

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LA CONSTRUCTION IDENTITAIRE DANS *LE PETIT POU CET*  
DE PERRAULT : ANALYSE TEXTUELLE ET COMPARATIVE DE  
DIFFÉRENTES VERSIONS DU CONTE ET ÉLABORATION D'UNE  
DÉMARCHE DIDACTIQUE EN LECTURE INSPIRÉE DE  
L'INTERACTIONNISME SOCIO-DISCURSIF

THÈSE  
PRÉSENTÉE  
COMME EXIGENCE PARTIELLE  
DU DOCTORAT EN ÉDUCATION

VOLUME I

PAR  
VALENTINE TUYSUZIAN

JANVIER 2008

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL  
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

DOCTORAT EN ÉDUCATION (Ph.D.)

Programme offert par l'Université du Québec à Montréal (UQAM)

en association avec

l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR)

l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)

l'Université du Québec à Rimouski (UQAR)

l'Université du Québec en Outaouais (UQO)

et l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT)

Christiane Gouier, directrice de recherche

Université du Québec à Montréal

Claude Germain, codirecteur de recherche

Université du Québec à Montréal

Clémence Préfontaine, présidente du jury

Université du Québec à Montréal

Lorraine Savoie-Zajc, examinatrice UQ

Université du Québec en Outaouais

Jean-Paul Bronckart, examinateur externe

Université de Genève

Thèse soutenue le 23 octobre 2007



*À la mémoire de mon père...*

*Et à toutes les personnes, humbles et nobles,  
qui m'ont donné le goût d'apprendre et d'enseigner,  
et qui m'ont encouragée dans cette voie sublime!*

*« Les maîtres d'école sont des jardiniers  
en intelligences humaines ».*

Victor Hugo

## REMERCIEMENTS

Je tiens à adresser mes profonds remerciements aux personnes grâce auxquelles ce projet a vu son aboutissement. Tout spécialement, j'aimerais remercier Madame Christiane Gohier, directrice de la recherche, pour sa disponibilité, son encadrement professionnel, sa grande générosité et son appui sans faille, malgré les embûches qui ont jalonné le parcours de cette recherche. J'aimerais également témoigner ma reconnaissance à Monsieur Claude Germain, codirecteur de la recherche, qui m'a guidée avec rigueur, respect, confiance et encouragement durant toutes ces longues années de travail soutenu.

Mes remerciements vont ensuite aux autres membres du jury qui ont accepté de lire et d'évaluer une thèse d'une telle ampleur. À Madame Clémence Préfontaine, présidente du jury, Madame Lorraine Savoie-Zajc, membre réseau, et, notamment, Monsieur Jean-Paul Bronckart, membre externe, dont les travaux ont orienté en quelque sorte cette recherche, et qui a été l'un des premiers à m'encourager et à me guider dans cette voie par ses conseils et ses commentaires judicieux.

J'aimerais remercier également Madame Carmen Parent, directrice du programme de Doctorat en éducation de l'UQAM et Madame Ginette Benoît, secrétaire adjointe à la direction, pour leur appui précieux et leur disponibilité. Un remerciement très particulier va à Madame Annie Garand, ancien commis de logiciels au Doctorat en éducation, pour son aide dans la présentation matérielle et typographique de cette thèse, son professionnalisme et sa grande patience.

Je ne saurais terminer cette liste sans exprimer ma profonde gratitude à mon fils Mark pour son appui inconditionnel, sa confiance inébranlable et sa présence inégalable,

notamment dans les moments cruciaux. Merci également aux amis d'ici et d'ailleurs, qui ont été là pour m'appuyer et m'encourager durant ce périple qui a été toujours exigeant, quelquefois pénible, mais combien enrichissant et constructif!

Enfin, j'aimerais remercier les futurs lecteurs, chercheurs, éducateurs et enseignants, membres de la grande communauté scientifique, pour leur intérêt et leur soif du savoir.

## TABLE DES MATIÈRES

### VOLUME I

LISTE DES FIGURES.....	x
LISTE DES TABLEAUX.....	xi
LISTE DES ABRÉVIATIONS.....	xii
RÉSUMÉ .....	xiv
INTRODUCTION .....	1
CHAPITRE I	
PROBLÉMATIQUE ET OBJECTIFS DE LA RECHERCHE .....	10
1.1 Problématique .....	10
1.1.1 Réussite éducative des enfants du primaire .....	10
1.1.2 Présentation du programme de formation .....	14
1.1.3 Analyse du programme de formation.....	20
1.1.4 Synthèse de l'analyse du programme de formation.....	39
1.2 Objectifs de la recherche.....	43
CHAPITRE II	
CADRE THÉORIQUE .....	45
2.1 L'identité personnelle .....	45
2.1.1 Caractéristiques de l'identité personnelle.....	45
2.1.2 Le rôle de l'école dans la construction identitaire .....	50
2.1.3 Le récit comme outil de la construction identitaire.....	53
2.2 Le texte littéraire .....	59
2.2.1 Caractéristiques du texte littéraire.....	59
2.2.2 Objectifs de l'enseignement du texte littéraire .....	63
2.2.3 Le conte comme texte littéraire.....	66
2.3 Le conte et la didactique du texte littéraire .....	77
2.3.1 Les approches traditionnelles.....	77
2.3.2 Les nouvelles approches .....	81



2.3.3	L'interactionnisme socio-discursif .....	95
CHAPITRE III		
	MÉTHODOLOGIE.....	112
3.1	Type, champ et méthodes de recherche .....	112
3.2	Choix méthodologiques .....	113
3.2.1	Choix du corpus .....	113
3.2.2	Choix de l'instrument d'analyse.....	122
3.2.3	Choix des procédures d'analyse .....	129
3.3	Élaboration de la démarche didactique .....	136
3.3.1	Positions théoriques .....	136
3.3.2	Objectifs pour l'élaboration de la démarche didactique .....	138
3.3.3	Corpus .....	140
3.3.4	Groupe d'âge .....	142
3.3.5	Perspectives pédagogiques.....	143
3.3.6	Formules pédagogiques interactives .....	144
3.3.7	Stratégies de lecture .....	145
3.4	Retombées en éducation.....	148
3.4.1	Plan de l'explicitation du programme de formation .....	149
3.4.2	Plan de l'intervention en classe .....	150
CHAPITRE IV		
	ANALYSE TEXTUELLE DU PETIT POUCKET DE PERRAULT.....	154
4.1	Procédures d'analyse .....	154
4.1.1	Procédure d'observation .....	154
4.1.2	Procédures de planification et d'analyse textuelle.....	159
4.2	L'infrastructure générale du texte.....	161
4.2.1	Le plan général.....	161
4.2.2	Le plan général dans <i>Le petit Poucet</i> .....	162
4.2.3	Les types de discours .....	162
4.2.4	Les types de discours dans <i>Le petit Poucet</i> .....	167
4.2.5	Les articulations entre types de discours.....	173
4.2.6	Les articulations entre types de discours dans <i>Le petit Poucet</i> .....	174
4.2.7	Les séquences.....	174
4.2.8	Les séquences dans <i>Le petit Poucet</i> .....	176

4.3	Les mécanismes de textualisation.....	194
4.3.1	La connexion.....	196
4.3.2	La connexion dans <i>Le petit Poucet</i> .....	198
4.3.3	La cohésion nominale .....	204
4.3.4	La cohésion nominale dans <i>Le petit Poucet</i> .....	207
4.3.5	La cohésion verbale.....	221
4.3.6	La cohésion verbale et les types de discours.....	225
4.3.7	La cohésion verbale dans <i>Le petit Poucet</i> .....	230
4.4	Les mécanismes de prise en charge énonciative.....	247
4.4.1	Les voix énonciatives.....	248
4.4.2	Les voix énonciatives dans <i>Le petit Poucet</i> .....	249
4.4.3	Les modalisations.....	252
4.4.4	Les modalisations dans <i>Le petit Poucet</i> .....	254
CHAPITRE V		
	ANALYSE COMPARATIVE .....	260
5.1	Première partie : l'infrastructure générale du texte .....	261
5.1.1	Le plan du texte.....	261
5.1.2	Les types de discours .....	263
5.1.3	Les articulations entre types de discours.....	303
5.1.4	Les séquences.....	305
5.2	Deuxième partie : Les mécanismes de textualisation .....	306
5.2.1	La connexion.....	306
5.2.2	La cohésion nominale .....	320
5.2.3	La cohésion verbale.....	400
5.3	Troisième partie : Les mécanismes de prise en charge énonciative .....	475
5.3.1	Les voix énonciatives.....	475
5.3.2	Les modalisations.....	485

