

2m11.276 8.5

Université de Montréal

Effets de l'écoute de deux types de contes sur les
productions orales d'élèves de maternelle

par

Marie-Josée Brabant

Département de didactique

Faculté des sciences de l'éducation

Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures
en vue de l'obtention du grade de
Maître ès arts (M.A.)
en sciences de l'éducation option didactique du français

Octobre 1999

© Marie-Josée Brabant, 1999



LB

5

U57

2000

V.005



Université de Montréal
Faculté des études supérieures

Ce mémoire intitulé :
Effets de l'écoute de deux types de contes sur les
productions orales d'élèves de maternelle

présenté par :

Marie-Josée Brabant

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Monique Noël-Gaudreault..... :	Présidente du jury
Flore Gervais..... :	Directrice de recherche
Gilles Gagné..... :	Membre du jury

Mémoire accepté le :

Sommaire

Sommaire

Cette recherche porte sur la comparaison des effets de l'écoute de deux types de contes sur les productions orales des enfants de maternelle.

Les programmes et les guides officiels d'éducation préscolaire au Québec tracent de grands principes d'action pour le développement du langage, alors que peu de recherches portent sur les outils et leur influence sur l'action des enseignantes de maternelle. C'est pourquoi ces dernières sont contraintes de développer le langage des enfants à l'aide d'outils dont elles ne connaissent pas la portée exacte.

Or, des didacticiens et des chercheurs ont montré que le conte traditionnel avait une influence sur le nombre de mots que les enfants employaient lorsqu'ils étaient invités à y réagir; en tant qu'enseignante de maternelle et chercheuse, cela nous a amenée à nous questionner aussi sur la variété de mots utilisés par les enfants de maternelle selon la teneur en répétitions de mots du conte qu'on leur a lu.

À travers le *cadre conceptuel*, nous avons formulé quelques définitions et nous avons mis en relation différents concepts qui sous-tendent la situation de communication orale, le conte, le mot et l'énoncé.

Après avoir défini les principaux concepts sous-jacents, nous avons retravaillé deux contes pour qu'ils soient équivalents, puis nous avons élaboré un protocole d'intervention.

Nous avons effectué notre observation auprès de douze enfants de maternelle pris individuellement, auxquels nous avons lu deux contes au contenu estimé équivalent, mais dont le nombre de mots répétés différait.

À la suite de cette lecture, nous avons posé une seule question à chaque enfant pour l'inciter à reformuler l'histoire entendue.

Nous avons enregistré cet échange sur bande magnétique et nous en avons transcrit le corpus sonore langagier. Pour nous aider à analyser ce dernier, il nous a fallu mettre au point un programme informatique qui a permis d'encoder et de trier par ordre décroissant de fréquence les catégories de phénomènes langagiers et paralangagiers contenus dans le corpus.

Dans le cadre de notre recherche, sur le plan du **nombre**, les enfants ont produit, en moyenne, toutes catégories confondues, moins d'occurrences de mots forts après l'écoute du conte à forte teneur en répétitions, mais ils ont employé davantage d'adjectifs. Quant aux énoncés, les enfants ont produit, en moyenne, toutes catégories confondues, deux fois moins d'énoncés après l'écoute du conte à forte teneur en répétitions.

Par ailleurs, sur le plan de la **variété**, les enfants ont produit, en nombres bruts, moins de mots forts différents après l'écoute du conte à forte teneur en répétitions, mais toutes proportions gardées, ils ont produit un plus grand taux d'adverbes et un plus grand taux de mots forts différents. Pour ce qui est des énoncés, les enfants ont produit, en moyenne, moins d'énoncés simples après l'écoute du conte à forte teneur en répétitions de mots. Cependant, ils ont produit davantage d'énoncés complexes après l'écoute de ce conte.

Au terme de cette recherche, il sera intéressant de vérifier dans quelle mesure des éléments de contenu des contes estimés équivalents ont pu jouer sur leur appréciation par les enfants et les productions verbales de ces derniers.

Table des matières

Table des matières

Sommaire	iv
Table des matières	vii
Liste des tableaux	xiii
Remerciements	xv
INTRODUCTION	2
CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE	4
1.1. Le développement du langage des enfants	4
1.1.1. Les programmes et les guides	4
1.1.2. L'état de la recherche	5
A. Le bilan de Lazure	5
B. L'impact du livre de contes en images	6
C. L'Impact du conte à répétitions de mots	7
CHAPITRE 2 : CADRE CONCEPTUEL	10
2.1. La situation de communication orale	10
2.1.1. La définition des concepts sous-jacents	10
A. La communication orale	10
B. Le langage	11
C. La verbalisation	11
2.1.2. Les composantes	11
A. Les interlocuteurs	11
a.1. L'enseignante	11
a.1.1. Les approches d'intervention	11
a.1.2. Le climat de la classe	15
a.2. Les élèves	15
a.2.1. Les habiletés langagières	15
a.2.2. Le mimétisme	16
2.2. Le conte	17
2.2.1. La définition	17
2.2.2. La structure et le contenu	18
A. Le modèle fonctionnel de Propp	19
B. Le modèle actanciel de Greimas	21
C. Le modèle de Bremond	23

D. Les autres modèles _____	24
2.2.3. L'impact du conte sur le développement de l'enfant _____	27
A. Le développement psychologique et affectif _____	27
B. Le développement du langage _____	27
2.3. Les techniques et les supports de présentation du conte _____	29
2.3.1. La narration ou la lecture du conte _____	29
2.3.2. La dramatisation gestuelle ou vocale _____	29
2.3.3. Le recours ou l'absence de recours aux images graphiques _____	30
2.3.4. Les critères de choix de contes _____	31
2.4. Le mot _____	32
2.4.1. La définition _____	32
2.4.2. Les catégories de mots _____	32
A. Les mots forts _____	33
a.1. Le verbe _____	33
a.2. Le nom _____	33
a.3. L'adverbe _____	33
a.4. L'adjectif _____	33
B. Les mots outils _____	34
2.4.3. Les énoncés/ la phrase _____	34
2.4.4. Le concept de variété _____	36
2.4.5. L'échelle de fréquence orale de Préfontaine _____	36
2.5. La question de recherche _____	37
CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE _____	39
3.1. La démarche générale _____	39
3.2. La population et l'échantillon _____	39
3.3. L'objet d'observation _____	40
3.4. Les instruments et l'intervention pédagogique _____	40
3.4.1. Les contes choisis _____	40
3.4.2. L'intervention _____	42
3.5. Le protocole de collecte des données _____	42
3.6. La technique de traitement des données _____	43
3.7. Le contrôle des variables _____	44
3.7.1. La validité interne _____	44
A. Les biais reliés au sujet _____	44

B. Les biais reliés à la chercheuse _____	45
C. Les autres biais _____	46
3.7.2. La validité externe _____	47
CHAPITRE 4 : ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS _____	49
4.1. LES RÉSULTATS RELIÉS À LA QUESTION DE RECHERCHE _____	49
4.1.1. Les mots forts _____	49
A. Le nombre et la variété des mots forts _____	49
4.1.2. Les énoncés et autres phénomènes reliés à l'énonciation _____	54
A. Le nombre et la variété des énoncés _____	54
a.1. L'analyse des énoncés produits par les élèves _____	54
a.2. La présence du discours direct ou du discours indirect dans les énoncés _____	56
B. L'analyse des autres phénomènes reliés à l'énonciation _____	58
b.1. Les silences et les hésitations _____	59
b.2. Les commentaires positifs reliés à la tâche _____	59
b.3. Les commentaires négatifs reliés à la tâche _____	60
4.2. La discussion des résultats _____	61
4.2.1. Les biais reliés aux élèves _____	61
A. L'appréciation des contes par les enfants _____	61
a.1. La préférence entre les deux contes _____	62
a.2. Les raisons de préférence _____	63
a.3. Les objets de préférence _____	65
B. L'effet d'entraînement _____	66
4.2.2. Les biais reliés à l'intervention de l'enseignante _____	67
4.2.3. Les biais reliés à la chercheuse _____	69
4.2.4. Les biais reliés aux contes _____	70
CHAPITRE 5 : APPORTS DE LA RECHERCHE À LA PÉDAGOGIE _____	73
5.1. L'importance du choix des contes _____	73
5.2. L'importance de la rétroaction _____	73
5.3. La non-nécessité des images pour raconter _____	74
5.4. L'utilité d'être « comédienne » _____	74
5.5. L'importance de la prise en compte de la variété des habiletés langagières des élèves _____	74

5.6. L'impact de la situation de communication orale sur l'élocution des élèves	75
CONCLUSION	77
Références bibliographiques	83
Annexe I : préparation de l'intervention pédagogique	90
<i>Annexe I-A</i> : lettre de demande d'autorisation aux parents des élèves pour leur participation à la recherche	91
<i>Annexe I-B</i> : répartition en chassé-croisé des sujets loquaces et peu loquaces par type de conte et par cycle de rencontre	92
<i>Annexe I-C</i> : conte 1 à faible teneur en répétitions de mots	93
<i>Annexe I-D</i> : conte 2 à forte teneur en répétitions de mots	97
Annexe II : équivalence des contes	101
<i>Annexe II-A</i> : exemple d'encodage du conte 1 à faible teneur en répétitions de mots	102
<i>Annexe II-B</i> : exemple d'encodage du conte 2 à forte teneur en répétitions de mots	103
<i>Annexe II-C</i> : catégorisation du conte 1 à faible teneur en répétitions de mots	104
<i>Annexe II-D</i> : catégorisation du conte 2 à forte teneur en répétitions de mots	108
<i>Annexe II-E</i> : comparaison de la teneur des contes 1 et 2 d'après la saisie informatique des données	111
<i>Annexe II-F</i> : liste des mots du conte 1 d'après l'échelle de fréquence orale de Préfontaine (1979)	112
<i>Annexe II-G</i> : liste des mots du conte 2 d'après l'échelle de fréquence orale de Préfontaine (1979)	116
<i>Annexe II-H</i> : mots des contes 1 et 2 ayant une fréquence orale de moins de 10 selon l'échelle de Préfontaine (1979)	120
Annexe III : encodage et catégorisation du corpus langagier	121
<i>Annexe III-A</i> : corpus langagier des élèves produit à la suite de l'écoute des contes 1 et 2	122
<i>Annexe III-B</i> : exemple d'encodage du corpus langagier des élèves produit à la suite de l'écoute des contes 1 et 2	147
<i>Annexe III-C</i> : catégorisation du corpus langagier de l'ensemble des élèves produit à la suite de l'écoute du conte 1	148
<i>Annexe III-D</i> : exemple de catégorisation du corpus langagier de chaque élève pris individuellement à la suite de l'écoute du conte 1	153
<i>Annexe III-E</i> : catégorisation du corpus langagier de l'ensemble des élèves produit à la suite de l'écoute du conte 2	155

Remerciements

Remerciements

Tout d'abord, je tiens à remercier Flore Gervais de tout mon coeur pour ses bons conseils et son inlassable dévouement. Elle a cru en mon sujet de recherche et a démontré un grand intérêt du début à la fin. Grâce elle, j'ai réussi à me dépasser. Bien sûr, je n'oublie pas Yves, son conjoint et ses enfants, Benoît, Frédéric et Sophie de même que ses nièces Marie-Emmanuelle et Philomène. Mille mercis à vous tous qui, à Montréal comme à Saint-Gabriel, avez rendu ce travail agréable en tant que programmeurs et collaborateurs à divers titres.

Ensuite, j'aimerais remercier Gilles Gagné qui m'a judicieusement guidée au cours des premières étapes de cette recherche, de même que Monique Noël-Gaudreault qui a fourni des pistes très utiles à l'amélioration de ce mémoire.

Un merci tout spécial à la directrice du collège Beaubois, Francine Wilsey, et aux parents des élèves que j'ai observés. Ces personnes m'ont permis de poursuivre cette recherche à l'intérieur même de ma classe. Merci également aux élèves qui se sont gentiment prêtés au jeu de se faire lire des contes et de me les raconter à leur tour. J'espère qu'ils en garderont un beau souvenir.

À mon père, à ma mère, à mes frères, à mes sœurs et à mes amis, je voudrais tout simplement dire : « Enfin, c'est fini! ». Merci pour vos encouragements et votre écoute, surtout dans les moments les plus difficiles.

Finalement, merci Richard!

<i>Annexe III-F</i> : exemple de catégorisation du corpus langagier de chaque élève pris individuellement à la suite de l'écoute du conte 2	159
<i>Annexe III-G</i> : comparaison du nombre de mots forts différents et du nombre d'occurrences de mots forts produits par chaque élève pris individuellement après l'écoute des contes 1 et 2	160
Annexe IV : quelques données complémentaires tirées du corpus langagier	172
<i>Annexe IV-A</i> : exemple d'encodage des énoncés produits par les élèves ayant été soumis au conte 1 à faible teneur en répétitions de mots	173
<i>Annexe IV-B</i> : exemple d'encodage des énoncés produits par les élèves ayant été soumis au conte 2 à forte teneur en répétitions de mots	175
<i>Annexe IV-C</i> : liste des connecteurs de subordination employés par les élèves à la suite de l'écoute des contes 1 et 2	176
Annexe V : synthèse des résultats	177

Liste des tableaux

Liste des tableaux

Tableau 1 : nombre et taux d'occurrences de mots forts et de mots forts différents produits à la suite de l'écoute des contes 1 et 2	50
Tableau 2 : pourcentage, par catégorie, de la variété des contes 1 et 2 et des productions verbales des enfants à la suite de la lecture de ces contes	52
Tableau 3a : comparaison du nombre d'énoncés simples et complexes produits par chaque élève à la suite de l'écoute des contes 1 et 2	55
Tableau 3b : taux moyen d'énoncés simples et complexes produits à la suite de l'écoute des contes 1 et 2	56
Tableau 4 : teneur des contes lus et des productions des élèves en termes de nombre de séquences d'énoncés directs et indirects	56
Tableau 5 : comparaison du nombre des autres phénomènes produits par les élèves à la suite de l'écoute des contes 1 et 2	59
Tableau 6 : résultats du sondage sur l'appréciation des contes lus aux enfants, question 1 : « Lequel des deux contes as-tu préféré? »	62
Tableau 7 : résultats du sondage sur l'appréciation des contes lus aux enfants, question 2 : « Pourquoi as-tu préféré ce conte? »	63
Tableau 8 : résultats du sondage sur l'appréciation des contes lus aux enfants, question 3 : « Qu'as-tu le plus aimé dans le conte que tu as préféré? »	65
Tableau 9 : répartition des élèves qui, à la seconde séance de lecture, ont produit davantage d'occurrences de mots forts et identification du conte lu à la seconde séance	66
Tableau 10 : nombre d'interventions effectuées par l'enseignante lorsque les élèves parlaient des contes 1 et 2	68

INTRODUCTION

INTRODUCTION

Comme enseignante de maternelle depuis quatre ans, nous nous intéressons à la valeur pédagogique des contes pour le développement du langage chez les enfants.

Nous avons constaté, comme bien d'autres (Bettelheim, 1976; Péju, 1981, etc.), que les enfants adorent se faire raconter ou lire des contes. L'heure du conte constitue en effet un moment privilégié pour entrer en relation avec les enfants et écouter ce qu'ils ont à dire sur le conte et sur eux-mêmes à propos du conte. Enfin, nos observations nous portent à croire que le conte, grâce à sa structure forte en répétitions, facilite la réappropriation verbale de l'enfant et, corollairement, enrichit son langage.

« Le conte traditionnel présente un discours de qualité qui facilite d'autant plus sa « réappropriation » par le lecteur qu'il suit le déroulement du temps (linéarité), qu'il emprunte la manière naturelle (structure simple) des gens de partager une nouvelle et qu'il met en relief les moments forts du récit en rappelant, de façon répétitive et souvent cadencée (rythme mélodique), les émotions qui en tissent la trame. »
(Gervais, 1991a, p. 43-44)

Mais qu'en est-il en réalité? C'est ce que nous tenterons d'analyser plus systématiquement au cours de cette recherche.

Dans ce qui va suivre, nous exposerons la problématique du développement du langage en maternelle, puis, après avoir présenté le cadre conceptuel, nous formulerons notre question de recherche.

Ensuite, nous décrirons la méthode utilisée pour répondre à cette question et finalement, nous exposerons l'analyse et l'interprétation des résultats obtenus.

CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE

CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE

1.1. Le développement du langage des enfants

Si les programmes officiels d'éducation préscolaire du Québec proposent de grands objectifs et de grands principes de base concernant le développement du langage de l'enfant, si un guide qui les accompagne propose des types d'interventions et quelques outils, dont la lecture d'histoires par les enseignantes pour les soutenir, peu de recherches ont porté jusqu'à maintenant sur l'influence de tels outils sur le développement du langage des enfants qui y sont soumis.

1.1.1. Les programmes et les guides

Déjà, un programme ministériel publié en 1969, intitulé Les activités à la maternelle, préconisait trois grands objectifs : 1) développer les habiletés nécessaires à une utilisation fonctionnelle du langage sur le plan de l'écoute et de la production orale; 2) permettre à l'enfant d'utiliser spontanément ces habiletés de base pour participer activement à la vie de son milieu scolaire et familial; 3) développer la capacité d'apprécier la signification d'un bon langage parlé et l'habileté à l'utiliser de façon créatrice.

Le même programme proposait aussi cinq principes destinés à sous-tendre l'éducation du langage : 1) le point de départ de l'apprentissage, c'est l'intention d'expression de l'enfant; 2) si elles sont sorties du contexte de communication, on ne peut imposer à l'enfant d'apprendre des tournures jugées plus correctes; il s'agit plutôt de rectifier, de demander des précisions à partir de ce que l'enfant tente d'exprimer ou veut exprimer; 3) l'objet et l'action constituent les supports privilégiés pour stimuler l'expression; 4) il faut maintenir un climat affectif favorable à l'écoute et à la création de rapports sociaux harmonieux; 5) l'imitation joue un rôle dans l'apprentissage.

Actuellement en application, le programme d'éducation préscolaire (1981b) propose des objectifs et des principes généraux qui étaient davantage d'ordre psycho-social, mais qui avaient une incidence sur les orientations de la pratique fonctionnelle du langage. Les objectifs qu'il privilégiait étaient les suivants : apprendre à se connaître soi-même, entrer en relation avec les autres et interagir avec l'environnement.

Enfin, un guide pédagogique portant sur le langage au préscolaire est venu compléter le programme en 1982. Selon ce guide, les interventions de l'enseignante doivent s'inscrire dans un contexte de communication réelle. Elles inciteraient ainsi à une « rétroaction conversationnelle » où l'enfant expliciterait un message, en constaterait le caractère incomplet ou inapproprié et où l'enseignante présenterait par exemple un modèle de réponse ou solliciterait plus d'informations. Les formes d'interactions verbales qui y sont prescrites sont l'écho et l'extension. La première consiste à reprendre correctement la formulation de l'enfant tout en maintenant la communication, tandis que la seconde consiste à poursuivre le dialogue avec lui dans le but de l'amener plus loin.

Ce guide propose aussi l'utilisation d'outils comme les marionnettes, les images, les situations de vie quotidienne, les histoires lues par l'enseignante, etc. Mais quelle est l'influence de ces outils sur le développement du langage des enfants?

1.1.2. L'état de la recherche

A. Le bilan de Lazure

Il suffit de lire la recherche de Lazure (1995) pour constater que la recherche francophone en didactique de l'oral demeure silencieuse sur ce plan. En effet, en se basant sur l'ensemble des textes scientifiques publiés en Europe et au Canada francophone de 1970 à 1990, Lazure répertorie un grand

nombre de recherches au niveau de la communication (26%), de la variation linguistique (26%) et du code linguistique (23%), mais il en répertorie un très petit nombre sur les rôles de l'enseignante (5%), sur les activités de communication (7%) et sur celles d'écoute (4%).

De plus, si Lazure fait la synthèse critique de travaux portant sur certaines approches qui visent le développement de la compétence de communication, il ne rapporte pas de recherche sur les outils, en tant que tels, notamment le conte, dont disposent les enseignantes pour développer le langage des enfants ni sur la description des productions verbales des enfants soumis à l'utilisation de ces outils.

Peut-on conclure que les enseignantes de maternelle sont invitées à développer le langage des enfants à l'aide d'outils dont on ne connaît pas exactement les effets?

Selon Lazure (1995), les besoins de recherche en didactique du français oral seraient de l'ordre de la théorisation, de la description et de l'expérimentation. Notre expérience montre qu'en ce qui concerne le langage des élèves, la description des données langagières et leur étude corrélative ou comparative effectuée à la suite de l'utilisation d'outils comme le conte pourrait fournir des informations utiles aux enseignantes afin de les guider dans le choix et l'utilisation de ces outils tout en tenant compte des habiletés de communication et des capacités métalangagières de leurs élèves.

B. L'impact du livre de contes en images

Par ailleurs, Lambert, Gervais et Cyr (1993), dans le cadre d'une recherche exploratoire, ont élaboré, mis en place et évalué un programme d'activités graphiques et verbales auprès d'enfants de maternelle afin de comparer l'impact du livre d'images avec celui d'autres déclencheurs quant à

l'expression graphique et verbale de ces enfants. Les déclencheurs, utilisés de façon spontanée pendant un peu plus d'un mois, ont été regroupés *a posteriori* en trois catégories.

La première catégorie de déclencheurs contenait des activités dirigées à la suite, entre autres, de la lecture de contes. La deuxième comportait des activités qui faisaient appel à des opérations mentales plus complexes comme l'expression d'opinions à la suite d'expériences de vie. Enfin, la troisième catégorie de déclencheurs regroupait des activités qui comportaient des verbalisations à partir de dessins libres.

Cette recherche montre que, sur l'ensemble des déclencheurs utilisés, le conte traditionnel est celui qui amène le plus les enfants à parler. En effet, Lambert, Gervais et Cyr (1993) ont observé que sur 35 enfants, 19 (54%) avaient davantage parlé après la lecture d'une histoire et que 14 de ces derniers avaient le plus parlé après qu'on leur ait lu un conte traditionnel.

C. L'impact du conte à répétitions de mots

Par ailleurs, aux résultats de cette recherche s'ajoutent ceux de l'expérience de Lynch (1986) qui reconnaît dans le conte un outil qui stimule la verbalisation des enfants. Pour elle, c'est la prévisibilité des éléments constitutifs du conte qui lui confère ce pouvoir. Elle mentionne comme facteurs de prévisibilité certaines des caractéristiques du conte dont les répétitions de mots. Cependant, aussi intéressantes soient-elles, ces observations ne semblent pas avoir fait l'objet d'une recherche systématique.

Par conséquent, si on peut conclure avec Lambert, Gervais et Cyr (1993) que le conte est celui des déclencheurs qui fait le plus parler les élèves de maternelle en termes de nombre de mots, on ne connaît rien de son impact sur les autres aspects de leurs productions orales. On ne sait pas non plus

de façon sûre, faute de recherche bien ciblée et systématique dans le domaine (les constats de Lynch (1986) relevant plus de l'expérience que de la recherche), quel est l'impact d'un conte à fortes répétitions de mots sur la verbalisation des élèves.

Ces constats motivent donc notre recherche, dont nous formulerons la question de façon plus opératoire à la fin du prochain chapitre. Dans ce dernier, nous préciserons les concepts qui fondent cette recherche et nous définirons les termes que nous utiliserons pour en traiter.

CHAPITRE 2 : CADRE CONCEPTUEL

CHAPITRE 2 : CADRE CONCEPTUEL

Nous présenterons, dans ce chapitre, les concepts sous-jacents à notre problématique.

Tout d'abord, nous expliciterons ce que nous entendons par situation de communication orale. Ensuite, nous traiterons de certains aspects du conte avant de discuter des techniques et des supports de présentation du conte. Puis, nous exposerons les concepts relatifs au mot. Enfin, nous formulerons notre question de recherche.

2.1. La situation de communication orale

2.1.1. La définition des concepts sous-jacents

A. La communication orale

Pour ce qui est de la communication orale, tout d'abord, les concepteurs du guide pédagogique Le langage au préscolaire (ministère de l'Éducation du Québec (M. É. Q.), 1982, p. 7). la définissent comme « ... des échanges de messages oraux entre au moins deux personnes en fonction d'un but, échanges qui se déroulent toujours dans une situation qui, d'une certaine manière, en détermine le déroulement. »

Quant aux linguistes, comme Dubois, Giacomo, Guespin et autres (1994, p. 96) définissent la communication comme étant « ...l'échange verbal entre un sujet parlant, qui produit un énoncé destiné à un autre sujet parlant, et un interlocuteur dont il sollicite l'écoute ou une réponse explicite ou implicite (selon le type d'énoncé). ».

Pour ce qui est des didacticiens, ils donnent plusieurs sens au terme « communication » dont l'un s'applique davantage, selon nous, à notre recherche : « Intervention orale devant un auditoire. » (Legendre, 1993, p. 216).

B. Le langage

Pour ce qui est du terme « langage », nous l'utiliserons selon les acceptions de Legendre (1993, p. 773) et de Ducrot et Schaeffer (1995, p. 15).

Tout d'abord, Legendre (1993) le présente sous deux angles. D'un point de vue linguistique, « langage » désigne un ensemble de caractères, de mots et de symboles écrits ou graphiques, verbaux ou gestuels, qui s'assemblent selon les règles dans le but de communiquer des informations. D'un point de vue didactique, « langage » se définit comme la capacité qu'a l'être humain de symboliser le réel et de communiquer avec ses semblables grâce à une langue. Cette dernière ayant pour fonction, comme l'expliquent Ducrot et Schaeffer (1995, p. 15), la représentation des pensées.

C. La verbalisation

La définition du langage du M.É.Q. (1982, p. 7) rejoint celles suggérées par Legendre, mais elle est connotée d'une notion pertinente à notre propos : celle de « l'actualisation du langage » que nous appellerons « verbalisation ».

« Le langage est la faculté intérieure qui rend l'humain capable d'utiliser des systèmes symboliques organisés, comme une langue, pour communiquer. Le langage ne s'observe pas. Seule peut être observée l'actualisation du langage chez les utilisateurs d'une langue qui nomment les choses avec des mots, parlent de ces choses avec des phrases, etc. ».

2.1.2. Les composantes

A. Les interlocuteurs

Dans ce qui suit, nous exposerons des approches qui permettent à l'enseignante de faire réfléchir l'élève sur son langage et de l'améliorer.

a.1. L'enseignante

a.1.1. Les approches d'intervention

Premièrement, Lazure (1991) a répertorié cinq approches d'intervention qui visent le développement du langage. Il s'agit des approches d'imprégnation,

des approches d'analyse, de l'approche fonctionnelle, de l'approche communicationnelle stricte et de l'approche communicationnelle mixte.

En premier lieu, **les approches d'imprégnation** « ...consistent toutes en un apprentissage systématique menant à une appropriation maximale du code oral. » (Lazure, 1991, p. 24). Lazure (1991) ajoute que l'enseignante qui utilise ces approches instaure un mode interactif d'entraînement systématique à l'aide d'un contenu prédéterminé et vise un contrôle du fonctionnement langagier. Par ailleurs, une telle approche semble permettre difficilement le contrôle des aspects formels de la langue lorsque l'élève se retrouve en situation scolaire plus naturelle ou en contexte extrascolaire.

En deuxième lieu, **les approches d'analyse** sont basées sur le principe que les élèves amélioreront leur langage s'ils sont soumis à des opérations métalinguistiques et sociolinguistiques suivies d'un retour conscient ou inconscient sur la langue.

En troisième lieu, **l'approche fonctionnelle** part du principe que « ...c'est en parlant qu'on apprend à parler. » (Lazure, 1991, p. 29). Cette approche implique la nécessité de motiver l'élève à développer son langage dans des situations réelles de communication orale en classe à travers la pratique de discours diversifiés comme l'expression, l'information, l'incitation et la narration (Doutreloux, 1985).

En quatrième lieu, **l'approche communicationnelle stricte** diffère de l'approche fonctionnelle en ce sens qu'elle prend en compte toutes les composantes de la communication. Outre l'intentionnalité, l'approche communicationnelle stricte préconise aussi la prise en compte de la situation de communication. Cette dernière est tantôt discursive tantôt socio-linguistique (Gagné et Lazure, 1984).

En cinquième lieu, **l'approche communicationnelle mixte** se résume en une démarche d'objectivation qui précède, accompagne ou suit une activité de communication qui vise tant le développement de la compétence à communiquer que celle d'analyser la langue et d'acquérir de nouveaux éléments langagiers (Pagé et Béland, 1980).

En résumé, on se rend compte qu'aux deux extrémités de cette chaîne d'approches s'opposent deux types d'intervention. L'une vise le développement du langage par la réflexion métalinguistique explicite et l'autre par l'imprégnation active d'un modèle linguistique.

La première, celle qui vise le développement du langage par la réflexion métalinguistique explicite, consiste à amener l'élève à réfléchir sur son langage à l'aide de séances d'analyse métalinguistique. Ces séances, appelées aussi objectivation quand elles constituent un retour sur sa propre expression orale, amènent l'élève, d'une part, à prendre conscience de son processus langagier et, d'autre part, à identifier les composantes de la communication dans laquelle ce processus s'est inscrit (Ostiguy et Gagné, 1992). Un tel type d'intervention vise l'amélioration du langage au moment où l'élève aura à communiquer de nouveau.

La seconde, celle qui préconise le développement du langage par l'imprégnation active d'un modèle linguistique, consiste à amener l'élève à améliorer son langage au moment même de l'intervention de façon presque inconsciente. Pour ce faire, l'enseignante peut utiliser deux types de procédés. Il s'agit de l'écho et de l'extension. Selon Lentin (1974), il est important de partir de ce que l'enfant a dit pour lui rendre évidentes l'inexactitude ou surtout les lacunes de son énoncé afin qu'il substitue lui-même une structure syntaxique à son essai incomplet.

Par ailleurs, au milieu de la chaîne, on retrouve un type d'intervention que nous pourrions appeler « imprégnation fonctionnelle en situation réelle de communication ». Pour rendre opérationnel ce type d'intervention, l'enseignante peut utiliser deux types de procédés : il s'agit de l'écho et de l'extension.

Girard et Simard (1981) expliquent que **l'écho** consiste à reprendre, complètement ou en partie, l'énoncé produit par l'enfant aux niveaux phonétique, morphologique, syntaxique ou lexical. Par ce procédé de correction indirecte, l'enseignante ou l'adulte propose d'autres choix linguistiques à l'enfant en substituant à une forme jugée inadéquate une forme plus adéquate. Il s'agit effectivement de faire entendre à l'enfant d'autres façons de dire en vue essentiellement d'enrichir son langage, tout en poursuivant la communication. L'écho peut aussi être employé comme procédé de renforcement, car en répétant une forme que l'enfant vient d'apprendre et dont il n'est pas encore sûr, on peut lui montrer qu'il l'a bien employée.

Quant à **l'extension**, c'est une intervention de l'adulte visant essentiellement la poursuite du dialogue. Elle peut se réaliser de différentes façons; on peut par exemple poser une question qui amène l'enfant à élaborer sa pensée. Selon Wyatt (1973, p. 38)¹, tout au long des échanges, certaines techniques doivent être utilisées par l'enseignante pour faciliter les interactions avec l'enfant : parler avec une articulation claire, utiliser des phrases courtes et simples, appropriées à l'âge et à l'état de développement de l'enfant, accorder étroitement ses mots et ses phrases avec ceux de l'enfant, lui apprendre de nouveaux mots, fournir à l'enfant une rétroaction verbale immédiate, continue et spécifique. Ici, la rétroaction vise à fournir au jeune

¹ Cette observation est également reprise dans Girard et Simard (1981, p. 7), sans mention de la source.

élève un modèle. Dans la présente recherche, l'apport linguistique sera surtout fourni par le conte.

a.1.2. Le climat de la classe

Le concept de « climat de la classe » a été étudié, plus particulièrement, à travers des recherches sur la motivation en situation d'enseignement et d'apprentissage du français langue seconde (deCharms, 1976 et Vallerand, 1993).

Le climat de la classe est tributaire du type d'intervention que choisit l'enseignante. Selon ce choix, elle favorisera l'autonomie ou le contrôle de l'élève. La perception que ce dernier aura de ce climat plus ou moins contraignant aura un impact sur sa motivation intrinsèque, c'est-à-dire sur son « plaisir », sur son « intérêt » et sur sa « persistance dans la tâche ».

Le climat de la classe influence la capacité d'adaptation des enfants à de nouvelles expériences. En effet, selon le M.É.Q. (1982), le désir de communication des enfants varie en fonction du fait que les interlocuteurs qui les entourent jouent un rôle actif ou non, que la place qu'ils occupent (assis ou debout, en cercle ou non) soit adaptée à la situation ou pas, que l'enseignante leur accorde un grand degré d'autonomie ou non dans la réalisation des activités et que la relation affective entre l'adulte et les enfants soit bonne ou pas.

a.2. Les élèves

a.2.1. Les habiletés langagières

Comme l'expérience le montre, les habiletés langagières des enfants en communication orale s'avèrent très diversifiées, car elles dépendent des stimulations qu'ils ont reçues dans leur milieu familial ou dans leur milieu de garde. Selon Lentin (1983, p. 20), les enfants ont une histoire personnelle, une expérience qu'ils ont puisée dans ce qui leur a été offert par la vie qui est

la leur (et ne peut être celle d'aucun autre) et par les adultes qui se sont occupés d'eux. Par ailleurs, ainsi que le rappelle le M.É.Q. (1979, p. 15), à la maison et avec leur entourage, les enfants peuvent parler à demi-mot et être compris, sans qu'eux-mêmes ou leurs destinataires remettent en question la clarté de leur message.

Cette situation peut poser problème lors de leur entrée à la maternelle où le groupe social est composé d'adultes et de camarades qui connaissent peu leur univers personnel réciproque. Les enfants sont appelés à tenir compte d'interlocuteurs qui exigent, pour comprendre, qu'ils emploient des termes plus précis et fournissent plus de renseignements sur les faits relatés.

Aussi, certains enfants sont loquaces, d'autres le sont peu. Selon le dictionnaire *Larousse*, les personnes loquaces sont celles qui parlent beaucoup. Mais en tant qu'enseignante, nous avons remarqué que les enfants loquaces s'expriment aussi le plus souvent avec aisance, de façon élaborée et structurée syntaxiquement, et lèvent souvent la main. Les enfants peu loquaces, quant à eux, lèvent rarement la main et donnent des réponses courtes, manifestent de la gêne ou gardent le silence (Poisson, 1995, p. 40 et Marvin, 1978).

a.2.2. Le mimétisme

Lorsque des enfants de maternelle sont interrogés à tour de rôle sur un même sujet, le mimétisme - *reproduction machinale de certains gestes, paroles ou attitudes* - est très fréquent, ce qui ne permet pas toujours à l'enseignante de découvrir la capacité réelle de verbalisation des enfants. À la lumière de ces observations, nos choix méthodologiques s'orienteront vers des interventions qui s'effectueront avec un enfant à la fois.