## VOLUME II

CHAPITRE VI		
	DÉMARCHE DIDACTIQUE.....	518
6.1	Cadre général .....	518
6.1.1	Perspective de l'interactionnisme socio-discursif .....	518

6.1.2	Perspective du programme de formation .....	520
6.2	Objectifs de la démarche didactique .....	521
6.2.1	Objectif général .....	521
6.2.2	Objectifs spécifiques .....	521
6.3	Apport spécifique de la démarche didactique .....	522
6.4	Dossier de l'enseignant.....	522
6.5	Contenu de la démarche didactique .....	524
6.6	Attentes de fin de la démarche.....	526
6.7	Activités .....	527
6.7.1	Activité 1 – Découvrir le genre.....	527
6.7.2	Activité 2 – Comprendre la situation de communication.....	529
6.7.3	Activité 3 – Comparer pour mieux comprendre (synthèse).....	531
6.7.4	Activité 4 – Découvrir la structure du texte.....	534
6.7.5	Activité 5 – Découper le texte en parties .....	536
6.7.6	Activité 6 – Aller au-delà des paroles (synthèse).....	540
6.7.7	Activité 7 – Comprendre ce que disent les pronoms et les autres substitués.....	543
6.7.8	Activité 8 – Trouver les verbes qui se ressemblent.....	546
6.7.9	Activité 9 – Trouver les mots qui évaluent (synthèse).....	548
6.7.10	Activité 10 – Dire le mot de la fin (synthèse générale et évaluation).....	552
6.8	Contribution de la démarche didactique à la construction de l'identité.....	557
6.9	Interprétation des résultats .....	560
	CONCLUSION.....	562
	BIBLIOGRAPHIE .....	573
	APPENDICE A	
	TEXTE INTÉGRAL DES CONTES .....	601
A.1	<i>Le petit Poucet</i> de Perrault.....	602
A.2	<i>Jeannot et Margot</i> des Grimm .....	619
A.3	<i>Le Conte de Parle</i> de Bergeron.....	630

A.4	<i>Les Petits Poucets</i> de Bruno de La Salle.....	643
APPENDICE B		
	DOSSIER DE L'ENSEIGNANT .....	665
B.1	Identité personnelle.....	666
B.2	Plan général et phases du récit .....	668
B.3	Feuilleté textuel.....	669
B.4	Savoirs essentiels .....	671
B.5	Stratégies et techniques.....	673
B.6	Cohérence de la démarche avec le programme de formation .....	676
B.7	Définitions.....	681
B.8	Bibliographie sélective.....	685
APPENDICE C		
	FICHES PÉDAGOGIQUES .....	687
C.1	Fiche 1 : Connais-tu le genre?.....	688
C.2	Fiche 2 : Qui raconte l'histoire? dans quel but? .....	689
C.3	Fiche 3 : <i>Le petit Poucet</i> au théâtre des marionnettes? .....	690
C.4	Fiche 4 : Et si on résumait? .....	692
C.5	Fiche 5 : Histoire, dialogues et commentaires : comment les démêler? .....	694
C.6	Fiche 6 : Le petit Poucet dans ta classe? .....	696
C.7	Fiche 7 : 7 ou 6? À toi de jouer! .....	698
C.8	Fiche 8 : Les bons et les mauvais peuvent-ils se ressembler? .....	700
C.9	Fiche 9 : Vouloir et pouvoir, semblables ou différents? .....	702
C.10	Fiche 10 : La fable <i>Le petit Poucet</i> ?.....	704

## LISTE DES FIGURES

2.1	Construction de l'identité personnelle .....	49
2.2	Les trois niveaux de l'architecture textuelle selon Bronckart .....	105
5.1	Processus (détaillé) identification-différenciation entre la Bûcheronne et la femme de l'Ogre .....	466
5.2	Analyses et démarche didactique .....	517
6.1	Formules pédagogiques et construction identitaire.....	558
6.2	Fiches pédagogiques et construction identitaire .....	559

## LISTE DES TABLEAUX

3.1	Méthodologie .....	153
5.1	Processus identification-différenciation entre la Bûcheronne et la femme de l'Ogre .....	466

## LISTE DES ABRÉVIATIONS

CD	Compétence disciplinaire
COND	Conditionnel
CONDC	Conditionnel composé (ou passé)
CONDS	Conditionnel simple (ou présent)
CPE	Commission des programmes d'études
CSE	Conseil supérieur de l'Éducation
CT	Compétence transversale
D. acc	Degré de l'accompli
D. ach	Degré de l'achèvement total
D. inac	Degré de l'inaccompli
DGF	Domaine général de formation
FUTA	Futur antérieur
FUTP	Futur périphrastique (v. <i>aller</i> au présent suivi de l'infinitif)
FUTS	Futur simple
IMP	Imparfait
IMPP	Imparfait périphrastique (v. <i>aller</i> à l'imparfait suivi de l'infinitif)
INF	Infinitif
INFP	Infinitif passé
ISD	Interactionnisme socio-discursif
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
MEN	Ministère de l'Éducation Nationale (France)
MEQ	Ministère de l'Éducation (Québec)
PANT	Passé antérieur
PASP	Passé périphrastique (v. <i>venir</i> au présent suivi de la préposition <i>de</i> et de l'infinitif)
PC	Passé composé
PFEQ	Programme de formation de l'école québécoise

PQP	Plus-que-parfait
PR	Présent de l'indicatif
PS	Passé simple
PSC	Passé surcomposé
R. ant	Repérage d'antériorité
R. incl	Repérage d'inclusion
R. iso	Repérage isochronique
R. neut	Repérage neutre
R. pos	Repérage de postériorité
R. pro	Repérage proactif
R. rétro	Repérage rétroactif
R. sim	Repérage de simultanéité
SN	Syntagme nominal
SV	Syntagme verbal
SUBJ	Subjonctif
TDV	Temps des verbes
TIC	Technologies de l'information et de la communication
UQAM	Université du Québec à Montréal
V. acc	Verbe d'accomplissement
V. ach	Verbe d'achèvement
V. act	Verbe d'activité
V. ét	Verbe d'état



## RÉSUMÉ

Dans le domaine de l'enseignement des langues, on assiste depuis une décennie à un vaste mouvement de réforme visant à redéfinir les objectifs de formation en termes de compétences. Dans le domaine spécifique de l'enseignement textuel, on s'oriente de plus en plus vers une approche à la fois technique et culturelle des textes relevant de la littérature. L'appréciation de ces textes constitue le quatrième volet de la langue d'enseignement dans le programme de formation de l'école québécoise de 2001 (PFEQ) et sollicite la majorité des compétences transversales et des domaines généraux de formation. De façon particulière, l'appréciation des œuvres littéraires contribue à nourrir l'identité personnelle et culturelle de l'élève en suscitant l'exercice de sa pensée créatrice et de son jugement critique.

Toutefois, la structuration de l'identité n'a pas la place qu'elle mérite dans le programme, étant donné qu'elle constitue une simple compétence de l'ordre personnel et social, alors qu'elle devrait servir de lieu de synthèse puisqu'elle englobe toutes les autres compétences et a comme objectif le développement global de l'individu. En outre, l'analyse détaillée du programme laisse transparaître d'autres zones d'imprécision et d'incohérence qui deviennent problématiques en ce qui concerne les compétences disciplinaires liées au domaine de la langue d'enseignement et plus particulièrement en ce qui concerne les repères culturels et les savoirs essentiels ayant trait au domaine de la lecture des textes littéraires.

Devant la complexité du PFEQ et devant le manque de rapport entre les compétences disciplinaires et les compétences transversales, cette étude vise à faire le lien entre l'aspect langagier et l'aspect culturel et social de la langue via la problématique de l'identité et via l'utilisation d'un genre littéraire spécifique, le conte merveilleux, comme instrument de construction identitaire.

Les objectifs de ma recherche sont de deux ordres : le premier s'apparente à la linguistique textuelle en lien avec la narratologie; le deuxième à la fois à la linguistique textuelle et à la didactique, et le troisième est de l'ordre de la didactique. Ainsi, dans un premier temps, je procède à l'analyse textuelle d'un conte merveilleux : *Le petit Poucet* de Charles Perrault, considéré comme un conte initiatique. L'instrument d'analyse choisi est le modèle du feuilleté textuel de Jean-Paul Bronckart, basé sur les principes théoriques de l'interactionnisme socio-discursif (ISD). Dans un deuxième temps, j'entreprends une analyse comparative de différentes versions du conte dans le but de mettre en évidence les potentialités didactiques de ce dernier, en lien avec le concept d'identité. Dans un troisième temps,

je présente une démarche didactique en lecture favorisant la construction identitaire et le développement des compétences langagières des élèves à la fin du cycle du primaire.

Cette recherche s'inscrit en herméneutique, en ce sens que l'interprétation du concept d'identité à travers l'analyse du fonctionnement interne des textes conduit à comprendre les éléments linguistiques et culturels inhérents à l'identité et à construire des relations entre eux afin de mettre en évidence l'importance de la dimension actionnelle et interactive du langage. De plus, cette recherche qualitative de type fondamental constitue une recherche pour la didactique.

En effet, la démarche didactique inspirée de l'ISD est mise en place dans le but de proposer aux enseignants une intervention pédagogique systématique en lecture. Cette façon d'enseigner, qui s'inscrit dans une perspective socioconstructiviste, privilégie l'interaction à l'intérieur d'activités de compréhension-interprétation visant la construction collective du sens. Sur le plan des compétences disciplinaires, cette démarche conduirait à l'appropriation, par les élèves, d'un genre littéraire, le conte merveilleux, choisi comme objet d'enseignement. Sur le plan des compétences transversales, elle leur donnerait l'occasion de réagir aux textes et de confronter leurs réactions à celles d'autrui. Ainsi, elle favoriserait le développement de leur jugement critique et la construction de leur identité.

En outre, il faut souligner que la démarche didactique pourrait s'ouvrir à de nouvelles avenues et aboutir à la génération d'autres démarches, étant donné que la technique de construction collective et interactive du sens que les élèves acquerront leur sera utile dans des activités de compréhension portant sur d'autres genres de texte. Elle est proposée dans le but de fournir une certaine orientation dans le choix des objets d'enseignement et des dimensions à intégrer dans un curriculum scolaire.

DESCRIPTEURS : herméneutique, identité personnelle, lecture, texte littéraire, conte merveilleux, interactionnisme socio-discursif.

## INTRODUCTION

Depuis une quinzaine d'années, les nombreuses recherches entreprises dans le domaine de l'éducation ont révélé, entre autres, le problème de la construction de l'identité des jeunes du primaire. Conscient de l'importance de cette problématique, le Conseil supérieur de l'Éducation (CSE) a recommandé aux milieux scolaires d'apporter des changements à leurs systèmes éducatifs en vue d'aider ces jeunes à construire leur identité, notamment par l'intermédiaire de l'enseignement du français et la lecture du texte littéraire.

Ainsi, pour le programme révisé de 1994, l'enseignement du français doit servir à initier les élèves aux richesses culturelles du patrimoine littéraire du Québec et des pays de la Francophonie. De plus, le programme précise que la classe de français stimule et exerce les facultés intellectuelles des élèves qui, à mesure qu'ils découvrent la richesse de la langue parlée et écrite, développent une conscience de leur identité, de leur culture et s'ouvrent à d'autres langages et à d'autres cultures (MEQ, 1994).

Quand au nouveau programme de formation de l'école québécoise de 2001 (PFEQ), qui est axé sur les compétences, il présente la structuration de l'identité comme une compétence transversale de l'ordre personnel et social et place l'appréciation des œuvres littéraires au centre des compétences liées au domaine de la langue d'enseignement. Par ailleurs, à la fin du chapitre I, présentant son contexte général, le PFEQ souligne que tous ses éléments constitutifs concourent à un même objectif qui est d'assurer le développement global de l'élève, finalité par excellence de tout système éducatif et objectif suprême de tout individu engagé dans la construction identitaire.

Malgré cela, le PFEQ considère la structuration de l'identité comme une simple compétence transversale alors que cette structuration englobe toutes les autres compétences disciplinaires (CD) et transversales (CT) et vise le développement global de l'individu. À cet aspect contradictoire s'ajoutent d'autres zones d'imprécision et d'incohérence qui sont révélées par l'analyse détaillée de ce programme et qui posent des problèmes dans le domaine de la langue d'enseignement, de façon générale, et dans le domaine de la lecture des textes littéraires, de façon particulière.

Dans le domaine de la langue d'enseignement, l'incohérence entre les quatre volets de la langue pourrait rendre problématique la planification d'activités, intégrant l'oral, la lecture et l'écriture, tel que souhaité par le programme. Dans le domaine de la lecture des textes littéraires, le manque de liens précis entre les savoirs essentiels rendrait difficile l'inférence des informations implicites liées aux éléments littéraires et aux compétences transversales, à partir d'indices explicites langagiers liés à la phrase. Par ailleurs, comme le programme de 1994, le PFEQ mise sur le principe de diversité, et sa pratique pédagogique, sur l'expertise professionnelle et l'autonomie de l'enseignant. Ainsi, aucun corpus d'œuvres littéraires n'est mentionné et aucun mode d'exploitation n'est précisé aux plans pédagogique et didactique.

De leur côté, les récentes recherches réalisées dans le domaine du texte littéraire orientent la didactique vers une pluralité d'approches parmi lesquelles il n'est pas aisé de choisir. Aux prises avec cette imprécision, ces nouvelles orientations et ces nombreuses approches, l'enseignant de français, qui devient un passeur culturel, doit être bien outillé pour assumer les grandes responsabilités qui lui sont assignées par des programmes d'études de plus en plus complexes.

Devant la diversité des nouvelles approches proposées dans le domaine de la lecture littéraire et devant la complexité du PFEQ et l'incohérence de quelques-unes de ses

zones, cette recherche vise à amener quelques précisions et une certaine concordance qui sont nécessaires à sa compréhension et à sa mise en œuvre. Plus spécifiquement, elle a pour objectif de faire le lien entre l'aspect langagier (compétences disciplinaires) et l'aspect culturel et social (compétences transversales) de la langue. Et ceci à travers la problématique de l'identité et par l'intermédiaire de l'exploitation du genre « conte merveilleux », comme outil de construction identitaire.

C'est une recherche qualitative de type fondamental qui se situe dans le domaine de la psychologie du langage. Et elle s'inscrit en herméneutique puisqu'elle se propose d'interpréter le concept d'identité à travers l'analyse du conte, de manière à mettre en évidence les éléments linguistiques et culturels en lien avec ce concept. De façon plus précise, elle vise à faire ressortir les aspects sociaux et culturels de la lecture et à élaborer une démarche didactique en vue de favoriser la construction identitaire et le développement des compétences langagières des apprenants. De plus, elle fait partie des recherches qui se placent en amont de la didactique et qui ont pour objectif de faire avancer la connaissance et la compréhension auxquelles elles s'intéressent.

Les objectifs de cette recherche sont de deux ordres : celui de la linguistique textuelle et celui de la didactique. En effet, le premier objectif, qui est de décrire, par une analyse textuelle, l'organisation et le fonctionnement internes d'un conte merveilleux, s'apparente à la linguistique textuelle en lien avec la narratologie. Le deuxième, qui est de mettre au jour, par une analyse comparative, les potentialités didactiques de ce conte qui sont en lien avec le concept d'identité, a un rapport à la fois avec la linguistique textuelle et la didactique. Quant au troisième objectif, qui est d'élaborer une démarche didactique basée sur les résultats de ces analyses, il est de l'ordre de la didactique.

Dans le domaine de l'analyse des contes merveilleux, plusieurs modèles ou schémas « canoniques » mettent en évidence la structure narrative de base de ces récits.

Cependant, ces modèles (entre autres, ceux de Propp (1970) et de Greimas (1966)), appartenant à la narratologie classique, attestent une généralité très grande et ne prennent pas en considération l'influence du contexte, le rôle du lecteur et la pragmatique. D'autres typologies, séquentielle (Adam, 1992) ou modulaire (Roulet, Filliettaz et Grobet, 2001), ont pour but de formaliser l'hétérogénéité d'un texte complexe et de donner une plus grande importance aux spécificités de certains types discursifs.

Toutefois, malgré le mérite qui revient à ces modèles pour leur capacité de systématisation et de structuration, aucun d'eux n'a été retenu pour les besoins de cette recherche qui a comme visée de mettre en évidence l'interaction entre le langagier et le culturel. Ainsi, le choix s'est porté sur le modèle du feuilleté textuel de Jean-Paul Bronckart, qui est basé sur les principes de l'interactionnisme socio-discursif (ISD) et qui semble répondre le mieux aux objectifs de cette recherche. En effet, l'interactionnisme socio-discursif conçoit l'organisation d'un texte comme un feuilleté constitué de trois strates ou niveaux superposés : l'infrastructure générale du texte (plan et articulation entre types de discours), les mécanismes de textualisation (connexion, cohésion nominale et cohésion verbale) et les mécanismes de prise en charge énonciative (voix et modalisations). De plus, le modèle du feuilleté constitue une typologie situationnelle qui accorde une importance primordiale au langage, à l'ancrage énonciatif et à l'interaction sociale, notamment les démarches formatives de l'environnement humain. En outre, son intérêt réside dans la mise en évidence de la corrélation entre les configurations d'unités linguistiques et les types de discours. Ainsi, il semble particulièrement avantageux pour atteindre le deuxième objectif (central) de la recherche, qui est de mettre au jour les éléments linguistiques et culturels en lien avec le concept d'identité.