2.2. Le conte

Puisque le conte constitue notre outil d'intervention, nous allons le définir, puis traiter de sa structure et de son contenu. Enfin, nous exposerons ses effets sur les développements psychologique et affectif ainsi que sur le développement du langage.

2.2.1. La définition

Selon Péju (1981, p. 21) : « Le conte est une histoire assez courte qui se termine bien; il peut s'y passer des événements merveilleux (le surnaturel allant de soi), mais aussi bizarres ou fantastiques... » .

Les références historiques comme les données géographiques y sont absentes (« en ce temps-là... », « au fin fond d'un bois... »); sur un fil narratif « marchent » des personnages qui restent plutôt schématiques, et la plupart du temps les héros se transforment au cours du récit (socialement, économiquement et même physiquement).

Si l'on se rappelle les observations de Lambert, Gervais et Cyr (1993), le conte traditionnel est celui qui amène le plus les enfants à verbaliser. Mais qu'est-ce que le conte traditionnel? En quoi se distingue-t-il du conte moderne?

D'après leur origine, les contes peuvent être dits traditionnels (populaires ou folkloriques) ou modernes. Les contes traditionnels proviennent d'histoires qui ont été remodelées sans cesse à force d'être racontées des millions de fois par des adultes différents à d'autres adultes et à des enfants. Leur origine se perd dans l'histoire de l'humanité, car ils ont été transmis par tradition orale et n'ont pas d'auteurs connus. Toutefois, ils sont vivants encore aujourd'hui et font partie du folklore (Bettelheim, 1976 et Guérette,

1980b). Quant aux contes modernes, ils ont des auteurs connus, ils sont écrits, datés et ne varient plus.

2.2.2. La structure et le contenu

Plusieurs auteurs qui traitent de la structure du conte, soit se complètent, soit se contredisent. Toutefois, chacun montre bien à sa façon qu'il y a des reprises d'éléments à l'intérieur du même conte.

En effet, il y a des traits universels communs ou des invariants entre les contes, comme l'a bien explicité Propp. Par exemple, il y a dans tous les contes des forces bienfaisantes et des forces malfaisantes, humaines ou pas, et les événements se déroulent souvent dans le même ordre. En effet, selon Bettelheim (1976, p. 24) :

« Les personnages n'y sont pas ambivalents. Ils ne sont pas à la fois bons et méchants, comme nous le sommes tous dans la réalité. De même qu'une polarisation domine l'esprit de l'enfant, elle domine les contes de fées. Chaque personnage est tout bon ou tout méchant. ».

Aussi, Seung (1971) montre que les mêmes grands thèmes se recourent à l'intérieur de la plupart des contes. Il en identifie cinq :

1. la rupture du lien maternel,
2. la marâtre,
3. le bien et le mal,
4. la conception du bonheur,
5. la mort.

De plus, d'après Soriano (1975, p. 265), la « formulette » (terme emprunté à Eugène Rolland (1883, rééd. 1968)) se réfère à la littérature de source orale. Elle est composée, selon lui, de textes brefs, aisés à retenir et associés à des jeux ou à des apprentissages. A. Van Gennep (1946) parle du « rôle essentiellement instructif » de ce type de formulettes.

Par ailleurs, comme le fait remarquer Soriano (1975, p. 266), ces dernières bercent les premiers sommeils des enfants, rythment leurs premiers gestes et les transforment en jeux, les entourent de rites dont le retour régulier les rassure.

On pourrait donc définir la formulette comme un remplissage sonore qui met en relief les moments forts de l'action et permet à l'auditoire d'anticiper la suite du récit. Elle s'insère à l'intérieur du récit de façon régulière et cadencée comme un refrain à l'intérieur d'une chanson.

Cela confirme encore que l'on retrouve certains éléments stables au coeur du conte, quel qu'il soit.

Afin d'illustrer ces reprises d'éléments à l'intérieur des contes et entre les contes, nous décrirons et présenterons les modèles de Propp (1970), de Greimas (1966) et de Bremond (1973), puis six autres modèles qui nous semblent bien compléter les premiers.

A. Le modèle fonctionnel de Propp

Tout d'abord, Propp (1970, p. 36) décrit la « fonction » dans un conte comme étant l'action d'un personnage, définie du point de vue de sa signification dans le déroulement de l'intrigue.

« Propp se donne un corpus de cent contes russes. Il transcrit chaque récit sous forme d'une liste de fonctions correspondant, point par point, aux différentes phases du récit. La fonction est généralement exprimée par un substantif d'action (Interdiction, Transgression, etc.) ou une locution équivalente.

Au terme de son travail, Propp aboutit à une liste de trente et une fonctions qui suffisent à rendre un compte exhaustif de l'action de tous les contes analysés. De plus, ces fonctions s'enchaînent l'une à l'autre pour ne former qu'une seule séquence, qui peut être considérée comme le modèle idéal des contes russes. »²
(Bremond, 1973, p. 17)

² Nous pourrions ajouter que cette séquence s'applique aisément à tous les contes occidentaux.

Voici cette liste :

0. Présentation des personnages : situation initiale
1. Éloignement
2. Interdiction
3. Transgression
4. Interrogation
5. Information (délation)
6. Tromperie
7. Complicité
8. Méfait (ou manque)
9. Médiation
10. Début de l'action contraire (acceptation du héros)
11. Départ du héros
12. Première fonction du donateur (le héros mis à l'épreuve)
13. Réaction du héros
14. Réception de l'objet magique
15. Déplacement du héros
16. Combat entre le héros et l'antagoniste
17. Le héros marqué
18. Victoire sur l'antagoniste
19. Réparation du méfait (ou manque) initial
20. Retour du héros
21. Poursuite (persécution) du héros
22. Secours (le héros est sauvé)
23. Arrivée incognito du héros
24. Prétentions mensongères (du faux héros)
25. Tâche difficile (imposée au héros)
26. Tâche accomplie
27. Reconnaissance (du héros)
28. Découverte (le faux héros ou l'antagoniste est démasqué)

29. Transfiguration (du héros)

30. Punition (de l'antagoniste)

31. Mariage (du héros)

(Rodari, 1979, p. 99)

Les quatre grands principes de la théorie de Propp sont les suivants :

- « 1. Les éléments constants, stables, du conte sont constitués par les fonctions des personnages, indépendamment de l'identité de l'acteur et de sa manière d'agir. Elles forment les parties constitutives fondamentales du conte.
- 2. Le nombre des fonctions connues dans les contes populaires merveilleux est limité.
- 3. La succession des fonctions est toujours identique.
- 4. Tous les contes merveilleux ont une structure de même type. »
(Propp, 1970, p. 37-39).

L'ordre (qui, lui, est toujours constant) des fonctions peut se reproduire plusieurs fois dans un même conte. Un même conte merveilleux peut contenir plusieurs contes. Pour Propp, chaque nouveau méfait ou préjudice, chaque nouveau manque donne lieu à un nouveau conte dans le conte.

Selon Propp (1970, p. 38) : « En ce qui concerne les fonctions, disons d'abord qu'elles sont loin d'apparaître au complet dans tous les contes. Mais cela ne change rien à la loi de succession, et l'absence de certaines fonctions ne modifie pas l'ordre des autres. ».

Et d'après ce théoricien (1970, p. 130-131), le conte comprend sept personnages : l'antagoniste, le donateur, l'auxiliaire magique, la princesse, le mandat, le héros et le faux héros. Cet inventaire fournit une définition du conte russe comme récit à sept personnages.

B. Le modèle actanciel de Greimas

Selon Everaert-Desmedt (1988), le modèle de Greimas représente un modèle des « sphères d'actions » plus général que celui de Propp, applicable

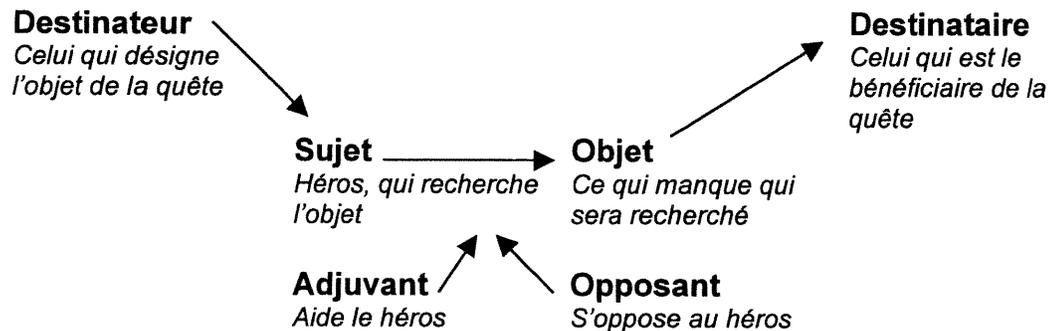
à d'autres univers que celui des contes populaires. Ces sphères d'actions sont constituées par les faisceaux de fonctions qui leur sont attribués.

Greimas (1966, p. 175) distingue acteurs et actants. Par exemple, le roi, les héros et les objets de l'exploit sont les acteurs, mais les rôles qu'ils remplissent sont les actants, autrement nommés : rôles actanciels ou classes d'acteurs.

« Une articulation d'acteurs constitue un conte particulier; une structure d'actants, un genre. Les actants possèdent donc un statut métalinguistique par rapport aux acteurs; ils présupposent l'analyse fonctionnelle, c'est-à-dire la constitution des sphères d'action, achevée. »

Ce modèle comporte six rôles, reposant sur trois paires de catégories actanciennes (dont chacune constitue une opposition binaire) : de désir, de communication et d'action.

Schématiquement, voici comment Greimas (1966, p.180) représente son modèle :



Du point de vue de Greimas, la simplicité de ce modèle actanciel réside dans le fait qu'il est tout entier axé sur l'objet du désir visé par le sujet, et situé, comme objet de communication, entre le destinateur et le destinataire, le désir du sujet étant, de son côté, modulé en projections d'adjuvant et d'opposant.

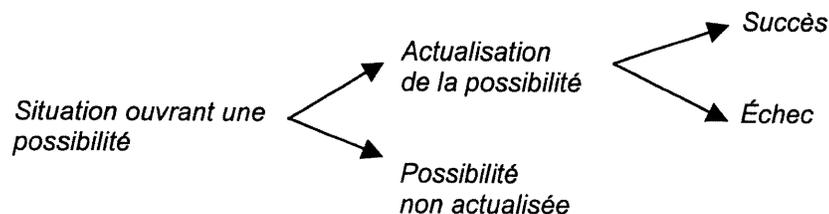
C. Le modèle de Bremond

Bremond (1973) critique fermement les modèles fonctionnel et actantiel de Propp et de Greimas. Il ne peut concevoir que les fonctions se succèdent selon un ordre strict et remet en question l'hypothèse d'un invariant narratif qui orienterait nécessairement le déroulement du récit. Il tient pour primordiale la liberté du narrateur d'orienter son récit comme il l'entend. Pour lui, la liberté du narrateur n'est pas une illusion. En outre, il se demande comment comprendre que le récit puisse tenir en haleine l'auditoire ou les lecteurs s'il est programmé dès le départ par une formule canonique impérative.

Aussi Bremond adopte-il un point de vue très différent. Pour lui, tout moment du récit ouvre une alternative et le narrateur, à chaque moment, choisit librement une des branches de l'alternative. De plus, Bremond imagine un modèle très souple qui rend compte simultanément de la liberté du narrateur et des contraintes narratives. Tout point du récit est une virtualité pour des événements futurs. Cette virtualité est ou n'est pas exploitée. Autrement dit, il y a ou il n'y a pas passage à l'acte. Et s'il y a passage à l'acte, cet acte lui-même peut être achevé ou rester dans l'inachèvement. À titre d'exemple, Bremond (1973, p. 33) compare les phases du récit à celles d'un tir à l'arc :

« La situation initiale est créée lorsque la flèche, placée sur l'arc tendu, est prête à être lâchée. L'alternative est alors de la retenir ou de la laisser partir; si on choisit de la laisser partir, l'alternative est de la laisser atteindre la cible ou de faire qu'elle la manque. Certes, divers incidents peuvent perturber la trajectoire : la flèche peut d'abord être déviée par le vent, puis ricocher sur un obstacle qui la ramène au but. Ces péripéties ne changent rien à la nécessité finale de réussir ou d'échouer. »

.....



.....

(Bremond, 1973, p. 32)

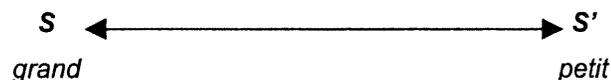
Contrairement à ce qu'affirme Bremond, l'utilisation dès le départ d'une formule canonique « impérative » peut tenir en haleine un auditoire ou des lecteurs. En effet, on peut supposer que c'est grâce à cet invariant qui rassure et permet l'anticipation des événements que les élèves peuvent plus facilement s'appropriier les moments forts du récit et s'identifier aux personnages.

D. Les autres modèles

D'autres auteurs, les uns théoriciens et les autres didacticiens, conçoivent autrement encore les similitudes entre les contes.

Pour ce qui est des modèles théoriques d'analyse de récits, Rodari (1979, p. 160-161) explique que les histoires ont une mathématique. Par exemple, si l'on prend le récit du Vilain Petit Canard, c'est « l'aventure d'un élément A égaré dans un ensemble d'éléments B et qui n'a de cesse qu'il ne retourne dans son ensemble naturel, celui des éléments A... ».

De son côté, Everaert-Desmedt (1988, p.11-12) entend comme définition du récit « la représentation (ce qui est rapporté par quelqu'un : raconté, filmé, mis en scène...) d'un événement (transformation, passage d'un état S à un état S') ». La structure générale du récit s'inscrit sur un axe sémantique du type :



« Pour constituer un récit, l'axe sémantique s'inscrit dans une succession temporelle. Les articulations S et S' correspondent aux situations initiale et finale, et le passage de l'une à l'autre se produit à un moment déterminé « T ». Le récit s'organise en fonction de sa fin : c'est la situation finale qui commande toute la chaîne des événements antérieurs. » (Everaert-Desmedt, 1988, p. 14)

Quant à Vonarburg (1986, p. 113), elle a composé une histoire-type qui nous semble bien illustrer le conte :

« Il était une fois, en un certain endroit, un être qui possédait à la fois des forces et des faiblesses.

Cet être voulait atteindre un certain but.

Cependant, il y avait un (ou plusieurs) obstacle(s) à ce but, d'une nature telle qu'ils atteignaient l'être dans son point le plus vulnérable (faiblesses). L'être comprit que pour atteindre son but, il devait venir à bout de l'obstacle.

Il s'efforça donc d'écarter celui-ci, essayant un moyen puis un autre, et échouant plus ou moins à chaque fois. Il finit par admettre que ses faiblesses ne pouvaient être totalement annulées.

Mais, fort de cette prise de conscience, il fit un dernier effort pour transcender ses faiblesses, et, en faisant cela, il renversa l'obstacle et atteignit son but.

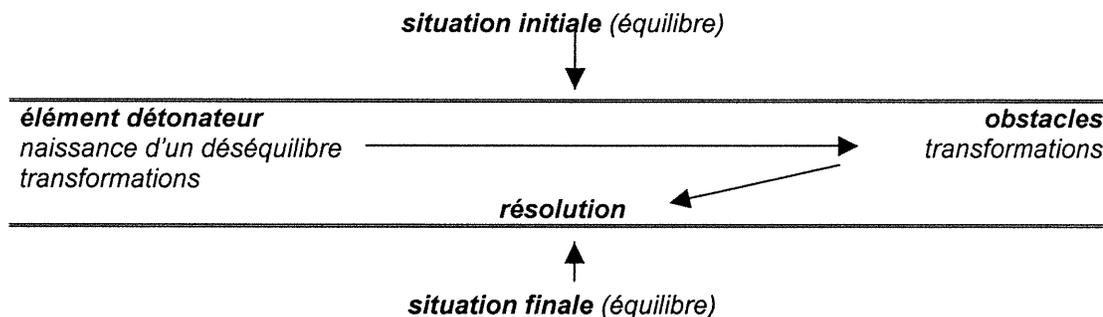
Fin »

Pour ce qui est des modèles didactiques, Dumortier et Plazanet (1986, p. 36) entendent par récit un « message racontant une série d'événements intégrés dans l'unité d'une même action ».

Et, d'après Bach (1987, p. 38) :

« Tout récit raconte une histoire, succession d'actes et d'événements transformant une situation donnée en une situation nouvelle. Autrement dit, dans le récit, une situation initiale est modifiée par un événement, créant un déséquilibre pour le héros. Après une série de transformations (par amélioration et/ou détérioration), ce dernier parvient à recréer un équilibre (situation finale).

Schématiquement, la succession d'actes et d'événements peut être représentée de la manière suivante :



La situation initiale est le point de départ de la fiction narrative. C'est l'état d'équilibre dans lequel se trouve le héros et qui va se trouver perturbé (élément détonateur). L'élément détonateur est l'événement qui vient modifier l'équilibre de la situation initiale. Il marque la naissance d'un conflit qui obligera le héros à une transformation pour retrouver une situation d'équilibre. La situation finale est le point d'aboutissement de la fiction narrative. C'est l'état d'équilibre atteint par le héros au bout d'une (longue) transformation. »

Finalement, Gervais (1991b), dans le cadre d'une recherche-action sur la production de contes, propose une structure de conte aux jalons simples et évocateurs qui rejoint à la fois l'unité d'action décrite par Dumortier et Plazanet (1986), les principales composantes de l'histoire-type proposée par Vonarburg (1986) ainsi que la succession temporelle qui caractérise l'articulation des situations initiales et finales du modèle de Everaert-Desmedt (1988). Par conséquent, nous nous référerons à cette structure pour choisir et reconstruire les deux contes dont nous aurons besoin dans le cadre méthodologique. Voici cette structure :

1. *amorces* : « Il était une fois... », « Où? », « Qui? », « Comment? », « Pourquoi? »;
2. *déclencheur et déroulement* : « Soudain... » suivi de trois moments forts clés de l'intrigue;
3. *résolution* : « Enfin... »;
4. *conclusion* : « Depuis ce temps... ».

2.2.3. L'impact du conte sur le développement de l'enfant

D'après notre expérience d'enseignante, nous avons pu apprécier la valeur pédagogique du conte. Il permet à l'enfant de voir plus clair entre le bien et le mal, de développer son imaginaire, d'étendre ses connaissances sur le monde, mais aussi de nommer ce monde. Voyons comment d'autres auteurs et chercheurs confirment nos observations.

A. Le développement psychologique et affectif

Bettelheim (1976) affirme que le conte donne une chance à l'enfant de se comprendre mieux au sein du monde complexe qu'il doit affronter, car ce type de récit simplifie toutes les situations en posant des problèmes existentiels en termes brefs et précis. Le conte donne à l'enfant une confiance en l'avenir et une éducation qui, par le spectacle tangible du bien et du mal, lui fait voir les avantages d'un comportement conforme à la morale.

Aussi, pour Guérette (1980), le conte aide l'enfant à établir des liens entre le réel et le merveilleux, lui donne une connaissance plus profonde des êtres et des choses et l'aide à éveiller et à développer certaines de ses facultés telle l'imagination.

Selon Seung (1971), le conte répond au besoin de merveilleux de l'enfant de 4 à 7 ans. Et, pour Péju (1981, p. 14) :

« Les contes sont des déclencheurs, des brèches pour des fuites, l'occasion de voyages mentaux au cours desquels s'abolissent les frontières entre l'humain, l'animal et le végétal, entre désirs et réalités. Avant tout, les contes effacent les limites, qu'ils soient contes traditionnels et anonymes ou qu'ils soient réécrits et réinventés par des poètes à partir de fragments merveilleux. »

B. Le développement du langage

De leur côté, Bru et Bru (1988, p. 10) affirment que le conte donne à l'enfant un cadre spatio-temporel précis : il apprend à situer dans l'espace les phases d'une action et à en suivre le déroulement chronologique. En effet, les

rebondissements de l'aventure s'enchaînent dans un ordre précis, invitant à l'emploi judicieux des mots de liaison qui font le langage, comme au jeu des prépositions nécessaires à sa précision. « Cet attrait du conte, qui nourrit le langage, libère l'imagination et l'affectivité. Ainsi naît l'enchantement qui donne au récit son maximum d'efficacité en sa qualité de pourvoyeur de langage. » (Bru et Bru, 1988, p. 10)

Bru et Meilhac (1983), ainsi que Bru et Bru (1988), affirment que le conte est un des meilleurs moyens pour les enfants d'apprendre à s'exprimer. Il constitue un bain de langage et montre le pouvoir des mots aux enfants, ce qui les incite à réemployer spontanément dans la vie courante, à s'approprier, à assimiler les mots et les tournures qui les ont frappés, émus, fait rêver.

C'est ce que précise Rodari (1979, p. 167, 168) :

« Nous ne pourrions jamais saisir le moment précis où l'enfant, écoutant un conte, assimile par imprégnation tel ou tel rapport entre les termes du discours, découvre l'emploi d'un mode verbal, la fonction d'une préposition; mais il me semble certain que le conte représente pour lui une abondante moisson d'informations sur la langue. L'intense activité mentale qu'il déploie pour comprendre le conte il la consacre en partie à comprendre les mots dont il est composé, à établir entre eux des analogies, à effectuer des déductions, à élargir ou à restreindre, à préciser ou corriger le champ d'un signifiant, les limites d'un synonyme, la sphère d'influence d'un adjectif. »

Finalement, Guérette (1980) ajoute que le conte peut être un outil précieux dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture chez l'enfant et contribue à l'enrichissement de la langue grâce à son vocabulaire coloré, ses nouvelles structures de phrases et ses divers temps verbaux. Même si l'on peut penser que toute littérature de jeunesse permet cet enrichissement, le conte est seul à fournir de façon explicite une structure ritualisée qui permet de façon si tangible, à cause de ses formulettes aux sonorités répétées (voir la définition en 2.2.2.), l'anticipation de l'auditeur.

2.3. Les techniques et les supports de présentation du conte

L'expérience et la recherche montrent que le choix de la technique de présentation du conte est susceptible d'influencer l'intérêt et l'attention des enfants.

2.3.1. La narration ou la lecture du conte

En premier lieu, l'enseignante peut se demander si elle « lira » ou « dira » le conte. « Dire » un conte nécessite une grande préparation de la part de l'enseignante, soit qu'elle raconte de mémoire et qu'elle captive l'auditoire avec ses gestes, ses mimiques (Bardi, 1988 et Rosen, 1988). Il est plus facile pour la conteuse de « lire » un conte. De plus, cette technique offre une plus grande fidélité instrumentale dans le cas de la présente recherche. En effet, la lecture du conte, par opposition à sa narration effectuée de mémoire, assure une plus grande rigueur dans l'application systématique du protocole.

2.3.2. La dramatisation gestuelle ou vocale

En second lieu, l'adulte doit compter sur sa mimique et sur le charme des mots (Cone Bryant, 1926) pour capter l'attention des enfants de maternelle. En effet, l'adulte peut tenter de satisfaire les visuels et les auditifs en ayant une articulation expressive. D'après Trudel (1991, p. 84), les visuels regardent le conteur dans les yeux alors que les auditifs portent leur regard ailleurs pour mieux écouter.

Si l'enseignante énonce le titre avec le mystère nécessaire, effectue la lecture du conte avec enthousiasme et tente de charmer par sa voix, il y a de fortes chances que les élèves montrent plus d'intérêt à l'écoute du conte. Par exemple, pour citer les paroles d'un personnage, Bru et Meilhac (1983) recommandent de changer le timbre de la voix et non pas le ton de la voix. Ainsi, on peut caractériser un personnage en prenant un timbre nasillard ou

encore en chuintant les consonnes sifflantes tout en demeurant dans le registre normal de la voix.

2.3.3. Le recours ou l'absence de recours aux images graphiques

Enfin, il y a lieu de s'interroger sur la pertinence du recours à l'image dans la lecture de contes selon les objectifs visés par les enseignantes. En effet, les opinions sur l'importance des illustrations sont plutôt partagées.

Sarrasin (1996) affirme que les illustrations entretiennent un lien étroit avec le réel à signifier et déclenchent le processus de connaissance. Cruiziat, Despinette et Cruiziat (1988) pensent aussi qu'il n'y a pas d'histoire sans images.

Quant à Seung (1971), il mentionne que l'image aide à la compréhension de l'histoire mais peut être un obstacle : « On ne sait jamais exactement quel détail de l'image un enfant va retenir, par quel trait du dessin son esprit va être accroché. » (p. 197). C'est pourquoi il ajoute que l'illustration, quelle qu'elle soit, reste limitative. Il faut donc habituer les enfants à se construire une vision intérieure personnelle.

Dans un même ordre d'idées, Lentin (1977) précise que l'enfant peut être bloqué dans la compréhension de l'histoire parce qu'il porte parfois son attention sur un élément du dessin qui ne joue aucun rôle dans l'enchaînement des idées. Enfin, Guérette (1980a) soutient que les illustrations ne sont pas essentielles au conte.

Devant ces opinions divergentes sur les avantages de l'illustration dans la narration du conte, il est important de situer cette polémique en regard de l'objectif de notre recherche qui vise davantage l'expression libre des élèves.

Par conséquent, notre choix ira vers une lecture qui ne comportera pas le support de l'image.

2.3.4. Les critères de choix de contes

De nombreuses recherches montrent combien, dans le domaine de la lecture, il est important de tenir compte des intérêts des enfants (Gervais, 1997; Gervais et Tousignant, 1990; Giasson, 1995; Pouliot, 1994 et Roy, 1995). Aussi, pour Bettelheim (1976, p. 17), une histoire doit divertir l'enfant et éveiller sa curiosité pour vraiment accrocher son attention.

« Mais pour enrichir sa vie, il faut en outre qu'elle stimule son imagination; qu'elle l'aide à développer son intelligence et à voir clair dans ses émotions; qu'elle soit accordée à ses angoisses et à ses aspirations; qu'elle lui fasse prendre conscience de ses difficultés, tout en lui suggérant des solutions aux problèmes qui le troublent. Bref, elle doit, en un seul et même temps, se mettre en accord avec tous les aspects de sa personnalité sans amoindrir, au contraire en la reconnaissant pleinement, la gravité de la situation de l'enfant et en lui donnant par la même occasion confiance en lui et en son avenir. » (Bettelheim, 1976, p. 17)

D'après Bergeron et Guérette (1982), les contes choisis devraient contenir les caractéristiques suivantes :

« ... un mélange de familier, de fantaisie et d'humour; une intrigue bien construite et une action suivie; peu de longues descriptions; des images et des comparaisons familières et adaptées à l'âge des auditeurs; la présence de répétitions et de formulettes qui facilitent l'attention. » (Bergeron et Guérette, 1982, p. 76).

Selon Soriano (1975, p. 88-89), les enfants s'intéressent aux histoires d'animaux car ils s'intéressent beaucoup aux animaux eux-mêmes (amitié qui peut aller jusqu'à la passion). Ces histoires procurent aux enfants l'occasion de craindre et de se rassurer à bon compte en plus de les aider à comprendre les idées simples, les onomatopées ou les cris que transmet la tradition : ours glouton qui grogne, singe malin qui piaille, etc. Aussi, selon Seung (1971, p. 191) : « De 4 à 5 ans les enfants sont captivés par les histoires d'animaux; celles dont le héros leur est familier; celles qui finissent bien. ».

En plus, le respect de l'âge des enfants dans le choix de conte par l'enseignante est un critère important. Bru et Bru (1988) affirment qu'il faut se fier à l'âge chronologique des enfants plutôt qu'à l'âge mental. « Si l'enfant est « en avance », on peut se permettre un vocabulaire plus riche, une syntaxe plus élaborée, mais le thème et les événements doivent correspondre à l'âge réel de l'auditeur. » (Bru et Bru, 1988, p. 13)

Après ces mises au point sur la situation de communication orale, sur le conte et sur les techniques et supports de présentation du conte, il nous faut parler du mot.

2.4. Le mot

La récurrence des éléments lexicaux caractérise le conte et permet l'anticipation des événements. Il nous semble important de nous arrêter sur la définition du mot, car c'est l'influence du conte sur les performances lexicales des élèves que nous voulons étudier, comme nous l'avons mentionné à plusieurs reprises à l'intérieur de *la problématique* en 1.1.2..

2.4.1. La définition

Sur le plan linguistique, Dubois, Giacomo, Guespin et autres (1994, p. 312), définissent le mot comme étant :

« ...un élément linguistique significatif composé d'un ou de plusieurs phonèmes; cette séquence est susceptible d'une transcription écrite (idéogrammatique, syllabaire ou alphabétique) comprise entre deux blancs; dans ses divers emplois syntaxiques, elle garde sa forme, soit totalement, soit partiellement (dans le cas de la flexion). »

2.4.2. Les catégories de mots

Nous distinguerons deux catégories de mots : les mots forts et les mots outils.

A. Les mots forts

Nous appellerons mots forts ceux qui marquent le discours, qu'il soit oral ou écrit. Ce sont les verbes, les noms, les adverbes et les adjectifs.

a.1. Le verbe

« Le verbe est un mot qui exprime le procès, c'est-à-dire l'action que le sujet fait ou subit, ou bien l'existence du sujet, ou son état ou son passage d'un état à l'autre, ou encore la relation entre l'attribut et le sujet. » (Dubois, Giacomo, Guespin, Marcellesi, Marcellesi et Mével, 1994, p. 505)

a.2. Le nom

Nous entendons par nom « ... le mot accompagné d'un déterminant qui a la propriété exclusive de fonctionner comme sujet ou complément à l'intérieur de la proposition. » (Dubois, Giacomo, Guespin, Marcellesi, Marcellesi et Mével, 1994, p. 325)

a.3. L'adverbe

« L'adverbe est un mot qui accompagne un verbe [présent ou élidé dans l'énonciation orale de l'enfant], un adjectif ou un autre adverbe pour en modifier ou en préciser le sens. En réalité, l'adverbe étant invariable, on a classé parmi les adverbes d'autres mots comme *oui* ou *voici*, qui ne correspondent pas à cette définition. » (Dubois, Giacomo, Guespin, Marcellesi, Marcellesi et Mével, 1994, p.19)

a.4. L'adjectif

« L'adjectif est le mot qui est joint au nom pour exprimer la qualité de l'objet ou de l'être, ou de la notion désignée par ce nom ou bien pour permettre à ce nom d'être actualisé dans une phrase. » (Dubois, Giacomo, Guespin, Marcellesi, Marcellesi et Mével, 1994, p.16)

B. Les mots outils

Nous appellerons mots outils (articles, pronoms, prépositions et conjonctions) ceux qui unissent les mots forts entre eux.

2.4.3. Les énoncés / la phrase

Après avoir considéré les différentes définitions de l'énoncé qui s'offraient à nous, celle de Dubois et autres (1994, p. 180) nous est apparue peu opérationnelle dans le contexte de notre recherche. En effet, ces auteurs désignent par « énoncé » toute suite finie de mots d'une langue émise par un ou plusieurs locuteurs. De plus, ils reconnaissent la période de silence avant et après la suite de mots comme la clôture de l'énoncé. Puisqu'il s'est avéré difficile d'identifier le silence marqueur de clôture de l'énoncé (Dubois et autres, 1994, p. 180) chez nos jeunes sujets qui souvent répétaient, hésitaient, respiraient avant d'exprimer la fin de leur pensée, la définition de la phrase nous a semblé plus utile pour les fins de notre recherche.

*« La phrase dans les théories hypothético-déductives est définie comme une concaténation de deux constituants, un syntagme nominal et un syntagme verbal, chaque constituant étant ensuite analysé selon ses propriétés distributionnelles et/ou transformationnelles et répondant sur le plan sémantique et/ou logique à la distinction entre thème (ce dont on parle) et prédicat (ce qu'on dit du thème). »
(p. 365).*

Nous avons décidé de considérer « énoncé » et « phrase » comme synonymes (Grévisse, 1986, p. 295, 3^e paragraphe). Pour ce qui est des types de phrases (ou énoncés), nous avons opté pour les définitions ci-après (Grévisse, 1986).

Premièrement, la phrase simple (no 212) est celle qui contient un seul prédicat (ce qui est dit du sujet) dont le noyau est, d'ordinaire, à un mode dit personnel : « Il pleut. » ou « Sortez. ». Elle est aussi celle dont le noyau est parfois à l'infinitif : « Pourquoi dépenser tant d'argent en armements? ». On a aussi des phrases simples sans verbe : « Oui. » « À chacun son métier. », ou des phrases simples sans prédicat : « Pierre! ».

Les phrases simples se regroupent sous trois catégories (ou sous-phrases) (no 1055), soient la coordonnée : « Venez me voir et nous causerons. », l'incidente : « Il a fait, je vous assure, tout son possible. » et l'incise : « Il a fait, prétend-il, tout son possible. »

Deuxièmement, la phrase complexe (no 1055) est constituée par la réunion de plusieurs phrases simples ou propositions dont le verbe est à un mode conjugué et qui jouent le rôle de sujet ou de complément : « Qui veut noyer son chien l'accuse de la rage. » (proverbe) , « Quand le chat est parti, les souris dansent. »

Les catégories (no 1056) de phrases complexes sont la relative : « Coeur qui soupire n'a pas ce qu'il désire. », la conjonctive : « Quand le bâtiment va, tout va. », l'interrogative indirecte : « Je me demande qui a fait cela. » et l'exclamative indirecte : « Tu sais comme il est patient. »

Même si un consensus semble se dessiner en faveur d'une distinction formelle entre les participiales et les infinitives, nous continuerons, avec Grévisse (1986, p. 1316 note infrapaginale), à les considérer enchassées dans la proposition où elles se trouvent; leur distinction risque d'apporter, dans l'état actuel de leur description, plus de confusion que d'éclaircissement sur le développement du langage de l'enfant.

Pour ce qui est du discours rapporté directement, en nous appuyant sur Genevay (1994, p. 36), nous le considérerons comme phrase simple indépendante ou proposition subordonnée quand il dépend d'un autre verbe principal en plus de celui qui l'amorce. Par exemple, dans : [Elle dit au crapaud : « Entre vite! »], les paroles « Entre vite! » s'avèrent une indépendante syntaxique à côté de « Elle dit au crapaud », qui constitue aussi une indépendante syntaxique.