En effet, pour l'ISD, c'est au niveau des types de discours que se manifeste le plus clairement l'interaction entre le langagier et l'actionnel. Prise dans ce sens, la pratique

des discours contribuerait au développement des propriétés majeures des personnes, entre autres, la construction de leur identité, considérée comme l'un des objectifs premiers de l'enseignement de la littérature. Plus précisément, dans le domaine de la lecture et de l'écriture, c'est l'apprentissage de la distribution des voix (voix de l'auteur, des personnages et voix sociales), permettant de se situer par rapport aux divers engagements énonciatifs, qui favoriserait le développement des identités des personnes.

Dans le domaine de l'enseignement des langues, la finalité générale liée à la conception interactionniste sociale vise la maîtrise des genres, en tant qu'instruments d'adaptation et de participation à la vie sociale et communicative. Et les apprentissages ayant trait à la syntaxe ou au lexique s'inscrivent en tant qu'appui technique à cette finalité globale. Sur le plan de l'intervention formative, l'objectif de la maîtrise du fonctionnement textuel est conçu comme la construction de séquences didactiques basées sur les trois niveaux d'organisation du feuilleté textuel.

Ces séquences didactiques constituent une démarche d'enseignement qui a deux principes fondamentaux : celui de la systématique, puisqu'elle représente un tout cohérent d'ateliers et d'activités, et celui de l'adaptabilité, puisqu'elle est conçue comme un système modulaire qui permet des ajouts et des suppressions en fonction de la diversité des situations de communication en classe. C'est une démarche basée sur le modèle didactique du genre choisi comme un objet d'enseignement. De plus, le modèle du genre contribue à clarifier les contenus enseignables et permet de délimiter trois grandes catégories de capacités ou d'objectifs d'enseignement : les capacités d'action langagière, les capacités discursives et les capacités linguistico-discursives. C'est sur ces trois catégories de capacités à développer chez les élèves qu'est basée la démarche didactique élaborée dans le cadre de cette recherche.

Dans la perspective de l'ISD, les capacités d'action couvrent les représentations relatives à la situation de communication. Les capacités discursives portent sur la gestion de l'infrastructure générale du texte, ainsi que sur le choix et l'élaboration des contenus. Quant aux capacités linguistico-discursives, elles concernent la maîtrise des mécanismes linguistiques qui assurent la cohérence et la cohésion d'un texte.

Dans la perspective du PFEQ, ces capacités correspondent aux trois aspects (structure, contenu et langue) qui se révèlent comme étant les éléments de cohérence importants entre les savoirs liés à la fois à la phrase et au texte littéraire.

Ainsi, sur le plan des démarches didactiques, le modèle du feuilleté textuel permettrait de faire le lien entre l'enseignement de la langue et celui de la littérature. Il s'avère pertinent pour établir le rapport entre les compétences disciplinaires et les compétences transversales, puisqu'il constitue un instrument d'analyse visant à identifier les opérations qui sous-tendent les phénomènes linguistiques observés. Plus spécifiquement, il devrait permettre de faire le lien entre les compétences langagières (liées à la phrase) et la compétence culturelle et sociale « structurer son identité » (liée au texte littéraire).

Inspirée des principes théoriques de l'interactionnisme socio-discursif, qui s'alimente des courants de pensée de Vygotsky, de Bruner et de Ricoeur, la démarche didactique proposée dans le cadre de cette recherche s'inscrit dans la perspective socio-constructiviste préconisée par le PFEQ. Elle se veut une intervention systématique en lecture, notamment en lecture littéraire, et elle privilégie le dialogue entre l'élève, ses pairs et l'enseignant à l'intérieur d'activités de compréhension-interprétation planifiées dans le but de permettre la construction collective de la signification. De plus, elle accorde une grande importance à la perspective sociocritique, aux dimensions intertextuelle et interculturelle, ainsi qu'à l'interdisciplinarité.



Dans le domaine des compétences disciplinaires, la démarche vise l'appropriation du genre « conte merveilleux » constituant un objet enseignable. Elle permettrait de passer des compréhensions pointues et lacunaires à des compréhensions qui prennent en compte les différents aspects du texte. Dans le domaine des compétences transversales, elle serait l'occasion de confronter les élèves aux textes pour se les approprier, y réagir ou encore pour les critiquer. Ce faisant, elle contribuerait à développer leur identité personnelle et culturelle en les plaçant dans des situations qui leur permettraient d'endosser certains modèles ou de s'en dissocier en justifiant leurs choix en fonction de leurs valeurs.

Devant la complexité des programmes éducatifs actuels et la nécessité de trouver une cohérence entre les compétences disciplinaires, les compétences transversales et les domaines généraux de formation, les enseignants québécois ont besoin d'activités sur les textes, qu'ils peuvent proposer à leurs élèves. Des activités prêtes à l'emploi qui rendraient l'enseignement-apprentissage de la langue moins fastidieux et plus efficace.

La démarche didactique, inspirée de l'ISD et présentée dans un langage simple et compréhensible, tant par les enseignants que par les élèves, est beaucoup moins sophistiquée que ne le laisse croire le modèle du feuilleté textuel. Elle est proposée dans le but de fournir aux enseignants un outil, systématique et pratique, de travail sur les textes, et aux élèves une technique de construction collective et interactive de sens.

C'est une démarche qui, malgré ses limites, dues au fait qu'elle s'applique à un corpus restreint (versions d'un même conte), pourrait conduire à une généralisation. En effet, elle pourrait permettre de générer d'autres démarches semblables, puisqu'elle envisage l'adaptation, d'une part, à d'autres genres de type narratif, et d'autre part, à des textes appartenant à un genre autre que celui de la narration. Pour cela, l'organisation des objectifs d'apprentissage reste ouverte et sera ajustée à l'âge des élèves, à leur niveau

de compétences, ainsi qu'aux caractéristiques des genres choisis comme objets d'enseignement.

Ceci étant dit, le chapitre I est centré sur la problématique de la recherche qui est celle de la construction identitaire des enfants du primaire. Développée de façon systématique, la problématique est basée sur une critique du programme de formation, notamment le programme de français, qui est présentée en trois parties : la présentation du programme, son analyse et la synthèse de cette analyse. Elle débouche sur les objectifs de la recherche qui impliquent une démarche en trois temps. Le premier temps est l'analyse textuelle d'un conte merveilleux, le deuxième, celui de l'analyse comparative de différentes versions de ce conte, et le troisième a trait à l'élaboration de la démarche didactique.

Le chapitre II présente le cadre théorique de la recherche, qui comprend trois parties constituant les trois axes autour desquels s'articule la recherche : l'identité personnelle, le texte littéraire et la didactique du texte littéraire, de façon générale, et celle du conte, de façon particulière.

Dans la partie relative à la didactique du texte littéraire, ce chapitre passe en revue les démarches traditionnelles qui ne sont plus de mise aujourd'hui et présente les nouvelles approches dont celle de l'interactionnisme socio-discursif centrée sur le modèle du feuilleté textuel choisi aux fins d'analyse dans cette recherche.

Le chapitre III est celui de la méthodologie. Après avoir exposé les choix méthodologiques ayant trait au corpus, à l'instrument et aux procédures d'analyse, ce chapitre aborde, en détails, l'élaboration de la démarche didactique et se termine par la présentation des retombées de la démarche en éducation.

Les deux chapitres suivants, les chapitres IV et V, sont centraux et concernent les deux types d'analyse faite dans le cadre de cette recherche : l'analyse textuelle détaillée du conte a pour objectif de décrire et de comprendre l'organisation et le fonctionnement internes du texte du conte choisi, *Le petit Poucet* de Perrault. L'analyse comparative des différentes versions est réalisée dans le but de mettre au jour les éléments linguistiques et culturels qui sont en lien avec le concept d'identité. Ces éléments représentent les potentialités didactiques du conte qui sont exploitées lors de l'élaboration de la démarche didactique.

Le chapitre VI, le dernier de la thèse, présente la démarche didactique inspirée de l'interactionnisme socio-discursif. Celle-ci est élaborée dans le but de favoriser la construction identitaire des élèves à la fin du cycle primaire, tout en contribuant au développement de leurs compétences langagières. Basée sur le modèle du genre « conte merveilleux » et les trois catégories de capacités à développer chez les apprenants, la démarche didactique proposée comprend une série de dix activités détaillées accompagnées de fiches pédagogiques données en annexe.

C'est une démarche exigeante et structurée permettant le développement progressif de compétences à la fois langagières et sociales et orientant les interventions formatives en lecture vers une certaine systématisation et une plus grande cohérence. De plus, elle porte en elle la possibilité de construction d'autres démarches et l'espoir d'expérimentations sur le terrain.

## CHAPITRE I

### PROBLÉMATIQUE ET OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

#### 1.1 Problématique

##### 1.1.1 Réussite éducative des enfants du primaire

Les expériences vécues dans le domaine de l'éducation et de l'enseignement, les observations qui y ont été effectuées, ainsi que la lecture des plus récents écrits spécialisés ont orienté l'intérêt de cette recherche vers le thème général de la réussite éducative des enfants du primaire. Cette réussite éducative concerne la formation des jeunes pour l'avenir, leur développement comme personne et leur insertion sociale et professionnelle (CSE, 1996). Au primaire, le rôle de socialisation de l'école consiste, en fait, à *intervenir de façon à favoriser la construction de l'identité* de ceux-ci (MEQ, 2000).

Or, la réussite éducative du plus grand nombre possible d'élèves, objectif par excellence de tout système scolaire, nécessite, entre autres choses, une bonne connaissance des acteurs en présence (Conseil supérieur de l'Éducation, 1994). Réalisant l'importance de cette connaissance, le Conseil supérieur de l'Éducation (CSE) a entrepris, depuis une quinzaine d'années, un certain nombre de recherches en vue de mettre en évidence les rôles administratifs et parentaux, les défis professionnels du personnel enseignant, les réalités psychologiques de l'enfance actuelle (CSE, 1990, 1994, 1995), ainsi que les principes propres à guider l'action du milieu scolaire pour favoriser la formation et la réussite de l'ensemble des élèves (MEQ, 1997a, 1997b).

C'est ainsi qu'en traçant le portrait des enfants du préscolaire et du primaire, le Conseil supérieur de l'Éducation a souligné, entre autres, les difficultés que rencontrent ces derniers sur le plan de la construction de leur identité (CSE, 1990, 1994, 1995).

Or, l'identité personnelle, ensemble de sentiments et de représentations d'un individu, est une structure multidimensionnelle ayant pour composantes majeures l'unité de soi et sa permanence (Tap, 1979a, 1988). En effet, cette structure dont les deux aspects universels sont l'aptitude à agir (ou l'action) et l'estime de soi (Bruner, 1996), se construit, la vie durant, dans un effort pour gérer la continuité dans le changement à travers le double processus **identification-identisation** par le jeu de différents modèles (Tap, 1979a, 1979b, 1988, 1991).

Ces modèles, puisés très tôt dans la famille et plus tard dans la société en général, sont, en fait, porteurs de messages signifiants grâce au langage qui les porte et qui joue le rôle de médiateur privilégié de l'identité (Camilleri, 1989; Bronckart, 1999a, 2002b). Cependant, les modèles parentaux et sociaux des sociétés technologiques modernes constituent des axes de référence instables, superficiels, incohérents, voire même insuffisants (CSE, 1990, 1994, 1995). Leur adoption par les enfants s'avère donc problématique.

Par conséquent, à l'épreuve de cette difficulté d'identification et dans les efforts de cohérence que l'individu poursuit, surgissent des doutes et des contradictions dont il doit trouver la trame et les issues. Or, la maîtrise de ces problèmes et leur élucidation se réaliseraient par l'ouverture sur de nouvelles possibilités d'identification par le biais de modèles de personnes, de situations et de savoirs ayant « valeur d'étayage » puisés dans le réseau des oeuvres (Tap, 1991) et plus particulièrement les récits où les

histoires contribuent à la cohésion d'une culture et à la structuration de la vie d'un individu (Bruner, 1996).

Cette prise de conscience du rôle des récits dans l'enracinement de l'être dans une histoire personnelle et culturelle (Tap, 1991) et de l'importance essentielle du mode narratif, notamment des contes, pour construire une identité et trouver une place dans sa propre culture (Bruner, 1996), expliquerait la recommandation faite au système scolaire par le Conseil supérieur de l'Éducation d'effectuer certains changements afin d'aider les jeunes à construire leur identité (CSE, 1995, 1998b).

Sur le plan des liens sociaux et des valeurs, ces changements devraient faciliter l'établissement dans le milieu scolaire de relations entre maîtres et élèves solides et durables, de relations entre adultes cohérentes et concertées et de liens harmonieux entre les élèves eux-mêmes (CSE, 1995).

Sur le plan du savoir, le Conseil insiste sur la nécessité de favoriser l'ouverture de l'horizon social des élèves par une culture scientifique et littéraire (CSE, 1990, 1998a, 1998b). L'enseignant de français pourrait ainsi jouer un rôle important dans ce domaine.

En effet, l'un des objectifs du programme révisé de français de 1994, en vigueur jusqu'à l'implantation du dernier programme de formation de l'école québécoise de 2001 (PFEQ), est la sensibilisation de l'élève à la vision du monde véhiculée dans les oeuvres littéraires de qualité publiées en français, dont le choix est laissé à l'enseignant (MEQ, 1994). La proposition d'accroître dans l'enseignement du français la fréquentation de ces oeuvres figurait déjà, en fait, dans le document *Pour une langue belle* publié en 1992 par le MEQ.

Le programme de 1994, centré sur les compétences, confondues souvent avec des habiletés, accorde une grande importance au processus d'apprentissage et précise dans son introduction que la langue, tout en ouvrant les chemins de la communication, donne accès à la culture et sert de fondement à la pensée. Il ajoute, par ailleurs, qu'à mesure qu'il découvre la richesse de la langue parlée et écrite, l'élève développe une conscience de son identité et de sa culture (MEQ, 1994).

En plus de la compréhension des textes courants, la lecture des textes littéraires devrait, en fait, permettre à l'élève d'établir des liens entre l'univers créé par un auteur et le sien, de s'interroger sur certains aspects d'un récit tels que l'action des personnages et leurs valeurs, de s'exprimer et de justifier sa réaction face à ceux-ci. Il y parviendra par le soutien approprié de l'enseignant qui a la responsabilité de le mettre en contact avec la diversité des écrits, de lui apprendre à réagir aux messages qu'ils véhiculent et le sensibiliser à la vision du monde qu'ils renferment (MEQ, 1994).

Comparé au programme de 1979, le programme révisé apporte des précisions importantes en optant, tout d'abord, pour mettre l'accent sur la lecture et l'écriture. Tout en maintenant les trois volets de la langue (la lecture, l'écriture et la communication orale qui sont complémentaires et en interaction), il demande de souligner davantage l'écriture et la lecture, présente des contenus enrichis et donne des indications concernant la progression de la complexité des textes à présenter aux jeunes de la première à la sixième année (MEQ, 1994).

Ainsi, dans le chapitre consacré aux indices sur la complexité des textes, le programme qui souligne les liens étroits unissant l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, précise que les textes lus peuvent servir de modèles à court et à moyen terme. Il signale également une autre interrelation importante entre les paramètres liés aux idées et à l'information que le texte véhicule et les paramètres liés à la langue

utilisée pour communiquer le contenu. Ce sont ces paramètres qui permettent d'évaluer la complexité d'un texte, de cerner les difficultés qu'il peut comporter pour l'élève et de prévoir les interventions pédagogiques pertinentes (MEQ, 1994).

### 1.1.2 Présentation du programme de formation

S'inscrivant dans une continuité, le nouveau programme de formation de l'école québécoise, dont les grandes orientations puisent leur source dans l'énoncé de politique *L'école, tout un programme* (MEQ, 1997a), reconnaît les objectifs jusqu'ici poursuivis par l'école mais les aborde dans une nouvelle perspective (MEQ, 2001b). Désormais axés sur le développement des compétences, les nouveaux programmes d'études supposent une conception de l'apprentissage et de l'enseignement qui a permis de développer une nouvelle vision de l'apprentissage appelée « socioconstructiviste » (CPE, 2000; MEQ, 2001b) basée sur la prise en compte du caractère actif et dynamique de l'apprentissage.