Dans le calcul des énoncés, nous classerons ce type d'indépendantes dans la catégorie des énoncés simples lorsqu'elles ne seront pas introduites par un autre verbe qui en fera des propositions subordonnées.

2.4.4. Le concept de variété

Nous entendons par variété le nombre de mots et de types d'énoncés différents produits par les enfants par rapport au nombre total de mots ou d'énoncés produits. Il ne faut pas confondre variété avec rareté.

En effet, le dernier terme s'applique aux mots qui ont une très faible occurrence dans la langue parlée ou écrite, alors que le terme « variété » s'applique aux mots qui ne sont pas nécessairement rares, mais qui sont différents entre eux.

2.4.5. L'échelle de fréquence orale de Préfontaine

L'échelle d'acquisition orthographique de Préfontaine (1979) donne une référence au temps prévu pour la connaissance des faits orthographiques et leur intégration dans l'écrit.

Environ 3064 mots ont été dictés à des enfants de la deuxième à la sixième année inclusivement. Après correction, une liste par ordre alphabétique a été établie en donnant pour chaque mot le pourcentage de réussite pour chaque année de scolarité.

Cette recherche se base sur une autre liste présentant les mots dans l'ordre décroissant de la fréquence orale observés dans le langage d'enfants de quatre ans. La recherche de Préfontaine montre que les mots à fréquence orale élevée sont acquis orthographiquement au cours des trois premières années de scolarité, alors que les mots à faible fréquence (moins de 10) sont généralement acquis pendant ou après les trois autres années de scolarité.

Pour la construction des contes destinés à notre recherche, nous nous baserons sur cette liste de fréquence orale. Nous choisirons donc, sauf exception, des mots affichant une fréquence orale de 10 et plus (voir annexes II-F et II-G).

Cette échelle de fréquence orale servira d'étalon pour rendre les contes équivalents quant à leur niveau de difficulté.

2.5. La question de recherche

À la suite de cette *problématique* et de ce *cadre conceptuel*, nous sommes maintenant en mesure de formuler la question qui motivera notre recherche.

D'une part, il est vrai que le conte a une influence sur la verbalisation des enfants québécois de maternelle en termes de nombre de mots (Lambert, Gervais et Cyr, 1993). D'autre part, on ne sait pas si un conte à fortes répétitions de mots génère une plus grande verbalisation de la part des élèves qu'un conte à faibles répétitions de mots. Voilà pourquoi il semble pertinent de se demander : ***quel est l'impact de deux types de contes - l'un à faible et l'autre à forte teneur en répétitions de mots - sur le nombre et la variété de mots forts et d'énoncés observés dans les productions orales d'élèves de maternelle après la lecture de ces contes?***

CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE

CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE

Dans ce chapitre, nous exposerons d'abord la démarche générale induite par la question de recherche. Puis, nous décrirons les sujets qui ont participé à cette recherche et notre objet d'observation. Ensuite, nous présenterons les instruments reliés à l'intervention pédagogique ainsi que le mode de prélèvement et d'analyse des données. Enfin, nous tenterons de montrer comment s'est effectué le contrôle de la validité des instruments d'observation, de mesure et d'analyse.

3.1. La démarche générale

La démarche consiste en une étude comparative du nombre et de la variété de mots forts et d'énoncés produits par 12 enfants de maternelle, après qu'ils ont été soumis à l'écoute de deux contes, l'un à faible et l'autre à forte teneur en répétitions de mots (voir annexes I-C et I-D). Les enfants ont été pris individuellement et les contes présentés à des moments différents (sur douze jours, entre le 23 janvier et le 11 février 1998) à l'aide de la technique du chassé-croisé (voir annexe I-B). Après chaque conte lu à l'enfant, l'enseignante lui a posé une question : « Est-ce que tu peux me dire ce qui s'est passé dans l'histoire que je viens de te raconter? » L'échange entre l'élève et l'enseignante dure au maximum 15 minutes. Le corpus sonore langagier a été enregistré par l'enseignante à l'aide d'un magnétophone, puis transcrit.

3.2. La population et l'échantillon

L'observation s'est faite auprès de 12 enfants : six loquaces et six peu loquaces de la maternelle temps plein d'un milieu socio-économique favorisé (le critère de loquacité servant à faire une bonne représentation du groupe : choix des extrêmes). Ces enfants de cinq ou six ans ont été choisis en

fonction de leurs caractéristiques verbales. Ce sont des francophones qui n'affichent pas de trouble de langage (bégalement, chuintement, zozotement, etc.). Ils font partie de notre propre groupe-classe, lequel est formé de vingt élèves, et nous les connaissons depuis environ quatre mois. Nous avons tracé leur profil de loquacité à partir d'une observation soutenue de leur capacité à verbaliser depuis le début de l'année scolaire : plus ou moins grande volubilité des enfants en réponse aux questions posées par l'enseignante, plus ou moins grande spontanéité des enfants à parler à l'enseignante de leur expérience personnelle de façon informelle.

3.3. L'objet d'observation

Nous avons observé le nombre et la variété de mots forts (verbes, noms, adverbes, adjectifs) et d'énoncés produits par les enfants après que l'enseignante leur a lu chacun des contes.

3.4. Les instruments et l'intervention pédagogique

3.4.1. Les contes choisis

Nous avons utilisé deux contes estimés équivalents. Pour ce faire, nous avons modifié des contes traditionnels déjà existants de façon à ce que les deux contes contiennent le même nombre de mots, sauf que l'un des contes contient plus de mots répétés que l'autre. À la suite d'un calcul effectué à la main en tenant compte de notre définition du mot, soit toute séquence de graphèmes contenue entre deux blancs, les contes contiennent, au total, à 1% près, le même nombre de mots, soit 1010 pour le conte 1 et 1000 pour le conte 2 (incluant les mots outils et le titre).

Par contre, à la suite du traitement informatique des mots par catégorie grammaticale (voir annexes II-C et II-D), nous avons constaté une différence de 1,6% de mots entre les contes. Cette différence s'explique par le fait que

nous avons dû disjoindre, pour leur analyse, les particules grammaticales agglutinées dans certains mots comme « s'étonner » ou « faut-il ».

Par ailleurs, lorsque nous comparons les deux contes par catégorie de mots, nous constatons une différence plus marquée en termes d'adjectifs et surtout d'adverbes qui se retrouvent plus nombreux dans le conte 2. Comme nous devons répéter des mots, entre autres, à l'intérieur des formulettes, cette présence accrue d'adjectifs et d'adverbes n'a aucunement invalidé notre recherche. Au contraire, elle a permis de contrôler ces variables lors de notre analyse de corpus langagier. En effet, il a été facile de vérifier si les enfants soumis au conte 2 avaient produit davantage d'adverbes et d'adjectifs que d'autres catégories de mots.

Nous avons pris grand soin, en choisissant le contenu de nos deux contes, de respecter les critères qui, croyons-nous, garantiraient leur équivalence. En effet, les deux contes mettent en scène des animaux et des personnages membres d'une famille royale. Les personnages féminins et masculins sont répartis également. L'intrigue semble correspondre aux aspirations des enfants de cinq ans et ne contrevient pas aux valeurs morales qui leur sont enseignées (exemple : dans le conte 2, un oiseau mécanique a moins d'importance qu'un oiseau vivant). Ensuite, pour éviter l'ajout de facteurs qui auraient pu influencer sur la verbalisation et que nous n'aurions pu contrôler dans le cadre de cette recherche, les illustrations n'ont pas été montrées aux enfants, pas même celle de la page couverture.

Par ailleurs, nous avons choisi, dans les deux contes, un vocabulaire de même degré de difficulté. En effet, chacun des contes contient un pourcentage presque égal de mots affichant une fréquence orale de moins de 10 selon l'échelle de fréquence orale de Préfontaine (1979) (voir annexe II-H). Quant aux temps des verbes, la concordance des temps avec le passé

simple a été utilisée dans les deux contes. Même si le passé simple est d'usage peu courant à l'oral chez les enfants de maternelle, il leur est familier puisqu'ils y ont été sensibilisés à travers les histoires que nous leur avons déjà racontées.

Enfin, comme nous l'avons vu à l'intérieur du cadre conceptuel, les contes choisis possèdent tous deux la même structure : le même type d'amorce (« Il était une fois... »), le même type de déclencheur et de déroulement (« Soudain... » suivi d'événements perturbateurs de la situation), le même type de résolution (« Enfin... ») et le même type de conclusion (« Depuis ce temps... »).

3.4.2. L'intervention

Tout au long du discours de l'élève, l'enseignante l'a guidé pour qu'il parle du début, du milieu et de la fin de l'histoire. Étant donné le jeune âge des sujets de cette recherche et la situation pédagogique dans laquelle s'insère notre démarche, nous avons estimé plus pertinent d'utiliser deux types d'approche.

Le premier consiste dans l'imprégnation, car nous avons placé les enfants en interaction individuelle avec l'enseignante qui leur a lu un conte. De ce fait, l'enseignante s'avérait un modèle linguistique (Lentin, 1975). Le deuxième était plutôt de type fonctionnel puisque nous exigeons des enfants un compte rendu (fonction informative) (Lazure, 1991, p. 30). Ces approches ne visent aucunement la correction du langage, mais essentiellement la poursuite du discours par l'élève grâce à des questions simples d'extension et d'écho (voir annexe III-A).

3.5. Le protocole de collecte des données

Les données ont été enregistrées à l'aide d'un magnétophone. Les interventions n'ont pas été faites en groupe, mais de façon individuelle, le

midi, à raison de 15 minutes par enfant. Afin d'éviter que les enfants se racontent l'histoire à la récréation, l'enseignante a présenté une seconde histoire à chaque enfant à la fin de l'entrevue. Deux raisons ont motivé notre choix de travailler avec un enfant à la fois. Premièrement, nous voulions éviter les réactions d'impatience des uns envers les autres et deuxièmement, nous voulions éviter le mimétisme entre les enfants.

À la suite des enregistrements, l'enseignante a transcrit le corpus sonore langagier.

3.6. La technique de traitement des données

Une fois le corpus langagier transcrit à l'aide du support informatique, nous avons déterminé les catégories de mots pertinentes à notre recherche. Pour ce faire, nous avons catégorisé tous les éléments contenus dans le corpus, allant des questions de l'enseignante, en passant par les autres phénomènes produits par les enfants à la suite de l'écoute des contes.

Puis, nous avons procédé à l'encodage informatique des catégories qui a permis un calcul automatique des occurrences (voir annexes III-B, III-C, III-D, III-E et III-F).

Par la suite, nous avons effectué une vérification manuelle de la saisie informatique en retournant au corpus langagier imprimé afin de mesurer le pourcentage d'erreurs possibles et de mieux les contrôler. Des tableaux montrent le nombre d'occurrences et le pourcentage de variété de mots forts et d'énoncés produits par les élèves.

3.7. Le contrôle des variables

Dans ce qui va suivre, nous verrons quels sont les biais que pourrait éventuellement comporter notre recherche et qui auraient un impact sur sa validité.

Nous traiterons en premier lieu des biais reliés au sujet, en deuxième lieu des biais reliés à la chercheuse et en troisième lieu des éléments extérieurs à la situation comme l'histoire, la maturation, la perte de sujets et la fluctuation de l'instrument de mesure.

3.7.1. La validité interne

A. Les biais reliés au sujet

En ce qui concerne les biais reliés au sujet, **l'effet d'entraînement** - *effet provoqué par la répétition des situations* – a été contrôlé par l'astuce du chassé-croisé : chaque enfant a été soumis aux deux types de contes à des moments différents et dans un ordre différent. L'annexe I-B illustre que la moitié des loquaces ont d'abord été soumis au conte 1 et que l'autre moitié des loquaces ont d'abord été soumis au conte 2. Par conséquent, la moitié des peu loquaces ont d'abord été soumis au conte 1 et l'autre moitié des peu loquaces ont d'abord été soumis au conte 2 (voir aussi p. 66).

Il n'y a pas eu de risque de **contamination** - *effet provoqué lorsque les groupes ne sont pas étanches les uns par rapport aux autres* (Gauthier, 1992, p. 167) - parce qu'à la suite de chaque lecture du conte expérimental, l'enseignante a créé un leurre en présentant une seconde histoire à l'élève à la fin de l'entrevue. L'expérience nous a montré que c'est cette seconde histoire qui reste en mémoire.

L'effet Hawthorne - *hyper-participation de la part des sujets lorsqu'ils savent qu'ils font partie d'une expérience* - est contrôlé par le fait que l'intervention

pédagogique permet de soumettre les deux groupes de sujets aux mêmes conditions qui peuvent stimuler leur participation, peu importe le type de conte (tous les élèves de la classe ont été enregistrés sans savoir que certains d'entre eux participaient à une recherche).

B. Les biais reliés à la chercheuse

En ce qui concerne les biais reliés à la chercheuse, plusieurs d'entre eux ont été contrôlés grâce à la saisie du corpus sur bande sonore. L'enseignante a fait de son mieux pour systématiser ses interventions, surtout lorsqu'il s'agissait de son soutien à l'élève, afin de ne pas « **hyper-intervenir** ». Les questions de rétroaction ont été préparées à l'avance et ont été posées de la même façon aux deux groupes d'enfants. De plus, les contes ont été lus par l'enseignante et non dits. Du moins, ce biais éventuel peut être identifié à travers le corpus sonore. **L'effet Pygmalion et l'effet Rosenthal** - *effets qui surviennent lorsque les hypothèses de la chercheuse contaminent ses résultats et que ses attentes influencent la performance des sujets (Van der Maren, 1995, p. 250)* - ont finalement été contrôlés par l'encodage systématique du corpus langagier (voir aussi p. 69).

De plus, en ce qui concerne l'analyse des résultats, « **l'hyper-perception** » ou « **l'hypo-perception** » - *propension que peut avoir la chercheuse à noter plus ou moins d'événements en fonction de ses hypothèses (Van der Maren, 1995, p. 244)* - ont été contrôlées, elles aussi, par l'encodage systématique du corpus sonore langagier, ce qui a aussi permis de contrôler la **perception sélective** - *lorsque la chercheuse simplifie le champ théorique où s'insèrent ses hypothèses et ne prend en considération que certaines dimensions du phénomène étudié (Van der Maren, 1995, p. 245)* -, car l'analyse est d'ordre quantitatif. Finalement, puisque les variables sont bien identifiables (les mots forts et les énoncés) et exclusives les unes par rapport aux autres, les critères d'analyse sont objectifs et leur calcul vérifiable, **l'effet de halo** - la

tendance à relier certains faits d'observation subséquents à une première série d'indices observés, sans qu'un lien objectif ne relie les deux séries d'éléments observés (Van der Maren, 1995, p. 244) - a donc été contrôlé.

C. Les autres biais

Les autres biais possibles sont : l'histoire personnelle de l'enfant, la maturation, la perte de sujets et la fluctuation de l'instrument de mesure.

L'histoire (personnelle de l'enfant) - *tous les événements qui s'inscrivent dans l'existence des sujets et qui, même s'ils sont tout à fait extérieurs à la participation à une recherche donnée, n'en modifient pas moins le comportement des sujets dans le cadre de cette participation* (Robert, 1988, p. 87) - a été contrôlée par le fait que les contes choisis par l'enseignante sont hors du répertoire habituel des contes lus aux enfants. De plus, aucun enfant n'a dit connaître les contes utilisés dans cette recherche.

La maturation - *changements aux plans biologique et psychologique chez l'humain qui surviennent en fonction du temps* (Robert, 1988, p. 86) - aussi est contrôlée, car la période d'observation est très courte (2 cycles de 6 jours).

De plus, **la perte de sujets** - *lorsqu'un échantillon dont l'effectif diminue à mesure que se poursuit la cueillette des données* (Robert, 1988, p. 87) - a été contrôlée, étant donné que tous les enfants ont participé aux deux moments d'enregistrement.

Pour ce qui est de **la fluctuation de l'instrument de mesure** - *quand l'instrument de mesure se dérègle au fil de l'enregistrement des données et indépendamment des caractéristiques des réponses en cause, il procure des mesures fausses ou inexactes qui ne donnent pas une image véridique du*

comportement des sujets (Robert, 1988, p. 83) -, la transcription fidèle de l'enregistrement du corpus langagier par la même personne a permis de contrôler ce biais.

3.7.2. La validité externe

Puisqu'il s'agit d'une recherche exploratoire effectuée à partir d'un échantillon restreint, nous ne pouvons pas à proprement garantir la validité externe. Malgré cette limite, à notre avis, cette recherche demeure intéressante, car elle permettra de répondre à une question de recherche passablement circonscrite et fournira des indices pertinents à la formulation de nouvelles pistes de recherche.

CHAPITRE 4 : ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

CHAPITRE 4 : ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Ce chapitre se divisera en deux parties. Premièrement, nous y exposerons les résultats directement reliés à la question de recherche qui se formulent en termes de nombre et de variété de mots forts et d'énoncés.

Deuxièmement, nous discuterons les résultats et nous examinerons si certains biais ont pu les influencer. Il s'agit des biais reliés aux élèves, des biais reliés à la rétroaction de l'enseignante, à la chercheuse et aux contes.

4.1. Les résultats reliés à la question de recherche

En premier lieu, nous exposerons le nombre et la variété de mots forts (verbes, noms, adverbes et adjectifs) produits par les élèves. En second lieu, nous présenterons le nombre et la variété des énoncés produits.

4.1.1. Les mots forts

A. Le nombre et la variété de mots forts

Le *tableau 1* (page suivante) fait la comparaison, par catégorie, du nombre et du taux d'occurrences de mots forts et de mots forts différents (variété) prononcés par les enfants à la suite de l'écoute des contes 1 et 2.

Pour calculer le **taux** d'occurrences de chacune des catégories de mots forts, nous avons divisé le **nombre** d'occurrences de mots forts **par catégorie** par le nombre total d'occurrences, toutes catégories confondues. Par exemple : $327 \text{ verbes} \div 837 \text{ mots forts} = 39\%$.

Tableau 1 : nombre et taux d'occurrences de mots forts et de mots forts différents produits à la suite de l'écoute des contes 1 et 2

Catégorie de mots :	<u>Mots forts :</u>				<u>Mots forts différents :</u>			
	Conte 1 : <u>La princesse et le crapaud :</u>		Conte 2 : <u>La grive et le jeune prince :</u>		Conte 1 : <u>La princesse et le crapaud :</u>		Conte 2 : <u>La grive et le jeune prince :</u>	
	Nombre :	Taux :	Nombre :	Taux :	Nombre :	Taux :	Nombre :	Taux :
Verbes :	327	39%	209	38%	83	25%	54	26%
Noms :	302	36%	167	31%	63	21%	48	29%
Adverbes :	156	19%	90	16%	34	22%	27	30%
Adjectifs :	52	6%	80	15%	24	46%	25	31%
Total :	837	100%	546	100%	204	24%	154	28%

N.B.1 : Lorsque nous emploierons les termes « toutes proportions gardées », nous comparerons les occurrences produites par rapport au total respectif d'occurrences de chacun des contes pris un à un, tantôt globalement, tantôt par catégorie.

N.B.2 : Pour calculer le taux de mots forts différents (variété), nous avons divisé le nombre de mots forts différents par catégorie par le nombre d'occurrences de mots forts par catégorie. Par exemple : 83 verbes différents ÷ 327 occurrences de verbes = 25%.

*N.B.3 : Par souci de rigueur, nous avons comptabilisé et catégorisé les **autres** mots produits par les élèves (mots outils, mots de remplissage, auxiliaires et autres éléments de langage comme les onomatopées). Il s'est avéré que, toutes proportions gardées, les deux contes ont généré un pourcentage presque égal de ces **autres** mots. Par conséquent, nous n'avons pas jugé utile de les traiter ici.*

Observations

1. Quant au nombre :

Nous analyserons ici nos résultats d'abord en nombres bruts d'occurrences, puis toutes proportions gardées sur le total d'occurrences des mots produits.

- A. En ce qui concerne l'ensemble des mots forts, le conte 1 a stimulé les élèves à en produire 291 de plus que le conte 2 (837 contre 546 occurrences), c'est-à-dire que le conte 1 a fait produire 53% de plus de mots forts que le conte 2 ($291 \div 546 = 53\%$). Si l'on observe une à une les catégories de mots forts, on constate que le conte 1 a généré 118

occurrences de verbes de plus que le conte 2, 135 occurrences de noms de plus que le conte 2 et 66 occurrences d'adverbes de plus que le conte 2. **Toutefois**, le conte 1 a généré 28 occurrences d'adjectifs **de moins** que le conte 2.

- B. Toutes proportions gardées, les enfants ont produit sensiblement le même pourcentage de verbes, de noms et d'adverbes, mais ils ont produit un pourcentage plus de deux fois plus élevé d'adjectifs après la lecture du conte 2 (15% contre 6%).

2. Quant à la variété :

Nous analyserons ici nos résultats d'abord en nombres bruts, puis toutes proportions gardées sur le total d'occurrences de mots produits par catégorie.

- A. Le conte 1 a généré un plus grand nombre de **verbes différents** que le conte 2 (83 contre 54). Le conte 1 a généré un plus grand nombre de **noms différents** que le conte 2 (63 contre 48). Le conte 1 a généré un plus grand nombre d'**adverbes différents** que le conte 2 (34 contre 27). Toutefois, le conte 1 a généré, à un mot près, le même nombre d'**adjectifs différents** que le conte 2 (24 contre 25).
- B. Toutes proportions gardées et toutes catégories confondues, on constate que le conte 1 a généré un **taux de mots forts différents** légèrement inférieur (24% pour le conte 1 et 28% pour le conte 2). Pour arriver à ce résultat, nous avons divisé le nombre total de **mots forts différents** (204) par le nombre total d'occurrences de mots forts (837 : *tableau 1*). Si l'on observe une à une les catégories de **mots forts différents**, on constate que le conte 2 a généré 1% de plus de verbes variés que le conte 1 et il a généré un taux de variété de noms et d'adverbes variés 8% plus élevé que celui du conte 1. Cependant, nos calculs montrent que le conte 1 a généré 15% de plus d'adjectifs variés que le conte 2.

C. Pour voir dans quelle mesure la teneur des contes en termes de variété de mots a pu jouer sur la variété des mots utilisés par les enfants, nous ferons, à titre indicatif seulement dans le *tableau 2* suivant, une comparaison en pourcentage (voir annexe II-E pour les données sur les contes).

Tableau 2 : pourcentage, par catégorie, de la variété des contes 1 et 2 et des productions verbales des enfants à la suite de la lecture de ces contes

Catégorie de mots forts :	Contes :		Productions des élèves :	
	Conte 1 (-) :	Contes 2 (+) :	A la suite de l'écoute du conte 1 (-) :	A la suite de l'écoute du conte 2 (+) :
Verbes :	55%	34%	25%	26%
Noms :	50%	33%	21%	29%
Adverbes :	67%	25%	22%	30%
Adjectifs :	94%	29%	46%	31%
Moyenne :	57%	31%	29%	29%

N.B. : Moins le pourcentage est élevé, plus on observe de répétitions. Par exemple, si le conte 2 affiche 34% de variété de verbes, cela indique qu'il contient 66% de verbes répétés.

Ce *tableau 2* illustre que le conte 1 contient en moyenne 57% de mots variés, alors que le conte 2 en contient 31%. Nous pouvons estimer, par conséquent, que la variable « répétition » est contrôlée, surtout en termes d'adverbes et d'adjectifs, grâce à la répétition de formulettes, comme nous l'avons fait remarquer à l'intérieur de la méthodologie.

En général, les productions des élèves sont toujours moins variées que les contes lus, sauf dans le cas des adverbes et des adjectifs du conte 2 où les productions s'avèrent un peu plus variées. En effet, les enfants semblent avoir été beaucoup moins stimulés par la grande variété d'adverbes et

d'adjectifs du conte 1 qu'ils ne semblent l'avoir été par leur répétition dans le conte 2. Par exemple, même s'ils ont entendu, dans le conte 1, 94% d'adjectifs variés, ils en produisent près de deux fois moins (46%) par rapport à ce conte, alors que lorsqu'ils n'en entendent que 29% dans le conte 2, ils en produisent à peu près autant (31%) par rapport à ce conte. Pourtant, il faut noter que les deux contes génèrent un nombre brut pratiquement égal d'adjectifs (24 et 25) et une moyenne égale de mots forts variés (29%). Comment expliquer ce phénomène?

Une recherche plus approfondie sur les catégories de mots les plus souvent employées oralement par les enfants de 5-6 ans permettrait de construire des contes davantage adaptés à leurs habiletés linguistiques et, par conséquent, mieux développer ces dernières.

Synthèse sur les mots forts

1. Quant au nombre :

- A. Le conte 1 à faible teneur en répétitions a généré beaucoup plus d'occurrences de mots forts, toutes catégories confondues.
- B. Le conte 2 à forte teneur en répétitions a généré beaucoup plus d'occurrences d'adjectifs.

2. Quant à la variété :

- A. Le conte 1, en nombres bruts, a généré un plus grand nombre de mots forts *différents* que le conte 2 (204 contre 154), mais, toutes proportions gardées, en a généré 4% de moins que le conte 2 (voir *tableau 1*).
- B. Le conte 1 a généré 1 adjectif *différent de moins*, mais, toutes proportions gardées, en a généré 15% **de plus**, si l'on considère que le conte 1 avait généré moins d'occurrences d'adjectifs.

4.1.2. Les énoncés et les autres phénomènes reliés à l'énonciation

A. Le nombre et la variété des énoncés

a.1. L'analyse des énoncés produits par les élèves

Le *tableau 3a* (page suivante) fait la comparaison du nombre d'énoncés simples et complexes produits par chaque élève à la suite de l'écoute des contes 1 et 2 et le *tableau 3b* (p. 55) fait la comparaison du taux moyen d'énoncés simples et complexes produits.

Quoique ces calculs aient été effectués sur des petits nombres, il est intéressant, du moins à titre indicatif, de comparer les taux moyens d'énoncés simples et complexes produits par les élèves en fonction de chaque conte (*tableau 3b*).

Observations

1. Quant au nombre :

A. Le conte 1 a généré une moyenne d'énoncés simples et complexes presque deux fois plus élevée que le conte 2 (voir *tableau 3a* : 19 contre 10).

2. Quant à la variété :

A. Le conte 1 a généré une moyenne d'énoncés simples plus de deux fois plus élevée que le conte 2 (16 conte 7) (voir *tableau 3a*).

B. Les deux contes ont généré une moyenne égale d'énoncés complexes (3) (voir *tableau 3a*). Cependant, toutes proportions gardées, le conte 2 en a généré 30% alors que le conte 1 en a généré 16% (voir *tableau 3b*). Par conséquent, le conte 2 semble avoir entraîné une production plus riche en énoncés complexes (14%) (voir annexes IV-A et IV-B pour les énoncés produits par les élèves, encodés par catégorie).

Tableau 3a : comparaison du nombre d'énoncés simples et complexes produits par chaque élève à la suite de l'écoute des contes 1 et 2

Conte :	Élève :	Nombre d'énoncés produits :		
		Simple :	Complexes :	Total :
La princesse et le crapaud (C1-) :	1	4	0	4
	2	38	5	43
	3	3	1	4
	4	5	2	7
	5	9	1	10
	6	58	11	69
	7	18	3	21
	8	8	2	10
	9	33	6	39
	10	6	2	8
	11	9	2	11
	12	2	2	4
	Total :	193	37	230
Moyenne :	16	3	19	
La grive et le jeune prince (C2+) :	1	3	2	5
	2	0	0	0
	3	3	2	5
	4	1	2	3
	5	16	2	18
	6	19	10	29
	7	2	1	3
	8	8	5	13
	9	13	3	16
	10	13	2	15
	11	2	4	6
	12	2	2	4
	Total :	82	35	117
Moyenne :	7	3	10	

N.B.1. : Les 4 énoncés incomplets produits par les élèves après la lecture des 2 contes contiennent au moins le noyau (verbe) et ont été intégrés aux calculs. Par exemple : « Après elle disait encore... » (élève 2, conte 1).

N.B.2. : Les 6 énoncés elliptiques produits par les élèves après la lecture des 2 contes ont été intégrés aux calculs. Par exemple : « ...et après..., Toc! Toc! Toc! » (élève 2, conte 1).

Tableau 3b : taux moyen d'énoncés simples et complexes produits à la suite de l'écoute des contes 1 et 2

	Énoncés simples :	Énoncés complexes :
Conte 1(-) :	84%	16%
Conte 2(+) :	70%	30%

a.2. La présence du discours direct et du discours indirect dans les énoncés

Il nous a semblé intéressant de pousser plus loin notre analyse des énoncés, notamment pour savoir dans quelle mesure la teneur des contes en termes de discours direct ou indirect a pu jouer sur l'absence ou la présence de ces types de discours dans les productions verbales des élèves. À titre indicatif seulement, nous ferons, sur ce plan, dans le *tableau 4* suivant, une comparaison entre la teneur des contes lus et des productions des élèves (voir annexes I-C et I-D pour les contes puis IV-A et IV-B pour les productions des élèves).

Tableau 4 : teneur des contes lus et des productions des élèves en termes de nombre de séquences d'énoncés directs et indirects

Type de discours :	Contes :			Productions des élèves :		
	Conte 1(-) :	Conte 2(+)	Total :	A la suite de l'écoute du conte 1 (-) :	A la suite de l'écoute du conte 2 (+) :	Total :
Direct :	23	16	39 (95%)	51	14	65 (93%)
Indirect :	2	0	2 (5%)	2	3	5 (7%)
Total :	25	16	41 (100%)	53	17	70 (100%)

Observations

- A. Comme le montre le *tableau 4*, dans une proportion à peu près égale à celle des contes lus, les élèves ont davantage utilisé le discours direct (93%) que le discours indirect (7%) pour reformuler les contes.

Ces résultats ne surprennent pas, car, selon Ostiguy et Gagné, (1987), le discours direct est plus facile à employer par les élèves que le discours indirect et, comme le confirme Legendre (1993, p. 381), il s'agit pour eux de retransmettre le discours rapporté dans sa forme originelle.

L'emploi du discours indirect, quant à lui, semble, à première vue, nécessiter une plus grande maîtrise de la langue, car le discours rapporté par l'élève est introduit par un verbe d'énonciation (Grévisse, 1986) et, par conséquent, peut entraîner, entre autres, des transformations syntaxiques de trois types. Premièrement, un passage de l'impératif à l'infinitif. Par exemple : [Il lui dit : « Mange ta soupe! »] devient [Il lui dit de manger sa soupe.]. Deuxièmement, le discours rapporté par l'élève peut comporter un passage de la locution interrogative « est-ce que » à la conjonction « si ». Par exemple : [Il lui demande : « Est-ce qu'il vient? »] devient [Il lui demande s'il vient.]. Troisièmement, il peut demander la substitution de personnes grammaticales. Par exemple, lorsqu'un dialogue est rapporté à l'aide de la 3^e et de la 1^{re} personne du pluriel, l'élève doit y substituer la 3^e personne du pluriel. Par exemple : [Ils disent : « Nous ne voulons pas aller à l'école. »] devient [Ils disent qu'ils ne veulent pas aller à l'école.].

Dans notre étude, nous pouvons nous demander si des contes ayant comporté plus de discours indirect auraient engendré une plus grande production de ce type de discours par les élèves. Par conséquent, il serait intéressant de poursuivre une autre recherche qui mettrait en relief dans quelle mesure la limite des élèves de maternelle à produire du discours indirect est reliée à leur jeune âge ou au manque d'entraînement à produire ce discours, notamment à l'aide des contes.

- B.** Même si 4 élèves ont employé le discours indirect pour raconter les contes, on se rend compte toutefois que d'autres ont tenté de l'utiliser, mais ne semblent pas l'avoir bien maîtrisé. Par exemple, l'élève 5, après le conte 1, dit : [Pis il lui avait dit : « Si vous voulez être ma femme. »], alors que nous croyons qu'il voulait exprimer une interrogative indirecte du type : [« Il lui avait demandé si elle voulait être sa femme. »].

B. L'analyse des autres phénomènes reliés à l'énonciation

Nous comparerons, dans le *tableau 5* (page suivante), les chiffres se rapportant aux autres phénomènes produits par les élèves (silences et hésitations, commentaires positifs ou négatifs reliés à la tâche), car il nous semble que ces éléments nous donnent un indice sur le degré de difficulté qu'a eu l'enfant à se réapproprier les contes en les racontant.

Si l'on observe globalement les autres phénomènes produits par les élèves à la suite de l'écoute des contes (silences et hésitations, commentaires positifs ou négatifs reliés à la tâche), on remarque que le conte 1 a généré une verbalisation de 10% moins homogène que le conte 2, tant sur le plan des catégories qu'au total, c'est-à-dire que cette dernière a été un peu plus entrecoupée de phénomènes paralangagiers que le conte 2. Il est intéressant de constater que le conte 1, qui a généré plus de mots forts chez les enfants,

a aussi généré plus d'autres phénomènes en cours d'élocution.

Tableau 5 : comparaison du nombre des autres phénomènes produits par les élèves à la suite de l'écoute des contes 1 et 2

	Conte 1 (-) :	Taux :	Conte 2 (+) :	Taux :	Total :
Silences ou hésitations :	492	55%	401	45%	893
Commentaires positifs reliés à la tâche :	20	56%	16	44%	36
Commentaires négatifs reliés à la tâche :	41	55%	34	45%	75
Total d'autres phénomènes :	553	55%	451	45%	1004 (100%)

N.B. : Il est important de mentionner que les commentaires positifs et négatifs reliés à la tâche ne sont pas essentiellement composés de mots mais aussi d'énoncés (phrases).

b.1. Les silences et les hésitations

Nous entendons par « silence » tout arrêt du discours de la part de l'élève de plus de 2 secondes, alors que « l'hésitation » consiste en la répétition d'une consonne ou d'une voyelle à l'intérieur d'un mot. Par exemple : « Pr, r, r, r, rince ». Il ne faut pas confondre cette définition avec celle du bégaiement, qui se caractérise par une répétition saccadée d'une syllabe (De Villers, 1997, p. 176). Par exemple : « Ja, ja, ja, jamais ».

Comme nous le montre le *tableau 5*, nous remarquons, par rapport aux autres catégories d'autres phénomènes, une plus grande proportion de silences et d'hésitations (492 pour le conte 1 et 401 pour le conte 2).

b.2. Les commentaires positifs reliés à la tâche

Nous entendons par « commentaire positif relié à la tâche » tout ce que l'élève mentionne au cours de son discours, qui se rapporte à la tâche de

raconter ce dont il se souvient de l'histoire et qui est positif comme : « Je m'en souviens! ».

Le *tableau 5* met en relief le fait que le conte 1 a généré un peu plus de commentaires positifs reliés à la tâche que le conte 2 (20 contre 16). Ex. : « Je sais la fin! » (élève 10, conte 1).

b.3. Les commentaires négatifs reliés à la tâche

Nous entendons par « commentaire négatif relié à la tâche » tout ce que l'élève mentionne au cours de son discours, qui se rapporte à la tâche de raconter ce dont il se souvient de l'histoire et qui est négatif comme : « J'm'en souviens plus! » ou « J'sais pas! ».

Dans le *tableau 5*, nous voyons que le conte 1 a généré aussi davantage de commentaires négatifs que le conte 2 (41 contre 34). Ex. : « J'm'en rappelle pus... » (élève 2, conte 1). Les enfants ont produit deux fois plus de commentaires négatifs que de commentaires positifs reliés à la tâche pour reformuler l'un ou l'autre des contes. Est-ce à cause de la difficulté de la tâche de reformuler ou est-ce que le sujet des contes ou le degré de complexité des contes aurait eu un impact sur la plus ou moins grande aisance des élèves à les raconter? Nous y reviendrons en 4.2. lors de la *discussion des résultats*.

Synthèse sur les énoncés et les autres phénomènes reliés à l'énonciation

1. Quant au nombre :

- A. Le conte 1 a généré presque deux fois plus d'énoncés, toutes catégories d'énoncés confondues, en termes de moyenne et en termes de nombres bruts.
- B. Le conte 1 a généré 10% plus d'autres phénomènes chez les enfants, tant sur le plan des catégories qu'au total. Cependant, les deux contes

ont entraîné environ 50% plus de commentaires négatifs que positifs reliés à la tâche.

2. Quant à la variété :

- A. Le conte 1 a généré plus de deux fois plus d'énoncés simples en termes de moyenne et en termes de nombres bruts.
- B. Les deux contes ont généré à peu près le même nombre brut et la même moyenne d'énoncés complexes. Cependant, toutes proportions gardées, le conte 2 semble avoir entraîné une production 14% plus riche en énoncés complexes que le conte 1.
- C. Les élèves ont produit, dans une proportion à peu près égale à celle de la teneur des contes, un taux treize fois plus élevé de séquences d'énoncés directs que d'énoncés indirects pour reformuler les contes.

4.2. La discussion des résultats

4.2.1. Les biais reliés aux élèves

A. L'appréciation des contes par les enfants

À la lumière des résultats qui montrent que les enfants ont davantage parlé à la suite de l'écoute du conte 1, il est pertinent de vérifier si l'appréciation des contes par les enfants aurait pu jouer sur leur verbalisation. Ainsi, deux semaines après avoir demandé aux élèves de raconter les contes, l'enseignante les a interrogés individuellement afin de connaître leurs préférences. Après ce laps de temps, on pouvait s'attendre à ce que certains d'entre eux ne se souviennent plus du contenu des contes, mais leurs réponses aux trois questions suivantes peuvent malgré tout apporter quelques éléments de réponse intéressants.

Question 1 : « Lequel des deux contes as-tu préféré? » (*tableau 6*)

Question 2 : « Pourquoi as-tu préféré ce conte? » (*tableau 7*)

Question 3 : « Qu'as-tu le plus aimé dans le conte que tu as préféré? »
(*tableau 8*)

Voyons maintenant, à travers les *tableaux 6, 7 et 8*, les réponses que les enfants ont émises.

a.1. la préférence entre les deux contes

Tableau 6 : résultats du sondage sur l'appréciation des contes lus aux enfants, question 1 : « Lequel des deux contes as-tu préféré? »

Élève :	Conte 1 (-) :	Conte 2 (+) :
1	•	
2	« J'me souviens pas des deux contes. »	
3	•	
4	•	
5	•	
6	•	
7	•	
8		•
9	« Les deux. »	
10		•
11	•	
12	« J'sais pas lequel j'ai préféré des deux. »	
Total :	8	3

D'après leur réponse à la question 1 (*tableau 6*), 7 enfants (58%) semblaient avoir préféré le conte 1 alors que 2 enfants (17%) semblaient avoir préféré le conte 2. L'élève 9 a dit avoir aimé les deux contes. L'élève 2 ne se souvenait d'aucun des deux contes, alors que l'élève 12 n'avait pas de préférence.

En comparant les réponses à cette question et le nombre d'occurrences de mots forts produits par les enfants, on constate que le conte qu'ils ont le plus apprécié est aussi le conte qui a entraîné une plus grande verbalisation de leur part.

Dans ce qui va suivre, voyons quelles sont les raisons que les enfants ont invoquées pour justifier leur préférence.

a.2. Les raisons de préférence

Tableau 7 : résultats du sondage sur l'appréciation des contes lus aux enfants, question 2 : « Pourquoi as-tu préféré ce conte? »

Élève :	Réponse :
1	« Parce que la princesse est plus grande qu'un crapaud. » [conte 1]
2	_____
3	« Je l'aimais beaucoup et j'aurais aimé l'entendre encore. » [conte 1]
4	« Quand la princesse a échappé sa balle dans l'eau, j'me demandais comment elle a pu la reprendre. » [conte 1]
5	« Parce que la grenouille avait pris la boule d'or. » [conte 1]
6	« Parce que j'aime les princesses. » [conte 1]
7	« Parce que c'est drôle qu'un crapaud entre dans une maison, boive des breuvages, mange dans l'assiette de la princesse et la princesse oublie toutes les promesses qu'elle a faites au crapaud. » [conte 1]
8	« Parce qu'au début, le prince aimait pas l'oiseau et en dernier, il aimait l'oiseau. » [conte 2]
9	« Parce qu'elles étaient belles. » [conte 1]
10	« Parce que le prince avait reçu un nouveau oiseau mécanique. » [conte 2]
11	« Parce que quand il y avait la princesse, je l'aimais. » [conte 1]
12	_____

Après analyse de la réponse des élèves à la question 2 (*tableau 7*), nous remarquons que certains d'entre eux se sont contentés, en guise d'explication, de raconter un événement précis du conte qu'ils avaient préféré (5 élèves sur 12 : 42%), alors que d'autres ont donné comme raison le fait d'aimer le personnage principal de leur conte préféré (4 élèves sur 12 : 33%)

ou le récit complet (1 élève sur 12 : 8%). Les deux autres élèves (élèves 2 et 12) n'ont pas répondu à la question.

Avant d'analyser plus en détail la signification de ces réponses, nous présenterons, dans le *tableau 8* (page suivante), les réponses que les enfants ont formulées à la troisième question.

À la question 3 (*tableau 8*), les deux mêmes élèves (2 et 12) n'ont pas répondu. L'élève 1 a dit ne plus se souvenir de ce qu'il avait préféré, alors que l'élève 9 a dit ne pas savoir ce qu'il avait préféré. Les autres élèves (8 sur 12 : 66%) ont mentionné un événement précis du conte qui les avait frappés.

Ces deux derniers tableaux (7 et 8) montrent que les enfants sont sensibles aux composantes du récit tel que présenté dans le cadre théorique : l'événement (Everaert-Desmedt, 1988), le personnage ou acteur (Greimas, 1966 et Bach, 1987) et l'organisation séquentielle du récit (Vonarburg, 1986 et Dumortier et Plazanet, 1986).

Cependant, nous remarquons que les enfants ont davantage invoqué des événements plutôt que toute autre composante comme raisons ou objets de leurs préférences. De plus, ces événements, pour la plupart, sont reliés au conte 1. On peut se demander, par conséquent, quelle est la valeur narrative de ce conte par rapport à l'autre. Nous y reviendrons en 4.2.4.

a.3. Les objets de préférence

Tableau 8 : résultats du sondage sur l'appréciation des contes lus aux enfants, question 3 : « Qu'as-tu le plus aimé dans le conte que tu as préféré? »

Élève :	Réponse :
1	« J'm'en souviens pus. » [conte 1]
2	_____
3	« Quand la princesse échappe sa balle et que le crapaud la ramasse et dîne avec elle, etc. » [conte 1]
4	« Quand elle a échappé sa balle dans l'eau. » [conte 1]
5	« La grenouille a frappé, la princesse l'a vue et a refermé la porte. » [conte 1]
6	« Quand le père lui avait promis sa promesse. » [conte 1]
7	« Quand la princesse avait oublié toutes ses promesses. » [conte 1]
8	« Quand le prince aimait l'oiseau et quand il n'aimait pas l'oiseau. » [conte 2]
9	« Je l'sais pas. » [conte 1]
10	« La fin. Parce que son robot mécanique était brisé, puis il était malade. » [conte 2]
11	« Quand le crapaud est venu dans la maison. » [conte 1]
12	_____

Mais avant d'aller plus loin, voyons si l'ordre de présentation du conte 1 a pu jouer un effet d'entraînement sur la verbalisation des enfants. Autrement dit, voyons dans quelle mesure l'astuce du chassé-croisé (annexe I-B) a permis de contrôler cette variable.

B. L'effet d'entraînement

À titre indicatif, le *tableau 9* (page suivante) montre la répartition des élèves qui, à la seconde séance de lecture, ont produit davantage d'occurrences de mots forts.

Tableau 9 : répartition des élèves qui, à la seconde séance de lecture, ont produit davantage d'occurrences de mots forts et identification du conte lu à la seconde séance

Élève :	Plus grande production d'occurrences de mots forts :	Conte lu à la seconde séance :
1	•	Conte 2
2		
3	•	Conte 2
4	•	Conte 1
5		
6	•	Conte 1
7		
8	•	Conte 2
9		
10		
11	•	Conte 1
12	•	Conte 1

Ce tableau nous permet de constater que 7 élèves sur 12 ont produit davantage d'occurrences de mots forts lors de la seconde séance de lecture prévue dans le protocole (4 élèves : conte 1 et 3 élèves : conte 2).

Dans les faits, la tactique du chassé-croisé que nous avons employée aurait, selon toute vraisemblance, contré l'effet d'entraînement sur les sujets. Cependant, il faudrait poursuivre cette recherche avec un plus grand nombre d'élèves pour vérifier ces constats (voir annexe III-G pour le nombre de mots forts produits par élève).

Synthèse sur les biais reliés aux élèves

- A. Le conte 1 a obtenu la préférence des élèves.
- B. Lorsqu'on questionnait les élèves sur les objets ou les raisons de préférence, la majorité d'entre eux décrivaient les événements qu'ils avaient davantage appréciés.
- C. L'effet d'entraînement semble avoir été contrôlé par la tactique du chassé-croisé.

Dans ce qui va suivre, nous analyserons dans quelle mesure l'intervention de l'enseignante a pu influencer les élèves à s'exprimer davantage après la lecture du conte 1.

4.2.2. Les biais reliés à l'intervention de l'enseignante

Précisons d'abord que par intervention, nous entendons les commentaires que l'enseignante a dû formuler pour guider l'expression des enfants et ce, sur un échange d'une durée maximale de 15 minutes, comme prévu dans la méthodologie. En effet, lorsque ceux-ci manifestaient de la difficulté à poursuivre le rappel du conte, l'enseignante les guidait à l'aide de questions telles que : « Pis au milieu, qu'est-ce qui s'est passé? ».

Le *tableau 10* (page suivante) fait la comparaison du nombre d'interventions effectuées par l'enseignante lorsque les élèves parlaient des contes 1 et 2.

Tableau 10 : nombre d'interventions effectuées par l'enseignante lorsque les élèves parlaient des contes 1 et 2

Élève :	Conte 1 (-) :	Conte 2 (+) :	Différence entre le conte 1 et le conte 2 :
1	18	8	+10
2	19	13	+6
3	7	5	+2
4	12	12	0
5	12	8	+4
6	4	5	-1
7	8	7	+1
8	2	6	-4
9	5	6	-1
10	15	13	+2
11	7	4	+3
12	11	8	+3
Total :	120	95	25 (12%)
Moyenne :	10	8	2 (1%)

N.B. : Il est important de mentionner que l'intervention de l'enseignante n'est pas essentiellement composée de mots mais aussi d'énoncés (phrases).

À l'analyse de ce tableau, nous constatons que l'enseignante est intervenue (a pris la parole après un silence de l'enfant) un peu plus lorsque les élèves relaient les éléments du récit du conte 1 que lorsqu'ils relaient ceux du conte 2 (120 interventions contre 95). Une analyse plus poussée montre que

2 élèves ont, à eux seuls, provoqué respectivement près du tiers et du quart du nombre total d'interventions de l'enseignante (voir annexes IV-A et IV-B). Par conséquent, la variable « intervention de l'enseignante » ne semble pas avoir influé sur la verbalisation des enfants.

Ajoutons que l'enseignante jouait aussi un rôle de chercheuse, ce qui aurait pu engendrer d'autres biais. Voyons de quelle façon ils ont été ou non contrôlés.

4.2.3. Les biais reliés à la chercheuse

Tout d'abord, l'enseignante a classé les élèves en catégories (loquaces et peu loquaces, puis filles et garçons) dans le seul but de sélectionner un groupe d'élèves représentatif du groupe-classe sur le plan de la verbalisation et du sexe. Comme ces critères ne constituaient pas des variables à contrôler, la chercheuse ne les a qu'observés dans le but de baliser de nouvelles pistes de recherches. Nous y reviendrons dans la présentation des *apports de la recherche à la pédagogie*.

Ensuite, en ce qui concerne le traitement des données, la chercheuse a classé les éléments du discours en se basant sur des définitions canoniques, ce qui a réduit au maximum toute marge d'interprétation subjective. De plus, le lecteur peut, à travers les annexes, vérifier la qualité du traitement des données.

Synthèse sur les biais reliés à la chercheuse

- A. À notre connaissance, étant donné l'aspect descriptif de notre recherche, aucun biais majeur causé par l'enseignante n'a pu influencer les résultats.

Cependant, d'autres biais, reliés aux contes, pourraient avoir influencé, selon nous, la verbalisation des enfants.

4.2.4. Les biais reliés aux contes

Pour illustrer ces biais possibles, nous aurons recours au cadre théorique d'Everaert-Desmedt (1988, 1995), qui fonde son analyse interprétative des récits pour enfants. Celui-ci présente trois niveaux d'interprétation : le figuratif (acteurs, espaces, temps), le narratif et le thématique dont nous ne soupçonnions pas l'impact avant de constater, en 4.2.1. dans *l'appréciation des contes par les enfants*, que ces derniers semblaient avoir été surtout sensibles aux événements.

Pour ce qui est du niveau **figuratif**, il s'organise autour des espaces, des temps et des acteurs. En ce qui concerne nos deux contes, nous estimons qu'ils sont, à ce niveau, équivalents. En effet, les deux récits font référence à un château, à un temps indéterminé et à des acteurs, tantôt garçon et tantôt fille, qui posent des actions « habituelles » pour les enfants de 5-6 ans (rire, pleurer, sauter).

Quant aux niveaux **narratif** et **thématique**, ils se définissent à travers les actants, c'est-à-dire les rôles joués par les acteurs et les valeurs qu'ils véhiculent. Les rôles que jouent les acteurs du conte 1 proposent aux enfants une vision tangible du bien et du mal qui les aide à se situer au sein du monde (Betthelheim, 1976). En effet, ce rôle qu'on exige de l'héroïne du conte 1, c'est de tenir sa promesse (comme ranger ses jouets), alors que ce qu'on exige du héros du conte 2, c'est de percevoir la différence entre le naturel et l'artificiel, situation moins familière à l'enfant de maternelle (comme par exemple choisir entre un vrai bébé et une poupée-bébé).

Synthèse sur les biais liés aux contes

A. Sur le plan figuratif, les contes ne semblent présenter aucun biais. Toutefois, le sondage effectué auprès des enfants sur l'appréciation des contes lus par l'enseignante nous a menée à pousser plus loin notre réflexion sur l'équivalence des contes estimés jusque-là « équivalents ». Cette dernière nous a permis d'observer des différences entre les contes qui pourraient relever leurs aspects narratifs et thématiques. Une recherche plus élaborée pourrait éventuellement apporter des éclaircissements sur l'impact de ces aspects.

Voyons maintenant ce que nos observations peuvent apporter aux enseignants de maternelle pour leur travail sur le développement du langage des enfants.

CHAPITRE 5 : APPORTS DE LA RECHERCHE À LA PÉDAGOGIE

CHAPITRE 5 : APPORTS DE LA RECHERCHE À LA PÉDAGOGIE

Au niveau pédagogique, cette recherche peut apporter aux enseignantes diverses pistes d'intervention en oral à partir des contes pour développer le langage des enfants.

5.1. L'importance du choix des contes

Pour ce qui est du choix des contes, d'après les résultats obtenus en fonction de notre question de recherche, nous observons que pour maximiser le développement du langage des enfants, il serait souhaitable 1) que l'enseignante distingue les caractéristiques des contes qu'elle choisit (à forte ou à faible teneur en répétitions de mots) et 2) qu'elle ne privilégie pas l'un au détriment de l'autre. En effet, à la suite de la lecture par l'enseignante, le conte à forte teneur en répétitions a déclenché une production verbale légèrement plus riche (variété) sur le plan des adverbes alors que le conte à faible teneur en répétitions a favorisé une plus grande production de mots, toutes catégories confondues.

5.2. L'importance de la rétroaction

Pour ce qui est de la qualité de l'intervention de l'enseignante ou de l'adulte qui lit une histoire, nous aurions voulu intervenir davantage à la suite des commentaires des élèves sur les contes lus, mais nous devons restreindre notre rétroaction pour des fins de rigueur méthodologique. Toutefois, le peu d'interventions que nous avons effectuées au cours des échanges avec les élèves s'est avéré vraiment utile. Il a suffi pour certains d'entendre répéter les paroles qu'ils avaient prononcées pour reprendre le fil de leur récit tandis que pour d'autres, des indices temporels minimaux (« Et avant...? », « Et après...? ») sur le conte leur a permis de retrouver les éléments du récit ancrés dans leur mémoire. Notre recherche semble confirmer l'importance de la rétroaction tout au long de l'échange adulte-enfant, comme le mentionnent Girard et Simard (1981) lorsqu'ils traitent d'expansion et d'extension.

5.3. La non-nécessité des images pour raconter

Une autre technique que nous avons utilisée et qui s'est avérée intéressante est celle de raconter une histoire sans support graphique. Nous avons constaté que les images ne sont pas essentielles au conte, comme le confirme Guérette (1980a). Dans le cadre de notre recherche, la plupart des élèves ont réussi à relater les faits des histoires qu'on leur a lues en suivant bien l'ordre du récit, certains ont même verbalisé de façon surprenante.

5.4. L'utilité d'être « comédienne »

Outre les guides et manuels pédagogiques, il existe des techniques pour capter l'attention des enfants auxquels on raconte des histoires. Par exemple, et nous l'avons expérimenté au cours de la présente recherche, en ayant une articulation expressive, l'enseignante satisfait à la fois les visuels et les auditifs (Trudel, 1991).

5.5. L'importance de la prise en compte de la variété des habiletés langagières des élèves

Cette recherche montre qu'il existe des différences dans le degré de développement du langage des enfants de même âge, quant au nombre et à la variété de mots. En effet, les élèves, même s'ils présentaient les mêmes caractéristiques quant à leur capacité de parler (sans trouble de langage et francophones), ont produit un discours très hétérogène les uns par rapport aux autres. Certains ont répété les phrases du texte presque telles qu'ils les avaient entendues raconter par l'enseignante (avec écrans entre le verbe et le sujet : « C'est vous qui m'avez transformé en prince... » (élève 6, conte 1)), alors que d'autres ont eu de la difficulté à faire des phrases complètes. La transcription du corpus sonore langagier nous informe de façon assez claire

sur la capacité de la majorité des enfants de maternelle à s'exprimer dans un langage explicite ou syntaxiquement structuré (Lentin , 1975).

5.6. L'impact de la situation de communication orale sur l'élocution des élèves

Cette recherche nous a permis de constater que, en ce qui a trait au choix des sujets, malgré notre expérience en tant qu'enseignante, il est très difficile d'évaluer de façon juste les élèves à partir d'observations en classe. En effet, nous pensions pouvoir classer les élèves selon certains critères (loquaces et peu loquaces); or, il s'est avéré que certains nous ont surprise quant à leur capacité d'expression seuls face à l'adulte. En effet, quelques enfants présentant une verbalisation abondante en classe n'ont presque pas parlé lorsqu'ils se sont retrouvés dans une relation privée face à l'adulte, alors que d'autres enfants présentant des caractéristiques contraires en classe (faible verbalisation) se sont avérés plus loquaces lorsqu'ils ont été interrogés individuellement à la suite de l'écoute des contes.

Finalement, cette recherche a mis en relief des principes et des constats pédagogiques comme : l'importance du choix des contes et de la rétroaction, la non-nécessité des images pour raconter, l'utilité pour l'enseignante d'être « comédienne » quand elle raconte une histoire, l'importance de tenir compte de la variété des habiletés langagières des élèves et l'impact de la situation de communication orale sur l'élocution des élèves.

Sur un plan plus personnel, cette recherche nous a permis de développer nos habiletés à analyser le discours et nous a permis d'entrevoir d'autres pistes de recherche que nous présenterons brièvement en conclusion.

CONCLUSION

CONCLUSION

Dans cette recherche, nous avons voulu éclairer les enseignantes sur la valeur, quant à la verbalisation des enfants, de certains types de contes traditionnels.

Pour comparer ces contes, d'une part, nous avons élaboré un protocole d'intervention à l'intérieur duquel l'enseignante lisait aux enfants deux types de contes traditionnels, l'un contenant une forte teneur en répétitions de mots et l'autre en contenant une faible. D'abord, nous avons réécrit les contes pour nous assurer de l'équivalence de leur contenu et de leur forme générale. Ensuite, nous avons soumis douze enfants (six garçons et six filles) à l'écoute de ces contes. Par souci de représentativité du groupe expérimental, nous avons choisi, à partir d'observations en classe, six enfants que nous avons estimés peu loquaces et six que nous avons estimés loquaces.

D'autre part, nous avons mis au point un programme informatique original qui a permis l'encodage des contes et du corpus langagier des enfants, ce qui a mis en relief leurs catégories grammaticales, ainsi que les autres éléments contenus dans le corpus langagier. De plus, à l'aide de ce programme, nous avons pu effectuer la somme des occurrences et leur répartition par catégorie. Nous avons par la suite organisé ces données en termes de *résultats liés à la question de recherche* (nombre et variété de mots forts et d'énoncés) et de *discussion des résultats* (à l'aide de données complémentaires qui ont émergé de l'analyse du corpus langagier).

À la suite de *l'analyse* et de *l'interprétation des données*, nous avons constaté que :

- a) sur le plan des *résultats liés à la question de recherche*, quant au **nombre d'occurrences de mots forts** produits par les enfants après l'écoute des contes, le conte 1 à faible teneur en répétitions a généré

beaucoup plus d'occurrences de mots forts (837 contre 546). Le conte 2 à forte teneur en répétitions, quant à lui, a généré beaucoup plus d'occurrences d'adjectifs (80 contre 52).

Quant au **nombre d'énoncés** produits, le conte 1 en a généré presque deux fois plus, toutes catégories confondues, en terme de moyenne et de nombres bruts.

Pour ce qui est de la **variété de mots forts** produits, nous avons pu constater que le conte 1 a généré, en nombres bruts, plus de mots forts *différents* (204 contre 154), mais que, toutes proportions gardées, il en a généré un taux légèrement plus bas que le conte 2 (4%). De plus, le conte 1 a généré 1 adjectif *différent* de moins, mais toutes proportions gardées, en a généré 15% de plus que le conte 2.

Quant à la **variété d'énoncés** produits, le conte 1 a généré plus du double d'énoncés simples en terme de moyenne (16 contre 7) et en terme de nombres bruts (193 contre 82). Toutefois, les deux contes ont généré à peu près le même nombre brut (37 contre 35) et la même moyenne d'énoncés complexes (3). Cependant, toutes proportions gardées, le conte 2 semble avoir entraîné une production 14% plus riche en énoncés complexes que le conte 1. Par ailleurs, les élèves ont produit, dans une proportion à peu près égale à la teneur des contes, un taux treize fois plus élevé de séquences d'énoncés directs que d'énoncés indirects pour reformuler les contes (93% contre 7%).

- b) Sur le plan de la *discussion des résultats*, quant à l'**appréciation des contes par les enfants**, nous avons constaté que ces derniers avaient préféré le conte 1 et que lorsqu'on les questionnait sur leurs objets ou

leurs raisons de préférence à l'intérieur des contes, la majorité d'entre eux décrivaient les événements qu'ils avaient davantage appréciés.

Quant aux **biais** qui auraient pu jouer sur la verbalisation des enfants, il semble qu'il n'y ait pas eu d'effet d'entraînement et que l'enseignante n'a pu influencer les résultats compte tenu de l'aspect descriptif de notre recherche.

Toutefois, quant aux contenus narratif et thématique des contes, nous avons observé quelques différences qui auraient pu jouer sur la verbalisation des enfants à la suite de leur écoute.

En résumé, nous pouvons supposer qu'un conte à faible teneur en répétitions de mots permet une plus grande verbalisation des enfants quant au nombre d'occurrences de mots et quant au nombre de mots différents. De plus, ce type de conte semble générer une plus grande production d'énoncés. Au terme de cette recherche, nous pouvons aussi supposer qu'un conte à forte teneur en répétitions de mots génère une plus grande verbalisation de la part des enfants quant au nombre d'occurrences d'adjectifs. Un consensus se dessine à l'effet que l'augmentation du nombre d'adjectifs est la preuve d'un langage riche. C'est ici que se situe, selon nous, la découverte la plus importante de la recherche. Par ailleurs, le conte 1 à faible teneur en répétitions semble avoir, lui aussi, produit des résultats intéressants : un vocabulaire plus riche en terme de variété.

Pour ce qui est de la validité de notre recherche et donc de nos conclusions, la saisie informatique des données a permis beaucoup de rigueur dans leur traitement. Sur l'ensemble des données, une marge d'erreur non significative ($p < 0,003$) a été observée. Cependant, un écart plus marqué a été noté lors du calcul informatique des occurrences d'adverbes où le taux de probabilité d'erreurs s'est élevé à $p < 0,06$. Il s'agit d'un artefact auquel nous avons remédié en ayant recours à la première source manuelle de saisie de données pour fins de calculs.

En ce qui concerne la généralisation de nos résultats, il ne nous est pas possible de les transposer sur d'autres populations, étant donné le petit nombre de sujets qui a participé à notre recherche. Un plus grand nombre de sujets pourrait donc permettre de vérifier le potentiel de généralisation de nos résultats. Quoi qu'il en soit, la rigueur avec laquelle cette recherche a été effectuée nous permet d'entrevoir les pistes de recherches éventuelles suivantes.

Tout d'abord, au niveau du **conte**, il serait intéressant de voir dans quelle mesure ses éléments (espace, temps, acteurs, événements) peuvent jouer sur la compréhension et l'appréciation des élèves, et par la même occasion, de vérifier si ces éléments vont aussi influencer la verbalisation des enfants. De plus, il serait pertinent d'analyser dans quelle mesure un conte comportant davantage de connecteurs, de locutions ou de discours indirects pourrait entraîner une plus grande complexité (c'est-à-dire richesse) dans l'élocution des enfants qui y seraient soumis. Nous pourrions aussi appliquer notre protocole auprès d'enfants dont la langue maternelle n'est pas celle dans laquelle le conte est lu, afin d'observer si un conte à forte teneur en répétitions de mots aura le même effet sur la verbalisation de ces enfants.

Ensuite, à propos de **l'intervention de l'enseignante**, il serait approprié d'observer dans quelle mesure les types d'interventions (expansion, extension) mis de l'avant favorisent la verbalisation des enfants.

Puis, en ce qui concerne **l'élève**, nous pourrions voir (avec Soriano, 1975, p. 154 et Chombart de Lauwe, 1980, p. 164), dans quelle mesure l'identification des enfants à leur héros influe sur leur intérêt. En effet, on pourrait vérifier si les enfants sont davantage stimulés par un conte qui met en scène un héros de leur sexe. Il serait aussi pertinent d'observer, à partir des résultats de notre recherche, dans quelle proportion les mots contenus dans les contes sont répétés par les enfants ou dans un autre contexte de communication (oral ou écrit, à l'école ou à la maison). De plus, une autre recherche dans laquelle les sujets seraient choisis d'emblée dans un contexte privé pourrait s'avérer intéressante. En groupe, si certains enfants sont peu loquaces, on peut supposer qu'ils sont intimidés par les autres enfants alors que pris individuellement, dans une relation plus privée, ils deviennent loquaces. On peut croire que certains se sentent plus à l'aise seuls face à l'adulte. On observe aussi l'inverse, c'est-à-dire que certains enfants semblent très à l'aise en groupe parmi leurs pairs, alors qu'ils se sentent intimidés seuls face à l'adulte. Cela tient-il aux « profils » socio-cognitifs?

Pour terminer, soulignons que le programme informatique de traitement des données qui a été élaboré aux fins expresses de cette recherche sera d'une grande utilité pour toute autre analyse linguistique, qu'il s'agisse d'encodage de corpus langagiers ou de vérification du degré de lisibilité de textes en termes de contenu grammatical, lexical et énonciatif.

Références bibliographiques

Références bibliographiques

- Bach, Pierre.** 1987. *L'écriture buissonnière, pédagogie du récit*. Neuchâtel-Paris : Delachaux et Niestlé, 224 p.
- Bardi, Jacky.** 1988. « L'oralisation du conte ». *Migrants Formation*, no 74, p. 82-84.
- Bergeron, Louise et Guérette, Charlotte.** 1982. « Il était une fois... une école, des enfants et des contes ». PPMF-Laval. Montréal : Éditions Ville-Marie Inc., 134 p.
- Bettelheim, Bruno.** 1976. *Psychanalyse des contes de fées*. Collection « Réponses ». Paris : Éditions Robert Laffont, 403 p.
- Bremond, Claude.** 1973. *Logique du récit*. Paris : Éditions du Seuil, 350 p.
- Bru, C. et Meihac, B.** 1983. *Dire et raconter aux enfants d'aujourd'hui*. Collection « Pédagogie pratique à l'école ». France : Éditions Classiques Hachette, 144 p.
- Bru, B. et Bru, C.** 1988. *Le conte improvisé*. Bruxelles : Éditions De Boeck-Wesmael, 162 p.
- Bryant, Sara Cone.** 1926. *Comment raconter des histoires à nos enfants et quelques histoires racontées*. Paris : Éditions Nathan, 70 p.
- Chombart de Lauwe, Marie-Josée.** 1980. « Intériorisation de modèles transmis par les médias aux enfants, variation selon les statuts et les pratiques des enfants ». *Enfance*, nos 4 et 5, p. 164.
- Cruiziat, F., Despinette, J. et S. Cruiziat, E. S.** 1988. *Lis-moi ça!*. Collection « Enfance Éducation ». Paris : Éditions universitaires, 208 p.
- deCharms, R.** 1976. *Enhancing motivation : a Change in the Classroom*. New-York. Wiley, 279 p.
- Deci, E. L., Nezlek, J. et Sheinman, L.** 1981. « Characteristics of the Rewarder and Intrinsic Motivation of the Rewarder ». *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 40, p. 1-10.
- De Villers, Marie-Éva.** 1997. *Multi Dictionnaire des difficultés de la langue française*. Montréal : Éditions Québec/Amérique, 1535 p.

- Doutreloux, Jean-Marie.** 1985. « Fonction du discours et intentions de communication. Réflexion à propos d'une recherche sur l'enseignement de la communication orale ». In André Petitjean et Hélène Romian (éd.), [*Recherches actuelles sur l'enseignement du français*] Actes du 2^e colloque international de didactique et pédagogie du français. Paris : Institut national de recherche pédagogique, vol. 1, p. 141-158.
- Dubois, J., Giacomo, M., Guespin, et autres.** 1994. *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*. Canada : Larousse, 514 p.
- Ducrot, O. et Schaeffer, J.-M.** 1995. *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*. Paris : Éditions du Seuil, 667 p.
- Dumortier, J.-L. et Plazanet, F.** 1986. *Pour lire le récit*. Paris-Gembloux : Éditions J. Duculot, 185 p.
- Everaert-Desmedt, Nicole.** 1988. *Sémiotique du récit*. Bruxelles : De Boeck-Wesmael, 241 p.
- Everaert-Desmedt, Nicole.** 1995. « Le récit en images : albums pour enfants ». *Cahiers de l'école des sciences philosophiques et religieuses des Facultés universitaires Saint-Louis*, p. 187-203.
- Fossion, A. et Laurent, J.-P.** 1981. *Pour comprendre les lectures nouvelles. Linguistique et pratiques textuelles. Langages nouveaux, pratiques nouvelles pour la classe de langue française*. Paris-Gembloux : Éditions J. Duculot, 166 p.
- Gagné, Gilles et Lazure, Roger.** 1984. « Deux décennies de recherches américaines en pédagogie de la langue maternelle ». *Revue française de pédagogie*, no 66, p. 69-98.
- Gauthier, Benoît.** 1992. « La structure de la preuve ». In Benoît Gauthier (éd.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données*. Ste-Foy : Presses de l'Université du Québec, p.141-174.
- Genevay, Éric.** 1994. *Ouvrir la grammaire*. Lausanne : Éditions L.E.P., 274 p.
- Gennep, Arnold van.** 1946. *Manuel de Folklore Français Contemporain*. Paris : Tome 1, p.158-162.

- Gervais, Flore.** 1974. *Quelques aspects de la subordination dans le langage d'enfants de 6^e année*. Montréal : Université de Montréal, Département de linguistique et de philologie, thèse de doctorat.
- Gervais, Flore et Tousignant, Andrée.** 1990. « Expérimentation d'une stratégie de motivation en lecture en 6e année du primaire : recherche-action auprès d'enfants de différents milieux socio-économiques ». In [*Actualité de la recherche en lecture*] Actes du colloque de l'ACFAS, tenu à Montréal, 1990. Montréal : Cahiers scientifiques de l'ACFAS, p. 175-187.
- Gervais, Flore.** 1991a. « Des contes pour les 9-12 ans ». In [*Le conte comme outil pédagogique*] Actes du colloque tenu au Musée de la civilisation, 14 et 15 novembre 1990. Québec : Bibliothèque nationale du Québec, p. 42-55.
- Gervais, Flore.** 1991b. « Musique et dessins, deux éléments déclencheurs pour produire un conte ». *Québec français*, automne, no 83, p. 77-89.
- Gervais, Flore.** 1997. *École et habitudes de lecture. Étude sur les perceptions d'élèves québécois de 9 à 12 ans*. Montréal : Éditions Chenelière/McGraw-Hill, 111 p.
- Giasson, Jocelyne.** 1995. *La lecture. De la théorie à la pratique*. Montréal : Gaëtan Morin éditeur, 334 p.
- Girard, Nicole et Simard, Claude.** 1981. « Le feed-back dans la communication orale ». PPMF-Laval. Montréal : Éditions Ville-Marie Inc., 41 p.
- Greimas, A. J.** 1966. *Sémantique structurale. Recherche de méthode*, Paris : Librairie Larousse, 262 p.
- Grévisse, Maurice.** 1986. *Le bon usage*. Paris-Gembloux : Éditions Duculot, 1767 p.
- Guérette, Charlotte.** 1980a. « Le conte ». PPMF-Laval. Montréal : Éditions Ville-Marie Inc., 26 p.
- Guérette, Charlotte.** 1980b. « Le conte québécois ». PPMF-Laval. Montréal : Éditions Ville-Marie Inc., 188 p.
- Lambert, Nancy, Gervais, Flore et Cyr, Jocelyne.** 1993. « Livre d'images et expressions graphiques et verbales à la maternelle ». *Canadian children's literature*, no 71, p. 33-41.