En effet, par le biais de ses activités de formation, l'école crée, selon le nouveau programme, un environnement dans lequel l'élève s'approprie la culture de son milieu, poursuit sa quête de compréhension du monde et du sens de la vie et élargit ses moyens d'adaptation à la société. Sa mission s'articule autour de trois axes : **instruire**, **socialiser** et **qualifier**. Ainsi, tout établissement scolaire qui a comme première responsabilité la formation de l'esprit joue également un rôle d'agent de cohésion en contribuant à l'apprentissage du vivre ensemble et a comme devoir de rendre possible la réussite scolaire de tous les élèves en leur offrant un environnement éducatif adapté à leurs intérêts, à leurs aptitudes et à leurs besoins (MEQ, 2001b).

Après avoir présenté la nouvelle mission de l'école et en avoir expliqué chacun des trois axes, le programme de formation de l'école québécoise expose, dans le chapitre introductif, les grandes orientations de la présente réforme. Porteur de changements,



ce programme ne remet pas en question les objectifs des programmes précédents, mais les présente, comme nous venons de le voir, sous un nouvel éclairage. Les contenus disciplinaires y demeurent donc primordiaux. Ils sont tenus pour être d'autant mieux assimilés et maîtrisés qu'ils ne sont pas dissociés des processus qui en permettent la compréhension et l'appropriation (MEQ, 2001b). La fonction cognitive de l'école est ainsi à consolider et le développement des processus mentaux complexes nécessaires à l'assimilation des savoirs est à inclure comme préoccupation.

De plus, les apprentissages fondamentaux réalisés à l'école sont associés à la compréhension du monde, au développement personnel, à la socialisation et au cheminement scolaire. Ce sont les compétences développées par l'élève qui permettront à celui-ci d'utiliser les connaissances pour mieux comprendre ce monde, pour construire son identité et pour interagir dans des situations variées (MEQ, 2001b).

En outre, par ses apprentissages qualifiants et différenciés, l'école doit permettre à chaque élève d'atteindre le plus haut degré de réalisation possible. Actuels mais culturellement ancrés, ceux-ci mettront l'apprenant en contact avec les croyances, les valeurs et les savoirs contemporains et auront d'autant plus de sens et de profondeur que leurs repères culturels seront connus et situés dans une perspective historique (MEQ, 2001b).

Dans l'esprit du programme de formation, la culture devient, en effet, le fruit de l'activité de l'intelligence humaine et le rôle actif de l'école au regard de la culture est d'offrir aux élèves les occasions d'en découvrir et d'en apprécier les nombreuses manifestations. Une attention toute particulière est à porter, bien sûr, à l'apprentissage du français langue maternelle ou langue d'appartenance culturelle.

Prenant appui sur les données actuelles de la recherche en éducation, ainsi que sur les travaux de réflexions menés sur les nouveaux besoins de formation, le PFEQ affiche deux caractéristiques majeures : d'une part, il est axé sur le développement des compétences et d'autre part, il reconnaît l'apprentissage comme un processus dynamique et actif. Selon cette conception d'inspiration constructiviste, l'élève est le premier artisan de son apprentissage qui est favorisé, de façon particulière, par des situations qui entraînent une remise en question de ses connaissances et de ses représentations personnelles (MEQ, 2001 b), donc de son identité.

La structuration du contenu du programme dans une perspective de développement des compétences a, en fait, plusieurs incidences importantes sur l'organisation interne de l'institution scolaire.

Tout d'abord, l'école est invitée à dépasser les cloisonnements entre les disciplines et à développer des compétences transversales qui ignorent les frontières disciplinaires, professionnelles ou autres. Ensuite, le découpage de l'enseignement primaire en trois cycles de deux ans, mode organisationnel correspondant davantage à la psychologie de l'enfant et aux stades de son développement, doit fournir une plus grande différenciation pédagogique.

Permettant à l'enseignant d'ajuster ses interventions pédagogiques tout au long du cycle ou de dresser un bilan des apprentissages à la fin de celui-ci, l'évaluation est présentée, elle aussi, dans une nouvelle perspective. Formative ou sommative, selon le cas, elle fait partie des apprentissages et appelle une participation plus active de l'élève sous forme d'autoévaluation ou d'évaluation par les pairs.

Enfin, la recentration sur l'apprentissage et sur les compétences amène une vision de la pratique pédagogique qui mise, plus que jamais, sur la créativité, l'autonomie et l'expertise professionnelle de l'enseignant. Guide et **passeur culturel** (Zakhartchouck,

1999; Gohier, 2002), ce dernier joue un rôle très actif dans la formation des jeunes. Il est en outre convié à assumer ce mandat en concertation avec ses collègues et à collaborer avec tous les membres de l'équipe-école dans une véritable communauté d'apprentissage (MEQ, 2001b).

Cette perspective de coopération dans laquelle devraient être abordés les apprentissages se précise, en fait, dans la construction d'une vision du monde considérée par le programme comme le point de convergence et d'intégration de ces apprentissages et sur laquelle le milieu scolaire, avec ses programmes et ses différents intervenants, exerce une grande influence. Aussi les lieux d'intervention, qu'ils soient disciplinaires ou transversaux, devraient-ils aider les jeunes dans la construction de cette vision du monde, dans sa transformation, voire même dans son amélioration (MEQ, 2001b).

Les grandes orientations, les caractéristiques majeures du PFEQ, ainsi que le point de convergence de la vision du monde qui ont été présentés plus haut, vu leur importance, sont suivis dans le chapitre I par l'explication des éléments constitutifs du programme qui doivent être pris en compte, en général, d'une manière synergique et interactive (MEQ, 2001b). Ce sont les **compétences transversales** parmi lesquelles figure la structuration de l'identité, les **domaines généraux de formation**, le **programme d'éducation préscolaire** et enfin les quatorze **programmes disciplinaires** regroupés dans cinq domaines d'apprentissage. Ce regroupement traduit, en effet, la volonté du programme d'établir des relations soit entre les champs disciplinaires apparentés, soit entre des disciplines appartenant à divers domaines d'apprentissage. Une cohérence intraprogramme et interprogramme est toutefois maintenue, selon le PFEQ, au sein de la complexité du système qu'il constitue (MEQ, 2001b).

Les éléments constitutifs des programmes disciplinaires viennent clore ce chapitre de la présentation du programme de formation. À ce niveau, les **compétences** sont définies comme étant les visées de formation propres à chaque discipline et aux savoirs essentiels qui s'y rattachent et qui sont regroupés en *connaissances*, en *stratégies* et en *techniques* (MEQ, 2001b). Pour chaque compétence, le PFEQ précise le *cadre* de la compétence, ses *composantes*, les *critères d'évaluation*, les *attentes de fin de cycle*, ainsi que les *repères culturels* et les *savoirs essentiels*.

Le programme donne en outre, en guise de conclusion, des suggestions pour l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans le développement des compétences disciplinaires qui, avec les compétences transversales, les savoirs essentiels et les domaines généraux de formation, constituent les éléments prescriptifs du PFEQ et doivent être couverts aux différents cycles de l'enseignement scolaire.

Tel que présenté, dans ses orientations, ses caractéristiques et ses éléments constitutifs, le PFEQ atteste un changement de paradigme qui s'appuie sur une approche socioconstructiviste de l'enseignement et de l'apprentissage inspirée par les modèles de Piaget et de Vygotsky (CPE, 2000; MEQ, 2001b). On voit, de plus en plus, à l'heure actuelle, l'application de cette approche dans les recherches pédagogiques et la pratique éducative.

En effet, l'approche renouvelée de l'apprentissage conçu comme un processus actif, la centration sur les compétences, la formation de l'esprit et la construction d'habiletés mentales complexes, ainsi que l'importance accordée aux interactions dans le processus d'apprentissage vont toutes dans le sens d'une théorie du développement mental qui met l'accent, d'une part, sur les aspects structuraux du développement selon Piaget et, d'autre part, sur les apports de la culture, l'interaction sociale et la dimension historique selon Vygotsky (Ivic, 2000).

La volonté de faire de l'école une véritable **communauté d'apprentissages**, à laquelle tous les membres de l'équipe-école doivent collaborer place le programme de formation dans le sillage de la psychologie du développement et de la psychologie socioculturelle d'inspiration vygotkienne et brunérienne postulant une détermination sociale de la pensée. Et même si le nom de Jerome Bruner n'est cité nulle part dans le PFEQ, ses principes éducatifs énoncés dans une perspective culturelle-psychologique de l'éducation transparaissent dans divers éléments tels que l'usage des récits à la base de la pédagogie et l'institution des communautés d'apprenants qui sont non seulement un lieu pour s'instruire, mais aussi un foyer d'identité (Bruner, 1996, 2002).