- Lazure, Roger.** 1991. « Sur les « traces » de la didactique du français oral : critique du parcours des deux dernières décennies de recherche ». In J.-P. Bronckart, G. Gagné et F. Ropé (éd.), *Études de linguistique appliquée. Revue de didactologie des langues-cultures. État de la recherche en didactique du français langue maternelle*. Paris : Société nouvelle Didier érudition, p. 23-35.
- Lazure, Roger.** 1995. *Vers une didactique du français oral. État de question des recherches menées entre 1970 et 1990*. Montréal : Université de Montréal, Département de didactique, Programme de perfectionnement des maîtres de français au primaire, thèse de doctorat.
- Legendre, Renald.** 1993. *Dictionnaire actuel de l'éducation*. 2e édition. Montréal : Guérin, 1500 p.
- Lentin, Laurence.** 1974. Tome 1. *Comment apprendre à parler à l'enfant de moins de six ans. Où? Quand? Comment?*. Paris : Les éditions ESF, 224 p.
- Lentin, Laurence.** 1975. Tome 2. *Comment apprendre à parler à l'enfant. Aperçu d'une expérience en cours*. Collection scientifique de l'éducation. Paris : Les éditions ESF, 161 p.
- Lentin, Laurence.** 1977. *Chantal et Nicolas. Guide de l'éducateur. Apprendre à parler en racontant*. Montréal : Les éditions Projets Inc., 15 p.
- Lentin, Laurence.** 1983. Tome 3. *Du parler au lire. Interaction entre l'adulte et l'enfant*. Collection science de l'éducation. Paris : Les éditions ESF, 195 p.
- Lynch, Priscilla.** 1986. *Comment utiliser les grands livres et la littérature enfantine*. Canada : Scholastic Canada Ltd, 32 p.
- Marvin, Robert S.** 1978. « L'ontogenèse des expressions de gêne chez l'enfant : étude éthologique ». *Sociologie et société*, vol. 10, no 1, p. 109-123.
- Ministère de l'Éducation du Québec.** 1969. *Les activités à la maternelle*. Gouvernement du Québec, Service d'information du Ministère de l'éducation, 32 p.
- Ministère de l'Éducation du Québec.** 1979. *Programme d'études. Primaire. Français*. Gouvernement du Québec, 334 p.

- Ministère de l'Éducation du Québec.** 1979. *Programme d'études. Primaire. Français.* Gouvernement du Québec, 334 p.
- Ministère de l'Éducation du Québec.** 1981a. *Matériel de soutien à l'implantation des programmes du primaire, Atelier 5: la communication orale au cours primaire, textes explicatifs,* 38 p.
- Ministère de l'Éducation du Québec.** 1981b. *Programme d'éducation préscolaire.* Gouvernement du Québec, 43 p.
- Ministère de l'Éducation du Québec.** 1982. *Guide pédagogique préscolaire. Le langage au préscolaire.* Gouvernement du Québec, 58 p.
- Ostiguy, Luc et Gagné, Gilles.** 1987. « Proposition d'un contenu linguistique à l'oral pour l'école primaire : une expérience réalisée en 4^e année », *Revue québécoise de linguistique*, vol. 16, no 2, p. 103-142.
- Ostiguy, Luc et Gagné, Gilles.** 1992. « La place de l'activité métalinguistique dans le développement de la langue orale ». *Québec français*, hiver, no 84, p. 45-47.
- Pagé, Michel et Béland, Jean-Pierre.** 1980. « L'objectivation des pratiques de communication ». *Québec français*, no 37, p. 16-18.
- Péju, Pierre.** 1981. *La petite fille dans la forêt des contes.* Paris : Éditions Robert Laffont, 293 p.
- Poisson, Madeleine.** 1995. *Élaboration et mise à l'essai d'une grille d'observation de la communication chez les enfants timides en préscolaire d'accueil.* Montréal : Université de Montréal, Faculté des études supérieures, Département de didactique, 231 p., Mémoire de maîtrise.
- Pouliot, Suzanne.** 1994. « Profil provisoire du lectorat de 6 à 16 ans ». *Pour que vive la lecture.* Montréal : Les Éditions Asted, p. 87-94.
- Préfontaine, Robert R..** 1979. *Échelle de langage et d'acquisition orthographique.* Québec : Les éditions « Le Sablier inc. », 80 p.
- Propp, Vladimir J. A..** 1970. *Morphologie du conte.* Moscou : Éditions Gallimard, 241 p.
- Ricoeur, Paul.** 1980. *La narrativité.* Paris : Centre National de la Recherche Scientifique, 271 p.

- Robert, Michèle.** 1988. « Validité, variables et contrôle ». In Michèle Robert (éd.), *Fondements et étapes de la recherche scientifique en psychologie*. St-Hyacinthe : Edisem, p. 79-118.
- Rodari, Gianni.** 1979. *Grammaire de l'imagination. Introduction à l'art d'inventer des histoires*. Paris : Les Éditeurs Français Réunis. 251 p.
- Rolland, Eugène.** 1883 rééd.1968. *Rimes et jeux de l'enfance*. Paris : Maisonneuve et Cie.
- Romian, H. et Treignier, J.** 1985. « Quel(s) traitement(s) pédagogique(s) de la variation et des normes linguistiques? ». *Repères*, no. 67, p. 3-7.
- Rosen, Betty.** 1988. *And None of It Was Nonsense : The Power of Storytelling in School*. Richmond Hill, Scholastic-TAB Publications, 176 p.
- Roy, Pierre.** 1995. *La relation entre les intérêts de lecture et le contenu des romans pour la jeunesse. Étude de trois collections : 1985-1993*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke, Faculté d'études françaises, Thèse de doctorat.
- Sarrasin, Francine.** 1996. « Apprendre l'image dans les abécédaires québécois ». *Éducation et francophonie*, vol. XXIV, printemps-automne, nos 1-2, p. 77- 82.
- Seung, Ok-Ryen.** 1971. *Psychopédagogie du conte*. Collection « Psychologie et éducation ». Paris : Éditions Fleurus, 271 p.
- Soriano, Marc.** 1975. *Guide de littérature pour la jeunesse*. France : Flammarion, 568 p.
- Trudel, Marie-José.** 1991. « Un conte clé pour la formation personnelle et sociale ». In [*Le conte comme outil pédagogique*] Actes du colloque tenu au Musée de la civilisation, 14 et 15 novembre 1990. Québec : Bibliothèque nationale du Québec, p. 75-88.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R. et autres.** 1993. « On the Assessment of Intrinsic, Extrinsic and Amotivation in Education : Evidence on the Concurrent and Construct Validity of the Academic Motivation Scale ». *Educational and Psychological Measurement*, vol. 53, no 1, p. 159-172.
- Van Der Maren, J.-M.** 1995. *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal, 506 p.

Vonarburg, Élizabéth. 1986. *Comment écrire des histoires, guide de l'explorateur.* Beloeil : Les Éditions La lignée Inc., 229 p.

Wyatt, Gertrud L. 1973. *La relation mère-enfant et l'acquisition du langage.* (Traduit de l'anglais par J. Lucas-Defebve, v.o., 1903) Bruxelles : Pierre Mardaga, éditeur, 422 p.

Zazzo. 1968. *Conduite et conscience, Tome 1.* Éditions Delachaux et Niestlé, p. 249-260.

Annexe I : préparation de l'intervention pédagogique

**Annexe I-A : lettre de demande d'autorisation aux parents des élèves
pour leur participation à la recherche**

Le mercredi, 3 décembre 1997

Chers parents,

En vue de l'obtention d'une maîtrise ès arts en didactique du français, j'effectue une recherche sur l'effet du conte traditionnel sur la verbalisation des enfants de maternelle.

Pour ce faire, j'aimerais, au cours du mois de janvier 1998, rencontrer votre enfant de façon individuelle à deux reprises sur l'heure du midi pour lui lire un conte différent à chaque fois. Ces activités ne dureront que 15 minutes, ce qui ne privera pas votre enfant de sa récréation. De plus cela me permettra d'établir une relation privilégiée avec lui.

Afin d'assurer la saisie du corpus langagier, je devrai enregistrer sur magnétophone mes interventions et celles de l'enfant. Mais soyez assurés qu'aucun nom ni prénom ne sera divulgué lors de la publication du mémoire. Des lettres ou des chiffres seront employés pour identifier les sujets.

Durant la période des fêtes, j'aimerais préparer mon protocole expérimental. C'est pourquoi je vous demande de remplir le formulaire ci-joint et de me le remettre, par l'entremise de votre enfant, **avant le mercredi, 17 décembre 1997.**

Je vous remercie à l'avance de votre appui,

Prénom et nom de l'enfant : _____

*J'accepte que mon enfant participe à l'activité de lecture de contes ci-haut décrite au cours du mois de janvier prochain.

Signature d'un parent (ou tuteur) : _____

Annexe I-B : répartition en chassé-croisé des sujets loquaces (L) et peu loquaces (PL) par type de conte * et par cycle de rencontre

(2 cycles de 6 jours)

Jour	Cycle 1		Cycle 2	
	Élève	Conte	Élève	Conte
1	1 (L) et 7 (PL)	C1 (-)	1 (L) et 7 (PL)	C2 (+)
2	2 (L) et 8 (PL)	C1 (-)	2 (L) et 8 (PL)	C2 (+)
3	3 (L) et 9 (PL)	C1 (-)	3 (L) et 9 (PL)	C2 (+)
4	4 (L) et 10 (PL)	C2 (+)	4 (L) et 10 (PL)	C1 (-)
5	5 (L) et 11 (PL)	C2 (+)	5 (L) et 11 (PL)	C1 (-)
6	6 (L) et 12 (PL)	C2 (+)	6 (+) et 12 (PL)	C1 (-)

* C1 (-): Conte à faible teneur en répétitions de mots (La princesse et le crapaud)

C2 (+): Conte à forte teneur en répétitions de mots (La grive et le jeune prince)

Annexe I-C : conte 1 à faible teneur en répétitions de mots

La princesse et le crapaud *

Il était une fois un roi qui avait une petite fille si belle que le soleil, qui a pourtant vu tant de choses, s'émerveillait chaque fois qu'il éclairait son visage. Tout près de son riche château coulait une magnifique fontaine, au bord de laquelle la princesse allait souvent s'asseoir. Certaines journées d'été, quand il faisait très chaud, elle prenait beaucoup de plaisir à lancer en l'air une boule d'or qu'elle rattrapait dans ses mains en chantant une comptine. C'était son jeu préféré.

Un jour, son précieux jouet doré glissa de ses mains et tomba dans l'eau. La princesse se mit à pleurer très fort, quand soudain, entre deux sanglots, elle entendit une voix : « Mais qu'avez-vous donc, jolie fillette, à pousser des cris comme ça ? » La princesse aperçut un crapaud dont la vilaine tête sortait de l'eau : « Ah cher ami ! Dit-elle. Ma boule d'or est tombée dans l'eau ! Si tu peux la repêcher, je te donnerai tout ce que tu voudras, mes robes, mes bijoux...même ma couronne d'or ! »

« Ne pleurez plus, dit le crapaud, je vais vous aider. Mais je n'ai pas besoin de vos somptueux vêtements, ni de vos brillants colliers ni de votre coiffe d'or. Vous pouvez les garder. Donnez-moi seulement votre affection. Acceptez-moi comme compagnon de jeux. Permettez-moi de m'asseoir à votre table, de manger dans votre élégante vaisselle, de boire dans votre verre de cristal et de dormir dans votre petit lit. Si vous me promettez tout cela, je plonge tout de suite et je vous rapporte votre boule. »

* *Réécriture : Flore Gervais et Marie Josée Brabant (1998). Adaptation du conte de Grimm 1) « Le Prince Crapaud » des éditions Philippe Auzou, Paris, 1993 et 2) « Le prince grenouille » de FISHER PRICE, 1990, p. 34, dans Mes livres préférés, mon petit monde, Bruxelles : Éditions Time-Life, Amsterdam, 63 p.*

« Je te promets tout ce que tu veux, lui dit la princesse décidée. Va vite la chercher. »

À sa demande, le crapaud plongea et réapparut rapidement à la surface de l'eau, tenant dans sa gueule la boule d'or qu'il lança dans l'herbe fraîche. La princesse, toute joyeuse de retrouver sa balle, la ramassa et partit au château en courant gaiement.

« Attendez-moi, je ne peux pas courir aussi vite que vous, lui cria le crapaud tout essoufflé! »

Mais la princesse, étourdie de joie, ne l'entendit pas. Elle rentra au palais de son père et oublia bien vite la promesse qu'elle venait de faire au pauvre crapaud tout triste de se sentir trompé par sa camarade.

Le soir, comme elle était à table avec son père et ses invités, voici que... FLOC...FLOC... FLIC...FLAC...quelque chose montait l'escalier. Arrivée en haut, la chose frappa à la porte : « TOC ...TOC... TOC » « Qui est là? » dit le roi d'un ton sec. On entendit une voix qui chuchotait : « Ce n'est que moi. »

La princesse entrouvrit la porte de chêne et aussitôt qu'elle reconnut le visiteur, elle la claqua vivement et courut reprendre sa place en tremblant. Le roi s'aperçut qu'il se passait quelque chose d'anormal. Il demanda à sa fille en riant : « Mon enfant, de quoi as-tu peur? Y aurait-il quelque géant qui voudrait t'enlever? » « Non, mon père, répondit la princesse. Ce n'est pas un géant, mais un affreux crapaud. » « Que te veut-il donc? » demanda le roi, très étonné.« Hélas, papa! gémit la princesse; je suis allée cet après-midi au bord de la fontaine. Ma boule d'or est tombée dans l'eau. Je pleurais tellement fort que cet épouvantable crapaud a sauté pour me la rapporter en me faisant promettre de l'accepter comme compagnon de jeux. Mais je n'aurais jamais imaginé qu'il quitterait la fontaine! Le voilà qui est là devant le portique et qui

veut entrer! ».

Ils entendirent frapper une seconde fois : « TOC ...TOC...TOC... » Le père dit avec fermeté : « Ma fille, tu dois à tout prix tenir ta promesse. Fais entrer ce crapaud sur-le-champ! » La princesse alla ouvrir la porte. Le crapaud la suivit jusqu'à la table et lui dit : « Qu'avez-vous au menu? » Et la princesse protesta : « Mais tu ne veux tout de même pas manger ici? » Le crapaud lui fit remarquer : « Voyons! Ne m'avez-vous pas invité à venir manger dans votre propre assiette? » Et il ajouta : « S'il vous plaît, prenez-moi, pour que je puisse m'asseoir à côté de vous. »

Comme il s'aperçut que sa fille hésitait à faire ce que lui demandait son invité, le roi lui ordonna brusquement : « Fais ce que ce crapaud te demande! »

À peine eut-elle placé le crapaud à côté d'elle sur la chaise qu'il sauta sur la table. « Approchez votre petite assiette d'or et mangeons ensemble », lui suggéra patiemment le crapaud. La princesse fit ce qu'il lui demanda, mais bien à contrecœur. Le crapaud se régala, but dans la coupe de la princesse tandis que celle-ci pouvait à peine avaler une bouchée. « Comme je suis fatiguée! dit-elle, quand le repas fut terminé. Et le crapaud dit aussitôt : « Maintenant, princesse, il faut que vous me portiez dans votre lit, pour que je dorme sur votre taie d'oreiller! »

« Impossible! » s'écria la princesse pleine d'horreur. Mais le roi lui rappela qu'il fallait qu'elle tienne son engagement. Avec un frisson de dégoût, la princesse saisit le crapaud par une patte, entre son pouce et son index, le porta jusque sur son oreiller, et le couvrit tout doucement de ses couvertures. Le crapaud dormit tranquillement toute la nuit à ses côtés. Quand le matin arriva, il s'en alla en sautillant. Mais il revint le soir suivant, et le surlendemain. Et chaque fois, la princesse tint fidèlement sa promesse : elle accueillit le crapaud, le laissa manger à sa table et le fit dormir dans son petit lit de plumes.

Enfin, le troisième jour, quand la princesse ouvrit les yeux, elle souhaita de tout coeur que le crapaud ait disparu. Mais - ô surprise! - debout, près de son lit se tenait un très beau jeune homme. Il lui déclara en s'agenouillant : « Je vous salue, princesse. En tenant votre promesse avec courage, vous avez réussi à me libérer du mauvais sort que m'avait jeté une affreuse sorcière, et je suis tombé amoureux de vous. Voulez-vous devenir ma femme? »

Aussitôt, la princesse tomba elle aussi amoureuse du prince.

Depuis ce temps, la princesse évite de s'approcher de la fontaine quand elle joue avec sa boule d'or et rêve du moment où elle sera assez grande pour épouser le prince.

Annexe I-D : conte 2 à forte teneur en répétitions de mots

La grive et le jeune prince *

Il était une fois un jeune prince capricieux qui vivait dans un magnifique château de pierres. Il avait l'habitude de ne jamais pleurer ni sourire; il exigeait toujours la compagnie de ses serviteurs pour se déplacer et il ne sortait jamais de son château. On disait même de lui qu'il avait le coeur dur comme de la pierre, une langue de vipère et qu'il ne voulait jamais jouer avec les autres enfants.

Derrière son château, s'étendait un magnifique jardin où poussaient des fleurs et des arbres magnifiques. Sur un de ces arbres, une gentille petite grive avait fait son nid. Elle avait cherché une magnifique branche toute fleurie pour le fixer. De temps en temps, elle disait : « **Couc-cou-li-dou! Pour vous, je vais chanter tout doux!** » Puis elle se mettait à chanter si merveilleusement et si doucement que tout le monde alentour arrêta de travailler pour l'écouter. Mais comme le jeune prince ne sortait jamais de son château, il ne l'avait jamais vue ni entendue chanter.

Un jour, il vit soudain par sa fenêtre, des enfants arriver de partout avec un grand sourire. Tout étonné de voir tant de joie sur les visages, le jeune prince demanda à son serviteur la raison de tout cela. Le serviteur lui dit : « Je vais ouvrir la fenêtre, Prince, et vous allez voir ». Aussitôt dit, aussitôt fait! À cette minute même, quelle ne fut pas la surprise de l'enfant d'entendre : « **Couc-cou-li-dou! Pour vous, je vais chanter tout doux!** » Puis la petite grive se mit à chanter si merveilleusement et si doucement que tout le monde

*Réécriture : Flore Gervais et Marie Josée Brabant (1998).

Adaptation du conte de Grimm « Le Rossignol de l'empereur » Éditions Philippe Auzou, Paris 1993.

alentour arrêta de travailler pour l'écouter. « Quel est cet oiseau? » demanda le jeune prince en colère. « Que fait-il dans mon jardin? Je ne lui ai même pas permis de venir! Qu'on aille le chercher tout de suite pour que je le punisse! ».

Aussitôt dit, aussitôt fait! Sans attendre une minute, le serviteur alla au jardin chercher la grive. Pendant ce temps, le prince dit à ses autres serviteurs : « Préparez la place pour recevoir cet oiseau impoli ». **Aussitôt dit, aussitôt fait!** Au milieu de la plus grande place du château, on fixa sur le plancher un support muni d'un perchoir recouvert d'or pour recevoir l'oiseau. À peine le serviteur avait-il déposé la grive sur ce perchoir qu'on entendit : « **Couc-cou-li-dou! Pour vous, je vais chanter tout doux!** » **Puis la petite grive se mit à chanter si merveilleusement et si doucement que tout le monde alentour arrêta de travailler pour l'écouter.** Mais ce n'est pas tout! Il fallait voir le jeune prince, qui avait l'habitude de ne jamais pleurer ni sourire, sourire et pleurer doucement. Oui, oui. De vraies larmes se mirent à couler sur les joues pâles de l'enfant dont on disait qu'il avait le cœur dur comme de la pierre. Oui, oui! Un doux sourire apparaissait maintenant sur son visage.

Quelques jours plus tard, le jeune prince reçut une grande boîte qui contenait un oiseau mécanique tout recouvert d'or et de pierres précieuses. À peine l'avait-il sorti de sa boîte qu'il entendit : « **Corrr-corr-riff-forrr! Pourrr vous, je vais chanter trrrès forrrt!** ». **Puis l'oiseau mécanique se mit à chanter si violemment et si fort que tout le monde alentour arrêta de travailler pour s'enfuir.** Et ce n'est pas tout! Il fallait voir le jeune prince sauter tout énervé! Oui, oui. Cet enfant qu'on avait l'habitude de ne voir se déplacer que transporté par ses nombreux serviteurs sautait tantôt sur une jambe tantôt sur l'autre, en poussant de grands cris de folie. L'oiseau mécanique chanta la même horrible chanson trente-trois fois de suite, sans se fatiguer. Même si le jeune prince, trop essoufflé ne put danser très longtemps, il adora tellement cet

oiseau mécanique qu'il ordonna à son serviteur : « Chassez par la fenêtre la grive qui dit « **Couc-cou-li-dou! Pour vous, je vais chanter tout doux!** » et laissez son perchoir à mon oiseau mécanique. Aussitôt dit, aussitôt fait! Le serviteur chassa dehors la gentille grive et mit à sa place sur le perchoir recouvert d'or l'oiseau mécanique.

Pendant trente-trois jours, chaque matin et chaque soir, on entendit l'oiseau mécanique dire : « **Corrr-corr-riff-forrr! Pourrr vous, je vais chanter trrrès forrrt!** » **Puis l'oiseau mécanique se mettait à chanter si violemment et si fort que tout le monde alentour arrêtait de travailler pour s'enfuir.** Mais un soir que le jeune prince écoutait attentivement l'oiseau mécanique chanter pour la trois cent trente-septième fois depuis le matin l'horrible chanson, on entendit tout à coup à l'intérieur de l'oiseau de métal : « **CRRRRRAC!... BRR-BRR-OU-OUCHHHhh!** » puis... on n'entendit plus jamais chanter l'oiseau mécanique.

Quelques jours plus tard, le jeune prince tomba si gravement malade qu'on crut qu'il allait mourir le soir même. Il était étendu tout pâle dans son petit lit de plumes et il avait peur de voir arriver la mort d'une minute à l'autre... quand, tout à coup, près de la fenêtre, il entendit « **Couc-cou-li-dou! Pour vous je vais chanter tout doux!** ». **Puis la gentille petite grive se mit à chanter si merveilleusement et si doucement que tout le monde alentour arrêta de travailler pour l'écouter.** Mais ce n'est pas tout! Il fallait voir le jeune prince reprendre vie. Oui, oui, l'enfant qu'on croyait sur le point de mourir se leva aussitôt et alla vers la grive avec le plus doux sourire du monde. Sa peur de la mort s'était enfuie comme par magie. Il était enfin guéri.

Arrivé près de la gentille grive, il lui dit : « Merci! Merci! Petite Grive. Moi qui t'ai chassée jadis, je ne mérite pas que tu reviennes chanter si merveilleusement et si doucement pour moi. Comment pourrais-je te récompenser? ». Et la petite

grive lui dit : « Tu m'as déjà récompensée, car la première fois que j'ai chanté devant toi, tu as souri et même pleuré de joie ».

Depuis ce temps, le jeune prince vit heureux en compagnie de sa petite grive. Il lui arrive souvent de pleurer de joie, de sourire à ses serviteurs. Il sort tous les jours dans son jardin magnifique pour jouer avec les enfants qui viennent de partout entendre sa gentille petite grive dire : « **Couc-cou-li-dou! Pour vous je vais chanter tout doux!** ».

Annexe II : équivalence des contes

Annexe II-A : exemple d'encodage du conte 1 à faible teneur en répétitions de mots

&La +princesse #et &le +crapaud

Légende :

*verbe
+nom
-adjectif
?adverbe
!préposition
\$pronom
#conjonction
&déterminant

\$Il *était &une +fois &un +roi \$qui *avait &une -petite +fille ?si -belle #que &le +soleil, \$qui a ?pourtant *vu ?tant !de +choses, \$s' *émerveillait &chaque +fois #qu' \$il *éclairait &son +visage. ?Tout !près !de &son -riche +château *coulait &une -magnifique +fontaine, &au +bord !de \$laquelle &la +princesse *allait ?souvent \$s' *asseoir. &Certaines +journées !d' +été, #quand \$il *faisait ?très -chaud, \$elle *prenait ?beaucoup !de +plaisir !à *lancer !en &l' +air &une +boule !d' +or \$qu' \$elle *rattrapait !dans &ses +mains !en *chantant &une +comptine. \$C' *était &son +jeu -préférée.&Un +jour, &son -précieux +jouet -doré *glissa !de &ses +mains #et *tomba !dans &l' +eau. &La +princesse \$se *mit !à *pleurer ?très ?fort, #quand ?soudain, !entre &deux +sanglots, \$elle *entendit &une +voix : " #Mais \$qu' *avez-vous #donc, -jolie +fillette, !à *pousser &des +cris #comme \$ça? "&La +princesse *aperçut &une +crapaud \$dont &la -vilaine +tête *sortait !de &l' +eau : " ?Ah -cher +ami! *Dit- \$elle. &Ma +boule !d' +or est *tombée !dans &l' +eau! #Si \$tu *peux \$la *repêcher, \$je \$te *donnerai ?\$tout \$ce \$que \$tu *voudras, &mes +robes, &mes +bijoux... ?même &ma +couronne !d' +or!" ?Ne *pleurez ?plus, *dit &le +crapaud, \$je vais \$vous *aider. #Mais \$je ?n' *ai ?pas +besoin !de &vos -sommptueux +vêtements, #ni !de &vos -brillants +colliers #ni !de &votre +coiffe !d' +or. \$Vous *pouvez \$les *garder.

Annexe II-B : exemple d'encodage du conte 2 à forte teneur en répétitions de mots

&La +grive #et &le -jeune +prince

Légende :

*verbe

+nom

-adjectif

?adverbe

!préposition

\$pronom

#conjonction

&déterminant

\$Il *était &une +fois &un -jeune +prince -capricieux \$qui *vivait !dans &un -magnifique +château !de +pierres. \$Il *avait &' +habitude !de ?ne ?jamais *pleurer #ni +sourire; \$il *exigeait ?toujours &la +compagnie !de &ses +serviteurs !pour \$se *déplacer #et \$il ?ne *sortait ?jamais !de &son +château. \$On *disait ?même !de \$lui #qu' \$il *avait &le +coeur -dur #comme !de &la +pierre, &une +langue !de +vipère #et #qu' \$il ?ne *voulait ?jamais *jouer !avec &les &autres +enfants. !Derrière &son +château, \$s' *étendait &un -magnifique +jardin \$où *poussaient &des +fleurs #et &des +arbres -magnifiques. !Sur \$un !de &ces +arbres, &une -gentille -petite +grive avait *fait &son +nid. \$Elle avait *cherché &une -magnifique +branche ?toute *recouverte !de +fleurs !pour \$le *fixer. !De +temps !en +temps, &elle *disait : « **Couc-cou-li-dou! !Pour \$vous, \$je vais *chanter ?tout ?doux!** » ?Puis \$elle \$se *mettait là *chanter ?si ?merveilleusement #et ?si &doucement #que &tout &le +monde ?alentour *arrêtait !de *travailler !pour \$!' *écouter. #Mais #comme &le -jeune +prince ?ne *sortait ?jamais !de &son +château, \$il ?ne \$!' avait ?jamais *vue #ni *entendue *chanter.&Un +jour, \$il *vit ?soudain !par &sa +fenêtre &des +enfants *arriver !de ?partout !avec &un -grand +sourire. ?Tout *étonné !de *voir ?tant !de +joie !sur &les +visages, &le -jeune +prince *demanda là &son +serviteur &la +raison !de &tout \$cela. &Le +serviteur \$lui *dit : \$Je

Annexe II-C : catégorisation du conte 1 à faible teneur en répétitions de mots

Prépositions		\$s'	8	&quelque	3
		\$qu'	7	&ces	2
		\$la	6	&cet	2
!de	33	\$qui	6	&chaque	2
!à	23	\$se	6	&mes	2
!d'	16	\$tu	6	&mon	2
!dans	13	\$ce	5	&vos	2
!en	11	\$m'	5	&certaines	1
!sur	6	\$moi	5	&des	1
!avec	5	\$que	5	&deux	1
!pour	4	\$me	4	&les	1
!entre	2	\$te	4	&ta	1
!par	2	\$l'	3	&toute	1
!près	2	\$le	3		
!depuis	1	\$tout	2		173
!jusqu'	1	\$c'	1	Verbes	
!jusque	1	\$ça	1	*être	9
!là	1	\$cela	1	*dire	8
!où	1	\$dont	1	*faire	8
!quand	1	\$ils	1	*vouloir	7
!voici	1	\$j'	1	*avoir	6
!voilà	1	\$laquelle	1	*tenir	6
	125	\$les	1	*aller	5
Conjonctions		\$on	1	*manger	5
#et	22	\$quoi	1	*pouvoir	5
#mais	10	\$t'	1	*tomber	5
#que	10	\$y	1	*demander	4
#qu'	7		165	*dormir	4
#comme	6	Déterminants		*entendre	4
#quand	5	&la	35	*apercevoir	3
#donc	2	&le	30	*asseoir	3
#si	2	&une	12	*courir	3
#s'	1	&votre	12	*falloir	3
#ni	1	&sa	11	*pleurer	3
	67	&son	11	*promettre	3
Pronoms		&l'	8	*accepter	2
\$il	20	&un	7	*approcher	2
\$elle	17	&au	6	*arriver	2
\$vous	16	&ma	5	*boire	2
\$je	15	&ce	4	*devoir	2
\$lui	10	&ses	4	*donner	2
		&tout	4	*entrer	2
		&du	3	*frapper	2
				*lancer	2

*ouvrir	2	*lever	1	+or	9
*plonger	2	*libérer	1	+boule	6
*porter	2	*mettre	1	+roi	6
*prendre	2	*monter	1	+eau	5
*rapporter	2	*ordonner	1	+table	5
*sauter	2	*oublier	1	+chose	4
*venir	2	*partir	1	+côté	4
*voir	2	*passer	1	+fille	4
*accueillir	1	*placer	1	+fois	4
*agenouiller	1	*plaire	1	+fontaine	4
*aider	1	*pousser	1	+père	4
*aimer	1	*protester	1	+porte	4
*ajouter	1	*quitter	1	+promesse	4
*attendre	1	*ramasser	1	+assiette	3
*avalér	1	*rappeler	1	+jeu	3
*chanter	1	*rattrapper	1	+lit	3
*chercher	1	*réapparaître	1	+oreiller	3
*chuchoter	1	*reconnaître	1	+bijou	2
*claquer	1	*régaler	1	+bord	2
*couler	1	*remarquer	1	+château	2
*crier	1	*rentrer	1	+compagnon	2
*décider	1	*repêcher	1	+couronne	2
*déclarer	1	*répondre	1	+enfant	2
*devenir	1	*reprendre	1	+géant	2
*disparaître	1	*retrouver	1	+jour	2
*éclairer	1	*revenir	1	+main	2
*écrier	1	*rêver	1	+parole	2
*émerveiller	1	*rire	1	+peine	2
*enlever	1	*saisir	1	+prince	2
*entrouvrir	1	*saluer	1	+robe	2
*épouser	1	*sautiller	1	+soir	2
*essouffler	1	*sentir	1	+taie	2
*étonner	1	*sortir	1	+verre	2
*étourdir	1	*souhaiter	1	+voix	2
*éviter	1	*suggérer	1	+affection	1
*fatiguer	1	*suivre	1	+air	1
*garder	1	*terminer	1	+ami	1
*gémir	1	*trembler	1	+après-midi	1
*glisser	1	*tromper	1	+balle	1
*hésiter	1		205	+besoin	1
*imaginer	1			+bouchée	1
*installer	1	Noms		+camarade	1
*inviter	1			+chaise	1
*jeter	1	+princesse	21	+chambre	1
*jouer	1	+crapaud	19	+chêne	1
*laisser		1		+coeur	1

+comptine	1	+visage	1	?très	3
+courage	1	+visiteur	1	?vite	3
+cri	1	+yeux	1	?aussitôt	2
+cristal	1		210	?bien	2
+dégout	1	Adjectifs		?même	2
+escalier	1	-petit	3	?ah	1
+été	1	-affreux	2	?assez	1
+femme	1	-amoureux	2	?aussi	1
+fermeté	1	-beau	2	?beaucoup	1
+frisson	1	-chaud	2	?brusquement	1
+gueule	1	-anormal	1	?contrecoeur	1
+haut	1	-blanc	1	?debout	1
+herbe	1	-cher	1	?derrière	1
+homme	1	-doré	1	?douillettement	1
+horreur	1	-épouvantable	1	?enfin	1
+index	1	-frais	1	?ensemble	1
+invité	1	-grand	1	?fort	1
+joie	1	-impossible	1	?gaiement	1
+jouet	1	-jeune	1	?hélas	1
+journée	1	-joli	1	?ici	1
+larme	1	-joyeux	1	?immédiatement	1
+matin	1	-magnifique	1	?jamais	1
+menu	1	-mauvais	1	?là	1
+moment	1	-pauvre	1	?maintenant	1
+mot	1	-plein	1	?non	1
+nuit	1	-précieux	1	?ô	1
+palais	1	-préféré	1	?patiemment	1
+papa	1	-propre	1	?plus	1
+patte	1	-riche	1	?pourtant	1
+peur	1	-sec	1	?rapidement	1
+place	1	-second	1	?seulement	1
+plaisir	1	-suivant	1	?si	1
+pouce	1	-triste	1	?soudain	1
+prix	1	-troisième	1	?souvent	1
+repas	1	-vilain	1	?sur-le-champ	1
+sanglot	1		36	?tandis	1
+soleil	1	Adverbes		?tant	1
+sorcière	1	?pas	6	?tellement	1
+sort	1	?ne	5	?toute	1
+suite	1	?n'	4	?vivement	1
+surface	1	?tout	4		66
+surlendemain	1			Auxiliaires et autres	
+surprise	1			être	6
+temps	1				
+tête	1				
+ton	1				

avoir	2
aller	1
FLIC... FLAC...	
FLOC... FIOC...	1
TOC... TOC...	
TOC...	
<u>TOC...</u>	<u>1</u>
	11

Annexe II-D : catégorisation du conte 2 à forte teneur en répétitions de mots

		\$lui	6	&du	2
		\$qui	6	&mon	2
Prépositions		\$l'	5	&quelques	2
		\$s'	4	&trente-trois	2
!de	48	\$ce	3	&ces	1
!à	20	\$le	3	&cette	1
!pour	20	\$tout	3	&de	1
!sur	10	\$tu	3	&elle	1
!d'	6	\$autre	2	&quelle	1
!avec	4	\$elle	2	&tous	1
!dans	4	\$moi	2	&trois_cent_trente-septième	
!en	4	\$qu'	2		1
!par	4	\$que	2		160
!depuis	2	\$cela	1		
!pendant	2	\$dont	1	Verbes	
!pourrr	2	\$j'	1		
!près	2	\$m'	1		
!sans	2	\$où	1	*chanter	20
!derrière	1	\$quel	1	*dire	14
!devant	1	\$sa	1	*voir	10
!vers	1	\$t'	1	*entendre	9
	133	\$te	1	*mettre	8
		\$toi	1	*arrêter	6
Conjonctions		\$un	1	*avoir	6
			124	*être	6
#et	21			*travailler	6
#qu'	9	Déterminants		*écouter	5
#que	9	&le	30	*faire	5
#mais	4	&la	26	*pleurer	5
#ni	3	&l'	19	*arriver	4
#comme	2	&son	10	*recouvrir	4
#car	1	&un	10	*sortir	4
#comment	1	&un	10	*aller	3
#même	1	&une	8	*chasser	3
#quand	1	&tout	7	*chercher	3
#si	1	&les	5	*enfuir	3
	53	&sa	5	*falloir	3
		&cet	4	*sourire	3
Pronoms		&même	4	*croire	2
		&ses	4	*demander	2
\$il	26	&ce	3	*déplacer	2
\$je	13	&des	3	*étendre	2
\$on	11	&au	2	*fixer	2
\$se	11	&autres	2	*jouer	2
\$vous	9	&chaque	2	*mourir	2

*pousser	2	+château	5	+raison	1
*pouvoir	2	+jour	5	+support	1
*recevoir	2	+sourire	5	+surprise	1
*récompenser	2	+fenêtre	4	+vie	1
*sauter	2	+fois	4	+vipère	1
*venir	2	+jardin	4		171
*adorer	1	+perchoir	4		
*apparaître	1	+pierre	4	Adjectifs	
*attendre	1	+temps	4	-jeune	12
*contenir	1	+habitude	3	-mécanique	10
*couler	1	+joie	3	-petit	9
*déposer	1	+minute	3	-magnifique	6
*énervé	1	+or	3	-gentil	5
*essouffler	1	+place	3	-grand	4
*étonner	1	+soir	3	-doux	2
*exiger	1	+arbre	2	-dur	2
*fatiguer	1	+boîte	2	-horrible	2
*guérir	1	+chanson	2	-pâle	2
*laisser	1	+cœur	2	-capricieux	1
*lever	1	+compagnie	2	-heureux	1
*mériter	1	+coup	2	-impoli	1
*munir	1	+fleur	2	-malade	1
*ordonner	1	+matin	2	-nombreux	1
*ouvrir	1	+mort	2	-précieux	1
*permettre	1	+peine	2	-premier	1
*préparer	1	+peur	2	-vrai	1
*punir	1	+suite	2		62
*recevoir	1	+visage	2	Adverbes	
*reprendre	1	+branche	1	?si	15
*revenir	1	+colère	1	?tout	15
*tomber	1	+cri	1	?ne	11
*transporter	1	+folie	1	?aussitôt	9
*vivre	1	+intérieur	1	?oui	8
*vouloir	1	+jambe	1	?jamais	7
	184	+joue	1	?puis	7
		+langue	1	?alentour	6
Noms		+larme	1	?doux	6
+grive	14	+lit	1	?pas	6
+oiseau	14	+magie	1	?fort	4
+prince	14	+métal	1	?doucement	5
+serviteur	10	+milieu	1	?merveilleusement	5
+enfant	7	+nid	1	?plus	5
+monde	7	+plancher	1		
		+plume	1		
		+point	1		

?n'	4
?même	3
?très	3
?comme	2
?merci	2
?partout	2
?tantôt	2
?tard	2
?violemment	2
?attentivement	1
?dehors	1
?déjà	1
?enfin	1
?gravement	1
?jadis	1
?longtemps	1
?maintenant	1
?que	1
?soudain	1
?souvent	1
?tant	1
?tellement	1
?toujours	1
?trop	1
<hr/>	
	146

Auxiliaires et autres

aller	11
avoir	10
couc-cou-li-dou	6
être	3
corrr-corrr-riff-forrr	2
brr	1
brr-ou-ouchhhhhh	1
crrrrrac	1
	35

Annexe II-E : comparaison de la teneur des contes 1 et 2 d'après la saisie informatique des données *

Conte :	Catégorie de mots :	Nombre de mots forts différents :	Nombre d'occurrences :
La princesse et le crapaud (C1-)	Verbes :	112	205
	Noms :	105	210
	Adverbes :	44	66
	Adjectifs :	34	36
	Total :	Total de mots forts différents : 295	Total d'occurrences de mots forts : 517
	Autres* :		514
			Nombre total de mots : 1031
La grive et le jeune prince (C2+)	Verbes :	62	184
	Noms :	56	171
	Adverbes :	37	146
	Adjectifs :	18	62
	Total :	Total de mots forts différents : 173	Total d'occurrences de mots forts : 563
	**Autres :		505
			Nombre total de mots : 1068

* Ce tableau illustre la compilation informatisée du contenu des contes par catégorie. On remarque une différence de 1,6% $((1068-1031) \div (1068+1031))$ entre les contes causée par la disjonction des particules grammaticales. Cette différence s'amenuise à 1% lorsque les calculs sont effectués à partir de notre définition du mot, soit toute séquence de graphèmes contenue entre deux blancs.

*La catégorie « autres » comprend les conjonctions, les pronoms, les prépositions, les déterminants et les auxiliaires et autres phénomènes comme les onomatopées.

Annexe II-F : liste des mots du conte 1 d'après l'échelle de fréquence orale (F.O.) de Préfontaine (1979)

La princesse et le crapaud

Conte à faible teneur en répétitions de mots

Verbes	F.O.	Verbes	F.O.	Verbes	F.O.
1. Accepter	11	41. Étonner	4	81. Rappeler	8
2. Accueillir	8	42. Étourdir	*	82. Rappporter	17
3. Agenouiller	*	43. Être	1139	83. Rattraper	6
4. Aider	77	44. Éviter	4	84. Réapparaître	*
5. Ajouter	6	45. Faire	1442	85. Reconnaître	13
6. Aller	2063	46. Falloir	47	86. Régaler	15
7. Apercevoir	98	47. Fatiguer	17	87. Remarquer	6
8. Approcher	36	48. Frapper	66	88. Rentrer	29
9. Arriver	225	49. Garder	60	89. Repêcher	*
10. Asseoir	73	50. Gémir	*	90. Répondre	62
11. Attendre	47	51. Glisser	55	91. Reprendre	9
12. Avaler	7	52. Hésiter	*	92. Retrouver	43
13. Avoir	906	53. Imaginer	4	93. Réussir	26
14. Boire	269	54. Inviter	51	94. Revenir	121
15. Chanter	246	55. Jeter	50	95. Rêver	38
16. Chercher	365	56. Jouer	800	96. Rire	59
17. Chuchoter	6	57. Laisser	30	97. Saisir	*
18. Claquer	*	58. Lancer	48	98. Saluer	14
19. Couler	11	59. Libérer	*	99. Sauter	177
20. Courir	203	60. Manger	951	100. Sautiller	7
21. Couvrir	9	61. Mettre	470	101. Sentir	25
22. Crier	66	62. Monter	165	102. Sortir	124
23. Décider	48	63. Ordonner	4	103. Souhaiter	12
24. Déclare	*	64. Oublier	31	104. Suggérer	*
25. Demander	151	65. Ouvrir	78	105. Suivre	60
26. Devenir	74	66. Partir	207	106. Tenir	42
27. Devoir	93	67. Passer	167	107. Terminer	20
28. Dire	514	68. Permettre	9	108. Tomber	248
29. Disparaître	21	69. Placer	34	109. Trembler	10
30. Donner	469	70. Plaire	5	110. Tromper	8
31. Dormir	70	71. Pleurer	134	111. Venir	278
32. Éclairer	*	72. Plonger	16	112. Vouloir	255
33. Écrier	*	73. Porter	142	113. Voir	941
34. Émerveiller	4	74. Pousser	77		
35. Enlever	28	75. Pouvoir	130		
36. Entendre	12	76. Prendre	446		
37. Entrer	45	77. Promettre	7		
38. Entrouvrir	*	78. Protester	*		
39. Épouser	5	79. Quitter	7		
40. Essouffler	5	80. Ramasser	129		

* Ce symbole identifie les mots du conte 1 n'apparaissant pas dans l'échelle de fréquence orale de Préfontaine (1979).

Noms	F.O.	Noms	F.O.	Noms	F.O.
1. Affection	*	41. Fontaine	15	81. Soir	185
2. Air	43	42. Frisson	*	82. Soleil	200
3. Ami	328	43. Géant	24	83. Sorcière	*
4. Après-midi	19	44. Gueule	16	84. Sort	*
5. Assiette	18	45. Haut	56	85. Suite	26
6. Balle	79	46. Herbe	72	86. Surface	5
7. Besoin	10	47. Homme	126	87. Surlendemain	*
8. Bijou	52	48. Horreur	6	88. Surprise	60
9. Bord	81	49. Index	8	89. Table	134
10. Bouchée	*	50. Invité	11	90. Taie	*
11. Boule	76	51. Jeu	97	91. Temps	80
12. Camarade	16	52. Joie	86	92. Tête	83
13. Chaise	64	53. Jouet	73	93. Ton	*
14. Château	133	54. Jour	292	94. Vaisselle	74
15. Chêne	19	55. Journée	72	95. Verre	56
16. Chose	43	56. Lit	84	96. Vêtement	33
17. Cœur	125	57. Main	128	97. Visage	9
18. Coiffe	*	58. Matin	198	98. Visiteur	8
19. Compagnon	63	59. Menu	5	99. Voix	38
20. Comptine	*	60. Moment	15	100. Yeux	117
21. Côté	55	61. Nuit	133		
22. Coup	35	62. Or	37		
23. Courage	7	63. Oreille	103		
24. Couronne	11	64. Palais	22		
25. Couverture	*	65. Papa	876		
26. Crapaud	64	66. Patte	68		
27. Cri	7	67. Père	225		
28. Cristal	4	68. Peur	136		
29. Dégoût	*	69. Place	20		
30. Demande	13	70. Plaisir	31		
31. Eau	309	71. Plume	46		
32. Enfant	10	72. Porte	134		
33. Engagement	*	73. Prince	47		
34. Escalier	40	74. Princesse	*		
35. Été	47	75. Prix	10		
36. Femme	97	76. Promesse	4		
37. Fermeté	*	77. Repas	44		
38. Fille	254	78. Robe	164		
39. Fillette	45	79. Roi	106		
40. Fois	133	80. Sanglot	*		

Adverbes	F.O.	Adverbes	F.O.	Adverbes	F.O.
1. À contrecœur	*				
2. Assez	7				
3. Aussi	31				
4. Aussitôt	30				
5. Beaucoup	184				
6. Bien	127				
7. Brusquement	4				
8. Derrière	32				
9. Doucement	13				
10. Enfin	11				
11. Ensemble	41				
12. Fidèlement	*				
13. Gaiement	5				
14. Hélas	6				
15. Ici	9				
16. Jamais	47				
17. Là	*				
18. Maintenant	38				
19. N'	*				
20. Ne	*				
21. Non	24				
22. Pas	91				
23. Patiemment	7				
24. Plus	72				
25. Pourtant	4				
26. Rapidement	11				
27. Seulement	9				
28. Si	17				
29. Soudain	29				
30. Souvent	75				
31. Sur-le-champ	*				
32. Tandis	4				
33. Tant	7				
34. Tellement	8				
35. Tranquillement	5				
36. Très	58				
37. Vite	60				
38. Vivement	*				

Adjectifs	F.O.	Adjectifs	F.O.	Adjectifs	F.O.
1. Affreux	7				
2. Amoureux	6				
3. Anormal	*				
4. Beau	445				
5. Brillant	26				
6. Chaud	105				
7. Cher	20				
8. Debout	10				
9. Doré	26				
10. Éléphant	*				
11. Épouvantable	5				
12. Frais	30				
13. Grand	307				
14. Impossible	4				
15. Jeune	73				
16. Joli	221				
17. Joyeux	98				
18. Magnifique	41				
19. Mauvais	19				
20. Pauvre	42				
21. Plein	51				
22. Précieux	4				
23. Préféré	11				
24. Propre	17				
25. Quelque	40				
26. Riche	10				
27. Sec	14				
28. Second	5				
29. Somptueux	*				
30. Suivant	26				
31. Triste	23				
32. Troisième	7				
33. Vilain	23				

Annexe II-G : liste des mots du conte 2 d'après l'échelle de fréquence orale (F.O.) de Préfontaine (1979)

La grive et le jeune prince

Conte à forte teneur en répétitions de mots

Verbes	F.O.	Verbes	F.O.	Verbes	F.O.
1. Adorer	4	41. Permettre	9		
2. Aller	2063	42. Pleurer	134		
3. Apparaître	13	43. Pousser	77		
4. Arrêter	57	44. Pouvoir	130		
5. Arriver	225	45. Préparer	114		
6. Attendre	47	46. Punir	9		
7. Avoir	906	47. Recevoir	106		
8. Chanter	246	48. Récompenser	12		
9. Chasser	37	49. Recouvrir	6		
10. Chercher	365	50. Reprendre	9		
11. Contenir	*	51. Revenir	121		
12. Couler	11	52. Sauter	177		
13. Croire	22	53. Sortir	124		
14. Demander	151	54. Sourire	25		
15. Déplacer	*	55. Tomber	248		
16. Déposer	35	56. Transporter	33		
17. Dire	514	57. Travailler	155		
18. Écouter	99	58. Venir	278		
19. Enfuir	25	59. Vivre	79		
20. Énerver	*	60. Voir	941		
21. Entendre	12	61. Vouloir	255		
22. Essouffler	5				
23. Étendre	15				
24. Étonner	4				
25. Être	1139				
26. Exiger	*				
27. Faire	1442				
28. Falloir	47				
29. Fatiguer	17				
30. Fixer	*				
31. Guérir	28				
32. Jouer	800				
33. Laisser	30				
34. Lever	87				
35. Mériter	*				
36. Mettre	470				
37. Mourir	40				
38. Munir	*				
39. Ordonner	4				
40. Ouvrir	78				

Noms	F.O.	Noms	F.O.	Noms	F.O.
1. Arbre	172	41. Plancher	78		
2. Boîte	114	42. Plume	46		
3. Branche	56	43. Point	44		
4. Chanson	40	44. Prince	47		
5. Château	133	45. Raison	10		
6. Cœur	125	46. Serviteur	5		
7. Colère	19	47. Soir	185		
8. Compagnie	8	48. Sourire	25		
9. Coup	35	49. Suite	26		
10. Cri	7	50. Support	*		
11. Enfant	10	51. Surprise	60		
12. Fenêtre	76	52. Temps	80		
13. Fleur	275	53. Vie	31		
14. Folie	*	54. Vipère	*		
15. Fois	133	55. Visage	9		
16. Grive	*				
17. Habitude	5				
18. Intérieur	4				
19. Jambe	64				
20. Joie	*				
21. Joue	*				
22. Jour	292				
23. Langue	40				
24. Larme	4				
25. Lit	84				
26. Magie	*				
27. Matin	198				
28. Métal	5				
29. Milieu	34				
30. Minute	11				
31. Monde	93				
32. Mort	60				
33. Nid	58				
34. Oiseau	220				
35. Or	37				
36. Peine	16				
37. Perchoir	*				
38. Peur	136				
39. Pierre	11				
40. Place	20				

Adverbes	F.O.	Adverbes	F.O.	Adverbes	F.O.
1. Alentour	8				
2. Attentivement	*				
3. Aussitôt	30				
4. Comme	46				
5. Dehors	126				
6. Déjà	8				
7. Doucement	13				
8. Doux	35				
9. Enfin	11				
10. Fort	7				
11. Gravement	5				
12. Jadis	*				
13. Jamais	47				
14. Longtemps	68				
15. Maintenant	38				
16. Même	13				
17. Merci	52				
18. Merveilleusement	*				
19. N'	*				
20. Ne	*				
21. Oui	13				
22. Partout	37				
23. Pas	91				
24. Plus	72				
25. Puis	13				
26. Que	22				
27. Si	17				
28. Soudain	29				
29. Souvent	75				
30. Tant	7				
31. Tantôt	*				
32. Tard	24				
33. Tellement	8				
34. Toujours	61				
35. Tout	121				
36. Très	58				
37. Trop	42				
38. Violamment	*				

Adjectifs	F.O.	Adjectifs	F.O.	Adjectifs	F.O.
1. Capricieux	5				
2. Doux	35				
3. Dur	16				
4. Gentil	115				
5. Grand	307				
6. Heureux	178				
7. Horrible	*				
8. Impoli	*				
9. Jeune	73				
10. Malade	109				
11. Magnifique	41				
12. Mécanique	8				
13. Nombreux	10				
14. Pâle	12				
15. Petit	1348				
16. Précieux	4				
17. Premier	71				
18. Vrai	19				

**Annexe II-H : mots des contes 1 et 2 ayant une fréquence orale (F.O.)
de moins de 10 selon l'échelle Préfontaine (1979)**

Catégorie de mots :	C1 (-) : <u>La princesse et le crapaud</u>		C2 (+) : <u>La grive et le jeune prince</u>	
	Nombre de mots à F.O.<10 :	Taux de mots à F.O.<10 (sur 295 mots forts différents) :	Nombre de mots à F.O.<10 :	Taux de mots à F.O.<10 (sur 173 mots forts différents) :
Verbes :	37	13%	15	9%
Noms :	26	8%	16	9%
Adverbes :	19	6%	13	8%
Adjectifs :	10	3%	5	3%

Annexe III : encodage et catégorisation du corpus langagier

**Annexe III-A : corpus langagier des élèves produit à la suite de l'écoute
des contes 1 et 2**

La princesse et le crapaud

Conte à faible teneur en répétitions de mots

Élève 1 (loquace-fille)

Enseignante : Est-ce que tu peux me dire c'qui s'est passé dans l'histoire que j'viens d'te raconter?

É1 : Oui...

Enseignante : Peux-tu m'la raconter?

É1 : J'm'en souviens pas d'tout'...

Enseignante : Raconte-moi c'que tu sais.

É1 : (À demi-voix) ...que i a cogné à la porte...

Enseignante : Parle un p'tit peu plus fort pour qu'on t'entende.

É1 : ...cogné à la porte pis...

É1 : ...

Enseignante : Qu'est-ce qui est arrivé au début?

É1 : J'm'en souviens pas...

Enseignante : Pis au milieu, qu'est-ce qui s'est passé, au milieu d'l'histoire?

É1 : ...j'sais pas.

Enseignante : Pis comment ça s'est fini? Te souviens-tu de la fin?

É1 : Pas tout'...

Enseignante : B'en, raconte-moi ce dont tu t'souviens.

É1 : ...

É1 : B'en, ...c'est que...

Enseignante : C'est que quoi?

É1 : Tombée amoureuse...

Enseignante : Est tombée amoureuse?

É1 : ...du prince.

Enseignante : Oui...

É1 : (À demi-voix) s...souviens pas d'tout'...

Enseignante : Pardon?

É1 : J'me souviens pas d'tout'...

Enseignante : Tu t'souviens pas du reste de l'histoire?

É1 : Non (de la tête).

Enseignante : Ni du début?

É1 : Non (de la tête).

Enseignante : Est-ce que tu t'souviens d'autres choses?

É1 : Oui.

Enseignante : Comme quoi?

É1 : À l'a perdu sa boule, non.. à l'a perdu sa balle dans l'eau...

Enseignante : Oui, ensuite?

É1 : C'est tout.

Enseignante : C'est tout?

É1 : Oui (de la tête).

Enseignante : Tu t'souviens de rien d'autre?

É1 : Non (de la tête).

Élève 2 (peu loquace-fille)

Enseignante : Est-ce que tu peux me dire c'qui s'est passé dans l'histoire que j'viens d'te raconter?

É2 : Oui.

Enseignante : Vas-y.

É2 : Hum, il était une fois, e..., e..., (rire, malaise)...c'tait trop long...

Enseignante : C'tait trop long?

É2 : (rire, malaise)...

Enseignante : Essaie de m'dire ce dont tu t'souviens...

É2 : Hum, il était une fois, e..., une j...jeune princesse?

Enseignante : Oui...

É2 : ...que sa balle d'or i avait tombée dans l'eau.

Enseignante : Oui (de la tête).

É2 : A...après e..., e..., elle pleura très fort?

Enseignante : Elle pleura très fort.

É2 : Après e..., après..., ...

Enseignante : Qu'est-ce qui est arrivé après?

É2 : E..., elle demanda à le crapaud,... quoi encore?

Enseignante : Qu'est-ce qu'elle demanda au crapaud?

É2 : « Si tu ramassais la boule d'or que j'ai échappée dans l'eau je vais te faire tout' c'que tu voudras. »

Enseignante : Tout c'que tu voudras.

É2 : Après..., ...après elle monta les escaliers et après..., toc! toc! toc! Avec une voix douce à disait, hum : « C'est moi,...e..., la princesse. » Après elle disait..., elle disait encore, encore, e..., ...

Enseignante : Qu'est-ce qui est arrivé après?

É2 : ...B'en..., e..., son père, son père, e..., disait..., il disait e..., ..., ..., ...

Enseignante : Essaie de m'raconter l'histoire dans tes mots. T'as pas besoin de m'dire tous tous tous les mots, mais l'histoire...dis ce dont tu te souviens...

É2 : O.k. E...,et puis après l., l, son son père i disait : « Pourquoi t'as si peur? » Après à disait : « À cause de l'crapaud...faut que j'fasse tout c'qui veut... »

Enseignante : Oui, il faut que j'fasse tout c'qui veut...

É2 : Après, le, hum..., e, son, son père disait, b'en : « Fais qu'est-ce que le crapaud te dit. ». L, la princesse disait... : « Non. »?

Enseignante : Oui (de la tête).

É2 : Après, e..., le crapaud disait, e... : « Viens-t-en souper! Viens souper avec moi! »... « N, non! Non! », dit, « Non! », disa la princesse. Après i dit : « Vous courez vite, hein? », après i disait e..., i disait, à disait : « O.k. » Après ça, e...,hum, après le, après qu'à mangeait à, à l'a dit : « Je suis fatiguée... ». Après le cr, le crapaud, i, i a dit : « Est-ce que je, je p, peux do,

dormir dans ton lit? », disa le crapaud. Après ça, e..., après ça, la, la prinçasse, la princesse, à disait : « Non, non! ». Après ça i disait, e... : « Oui. » Après ça, i disait, le crapaud : « O.k. ». Après ça i l'tenait par la patte après i l'mettait dans son lit après i, i l'mettait douc...ement e..., les couvertes. Après e...

Enseignante : Qu'est-ce qui est arrivé à la fin?

É2 : ..., ..., ...J'm'en rappelle pus...

Enseignante : Tu t'souviens pas comment l'histoire s'est terminée, qu'est-ce qui est arrivé avec le prince et la princesse?

É2 : E oui! Après i, l, le crapaud tombait amoureux après la princesse et puis à, et puis elle aussi. Et p...uis, ...

Enseignante : Est-ce que c'est tout?

É2 : Je sais pas...

Enseignante : Est-ce que ça a term, est-ce que l'histoire s'est finie comme ça?

É2 : Oui.

Enseignante : Oui, alors c'est tout!

Élève 3 (loquace-garçon)

Enseignante : Est-ce que tu peux m'dire c'qui s'est passé dans l'histoire que j'viens d'te raconter?

É3 : ...E..., b'en..., comme..., pas toute l'histoire là, mais juste des bouts?

Enseignante : B'en, non. Tu m'raconte c'qui s'est passé, ce dont tu t'souviens...

É3 : E..., O.k. Le crapaud, ct, c'est la sorcière que i à l'a changé en crapaud pis e...,e, l, le crapaud i, i, pis e, le crapaud i allait chercher sa boule d'or, b'en, je sais pas si c'est ça, b'en pis e, pis, e, là i l'avait r'merciée pour i l'avait r'merciée b'en b'en...i..., i..., i l'avait amené le, le cr..., la, b'en la princesse il avait amené le crapaud pis e..., j'sais pas comment ça finit...

Enseignante : Comment ça commençait?

É3 : C'est tout.

Enseignante : Y a-t-il une partie dont tu te souviens un peu plus?

É3 : Non..., y a des parties je l'sais pas...

Enseignante : Laquelle, laquelle, de quelle partie tu te souviens le plus?

É3 : B'en..., c'est elle que j'viens de l'dire...

Enseignante : O.k. pis y a pas d'autres détails que tu veux ajouter?

É3 : Non (de la tête).

Enseignante : Non? Alors c'est tout?

É3 : Oui (de la tête).

Élève 4 (peu loquace-garçon)

Enseignante : Est-ce que tu peux m'dire ce qui s'est passé dans l'histoire que j'viens juste de t'raconter?

É4 : ..., ..., ..., ..., ...

Enseignante : Est-ce que tu sais c'qui s'est passé au début?

É4 : Oui (de la tête).

Enseignante : Oui? Vas-y. Raconte-nous.

É4 : C'est que..., la princesse est devenue amoureuse de...

Enseignante : De quoi?

É4 : ... du prince.

Enseignante : Ça, c'était à la fin! Mais au début, qu'est-ce qui s'est passé?

Comment l'histoire a commencé?

É4 : ..., ..., ..., hum..., je l'sais pas...

Enseignante : Tu l'sais pas? Pis qu'est-ce qui s'est passé au milieu?

É4 : Que la boule d'or est tombée dans l'eau.

Enseignante : Ah! Et après?

É4 : Après la grenouille à l'a ramassé la boule d'or.

Enseignante : Pis après?

É4 : ..., ..., Après le prince i a dit de la faire entrer , la grenouille...

Enseignante : Pis après?

É4 : Après ça la grenouille à l'a dit qu'..., à voulait aller s'coucher .

Enseignante : La grenouille voulait aller s'coucher, pis après?

É4 : La grenouille i é..., redevenu..., un prince.

Enseignante : Pis après?

É4 : Là, la femme est devenue amoureuse de le prince.

Enseignante : Est-ce que c'est tout?

É4 : Oui (de la tête).

Élève 5 (peu loquace-garçon)

Enseignante : Est-ce que tu peux m'dire c'qui s'est passé dans l'histoire que j'viens d'te raconter?

É5 : E..., ..., ..., ...

Enseignante : Qu'est-ce qui s'est passé au début?

É5 : E..., y avait une grenouille...

Enseignante : Après?

É5 : ...la, la boule d'or est tombée...

Enseignante : Oui, après?

É5 : ...la princesse a pleuré...

Enseignante : Et ensuite?

É5 : ...la gr, la grenouille va... est allée la chercher...

Enseignante : Et après?

É5 : ...la princesse lui avait promis tout'...

Enseignante : Oui...

É5 : ...est, est sautée sur la table...

Enseignante : Oui, pis après?

É5 : ...i ont dîné tous les deux...

Enseignante : Oui..., ensuite?

É5 : ...et après, à l'amenait dans son lit...

Enseignante : Oui...

É5 : ...plusieurs matins..., après..., y avait un prince...

Enseignante : Oui...

É5 : ...pis il lui avait dit : « Si vous voulez être ma femme »..., et..., et c'est fini...

Enseignante : Et c'est fini?

É5 : Oui (de la tête).

Élève 6 (loquace-fille)

Enseignante : Est ce que tu peux me dire c'qui s'est passé dans l'histoire que j'viens de te raconter?

É6 : Y avait une princesse que le roi... aimait beaucoup, pis que, la princesse à l'allait souvent au pied d'une fontaine. Son jeu préféré c'était que..., elle jou...ait avec une balle d'or, pis, mais un jour, elle jouait un moment pis..., la balle glissa de ses mains pis..., elle tomba dans l'eau profonde. La princesse pleura, mais soudain une petite voix qui dit : « Princesse! Qui fait ça! »...La princesse dit : « Tu es-t-un petit crapaud! »... Ensuite le crapaud..., dit à la princesse : « Pourquoi tu pleures? »...Alors la princesse dit que , sa balle était, tombée au fond de l'eau , et que, lui, le crapaud, lui dit : « Ne t'inquiète pas, je vais aller la chercher au fond de l'eau... »...Et..., et ensuite, et ensuite, il alla la chercher et..., il remonta vite à la surface que la princesse était contente et lui dit : « Tu vas manger dans mon assiette, ce soir, tu vas rentrer, mais ensuite, tu vas aller manger dans mon assiette et, tu vas aller dormir sur mon oreiller...et que je veux. »

Enseignante : Et que je veux, tu as dit?

É6 : « Et, et, et, tout ce que, ... Comme tu voudras », dit la princesse. Alors..., en oubliant vite les conseils du crapaud et ses consignes, et bien, elle retourna vite au château. Et.., et entra... très très vite, ensuite elle s'assit à table pour manger mais... dès que elle voulut manger : « Toc! Toc! Toc! », elle entendit un frappement à la porte. « Qui ose entrer dans le château! »Ensuite, la princesse alla ouvrir, et referma la porte vite et retourna à table. « Qu'est-ce que tu as ma fille! », dit le roi...en souriant.

« Y a un affreux crapaud! ». Ensuite, la, le roi lui dit : « Fais entrer ce crapaud comme, comme te dit la pro, comme tu as retenu ta promesse au crapaud. » Elle laissa entrer le crapaud et il dit : « Qu'est-ce qu'il y a comme menu? » Ensuite, la, I, I, la princesse lui dit : « Tu veux pas manger ici? » Ensuite, il dit : « Mets ton assiette! ». « Retiens ta promesse! », dit le roi. Alors elle laissa sa promesse, laissa manger dans son assiette et, dit : « Ah! Je... suis fatiguée! ». « Alors maintenant, tu vas me porter dans ton oreiller! ». « Quoi? Tu vas pas même encore me... te laisser dormir dans ma chambre! » « Tiens ta promesse! », lui rappela le roi. Alors, la, la princesse tient sa promesse et le laissa doucement déposer sur son bel oreiller... couvert de plumes. Ensuite, le lendemain matin, le crapaud, Toung! Toung!Toung! s'en alla, vers la porte et s'en allut et... et saluait la princesse et... retourna dans la petite fontaine s..., nager. Il revenut lundi, mardi, mercredi, jeudi, vendredi, samedi, dimanche. Ensuite, lorsqu'elle se réveilla, elle..., elle ne vit pas le petit crapaud. Mais elle vit un, un beau jeune homme. Il dit : « C'est vous qui m'avez transformé en prince de, du sort que la, que la, que la sorcière m'avait... donné! » Ensuite, la princesse, la princesse... dit :...le prince dev'nut amoureux de la princesse et... la princesse dev'nut amoureuse aussi, du prince. Et elle attendit jusqu'à ce qu'elle serait grande pour épouser le prince.

Enseignante : Est-ce que c'est terminé?

É6 : Oui.

Enseignante : Oui, j'te dis qu't'as une bonne mémoire, hein?

É6 : (Rires).

Élève 7 (peu loquace-fille)

Enseignante : Est-ce que tu voudrais m'raconter l'histoire que j viens d'te lire?

É7 : B'en, la, l, la princesse, elle avait, elle avait, el, elle jouait avec sa boule d'or, pis là elle l'avait échappée, et là, et là, la, et là le crapaud a été, a été pr, a été donner la, la boule d'or à la princesse.

Enseignante : Et après?

É7 : Après, la... b'en après, elle lui avait redonné la boule d'or et après elle a été dans... et après elle a été dans le château... et là la gre, et là le, le crapaud... i a, i a dit, i a dit : « M'attendez, attendez-moi, j, je ne cours pas aussi vite que vous! ».

Enseignante : Puis ensuite?

É7 : Je sais pas.

Enseignante : B'en qu'est-ce qui s'est passé après?

É7 : B'en, ils ont, ils ont, ils ont été manger et la princesse a tout oublié ses promesses. Et là, et là, le crapaud i a dit, i a dit : « A, approche ton assiette un tout p'tit peu c, pour que nous mangions ensemble... ». Là i avait tout mangé, et i avait tout bu le... l'eau, et là après, là après, i i avait, i avait dit de r, là i fallait que, que, que i aille dans, dans le lit de la princesse, pis après i a un, i a un prince qui est, qui a apparu... pis était tombée amoureuse é..., i é tombé amoureux de, de l, de la princesse et, et, elle aussi elle est tombée amoureuse du prince.

Enseignante : Est-ce que ça se termine comme ça?

É7 : ...

Enseignante : Est-ce qu'il y a quelque chose qui est arrivé à la toute fin?

É7 : À l'a, à l'a été près, près du lac pour jouer encore avec sa boule d'or. Et après elle a d, elle s'est dit : « J'espère que je serai assez grande pour..., ..., »

Enseignante : Pour quoi?

É7 : « ...pour épouser le pr, pour épouser le prince. »

Enseignante : Oui!

Élève 8 (loquace-fille)

Enseignante : Est-ce que tu peux m'raconter l'histoire que j'viens d'te lire?

É8 : B'en, la princesse à l'avait, échappé sa balle d'or dans l'eau, pis le crapaud est allé la chercher... et puis..., la..., la princesse à v, à voulait avant, laisser, tout qu'est-ce qu'i voudra, et puis...i...et puis là... le crapaud i a sauté sur la table, et puis i a dit : « Apportez votre assiette d'or et mangeons ensemble! ». Et puis, après... l, i avait eu un prince, puis la sorcière à l'avait transformé en crapaud, et puis..., ..., et puis, ...puis quand à va être grande à fra la mariée,... et puis... ch'sais pas quoi d'autre...