De plus, la présentation des éléments constitutifs des compétences disciplinaires dans le domaine du français langue d'enseignement témoigne, de son côté, d'une volonté de se conformer aux résultats des récentes recherches dans le domaine de la didactique du français et plus spécifiquement de celle du texte littéraire.

Ainsi, les quatre compétences du domaine de la langue d'enseignement, **lire, écrire, communiquer oralement** et **apprécier les oeuvres littéraires**, sont présentées dans une approche d'interdépendance voire d'interaction, préconisée de plus en plus par les didacticiens de la langue et les programmes officiels d'éducation scolaire dans de nombreux pays, notamment ceux d'Europe (MEN, 2002a, 2002b).

En outre, le texte littéraire n'ayant plus à faire ses preuves dans le domaine de l'apprentissage de la langue, de la lecture et même dans celui de la construction de soi, se trouve dans le programme de formation au centre des compétences disciplinaires du domaine de la langue. De plus, l'appréciation des oeuvres littéraires apparaît comme un lieu d'orchestration et de synthèse qui sollicite la majorité des compétences transversales et des domaines généraux de formation et qui contribue de façon particulière à nourrir l'identité personnelle et culturelle de l'élève (MEQ, 2001b).

Ce désir de conformité aux principes éducatifs prévalant actuellement dans le domaine de la didactique de la lecture se retrouve aussi dans de nombreux éléments spécifiques mis en avant par le programme de 2001, tels que la notion d'interprétation avec ce qu'elle comporte d'implicite et de subjectif, l'importance accordée à l'implication personnelle d'un lecteur actif, conscient des ses apprentissages et des différentes ressources dont il dispose, ainsi que le rôle de l'interdisciplinarité et de l'intertextualité dans la construction de la signification. Il en est de même également de la prise en compte, dans la section des connaissances liées au texte, des notions de structure, de cohérence, d'idéologie, de situation de communication qui sont depuis déjà plusieurs années des éléments privilégiés par les spécialistes pour l'interprétation et la compréhension des textes littéraires (Lebrun, 1990, 1991, 1995b, 2001; Giasson, 1995, 2003; Boussion, Schöttke et Tauveron, 1996; Poslaniec et Houyel, 2000; Claustre et Tauveron, 2002).

### **1.1.3 Analyse du programme de formation**

Toutefois, l'analyse approfondie à laquelle a été soumis le programme pour les besoins de cette thèse révèle, au-delà de cette apparente conformité aux principes éducatifs présentés plus haut, certaines lacunes et faiblesses, certaines zones d'incohérence et d'imprécision. Ces faiblesses deviennent très problématiques en ce qui concerne les compétences disciplinaires liées au domaine de la langue d'enseignement et plus particulièrement en ce qui concerne les repères culturels et les savoirs essentiels ayant trait au domaine de la lecture du texte littéraire. En effet, cette analyse s'est avérée importante afin de comprendre et de décrire les modalités d'intégration du concept d'identité et des aspects qui lui sont liés dans le programme. Elle est appuyée sur la documentation officielle et la référence aux experts. La méthodologie utilisée est celle qui est généralement adoptée pour l'analyse de ce genre de documents. Ainsi, elle va des orientations générales aux éléments

prescriptifs et se termine par les domaines plus spécifiques, en l'occurrence, la langue d'enseignement représentant un intérêt particulier pour cette thèse. Les différentes parties de cette analyse sont présentées dans ce qui suit :

Tout d'abord, sur le plan de l'architecture générale du programme de formation, certains points relatifs à la cohérence et à la précision des éléments constitutifs de celui-ci sont à révéler.

Ainsi, dans le chapitre I présentant son contexte général, le programme indique la triple orientation qui se dégage des travaux de recherche sur les nouveaux besoins de formation dans les sociétés modernes, à savoir une formation *globale* et *diversifiée*, une formation à *long terme* et une formation *ouverte sur le monde*. Plus loin, il précise qu'il s'inscrit dans la foulée de ces réformes et de ces changements et souligne à la fin de ce chapitre que tous ses éléments concourent à un même objectif qui est d'assurer le **développement global** de l'élève (MEQ, 2001b). Malgré cela, nous ne trouvons aucune mention explicite montrant que la finalité du programme est le développement global de l'élève, finalité par excellence de tout système éducatif et objectif suprême de tout individu engagé dans la construction de son identité (Tap, 1979a). Pour cette raison, cet objectif aurait dû être mis en évidence d'une manière plus précise comme finalité au début de ce chapitre introductif.

Par ailleurs, parlant de la mission de l'école, le PFEQ attribue à celle-ci le rôle de créer l'environnement dans lequel l'élève poursuit sa quête de compréhension du monde et du sens de la vie. Il omet, par contre, de citer la compréhension de soi qui est, sans aucun doute, interdépendante des deux autres, voire même essentielle quant au développement global de l'individu et à la construction de l'identité.

Pourtant, en présentant la structuration de l'identité comme une compétence transversale de l'ordre personnel et social, le programme de formation précise parmi

ses composantes *la reconnaissance de ses valeurs et de ses buts et l'identification de ses perceptions et de ses sentiments*. Plus loin, le programme utilise explicitement la *conscience de soi* et la *connaissance de soi* comme axes de développement caractérisant respectivement deux domaines généraux, à savoir « la santé et le bien-être » et « l'orientation et l'entrepreneuriat ».

En outre, plusieurs éléments en rapport avec le développement intégral de l'élève et la construction de la personne se retrouvent dans d'autres chapitres relatifs aux compétences disciplinaires regroupées dans le domaine du développement personnel. Elles ont comme objet d'étude la personne en relation avec elle-même, avec les autres et avec l'environnement et permettraient à l'élève d'accroître son estime de soi, une des dimensions essentielles de l'identité (Tap, 1979a; Bruner, 1996; Lecomte, 1997), et de se sensibiliser à l'ensemble des valeurs de l'ordre du vivre ensemble (MEQ, 2001b). Cependant, le programme ne fait aucun rapprochement explicite entre la connaissance de soi et le développement personnel et ne spécifie, nulle part, ni l'ampleur, ni l'importance de ce rapport. En effet, si la notion de la connaissance de soi est présente dans les contenus disciplinaires, elle devrait, à plus forte raison, figurer dans le chapitre introductif, notamment dans le point concernant la mission de l'école.

De plus, aucun lien n'est fait, de façon précise, entre la responsabilité de socialiser et la construction de l'identité qui, selon les spécialistes du domaine, ne peut se réaliser qu'à travers la socialisation avec laquelle elle est en interaction. Vue sous cet angle, cette dernière devrait non seulement être considérée comme l'un des trois axes autour desquels s'articule la mission de l'école, mais plutôt comme son axe principal.

En effet, si le PFEQ s'inspire du modèle socioconstructiviste et si les apprentissages fondamentaux réalisés à l'école sont associés au développement personnel et à la socialisation (MEQ, 2001b), il ne fait aucun doute que la socialisation et la



construction de l'identité qui en dépend méritent une place centrale dans ce programme. Par conséquent, la **structuration de l'identité** ne serait pas uniquement une compétence transversale comme une autre, mais devrait, au moins, servir de lieu de convergence et de synthèse puisqu'elle englobe toutes les autres compétences, tant disciplinaires que transversales, et a comme objectif suprême le développement global de l'individu. De plus, la vision du monde qui est au centre du programme et qui constitue un point de convergence et un lieu d'intégration n'est autre que le reflet de l'identité personnelle. Ce qui amène à conclure que l'identité d'une personne et sa vision du monde représentent une seule et même chose.

L'incohérence de l'architecture du PFEQ apparaît aussi dans ce qui a trait à la **formation de l'esprit**. Présentée comme l'une des deux caractéristiques majeures du PFEQ et comme le premier des trois axes spécifiant la mission de l'école, la formation de l'esprit, exprimée par d'autres formules équivalentes, telles que *le développement intellectuel* ou *cognitif* ou encore *la formation de la pensée*, se trouve au centre du programme.

Telle que présentée dans le chapitre I, l'orientation du nouveau programme invite, en fait, à la réaffirmation et à la consolidation de la fonction cognitive de l'école qui doit s'occuper du développement des processus mentaux nécessaires à l'assimilation des savoirs (MEQ, 2001b). Toutefois, cette caractéristique essentielle n'apparaît pas toujours dans les éléments constitutifs du PFEQ, à savoir les compétences transversales, les domaines généraux de formation et les compétences disciplinaires.