Enseignante : Est-ce que c'est comme ça qu'ça s'est terminé?

É8 : Oui (de la tête).

Élève 9 (peu loquace-fille)

Enseignante : Est-ce que tu peux m'dire c'qui s'est passé dans l'histoire que j'viens d'te raconter?

É9 : J'vais essayer.

Enseignante : D'accord.

É9 : ..., ..., ...,

Enseignante : Vas-y, je t'écoute.

É9 : Il était une fois, une princesse, qui allait à tous les jours à une fontaine d'eau. Et un jour, elle a, elle a perdu sa boule de cristal dans l'eau... et, une grenouille a sorti la tête de l'eau. Elle a dit : « Si, vous voulez que j'aille prendre votr' boule de cristal, voulez-vous me prendre avec moi, pour m'amener à la table et dorm...mir avec vous dans votr' lit? ». Et elle a accepté. Et... après, il a bien sauté vite... dans la fontaine d'eau et il est re-allé chercher la boule de cristal. Mais elle a courru, courru vers le château de son père. Et..., après..., ..., ..., il est venu à la table..., et elle, et elle a entendu : « Toc! Toc! » Et s,et elle a ouv...vrit la porte, à dit : « C'est quoi? » Et la f, et la f, et sa fille est allée ouvrir la porte. Et, ..., ...

Enseignante : Continue.

É9 : ..., et après elle a dit : « Quel horrible crapaud! » Et après il est al, elle a dit, son papa a dit : « Faites-le rentrer parc'qu'... si i veut manger dans votr' assiette, qu'i vienne.... »...., s'é, s'écria : « C'est-tu un géant? » Elle a dit : « Non, c'est un horrible ca, crapaud qui veut manger dans mon assiette. » Et elle a dit..., il a d...it..., au jeune crapaud : « Venez manger avec nous! » Et, et, et la, et la fille elle a dit aussitôt : « Ah! Je suis fatiguée! » Et elle apporta, avec son pouce et son index dans son lit, c, le petit crapaud. Et..., jour après jour, il dormait dans le beau petit lit, et le troisième jour il est..., le troisième jour..., i s'..., ..., à côté de son lit apparut un beau prince... et, et embrassa sa main et, et elle s'est réveillée et elle a dit : « C'est vous la grenouille! » Et, ils sont restés pour toujours et la..., et la petite f, et la grande fille... pour toujours est allée à la fontaine d'eau. Et jusqu'elle soit plus grande, elle est allée. Elle, elle a attendu jusqu'elle soit plus grande pour le marier son beau prince.

Enseignante : Merci, tu as une très bonne mémoire!

Élève 10 (loquace-garçon)

Enseignante : Est-ce que tu peux m'raconter l'histoire que j'viens d'te lire?

É10 : Hum, B'en je l'sais pas...

Enseignante : Est-ce que tu peux m'dire c'qui s'est passé dans l'histoire que j'viens d'te raconter?

É10 : Je sais la fin!

Enseignante : Alors, commence par la fin.

É10 : Mais, e..., c'est un crapaud, e..., c'est un crapaud mais c'était pas un vrai c'tait un prince qui i e, qui s'était transformé en crapaud parce que c'est une mé...chante sorcière qui lui avait jeté un sort....., ..., Je l'sais pus...

Enseignante : Ensuite, qu'est-ce qui s'est passé?

É10 : Je l'sais pas...

Enseignante : Mais en fait, qu'est-ce qui s'est passé au début... de l'histoire?

É10 : Hum..., elle a perdu sa bal...le dans l'eau...

Enseignante : Et puis après?

É10 : ...un crapaud est ven...u...

Enseignante : Ensuite?

É10 : ...il e..., il a ramassé la balle...

Enseignante : Après?

É10 : ...la balle d'or...

Enseignante : Oui...

É10 : ...elle a couru au château...

Enseignante : Puis après?

É10 : ...puis elle voulait pas que le crapaud entre dans s, dans son château.

Enseignante : Et ensuite?

É10 : Je l'sais pas.

Enseignante : Tu t'souviens pas de c'qui s'est passé après? Juste avant la fin?

É10 : Non (de la tête).

Enseignante : Tu es certain?

É10 : Non.

Enseignante : Tu ne t'en souviens pas?

É10 : Non.

Enseignante : O.k.

Élève 11 (peu loquace-fille)

Enseignante : Est-ce que tu peux m'dire c'qui s'est passé dans l'histoire que j't'ai racontée?

É11 : E..., ..., y avait un crapaud...

Enseignante : Oui...

É11 : E..., à l'avait perdu e..., sa boule la p'tit' fille en bas pis e..., le crapaud l'a rame...le, le, a ramenée à la p'tit' fille...

Enseignante : Il l'a ramenée à la p'tit' fille?

É11 : Oui (de la tête).

Enseignante : Continue... dis-moi c'qui s'est passé après.

É11 : E..., après y a eu un prince, qui avait, la sorcière..., elle, elle a jeté un sort au prince, après quand à va être assez grande à pourra marier le prince...e..., i montait l'escalier pis..., pis, à l, à l'a pleuré... pis son père i avait mis..., e..., e, pis après..., à l'a dit à son père qu'à l'avait peur..., e, j'sais pus quoi d'autre.

Enseignante : Tu sais pus quoi d'autre... est-ce que tu sais c'qui s'est passé après?

É11 : E..., b'en, est allée s'coucher e..., avec le crapaud...e, pis là, le crapaud i avait disparu...pis là..., j'sais pus quoi d'autre, là!

Enseignante : ..., ...

É11 : J'sais pus quoi d'autre!

Enseignante : Tu sais pus quoi d'autre. O.k.

Élève 12 (loquace-garçon)

Enseignante : Est-ce que tu peux m'dire c'qui s'est passé dans l'histoire que j'viens d'te raconter?

É12 : Oui.

Enseignante : Je t'écoute.

É12 : ..., ..., y a beaucoup d'parties que j'me rappelle pus...

Enseignante : B'en, alors, tu m'dis juste ce dont tu t'souviens.

É12 : B'en là..., parc'que...,e, la troisième n...uit que le crapaud avait couché avec la princesse, b'en là, au matin, quand i s'avait réveillé,...i av, e, s, i, i était redev'nu un prince.

Enseignante : Est-ce que tu t'souviens de c'qui s'est passé avant?

É12 : Non.

Enseignante : Tu t'souviens pas de c'qui s'est passé avant?

É12 : Non (de la tête).

Enseignante : Est-ce que tu te souviens du début de l'histoire?

É12 : Hum..., non, pus vraiment...

Enseignante : Plus vraiment?

É12 : E..., oui! ...La princesse avait échappé sa boule d'or dans l'eau, pis le crapaud était, était al, al, était allé la ramasser..., ...

Enseignante : Après, qu'est-ce qui s'est passé?

É12 : J'm'en rappelle pus...

Enseignante : Tu t'souviens plus du milieu... tu t'souviens pas de c'qui s'est passé après que le crapaud ait ramassé la boule d'or?

É12 : E, oui..., parce que la princesse courait trop vite pour que le, le crapaud, aud, e, e, e, le crapaud, i... courait pas aussi vite qu'elle, e, e, e, pis..., et puis, e...,pfff!... b'en là, puis quand est arrivée, à l'avait fermé la porte..., pis après j'm'en rappelle pus...

Enseignante : Plus du tout?

É12 : Non.

Enseignante : O.k.

La grive et le jeune prince

Conte à forte teneur en répétitions de mots

Élève 1 (loquace-fille)

Enseignante : Est-ce que tu peux m'dire c'qui s'est passé dans l'histoire que j'viens d'te raconter?

É1 : ...

Enseignante : Vas-y.

É1 : L', l'oiseau mécanique...

Enseignante : Oui...

É1 : Hum, i voulait pas j..., i voulait pus jouer, avec les enfants..., hum..., hum..., i a une branche e, que'qu' chose, pis m, ... le p'tit oiseau..., hum, i a chanté tout doux pour tout l'monde pis..., hum..., ..., j'm'en souviens pus...

Enseignante : Qu'est-ce qui s'est passé après?

É1 : ... tout' l'monde a arrêté d'travailler à cause que, i voulaient s'enfuir à cause de, l'oiseau mécanique.

Enseignante : Puis après?

É1 : B'en, pour l'oiseau qui chantait tout doux i a arrêté d'travailler pour écouter..., ..., c'est tout que j'sais...

Enseignante : C'est tout c'que tu sais? Te souviens-tu d'la fin?

É1 : ..., hum...

Enseignante : Tu t'souviens pas de c'qui s'est passé à la fin d'l'histoire?

É1 : Non (de la tête).

Enseignante : O.k.

Élève 2 (peu loquace-fille)

Enseignante : Est-c'que tu peux me dire c'qui s'est passé dans l'histoire que j'viens d'te raconter?

É2 : ..., ..., ...

Enseignante : Qu'est-ce qui s'est passé au début d'l'histoire?

É2 : J'm'en rappelle pus...

Enseignante : Pis au milieu?

É2 : ..., ..., ..., ...

Enseignante : Aimerais-tu mieux commencer par la fin?

É2 : ..., e...

Enseignante : Qu'est-ce qui s'est passé à la fin?

É2 : ..., b'en..., ..., ..., c', c'tait long...

Enseignante : Qu'est-ce qui s'est passé à la fin d'l'histoire?

É2 : ...hum..., ...

Enseignante : Comment l'histoire s'est terminée?

É2 : ..., ..., ..., ..., ...

Enseignante : As-tu une p'tit' idée?

É2 : ..., ..., ..., ..., ...

Enseignante : Te souviens-tu d'une p'tit' chose dans l'histoire?

É2 : ...e...

Enseignante : Un p'tit détail, quelque chose que t'as aimé le mieux, que t'as aimé le plus, quelque chose qui t'a frappé?

É2 : ..., ..., ...

Enseignante : Qu'est-ce que tu as retenu, dans l'histoire?

É2 : ..., ..., ..., la fin j'm'en rappelle pus...

Enseignante : Mais de quoi tu te souviens?

É2 : ...e, de..., ..., ..., ..., ..., ...

Enseignante : Tu l'sais pas?

É2 : Non.

Élève 3 (loquace-garçon)

Enseignante : Est-ce que tu m'dire c'qui s'est passé dans l'histoire que j't'ai racontée?

É3 : Hum..., e..., ..., j'me souviens d'presque rien...

Enseignante : Tu t'viens de presque rien? Est-ce que tu t'souviens du début?

É3 : B'en le roi, i voulait pas qu'l'oiseau i, i, i chante... alors e, e, ses gardiens, ou ch'sais pas quoi, b'en..., i, i l'a arrêté d'chanter mais i chantait..., le p'tit enfant i, i, i croyait qu'i' allait mourir mais i, i, i s'était guéri... c'est ça qu'j'me souviens...

Enseignante : Pis après?

É3 : J'sais pas...

Enseignante : Tu t'souviens de rien d'autre, est-ce que tu t'souviens d'la fin?

É3 : Non (de la tête).

Enseignante : Tu t'souviens pas de c'qui s'est passé à la fin, fin?

É3 : Non.

Élève 4 (peu loquace-garçon)

Enseignante : Est-ce que tu peux m'dire c'qui s'est passé dans l'histoire que j'viens d'te raconter?

É4 : ..., e..., ..., que l'oiseau mécanique chantait trop fort que..., ceux qui travaillaient s', i allaient s'enfuir...

Enseignante : Ils allaient s'enfuir..., pis après?

É4 : ..., après l'autre s...oir..., b'en ch'crois qu's'tait pareil, que ça...

Enseignante : Pareil... qu'est-ce que tu veux dire?

É4 : C'comme ch'p..., ch'p...ense que, l'aut', soir c'tait pareil que... la ch..., l'histoire, ch'crois qu'c'tait pareil que l'autre histoire...

Enseignante : Que quelle autre histoire?

É4 : ...l'autre soir de..., cette chanson là...

Enseignante : O.k.! Que l'autre soir, c'tait la même chose que l'autre soir?

É4 : Oui.

Enseignante : Pis après?

É4 : ..., e..., ...

Enseignante : Que s'est-il passé ensuite?

É4 : ..., ..., ...

Enseignante : Qu'est-ce qui..., comment l'histoire s'est terminée?

É4 : ..., e..., qui e..., l, le prince i pleurait d'joie...

Enseignante : l pleurait d'joie...pis ensuite?

É4 : ..., après l'oiseau i a dit que..., que tu m'as déj...à e...,
ré...compensé...

Enseignante : Tu m'as déjà récompensé...

É4 : ..., ...

Enseignante : Est-ce qu'il y a d'autres choses dont tu t'souviens, dans
l'histoire?

É4 : E, non.

Enseignante : Rien d'autre?

É4 : Non (de la tête).

Élève 5 (peu loquace-garçon)

Enseignante : Est-ce que tu peux m'dire c'qui s'est passé dans l'histoire que
j'viens d'te raconter?

É5 : Y avait un prince...

Enseignante : Oui..., y avait un prince...

É5 : ...y avait une live..., à chantait, toujours...

Enseignante : Une grive qui chantait toujours...

É5 : ...pis i travaillaient..., pis les travailleurs i arrêt..., i arrêtaient toujours
de travailler... et tout à coup..., à l, i a reçu une boîte, le prince... pis,
c'était, un oiseau mécanique... pis à toutes les s, nuits et les soirs il
l'écoutait, pis e, e, pis tout l'monde s'en allait à chaque fois le soir, la nuit,
hum..., le matin, e, pis, là, là..., le prince i a entendu : « Crac! Cric! », pis,
c'est s, pis là, hum, pis là la live à l'a, à l'a chan...

Enseignante : La grive!

É5 : ...la grive a chanté, pis là est tombée..., e..., o.k... Pis après, i la live est r'v'nue, à l'a...chanté...tout l'monde à s'arrêtait de travailler, que soudain, à l'a chanté, pis après le prince est redev'nu, comme avant.

Enseignante : C'est tout?

É5 : Oui...

Enseignante : B 'en..., est-ce que c', est-ce que c'est ça qui est arrivé à la fin? Qu'est-ce qui est arrivé à la fin?

É5 : I était redev..., i a joué avec les enfants...

Enseignante : Oui...

É5 : ... écoutait sa live..., et..., i sortait toujours à chaque fois, pour jouer les s..., les, dans son jardin, magnifique quand, i, à l, qu'i voulait jouer avec les enfants.

Enseignante : O.k.. Merci beaucoup!

Élève 6 (loquace-fille)

Enseignante : Est-ce que tu peux m'dire c'qui s'est passé dans l'histoire que j'viens d'te raconter?

É6 : Oui. Très bien.

Enseignante : Vas-y. Je t'écoute.

É6 : Il était une fois un prince, qui était dans un château, avec un grand mur. ... Derrière ce mur il y a un beau, un beau e, un beau..., un beau, jardin en fleurs doré de roses et..., p, plein, plein, plein de fleurs dorées. Un jour..., e, une petite grive se posait sur une branche, et dit : « Couccoulicou! Pour vous, je vais chanter très doux! » Tout l'monde s'avait arrêté de travailler pour l'écouter. Au même instant que le, e que le prince, v...u cette petite..., v...u c..ette pe...ti...te...

Enseignante : Grive...

É6 : ...grive...le prince dit : « S, Ch...ch...assez cet oiseau! » et, et, et ils l'ont chassé just'à..., jusqu'au près moment ils ont, ils ont, ils ont déposé un magique oiseau auprès du, auprès du prince..., et quand i, quand, dès que

le prince voulut l'entendre, il entendit : « Couccoulicou! Pour vous, je vais chanter très fort! » et il chanta un chant s...s...i fort que le prince voulait s'arrêter..., voulait, ne voulait pas danser. Alors..., quand, quand, quand il ch...assa l'oiseau et que l'oiseau était parti il, il déposa, l'oiseau, m..., mécanique, sur, l..le nid doré. Un matin suivant, tous les gens se réveillèrent voulurent entendre la petite grive. Mais au moment qu'ils, qu'ils travaillaient pour, pour arrêter pour écouter la petite grive, ils entendirent : « Couccoulicou! Pour vous, je vais chanter très fort! » Et, le bruit était si violent que tout l'monde arrêta de travailler pour s'enfuir. Un matin suivant, le prince était très malade. La petite grive elle arriva au même instant, elle dit : « Couccoulicou! Pour vous, je vais chanter tr, très doux! » Et elle chanta s, un, un chant s...i doux, que, le prince se leva debout et sa mort qu'il avait peur était guérie. Alors il dit : « Merci! Merci, petite grive que j'veux te récompenser! » « Mais comment j'..., j'peux te récompenser? » La petite grive dit : « Mais tu n'peux pas, me récompenser parc'que un m, un jour tu as, tu as, fait un beau sourire et, et m, et pleuré de joie! » ...

Enseignante : C'est fini? C'est comme ça que l'histoire se termine?

É6 : Oui.

Enseignante : O.k.

Élève 7 (peu loquace-fille)

Enseignante : Est-ce que tu peux m'raconter, est-ce que tu peux m'dire c'qui s'est passé dans l'histoire que j'viens d'te raconter?

É7 : B'en parce que le, le prince, i avait, i avait, choi, i avait t, i avait chassé la p'tit' grive qui chantait doux.

Enseignante : Et après?

É7 : ... Après i a demandé à ses serviteurs de le chasser, de le chasser de , de, de son jardin.

Enseignante : Puis après?

É7 : Je sais pas.

Enseignante : Qu'est-ce qui s'est passé à la fin de l'histoire?

É7 : ...À la fin le prince, le prince i sortait, i sortait à chaque jour pour, pour écouter la p'tit' grive chanter, pis jouer avec les p'tits enfants.

Enseignante : Est-ce que c'est tout?

É7 : Oui (de la tête).

Enseignante : Est-ce que tu t'souviens de c'qui est arrivé au début?

É7 : Non (de la tête).

Enseignante : Non?

Élève 8 (loquace-fille)

Enseignante : Est-ce que tu peux m'dire c'qui s'est passé dans l'histoire que j'viens d'te raconter?

É8 : Hum, le prince, i aimait pas l'oiseau, et puis, puis, là i voulait l'aimer..., et puis..., e, b'en, i l'avait aimé pis là, il est tombé malade parc'que, i a sauté de joie pis après..., il avait..., été correct.

Enseignante : Pis après?

É8 : ... B'en i avait l'cœur gros comme une pierre avant, parc'que il aimait pas l'oiseau..., et puis, i avait, un oiseau mécanique, qui chantait fort pis tout l'monde i a arrêté d'travaillé pour s'enfuir.

Enseignante : Pis après, qu'est-ce qui est arrivé?

É8 : Pis là, le, l'oiseau i a chanté pis tout l'monde i a arrêté, de travailler pour aller le voir.

Enseignante : Pis après?

É8 : ..., ..., ..., ... Je l'sais même pas tout'!... Et puis le prince i vivait au château d'pierre.

Enseignante : Ah, oui? Pis après?

É8 : ... B'en, le prince..., un monsieur, je l'sais pas c'tait qui, là..., qui a parlé drôle.

Enseignante : C'est tout?

É8 : Oui.

Élève 9 (peu loquace-fille)

Enseignante : Peux-tu m'dire c'qui s'est passé dans l'histoire que j'viens d'te raconter?

É9 : Oui.

Enseignante : Je t'écoute.

É9 : ... y avait un prince..., qui..., qu'un jour..., il avait entendu un vrai oiseau chanter. Et il a dit à ses serviteurs d'aller, l'ach, de le chercher...

Enseignante : Et puis après?

É9 : Après..., il l'a perché, sur, un beau crochet de métal..., et un beau jour, i a eu, un oiseau mécanique qui, qui faisait beaucoup plus de bruit..., ..., et..., .., et, il criait beaucoup plus fort..., et, tout l'monde se sauvait quand i, quand i criait fort comme ça...et, un beau jour, on a entendu : « Crac!

Crac! » : il était cassé. On l'a plus, jamais entendu. Mais un beau jour..., la, l'autre, pas mécanique, elle est revenue et, elle l'a sauvé. Elle a dit :

« Comment, puis-je vous remercier? » « Vous m'avez déjà remerciée l'autr' fois... »

Enseignante : Et après?

É9 : À tous les jours, i all...ait, jouer avec les enfants et écouter le bel oiseau, et on n'a plus, jamais revu..., le, l'oiseau mécanique.

Enseignante : Est-ce que ça se termine comme ça?

É9 : Oui.

Enseignante : Merci.

Élève 10 (loquace-garçon)

Enseignante : Est-ce que tu peux m'dire c'qui s'est passé dans l'histoire que j'viens d'te raconter?

É10 : E,e,e,e..., je l'sais pas.

Enseignante : Est-ce que tu t'souviens de, du début?

É10 : E,e,e,e...m...oui!

Enseignante : Alors, que s'est-il passé au début de l'histoire?

É10 : Le..., le, le prince, le jeune prince i sortait jamais de son château. Et il ne jouait pas avec les enfants qui étaient dehors. Je l'sais pas.

Enseignante : Et puis ensuite?

É10 : ...Pis ensuite, je l'sais pas.

Enseignante : Est-ce que tu t'souviens de c'qui s'est passé au milieu de l'histoire?

É10 : Non.

Enseignante : Alors, est-ce que tu t'souviens de la fin?

É10 : N....., oui!

Enseignante : Que s'est-il passé?

É10 : Le prince i a pleuré, ré de joie..., i a, i a chassé la petite grive, puis il a fonctionné, e..., puis il a fonctionné une grive tr, en, mécanique, i a, i a dit : « Coccorico! Pour vous, je vais chanter très fort! » Pis tout le m...onde, arrêtaît de travaill...er, pour s'enfuir.

Enseignante : Et puis ensuite?

É10 : Je l'sais pas.

Enseignante : Que s'est-il passé ensuite?

É10 : ..., ..., ..., ...

Enseignante : Te souviens-tu de c'qui s'est passé à la toute fin, de l'histoire?

É10 : Oui! Il a pleuré de joie..., puis, à la fin, i a,a,a,a,a..., puis, à la fin, il a,a,a,a,a..., puis, à la fin, il a,a,a,e..., à la fin, i,e, je l'sais pas. À la f...in, il, il a remercié la petite grive. Puis, le, puis, il, puis, i e, est-ce que il avait cassé le robot, le..., la grive mécanique?

Enseignante : Non..., je pense qu'elle s'est cassée toute seule.

É10 : Puis, lorsque..., que il a arrêté de chanter, il a cassé, il e, il est tombé malade, puis apr...ès, il, puis après la gr, la petite grive a dit : « Coccolico! Pour vous, je vais chanter. » Puis là, i a été guéri.

Enseignante : Est-ce qu'il y a autre chose, qui s'est passé dans l'histoire ?

É10 : M,m,m..., je l'sais pas.

Enseignante : Te souviens-tu d'autres choses dans l'histoire ou pas?

É10 : Non.

Enseignante : O.k.

Élève 11 (peu loquace-fille)

Enseignante : Est-ce que tu peux m'dire c'qui s'est passé dans l'histoire que j'viens d'te raconter?

É11 : E..., ..., ..., un prince, un prince e, qui pleurait et, riait..., i riait, i riait, devant ses soldats e..., e..., ..., ..., e..., i z'étaient allés toujours dans son jardin pour, pour, pour avoir, pour voir, les petits enfants, de, que i venaient e..., de, de..., de partout.

Enseignante : Pis après?

É11 : ..., ..., ... E..., ..., i était malade..., hum..., i croyait qui ét..., qui était mort la nuit..., ..., ..., ... J'crois qu'je l'sais pus quoi d'autre...

Enseignante : Et qu'est-ce qui est arrivé à la fin d'l'histoire, te souviens-tu?

É11 : B'en, i a vu le, petit, rouge-gorge qui chantait..., pis..., c'est tout.

Enseignante : C'est tout? O.k.

Élève 12 (loquace-garçon)

Enseignante : Est-ce que tu peux m'dire c'qui s'est passé dans l'histoire que j'viens d'te raconter?

É12 : Oui.

Enseignante : Je t'écoute, vas-y.

É12 : ...Le prince voulait cha, chasser la grive..., pis à la fin d'l'histoi..are, b'en, b'en là..., hum, i, i, i..., hum, j'm'en rappelle pus. J'sais pas qu'est-ce que, j, j, j, j, veux dire...

Enseignante : Mais qu'est-ce qui s'est passé au début de l'histoire?

É12 : ..., ...Hum..., j'm'en rappelle pus...

Enseignante : Pis au milieu?

É12 : Hum..., j'sais pas...

Enseignante : Pis à la fin?

É12 : À la fin, b'en là, i avait tombé malade..., parc'que son oiseau mécanique était brisé..., pis, pis, e..., pis, pis, pis là..., l, l, la grive qui était pas mécanique est, était v'nue chanter très douc'ment pis là i était pus malade...

Enseignante : Est-ce qu'il i a autres choses dont tu te souviens?

É12 : Non.

Enseignante : C'est terminé?

É12 : Oui.

Enseignante : D'accord.

Annexe III-B : exemple d'encodage du corpus langagier des élèves produit à la suite de l'écoute des contes 1 et 2

Légende :

*verbe	\$pronom	<commentaire positif relié à la tâche
+nom	#conjonction	%commentaire négatif relié à la tâche
-adjectif	&déterminant	_énoncé insécable
?adverbe	~titres ou sous-titres	\silence ou hésitation
préposition	^intervention de l'enseignante	/mot de remplissage

~Corpus langagier des élèves ayant été soumis au conte à faible teneur en répétitions de mots : La princesse et le crapaud (C1-)

~Élève 1 (loquace-fille)

^Est ce que tu peux me dire c'qui s'est passé dans l'histoire que j viens d'te raconter:?

<Oui \silence

^Peux-tu m'la raconter:?

%J'm'en souviens pas d'tout' \silence

^Raconte-moi c'que tu sais.

(À demi-voix) \silence _que _il avoir *cogner _à _la +porte \silence

^Parle un p'tit peu plus fort pour qu'on t'entende.

\silence *cogner _à _la +porte /pis \silence

\silence

^Qu'est-ce qui est arrivé au début:?

%J'm'en souviens pas \silence

^Pis au milieu, qu'est-ce qui s'est passé, au milieu d'l'histoire:?

\silence %j'sais pas.

^Pis comment ça s'est fini: ? _Te souviens-tu de la fin:?

%Pas tout' \silence

^B'en, raconte-moi ce dont tu t'souviens.

\silence

/b'en, \silence _c' *être _que \silence

puis	13	hésitation de	2	hésitation il dire	1
ensuite	11	hésitation elle a dit	2	hésitation il e	1
vite	10	hésitation et la	2	hésitation il est al	1
pas	8	hésitation et la f	2	hésitation je	1
tout	7	hésitation i a dit	2	hésitation je p	1
non	7	hésitation ils ont	2	hésitation là	1
alors	5	hésitation j	2	hésitation la gr	1
aussi	5	hésitation le cr	2	hésitation la gre	1
si	5	hésitation que	2	hésitation la prinçasse	1
là	4	hésitation que la	2	hésitation la princesse	1
encore	4	hésitation son	2	hésitation le troisième jour il	
très	3	hésitation a été	1	est	1
ne	3	hésitation à l	1	hésitation m'attendez	1
assez	2	hésitation à l'a	1	hésitation n	1
bien	2	hésitation à v	1	hésitation non	1
doucement	2	hésitation al	1	hésitation pis	1
ensemble	2	hésitation après	1	hésitation pour épouser le	
toujours	2	hésitation après ça	1	pr	1
aussitôt	2	hésitation après le	1	hésitation près	1
oui	1	hésitation aud	1	hésitation qui est	1
avant	1	hésitation av	1	hésitation r	1
bas	1	hésitation ca	1	hésitation rame	1
beaucoup	1	hésitation comme	1	hésitation s'é	1
fort	1	hésitation comme te dit la		hésitation son père	1
ici	1	pro	1	hésitation un	1
maintenant	1	hésitation ct	1	TOTAL	492
même	1	hésitation dans	1		
peu	1	hésitation dans s	1		
près	1	hésitation de l	1		
soudain	1	hésitation do	1		
souvent	1	hésitation é	1		
trop	1	hésitation el	1		
TOTAL	156	hésitation elle a été pr	1		

Silences ou hésitations

silence	280
hésitation e	58
hésitation et	11
hésitation i	10
hésitation la	10
hésitation l	9
hésitation et là	5
hésitation	4
hésitation elle	4
hésitation le	4
hésitation s	4
hésitation a	3
hésitation et puis	3
hésitation c	2

hésitation elle a d	1
hésitation elle avait	1
hésitation elle dire	1
hésitation encore	1
hésitation est	1
hésitation et après elle a	
été dans	1
hésitation et elle	1
hésitation et ensuite	1
hésitation et là le	1
hésitation et puis à	1
hésitation était	1
hésitation était al	1
hésitation f	1
hésitation i a	1
hésitation i a un	1
hésitation i avait	1
hésitation i e	1
hésitation i l'avait r'merciée	
	1
hésitation i s'	1

Interventions de l'enseignante

Est-ce que tu peux m'dire	
c'qui s'est passé dans	
l'histoire que j'viens d'te	
raconter?	7
Oui	6
O.k.	2
Après?	2
Est-ce que c'est tout?	2
Est-ce que tu peux	
m'raconter l'histoire que	
j'viens d'te lire?	2
Et après?	2
Et ensuite?	2
Oui (de la tête)	2
Qu'est-ce qui est arrivé	
après?	2
Pis après?	1
Ah! Et après?	1
Alors, commence par la fin.	1
Après, qu'est-ce qui s'est	
passé?	1

B'en, alors, tu m'dis juste ce dont tu t'souviens. 1	Est-ce que tu peux m'dire c'qui s'est passé dans l'histoire que j'viens d'te raconter? 1	Parle un p'tit peu plus fort pour qu'on t'entende. 1
B'en, non. Tu m'racontes c'qui s'est passé, ce dont tu t'souviens... 1	Est-ce que tu sais c'qui s'est passé au début? 1	Peux-tu m'la raconter? 1
B'en, raconte-moi ce dont tu t'souviens. 1	Est-ce que tu te souviens du début de l'histoire? 1	Pis au milieu, qu'est-ce qui s'est passé, au milieu d'l'histoire? 1
B'en qu'est-ce qui s'est passé après? 1	Est-ce que tu t'souviens d'autres choses? 1	Pis comment ça s'est fini? 1
Ça, c'était à la fin! Mais au début, qu'est-ce qui s'est passé? Comment l'histoire a commencé? 1	Est-ce que tu t'souviens de c'qui s'est passé avant? 1	Te souviens-tu de la fin? 1
C'est que quoi? 1	Est-ce que tu voudrais m'raconter l'histoire que j'viens d'te lire? 1	Plus du tout? 1
C'est tout? 1	Est-ce qu'il y a quelque chose qui est arrivé à la toute fin? 1	Plus vraiment? 1
Comme quoi? 1	Et c'est fini? 1	Pour quoi? 1
Comment ça commençait? 1	Et puis après? 1	Puis après? 1
Continue. 1	Et que je veux, tu as dit? 1	Qu'est-ce qu'elle demanda au crapaud? 1
Continue... dis-moi c'qui s'est passé après. 1	Il l'a ramenée à la p'tit' fille? 1	Qu'est-ce qui est arrivé à la fin? 1
C'tait trop long? 1	Je t'écoute. 1	Qu'est-ce qui est arrivé au début? 1
D'accord 1	La grenouille voulait aller s'coucher, pis après? 1	Qu'est-ce qui s'est passé au début? 1
De quoi? 1	Laquelle, laquelle, de quelle partie tu te souviens le plus? 1	Raconte-moi c'que tu sais. 1
Elle pleura très fort. 1	Mais en fait, qu'est-ce qui s'est passé au début... de l'histoire? 1	Tout c'que tu voudras. 1
Ensuite, qu'est-ce qui s'est passé? 1	Merci, tu as une très bonne mémoire! 1	Tu es certain? 1
Ensuite? 1	Ni du début? 1	Tu l'sais pas? Pis qu'est-ce qui s'est passé au milieu? 1
Essaie de m'dire ce dont tu t'souviens. 1	Non? alors c'est tout? 1	Tu ne t'en souviens pas? 1
Essaie de m'raconter l'histoire dans tes mots. 1	Oui! 1	Tu sais pus quoi d'autre? 1
T'as pas besoin de m'dire tous tous tous les mots, mais l'histoire... dis ce dont tu te souviens... 1	Oui, alors c'est tout! 1	O.k. 1
Est tombée amoureuse? 1	Oui, après? 1	Tu sais pus quoi d'autre... 1
Est-ce que ça a term, est-ce que l'histoire s'est finie comme ça? 1	Oui, ensuite? 1	est-ce que tu sais c'qui s'est passé après? 1
Est-ce que ça se termine comme ça? 1	O.k. Pis y a pas d'autres détails que tu veux ajouter? 1	Tu t'souviens de rien d'autre? 1
Est-ce que c'est comme ça qu'ça s'est terminé? 1	Oui, il faut que j'fasse tout c'qui veut... 1	Tu t'souviens pas comment l'histoire s'est terminée, qu'est-ce qui est arrivé avec le prince et la princesse? 1
Est-ce que c'est terminé? 1	Oui, j'te dis qu't'as une bonne mémoire, hein? 1	Tu t'souviens pas de c'qui s'est passé après? Juste avant la fin? 1
Est-ce que tu peux m'dire ce qui s'est passé dans l'histoire que j'viens juste de t'raconter? 1	Oui, pis après? 1	Tu t'souviens pas de c'qui s'est passé avant? 1
Est-ce que tu peux m'dire c'qui s'est passé dans l'histoire que j't'ai racontée? 1	Oui? Vas-y. Raconte-nous 1	Tu t'souviens pas du reste de l'histoire? 1
	Oui..., ensuite? 1	Tu t'souviens plus du milieu... tu t'souviens pas de c'qui s'est passé après que le crapaud ait ramassé la boule d'or? 1
	Pardon? 1	Vas-y. 1

Vas-y, je t'écoute. 1
Y a-t-il une partie dont tu te souviens un peu plus? 1

TOTAL 116

Mots outils

la 86
elle 76
et 67
le 56
il 56
que 32
dans 28
un 24
l' 22
à 19
d' 19
son 18
de 18
sa 16
tu 16
c' 15
une 14
qu' 13
pour 12
avec 11
ce 11
qui 11
en 10
lui 10
au 9
je 9
s' 9
vous 8
ça 7
mais 7
y 7
du 7
les 5
comme 4
mon 4
quand 4
sur 4
votre 4
ton 4
moi 4
ils 3
j' 3
là 3

m' 3
ma 3
me 3
parce 3
quoi 3
ses 3
ta 3
te 3
jusqu' 2
nous 2
plus 2
pourquoi 2
se 2
dès 1
jusqu'elle 1
lorsqu' 1
par 1
parc'que 1
qu' 1
quel 1
t' 1
t' 1
tout 1
TOTAL 809

Titres ou sous-titres

Élève 1 (loquace-fille) 1
Élève 2 (peu loquace-fille) 1
Élève 3 (loquace-garçon) 1
Élève 4 (peu loquace-garçon) 1
Élève 5 (peu loquace-garçon) 1
Élève 6 (loquace-fille) 1
Élève 7 (peu loquace-fille) 1
Élève 8 (loquace-fille) 1
Élève 9 (peu loquace-fille) 1
Élève 10 (loquace-garçon) 1
Élève 11 (peu loquace-fille) 1
Élève 12 (loquace-garçon) 1
Corpus langagier des élèves ayant été soumis au conte à faible teneur en

répétitions de mots: la princesse et le crapaud(c1-)
1
TOTAL 13

Noms

crapaud 46
princesse 37
prince 21
eau 16
boule 15
or 15
balle 9
grenouille 8
lit 8
porte 8
assiette 8
château 6
fille 6
jour 6
père 6
table 6
promesse 6
fontaine 5
roi 5
sorcière 5
cristal 3
fois 3
matin 3
sort 3
oreiller 3
escalier 2
femme 2
fond 2
main 2
peur 2
voix 2
cause 1
chambre 1
conseil 1
consigne 1
côté 1
couverte 1
dimanche 1
frappement 1
géant 1
homme 1
index 1
jeu 1
jeudi 1
lac 1
lendemain 1

lundi	1	doux	1
mardi	1	fatiguée	1
mariée	1	méchante	1
menu	1	petite	1
mercredi	1	plusieurs	1
moment	1	préféré	1
nuit	1	profonde	1
papa	1	tout	1
patte	1	vrai	1
pied	1	TOTAL	52
plume	1		
pouce	1		
samedi	1		
soir	1		
surface	1		
tête	1		
vendredi	1		
TOTAL	301		

Commentaires positifs liés à la tâche

Oui.	9
Oui (de la tête). (rires)	7 1
C'est elle que j'viens de l'dire.	1 1
Je sais la fin!	1
J'vais essayer.	1
TOTAL	20

Adjectifs

petit	9
amoureux	5
grande	5
amoureuse	4
beau	4
jeune	3
grand	2
horrible	2
tous	2
troisième	2
affreux	1
bel	1
contente	1
couvert	1
deux	1

Auxiliaires et autres

avoir	71
être	30
aller	18
toc!	8
ah	2
(à demi-voix)	2
hein	1
pfff!	1
Toung!Toung!Toung!	1
TOTAL	134

**Annexe III-D : exemple de catégorisation du corpus langagier de
chaque élève pris individuellement à la suite de l'écoute
du conte 1**

Élève 1

Commentaires négatifs reliés à la tâche		TOTAL	21				
Non (de la tête).	3	Interventions de l'enseignante		à	2		
C'est tout.	1			elle	2		
J'me souviens pas d'tout'...	1			la	2		
J'm'en souviens pas... 1	1			que	2		
J'm'en souviens pas d'tout'...	1			sa	2		
J'sais pas...	1			c'	1		
Pas tout'...	1			dans	1		
Souviens pas d'tout'...	1			du	1		
TOTAL	10			B'en, raconte-moi ce dont tu t'souviens.	1	il	1
				C'est que quoi?	1	l'	1
		C'est tout?	1	TOTAL	15		
		Comme quoi?	1	Titres ou sous-titres			
		Est ce que tu peux me dire c'qui s'est passé dans l'histoire que j'viens d'te raconter?	1	Élève 1 (loquace-fille)	1		
		Est tombée amoureuse?	1	TOTAL	1		
Verbes		Est-ce que tu t'souviens d'autres choses?	1	Noms			
cogner	2	Ni du début?	1	porte	2		
perdre	2	Oui, ensuite?	1	balle	1		
être	1	Oui...	1	boule	1		
tomber	1	Pardon?	1	eau	1		
TOTAL	6	Parle un p'tit peu plus fort pour qu'on t'entende.	1	prince	1		
		Peux-tu m'la raconter?	1	TOTAL	6		
		Pis au milieu, qu'est-ce qui s'est passé, au milieu d'l'histoire?	1	Commentaires positifs reliés à la tâche			
Mots de remplissage		Pis comment ça s'est fini? Te souviens-tu de la fin?	1	Oui...	2		
b'en	1	Qu'est-ce qui est arrivé au début?	1	Oui (de la tête).	1		
pis	1	Raconte-moi c'que tu sais.	1	TOTAL	3		
TOTAL	2	Tu t'souviens de rien d'autre?	1	Adjectifs			
		Tu t'souviens pas du reste de l'histoire?	1	amoureux	1		
Adverbes		TOTAL	19	TOTAL	1		
non	1	Mots outils					
TOTAL	1	silence	20				
		hésitation s	1				

Auxiliaires et autres

avoir	3
(à demi-voix)	2
TOTAL	5

**Annexe III-E : catégorisation du corpus langagier de l'ensemble des
élèves produit à la suite de l'écoute du conte 2**

Commentaires négatifs reliés à la tâche		récompenser	4		
		tomber	4		
		voir	4		
		casser	3	Adverbes	
		guérir	3	tout	12
Je l'sais pas.	6	pouvoir	3	puis	10
Non.	6	remercier	3	pas	9
Non (de la tête).	4	sortir	3	après	8
J'm'en rappelle pus.	3	crier	2	fort	8
J'sais pas.	2	croire	2	plus	7
C'est ça qu'j'me souviens.	1	déposer	2	très	7
	1	faire	2	toujours	4
C'est tout.	1	fonctionner	2	alors	3
C'est tout que j'sais.	1	revenir	2	ne	3
C'tait long.	1	rire	2	si	3
J'crois qu'je l'sais pus quoi d'autre.	1	sauver	2	avant	2
Je l'sais même pas tout!	1	venir	2	beaucoup	2
	1	arriver	1	comment	2
Je l'sais pas c'tait qui, là	1	briser	1	déjà	2
	1	chan	1	jamais	2
Je sais pas.	1	chercher	1	là	2
J'me souviens d'presque rien.	1	danser	1	n'	1
J'm'en souviens pus.	1	demander	1	auprès	1
J'sais pas qu'est-ce que...	1	lever	1	derrière	1
	1	mourir	1	dès	1
La fin j'm'en rappelle pus.	1	parler	1	devant	1
	1	partir	1	doucement	1
N...	1	penser	1	ensuite	1
TOTAL	34	percher	1	partout	1
		poser	1	soudain	1
		ravailler	1	trop	1
		recevoir	1	TOTAL	96
		redevenir	1		
		réveiller	1	Silences ou hésitations	
Verbes		revoir	1	silence	241
chanter	26	sauter	1	hésitation e	32
être	13	savoir	1	hésitation i	10
arrêter	12	vivre	1	hésitation le	7
dire	11	TOTAL	208	hésitation s	6
travailler	11			hésitation puis	5
vouloir	11	Mots de remplissage		hésitation de	4
avoir	10	pis	23	hésitation et	4
entendre	8	hum	15	hésitation l	4
chasser	7	b'en	11	hésitation pour	4
écouter	7	pis là	6	hésitation il	3
jouer	7	b'en là	2	hésitation m	3
enfuir	5	m m m	1		
pleurer	5	TOTAL	58		
aimer	4				
aller	4				

hésitation quand	3
hésitation à l	2
hésitation à la fin	2
hésitation c'	2
hésitation e, e, e, e	2
hésitation i a	2
hésitation i avait	2
hésitation ils ont	2
hésitation là	2
hésitation le prince	2
hésitation quand i	2
hésitation tr	2
hésitation un	2
hésitation un beau	2
hésitation à l'a	1
hésitation auprès du	1
hésitation ch	1
hésitation cha	1
hésitation choi	1
hésitation ch'p	1
hésitation de le chasser de	1
hésitation en	1
hésitation est	1
hésitation et m	1
hésitation i arrêt	1
hésitation i avait t	1
hésitation i, i, i,	1
hésitation i riait	1
hésitation i sortait	1
hésitation i voulait pas j	1
hésitation il a, a, a,	1
hésitation il a, a, a, a, a	1
hésitation il e	1
hésitation j'	1
hésitation j, j, j, j, veux dire...	1
hésitation just'à	1
hésitation l'	1
hésitation la	1
hésitation la ch	1
hésitation la gr	1
hésitation l'ach	1
hésitation les	1
hésitation p	1
hésitation pis là	1
hésitation pour avoir	1
hésitation puis à la fin i a, a,	1
a, a, a	1
hésitation puis après	1
hésitation que le	1
hésitation qui	1
hésitation qui e	1
hésitation qui ét	1
hésitation qu'ils	1

hésitation ré	1
hésitation redev	1
hésitation s'	1
hésitation se rév	1
hésitation tu as	1
hésitation un m	1
hésitation un prince	1
hésitation vu cette petite	1
hésitation vou	1
hésitation voulait	1
hésitation voulait s' arrêt	1
TOTAL	401

Interventions de l'enseignante

Est-ce que tu peux m'dire c'qui s'est passé dans l'histoire que j'viens d'te raconter?	9
Pis après?	5
Ok.	2
C'est tout?	2
Et après?	2
Et puis ensuite?	2
Oui...	2
Pis au milieu?	2
Puis après?	2
Que s'est-il passé ensuite?	2
Vas-y.	1
Je t'écoute, vas-y.	1
Ah, oui? pis après?	1
Aimerais-tu mieux commencer par la fin?	1
Alors, est-ce que tu t'souviens de la fin?	1
Alors, que s'est-il passé au début de l'histoire?	1
As-tu une p'tit' idée?	1
C'est fini? C'est comme ça que l'histoire se termine?	1
C'est terminé?	1
C'est tout? O.k.	1
C'est tout c'que tu sais? Te souviens-tu d'la fin?	1
Comment l'histoire s'est terminée?	1
D'accord.	1

B'en..., est-ce que c', est-ce que c'est ça qui est arrivé à la fin? Qu'est-ce qui est arrivé à la fin?	1
Est-ce que ça se termine comme ça?	1
Est-ce que c'est tout?	1
Est-ce que tu peux m'dire c'qui s'est passé dans l'histoire que j't'ai racontée?	1
Est-ce que tu peux m'raconter, est- ce que tu peux m'dire c'qui s'est passé dans l'histoire que j'viens d'te raconter?	1
Est-ce que tu t'souviens de, du début?	1
Est-ce que tu t'souviens de c'qui est arrivé au début?	1
Est-ce que tu t'souviens de c'qui s'est passé au milieu de l'histoire?	1
Est-ce qu'il y a autres choses dont tu te souviens?	1
Est-ce qu'il y a autre chose, qui s'est passé dans l'histoire?	1
Est-ce qu'il y a d'autres choses dont tu t'souviens, dans l'histoire?	1
Est-c'que tu peux me dire c'qui s'est passé dans l'histoire que j'viens d'te raconter?	1
Et puis après?	1
Et qu'est-ce qui est arrivé à la fin d'l'histoire, te souviens-tu?	1
Grive...	1
O.k. Que l'autre soir, c'tait la même chose que l'autre soir?	1
l pleurait d'joie... pis ensuite?	1
Ils allaient s'enfuir... pis après ?	1
Vas-y, je t'écoute.	1
La grive!	1
Mais de quoi tu te souviens?	1

Mais qu'est-ce qui s'est passé au début de l'histoire?	1	Tu t'souviens pas de c'qui s'est passé à la fin, fin?	1	ce	2
Merci.	1	Tu t'souviens pas de c'qui s'est passé à la fin d'l'histoire?	1	cette	2
Non?	1	Un p'tit détail, quelque chose que t'as aimé le mieux, que t'as aimé le plus, quelque chose qui t'a frappé ?	1	en	2
Non..., je pense qu'elle s'est cassée toute seule.	1	Une grive qui chantait toujours...	1	me	2
Oui..., y avait un prince.	1	O.k.. Merci beaucoup !	1	sa	2
Pareil... qu'est-ce que tu veux dire ?	1	Je t'écoute.	1	te	2
Peux-tu m'dire c'qui s'est passé dans l'histoire que j'viens d'te raconter?	1	Et puis après ?	1	ça	1
Pis à la fin?	1	TOTAL	97	cet	1
Pis après, qu'est-ce qui est arrivé?	1			ceux	1
Que quelle autre histoire?	1	Mots outils		d'	1
Que s'est-il passé?	1	il	70	du	1
Qu'est-ce que tu as retenu, dans l'histoire?	1	le	42	jusqu'	1
Qu'est-ce qui... comment l'histoire s'est terminée?	1	de	30	là	1
Qu'est-ce qui s'est passé à la fin?	1	l'	29	lorsque	1
Qu'est-ce qui s'est passé à la fin de l'histoire?	1	et	27	m'	1
Qu'est-ce qui s'est passé à la fin d'l'histoire?	1	un	25	ou	1
Qu'est-ce qui s'est passé après?	1	la	22	parce	1
Qu'est-ce qui s'est passé au début d'l'histoire?	1	pour	19	près	1
Rien d'autre?	1	que	19	puis	1
Te souviens-tu d'autres choses dans l'histoire ou pas?	1	à	15	quelque	1
Te souviens-tu de c'qui s'est passé à la toute fin, de l'histoire?	1	ils	14	quoi	1
Te souviens-tu d'une p'tit' chose dans l'histoire?	1	les	13	tout	1
Tu l'sais pas?	1	qui	13	TOTAL	479
Tu m'as déjà récompensé...	1	je	11		
Tu t'souviens de presque rien? Est-ce que tu t'souviens du début?	1	elle	10	Titres ou sous-titres	
Tu t'souviens de rien d'autre, est-ce que tu t'souviens d'la fin?	1	s'	9	Élève 1 (loquace-fille)	1
		une	8	Élève 2 (peu loquace-fille)	1
		vous	8	Élève 3 (loquace-garçon)	1
		vous	8	Élève 4 (peu loquace-garçon)	1
		avec	7	Élève 5 (peu loquace-garçon)	1
		mais	6	Élève 6 (loquace-fille)	1
		au	5	Élève 7 (peu loquace-fille)	1
		qu'	5	Élève 8 (loquace-fille)	1
		son	5	Élève 9 (peu loquace-fille)	1
		y	5	Élève 10 (loquace-garçon)	1
		comme	4	Élève 11 (peu loquace-fille)	1
		parc'que	4	Élève 12 (loquace-garçon)	1
		se	4	Corpus langagier des élèves ayant été soumis au conte à forte teneur en répétitions de mots: la grive et le jeune prince (C2+)	1
		ses	4		
		c'	3		
		dans	3		
		on	3		
		quand	3		
		sur	3		
		tu	3		

TOTAL	13	TOTAL	167		
Noms		Commentaires positifs reliés à la tâche		être	15
prince	23	Oui.	12	aller	9
oiseau	22	Oui. Très bien.	1	couccoulicou!	4
grive	17	B'en ch'crois qu'c'tait pareil que ça...	1	crac!	3
monde	10	L'histoire, ch'crois qu'c'tait pareil que l'autre histoire.	1	coccolico!	1
enfant	8	Oui (de la tête).	1	coccorico!	1
jour	8	TOTAL	16	cric!	1
fin	5			TOTAL	83
joie	5				
soir	5				
fois	4				
jardin	4				
live	4				
château	3				
matin	3	Adjectifs			
nuit	3	petit	17		
branche	2	mécanique	13		
bruit	2	beau	7		
cause	2	doux	6		
chant	2	malade	6		
fleur	2	autre	4		
instant	2	chaque	3		
moment	2	doré	3		
mur	2	plein	3		
pierre	2	même	2		
serviteur	2	suivant	2		
autre	1	tous	2		
boîte	1	bel	1		
chanson	1	correct	1		
chose	1	debout	1		
coeur	1	drôle	1		
coup	1	grand	1		
crochet	1	gros	1		
dehors	1	jeune	1		
gardien	1	magique	1		
gens	1	magnifique	1		
histoire	1	mort	1		
métal	1	toutes	1		
monsieur	1	violent	1		
mort	1	vrai	1		
nid	1	TOTAL	81		
peur	1				
robot	1	Auxiliaires et autres			
roi	1	avoir	49		
rose	1				
rouge-gorge	1				
soldat	1				
sourire	1				
travailleur	1				

**Annexe III-F : exemple de catégorisation du corpus langagier de chaque
élève pris individuellement à la suite de l'écoute du conte 2**

Élève 1

Commentaires négatifs reliés à la tâche	silence	17	s'	1		
	hésitation e	1	une	1		
	hésitation i voulait pas j		y	1		
	hésitation l'	1	TOTAL	26		
C'est tout que j'sais... 1	hésitation m	1	<hr/>			
J'm'en souviens pus... 1	TOTAL	21	Titres ou sous-titres			
Non (de la tête). 1			Élève 1 (loquace-fille) 1			
TOTAL			TOTAL 1			
<hr/>		Interventions de l'enseignante		<hr/>		
Verbes	C'est tout c'que tu sais? Te souviens-tu d'la fin? 1		Noms			
	arrêter	2	oiseau 4			
	chanter	2	cause	2		
	travailler	2	monde	2		
	vouloir	2	branche	1		
	avoir	1	chose	1		
	écouter	1	enfant	1		
	enfuir	1	TOTAL	11		
	jouer	1	<hr/>			
	TOTAL	12	Adjectifs			
	<hr/>		doux 2		<hr/>	
Mots de remplissage	Est-ce que tu peux m'dire c'qui s'est passé dans l'histoire que j viens d'te raconter? 1		mécanique 2		<hr/>	
	hum	6	petit 1		Auxiliaires et autres	
	pis	2	TOTAL 3		avoir 3	
	b'en	1	<hr/>		TOTAL 3	
	TOTAL	9			<hr/>	
<hr/>		Mots outils				
Adverbes	de	3				
	tout	4				
	il	3				
	plus	1				
	TOTAL	5				
	l'	3				
	le	3				
	pour	3				
	à	2				
	avec	1				
ils	1					
les	1					
que	1					
quelque	1					
qui	1					
<hr/>		Silences ou hésitations				

Annexe III-G : comparaison du nombre de mots forts différents et du nombre d'occurrences de mots forts produits par chaque élève pris individuellement après l'écoute des contes 1 et 2

Élève 1 (loquace, fille)

Conte :	Catégorie de mots :	Nombre de mots forts différents	Nombre d'occurrences de mots forts :
La princesse et le crapaud (C1-)	Verbes :	4	6
	Noms :	5	6
	Adverbes :	1	1
	Adjectifs :	1	1
	Total :	11	14
La grive et le jeune prince (C2+)	Verbes :	8	12
	Noms :	6	11
	Adverbes :	2	5
	Adjectifs :	3	5
	Total :	19	33

Élève 2 (peu loquace, fille)

Conte :	Catégorie de mots :	Nombre de mots différents :	Nombre d'occurrences de mots forts :
La princesse et le crapaud (C1-)	Verbes :	21	52
	Noms :	15	33
	Adverbes :	12	45
	Adjectifs :	3	3
	Total :	51	133
La grive et le jeune prince (C2+)	Verbes :	0	0
	Noms :	0	0
	Adverbes :	0	0
	Adjectifs :	0	0
	Total :	0	0

Élève 3 (loquace, garçon)

Conte :	Catégorie de mots :	Nombre de mots différents :	Nombre d'occurrences de mots forts :
La princesse et le crapaud (C1-)	Verbes :	4	6
	Noms :	5	9
	Adverbes :	0	0
	Adjectifs :	0	0
	Total :	9	15
La grive et le jeune prince (C2+)	Verbes :	7	9
	Noms :	4	4
	Adverbes :	2	3
	Adjectifs :	1	1
	Total :	14	17

Élève 4 (peu loquace, garçon)

Conte :	Catégorie de mots :	Nombre de mots différents :	Nombre d'occurrences de mots forts :
La princesse et le crapaud (C1-)	Verbes :	10	12
	Noms :	7	15
	Adverbes :	2	4
	Adjectifs :	2	2
	Total :	21	33
La grive et le jeune prince (C2+)	Verbes :	7	7
	Noms :	5	8
	Adverbes :	5	6
	Adjectifs :	2	4
	Total:	19	25

Élève 5 (peu loquace, garçon)

Conte :	Catégorie de mots :	Nombre de mots différents :	Nombre d'occurrences de mots forts :
La princesse et le crapaud (C1-)	Verbes :	12	13
	Noms :	9	11
	Adverbes :	3	4
	Adjectifs :	3	3
	Total :	27	31
La grive et le jeune prince (C2+)	Verbes :	16	27
	Noms :	14	25
	Adverbes :	5	10
	Adjectifs :	4	5
	Total :	39	67

Élève 6 (loquace, fille)

Conte :	Catégorie de mots :	Nombre de mots différents :	Nombre d'occurrences de mots forts :
La princesse et le crapaud (C1-)	Verbes :	43	99
	Noms :	42	92
	Adverbes :	17	40
	Adjectifs :	14	16
	Total :	116	247
La grive et le jeune prince (C2+)	Verbes :	26	54
	Noms :	23	48
	Adverbes :	11	22
	Adjectifs :	15	29
	Total:	75	153

Élève 7 (peu loquace, fille)

Conte :	Catégorie de mots :	Nombre de mots différents :	Nombre d'occurrences de mots forts :
La princesse et le crapaud (C1-)	Verbes :	19	30
	Noms :	11	25
	Adverbes :	12	22
	Adjectifs :	4	5
	Total :	46	82
La grive et le jeune prince (C2+)	Verbes :	6	8
	Noms :	7	9
	Adverbes :	1	1
	Adjectifs :	3	5
	Total:	17	23

Élève 8 (loquace, fille)

Conte :	Catégorie de mots :	Nombre de mots forts différents :	Nombre d'occurrences de mots forts :
La princesse et le crapaud (C1-)	Verbes :	13	15
	Noms :	10	14
	Adverbes :	5	11
	Adjectifs :	2	2
	Total :	30	42
La grive et le jeune prince (C2+)	Verbes :	13	20
	Noms :	8	15
	Adverbes :	6	10
	Adjectifs :	5	5
	Total :	32	50

Élève 9 (peu loquace, fille)

Conte :	Catégorie de mots :	Nombre de mots différents :	Nombre d'occurrences de mots forts:
La princesse et le crapaud (C1-)	Verbes :	29	55
	Noms :	25	52
	Adverbes :	7	13
	Adjectifs :	8	14
	Total :	69	134
La grive et le jeune prince (C2+)	Verbes :	19	28
	Noms :	11	18
	Adverbes :	10	13
	Adjectifs	6	11
	Total:	46	70

Élève 10 (loquace, garçon)

Conte :	Catégorie de mots :	Nombre de mots différents :	Nombre d'occurrences de mots forts :
La princesse et le crapaud (C1-)	Verbes :	9	13
	Noms :	8	15
	Adverbes :	2	3
	Adjectifs :	2	2
	Total :	21	33
La grive et le jeune prince (C2+)	Verbes :	15	23
	Noms :	9	16
	Adverbes :	10	14
	Adjectifs :	4	7
	Total :	38	60

Élève 11 (peu loquace, fille)

Conte:	Catégorie de mots :	Nombre de mots forts différents :	Nombre d'occurrences de mots forts :
La princesse et le crapaud (C1-)	Verbes :	14	17
	Noms :	9	16
	Adverbes :	3	5
	Adjectifs :	2	3
	Total :	28	41
La grive et le jeune prince (C2+)	Verbes :	8	11
	Noms :	6	6
	Adverbes :	3	3
	Adjectifs :	3	4
	Total :	20	24

Élève 12 (loquace, garçon)

Conte :	Catégorie de mots forts :	Nombre de mots différents :	Nombre d'occurrences de mots forts :
La princesse et le crapaud (C1-)	Verbes :	8	9
	Noms :	9	14
	Adverbes :	6	8
	Adjectifs :	1	1
	Total :	24	32
La grive et le jeune prince (C2+)	Verbes :	8	10
	Noms :	5	7
	Adverbes :	3	3
	Adjectifs :	2	4
	Total :	18	24

**Annexe IV : quelques données complémentaires tirées du
corpus langagier**

**Annexe IV-A : exemple d'énoncés produits par les élèves ayant été
soumis au conte 1 à faible teneur en répétitions de mots**

La princesse et le crapaud

s : énoncé simple

c : énoncé complexe

p : proposition

chiffre en caractère gras : numérotation des énoncés

Élève 2 : peu loquace, fille *43 énoncés dont 5 énoncés complexes
(contenant 14 propositions) et 38 énoncés
simples (dont 2 elliptiques et 1 incomplet)*

1c (2p)	
1. Il était une fois, une jeune princesse que sa balle d'or i avait tombée dans l'eau.	
2s	
2. Après elle pleura très fort.	
3s	4c (4p)
3. Après elle demanda à le crapaud : « Si tu ramassais la boule d'or que j'ai échappée dans l'eau je vais te faire tout' c'que tu voudras. »	
5s	6s (elliptique)
4. Après elle monta les escaliers et après..., toc! toc! toc!	
7s	8s
5. Avec une voix douce à disait : « C'est moi, la princesse. »	
9s (incomplet)	
6. Après elle disait encore...	
10s	11s
7. Puis après son père i disait : « Pourquoi t'as si peur? »	

12s		13c (3p)	
8. Après à disait : « À cause de l'crapaud, faut que j'fasse tout c'qui veut. »			
14s		15c (2p)	
9. Après son père disait : « Fais qu'est-ce que le crapaud te dit. »			
16s		17s	
10. La princesse disait : « Non. »			
18s		19s	20s
11. Après, le crapaud disait : « Viens-t-en souper! Viens souper avec moi! »			
21s		22s	
12. « Non! », disa la princesse.			
23s		24s	
13. Après i dit : « Vous courez vite, hein? »			
25s		26s	
14. Après à disait : « O.k. »			
27c (3p)			
15. Après qu'à mangeait à l'a dit : « Je suis fatiguée. »			
28s		29s	30s
16. Après le crapaud i a dit : « Est-ce que je peux dormir dans ton lit? », disa le crapaud.			
31s		32s 33s	
17. Après ça, la princesse, à disait : « Non, non! ».			
34s		35s	
18. Après ça i disait : « Oui. »			
36s		37s	
19. Après ça, i disait, le crapaud : « O.k. ».			
38s		39s	40s
20. Après ça i l'tenait par la patte après i l'mettait dans son lit après i l'mettait doucement les couvertes.			
41s		42s	43s (elliptique)
sous entendu [tombait amoureuse]			
21. Après le crapaud tombait amoureux après la princesse et puis elle aussi.			

**Annexe IV-B : exemple d'énoncés produits par les élèves ayant été
soumis au conte 2 à forte teneur en répétitions de mots**

La grive et le jeune prince

s : énoncé simple

c : énoncé complexe

p : proposition

chiffre en caractère gras : numérotation des énoncés

Élève 1 : loquace, fille 5 énoncés dont 2 énoncés complexes (contenant 4 propositions) et 3 énoncés simples

1s	
1. L'oiseau mécanique i voulait pus jouer avec les enfants.	
2s	3s
2. Y a une branche, que'qu' chose, pis le p'tit oiseau i a chanté tout doux pour	
4c (2p)	
tout l'monde pis tout' l'monde a arrêté d'travailler à cause que, i voulaient s'enfuir	
à cause de l'oiseau mécanique.	
5c (2p)	
3. Pour l'oiseau qui chantait tout doux i a arrêté d'travailler pour écouter.	

**Annexe IV-C : liste des connecteurs de subordination employés par les
élèves à la suite de l'écoute des contes**

Conte 1 (-) : La princesse et le crapaud

- | | | |
|--|---|--------------------------------------|
| 1. Que [mis pour dont]
<i>relatif</i> | 16. Que <i>conjonctif</i> | 32. Si <i>conditionnel</i> |
| 2. Si <i>conditionnel</i> | 17. Dès que <i>temporel</i> | 33. Qui <i>relatif</i> |
| 3. Que <i>relatif</i> | 18. Comme <i>comparatif</i> | 34. Jusque <i>temporel</i> |
| 4. Que <i>relatif</i> | 19. Lorsque <i>temporel</i> | 35. Jusque <i>temporel</i> |
| 5. Que <i>conjonctif</i> | 20. Qui <i>relatif</i> | 36. Qui <i>relatif</i> |
| 6. Qui <i>relatif</i> | 21. Que <i>relatif</i> | 37. Parce que <i>causal</i> |
| 7. Après <i>temporel</i> | 22. Jusqu'à ce que
<i>temporel</i> | 38. Qui <i>relatif</i> |
| 8. Que <i>temporel</i> | 23. Pour que <i>final</i> | 39. Que <i>conjonctif</i> |
| 9. Que [mis pour qui]
<i>relatif</i> | 24. Que <i>conjonctif</i> | 40. Quand <i>temporel</i> |
| 10. Que <i>conjonctif</i> | 25. Qui <i>relatif</i> | 41. Que <i>conjonctif</i> |
| 11. Si <i>interrogatif indirect</i> | 26. Que <i>conjonctif</i> | 42. Que <i>relatif</i> |
| 12. Que <i>conjonctif</i> | 27. Qu'est-ce que [mis
pour ce que] <i>relatif</i> | 43. Quand <i>temporel</i> |
| 13. Que <i>relatif</i> | 28. Quand <i>temporel</i> | 44. Parce que <i>causal</i> |
| 14. Que <i>conjonctif</i> | 29. Qui <i>relatif</i> | 45. Trop que...
<i>consécutif</i> |
| 15. Que <i>conjonctif</i> | 30. Si <i>conditionnel</i> | 46. Quand <i>temporel</i> |
| | 31. Parce que <i>causal</i> | |

Conte 2 (+) : La grive et le jeune prince

- | | | |
|---|---|-----------------------------|
| 1. À cause que <i>causal</i> | 13. Dès que <i>temporel</i> | 24. Parce que <i>causal</i> |
| 2. Qui <i>relatif</i> | 14. Si fort que <i>consécutif</i> | 25. Parce que <i>causal</i> |
| 3. Que <i>conjonctif</i> | 15. Quand <i>temporel</i> | 26. Qui <i>relatif</i> |
| 4. Que <i>conjonctif</i> | 16. Que [mis pour quand]
<i>temporel</i> | 27. Qui <i>relatif</i> |
| 5. Trop fort que
<i>consécutif</i> | 17. Au moment que
<i>temporel</i> | 28. Qui <i>relatif</i> |
| 6. Qui <i>relatif</i> | 18. Si violent que
<i>consécutif</i> | 29. Que <i>relatif</i> |
| 7. Que <i>conjonction</i> | 19. Si doux que
<i>consécutif</i> | 30. Qui <i>relatif</i> |
| 8. Que [mis pour
quand] <i>temporel</i> | 20. Que [mis pour dont]
<i>relatif</i> | 31. Quand <i>temporel</i> |
| 9. Quand <i>temporel</i> | 21. Parce que <i>causal</i> | 32. Qui <i>relatif</i> |
| 10. Qui <i>relatif</i> | 22. Parce que <i>causal</i> | 33. Lorsque <i>temporel</i> |
| 11. Au même instant
que <i>temporel</i> | 23. Qui <i>relatif</i> | 34. Qui <i>relatif</i> |
| 12. Jusqu'au près
moment <i>temporel</i> | | 35. Que <i>conjonctif</i> |
| | | 36. Qui <i>relatif</i> |
| | | 37. Parce que <i>causal</i> |
| | | 38. Qui <i>relatif</i> |

Annexe V : synthèse des résultats

Annexe V : synthèse des résultats

	Conte 1 :	Taux :	Conte 2 :	Taux :
Verbalisation globale (mots forts et autres mots) :	1833 mots		1166 mots	
A. Résultats reliés à la question de recherche :				
a.1. Mots forts :				
Nombre total d'occurrences de mots forts :	837		546	
Nombre total d'occurrences de verbes :	327	39% ¹	209	38%
Nombre total d'occurrences de noms :	302	36%	167	31%
Nombre total d'occurrences d'adverbes :	156	19%	90	16%
Nombre total d'occurrences d'adjectifs :	52	6%	80	15%
Nombre total de mots forts <i>différents</i> :	204	24% ²	154	28%
Nombre total de verbes <i>différents</i> :	83	25% ³	54	26%
Nombre total de noms <i>différents</i> :	63	21%	48	29%
Nombre total d'adverbes <i>différents</i> :	34	22%	27	30%
Nombre total d'adjectifs <i>différents</i> :	24	46%	25	31%
a.2. Énoncés et autres phénomènes :				
Nombre total d'énoncés (énoncés simples + complexes) :	230		117	
Nombre total d'énoncés simples :	193	84% ⁴	82	70%
Nombre total d'énoncés complexes :	37	16%	35	30%
Nombre de séquences d'énoncés directs :	51	78%	14	22%
Nombre de séquences d'énoncés indirects :	2	40%	3	60%
Nombre total d'autres phénomènes :	553	55%	451	45%
Nombre total de silences et d'hésitations :	492	55%	401	45%
Nombre total de commentaires positifs reliés à la tâche :	20	56%	16	44%
Nombre total de commentaires négatifs reliés à la tâche :	41	55%	34	45%
B. Autres résultats :				
b.1. Interventions effectuées par l'enseignante :	120		95	

¹ Pour calculer le **taux d'occurrences** de chacune des catégories de mots forts, nous avons divisé le nombre total d'occurrences de mots forts **par catégorie** par le nombre total d'occurrences de mots forts, **toutes catégories confondues**.

Ex. : 327 verbes ÷ 837 occurrences de mots forts = 39%.

² Pour calculer le **taux de variété** de mots forts, **toutes catégories confondues**, nous avons divisé le nombre total de mots forts *différents* par le nombre total d'occurrences de mots forts, **toutes catégories confondues**.

Ex. : 204 mots forts *différents* ÷ 837 occurrences de mots forts = 24%.

³ Pour calculer le **taux de variété** de chacune des catégories de mots forts, nous avons divisé le nombre de mots forts *différents* par catégorie par le nombre d'occurrences de mots forts par catégorie.

Ex. : 83 verbes *différents* ÷ 327 occurrences de verbes = 25%.

⁴ Pour calculer le **taux d'énoncés** simples ou complexes, nous avons divisé le **nombre total d'énoncés** simples (ou complexes) par le nombre total d'énoncés.

Ex. : 193 énoncés simples ÷ 230 énoncés = 84%.