Ainsi, dans la présentation des compétences transversales auxquelles le programme reconnaît un caractère générique en raison de leur déploiement à travers les divers domaines d'apprentissage, l'objectif ultime d'un parcours scolaire réussi se limite à la notion quelque peu abstraite de la compréhension du monde.

De plus, la formation de l'esprit semble caractériser plus spécifiquement les compétences transversales d'ordre intellectuel qui visent l'acquisition des capacités supérieures et une souplesse cognitive, ainsi que les compétences d'ordre méthodologique impliquant un travail de réflexion et de compréhension (MEQ, 2001b). Et bien que le PFEQ précise que les compétences d'ordre personnel et social qui sont liées au développement de l'identité touchent des dimensions tant cognitives que socio-affectives de l'apprentissage et que les compétences de l'ordre de la communication permettraient à l'élève de structurer son message et d'accroître sa capacité d'analyser, aucune mention explicite n'est faite du rapport entre la formation de l'esprit et l'identité, ni de son importance comme élément intégrateur de ces compétences transversales.

En outre, dans le chapitre III concernant les domaines généraux de formation, appelés domaines de vie dans la version provisoire, le programme présente ceux-ci comme étant les grandes questions que les jeunes doivent affronter. Véritables lieux de convergence favorisant l'intégration et la complémentarité des interventions éducatives (MEQ, 2001b), ils servent de point d'ancrage au développement des compétences transversales et des compétences disciplinaires. Toutefois, la formation de l'esprit, point sur lequel se recentre le PFEQ, n'apparaît nullement comme élément de cohérence et d'intégration de ces domaines même si le programme y fait allusion dans le domaine « santé et bien-être » et dans celui des « médias » lorsqu'il indique que le développement du sens critique de l'élève et l'adoption d'une démarche réflexive constituent des intentions éducatives destinées à orienter les interventions de l'enseignant et tous les autres acteurs scolaires (MEQ, 2001b).

Enfin, dans le domaine des compétences disciplinaires, plus précisément dans le domaine de la langue d'enseignement et du texte littéraire, l'incohérence et l'imprécision présentes à certains endroits pourraient avoir de sérieuses incidences sur

la compréhension globale des attentes du programme, ainsi que sur le choix et l'orientation des interventions éducatives décidées par l'enseignant.

Tout d'abord, et à la différence du programme révisé de 1994 qui souligne dès l'introduction le rôle de la langue dans la construction de la personnalité et dans la formation de la pensée, le nouveau programme de formation, qui invite, lui aussi, dans le chapitre I, à porter une attention particulière à l'apprentissage du français, voit la langue comme un outil de communication, un élément important du patrimoine culturel dont la maîtrise favorise le développement personnel et l'intégration à la société (MEQ, 2001b). Toutefois, dans le chapitre V, le PFEQ précise, au début de la présentation du domaine, que la langue permet à l'élève de structurer sa pensée. Malgré cela, le rapprochement entre la langue et la pensée, point crucial du modèle vygotkien et de l'approche socioconstructiviste, devrait être présent dans le chapitre introductif des orientations et des caractéristiques du nouveau programme, notamment dans le point explicitant la mission de l'école et le rôle de la langue tel qu'il est conçu dans un programme recentré sur la formation de l'esprit et sur le développement des compétences.

Cette faiblesse du programme à maintenir la cohérence autour de certains concepts de base, tels que la formation de la pensée apparaît également dans les parties du PFEQ relatives aux quatre compétences liées au domaine de la langue d'enseignement : lire, écrire, communiquer oralement et apprécier les oeuvres littéraires.

En effet, dans la compétence « **lire** », la notion de la structuration de la pensée est loin d'être explicite. Seule une lecture attentive et approfondie permettrait d'en identifier les indices révélateurs, soit dans les explications données par le PFEQ du sens de la compétence, soit dans celles qui concernent le schéma présentant les composantes de chaque compétence.

Il n'en est pas de même toutefois pour la compétence « **écrire** » dont l'explication du sens amène le programme à souligner que le recours à l'écrit est au service du développement de la pensée (MEQ, 2001b). Cependant, cette mention explicite n'est pas maintenue dans le schéma des composantes et le PFEQ se contente, comme d'ailleurs dans la compétence « lire », de présenter comme démarche l'exploration de l'écriture à diverses fins. Pourtant, deux pages plus loin, et spécifiquement dans le schéma des composantes propres au volet « **communiquer oralement** », l'élève est invité à explorer verbalement divers sujets pour construire sa pensée (MEQ, 2001b), la communication orale contribuant à la construction de la pensée personnelle, selon les propos explicatifs du PFEQ.

Quant à la quatrième compétence « **apprécier les oeuvres littéraires** », considérée comme un lieu d'harmonie et de synthèse, elle est présentée comme pouvant susciter uniquement l'exercice de la pensée créatrice et du jugement critique de l'élève. De plus, cette importance exprimée de façon implicite dans l'explication du sens de la compétence, disparaît dans le schéma et le programme propose à l'élève, vaguement encore une fois, de recourir aux oeuvres littéraires à diverses fins (MEQ, 2001b).

En outre, ce manque de cohérence et d'imprécision entre les différentes compétences liées au domaine de la langue est également tangible sur le plan du lien qu'entretiennent celles-ci avec la compétence transversale « **structurer son identité** » qui est d'une importance considérable pour la problématique de cette recherche.

Ainsi, dans la partie introductive du chapitre V, le programme précise, lorsqu'il est question de livres, que ces derniers constituent, pour l'élève, une *occasion unique* d'élargir sa vision du monde et de développer son identité personnelle (MEQ, 2001b). Cette mention explicite se maintient également dans l'explication du sens de la compétence « lire » qui permet à l'élève de nourrir son identité personnelle et

culturelle, mais elle disparaît, malgré son importance, dans le schéma des composantes.

Pour ce qui est de la compétence « **écrire** », plus précisément dans la partie qui concerne son explication, le programme se contente là aussi de souligner que, pour acquérir une certaine aisance, chaque scripteur doit *personnaliser* sa façon d'écrire. De plus, le PFEQ se limite encore une fois, dans le schéma, à proposer l'exploitation de l'écriture à diverses fins. Une telle imprécision nous surprend beaucoup, étant donné le lien évident entre l'écriture, notamment celle du texte narratif, et l'identité personnelle.

Présentant les liens de la compétence « **communiquer oralement** » avec les compétences transversales, le programme de formation ne traite que de façon implicite de l'identité personnelle. En effet, il indique vaguement que les situations d'interaction favorisent les comportements liés à l'accueil de l'autre, à la valorisation et à l'entraide. Et cette allusion à la construction identitaire n'est même pas présente dans le schéma des composantes même si la communication orale constitue, selon le PFEQ, un véhicule de la pensée et des sentiments (MEQ, 2001b), deux dimensions structurantes de l'identité.

Enfin, si « **l'appréciation des oeuvres littéraires** » contribue de façon particulière à nourrir l'identité personnelle et culturelle de l'élève, et enrichit sa langue en plus d'alimenter son imagination (MEQ, 2001b), elle ne montre pas, pour autant, cette importante particularité dans ses composantes et l'élève est convié, comme la plupart du temps, à recourir aux oeuvres littéraires à diverses fins.

En plus des notions de formation de l'esprit et d'identité personnelle, l'analyse détaillée des quatre compétences ou volets liés à la langue révèle que la cohérence fait également défaut en ce qui concerne un élément important du programme, à

savoir la notion d'**interaction** qui devrait caractériser les différentes situations d'apprentissage. En effet, il ne fait aucun doute que la visée première de ce programme, qui conçoit l'apprentissage comme un processus actif et dynamique, est de placer l'élève en situation d'action. Cependant, si cet objectif transparaît d'une manière évidente dans le domaine des compétences transversales et dans celui des domaines généraux qui permettent à l'élève de vivre des situations et des interactions complexes, d'organiser ses messages et de résoudre ses problèmes dans l'action (MEQ, 2001b), il n'est pas présent pour autant dans chacune des quatre compétences du français. Cela nuit à la cohérence à la fois intraprogramme et interprogramme.

Ainsi, la composante « réagir », présente dans les compétences « lire » et « communiquer oralement », disparaît dans « écrire » et « apprécier », même si dans le contexte de réalisation de cette dernière compétence, le programme indique que l'élève doit être en situation d'explorer la richesse des oeuvres, de se les approprier et d'y réagir (MEQ, 2001b).

Qu'elle soit attestée de façon générale dans l'infrastructure du programme ou encore au sein de la discipline « langue d'enseignement » de façon particulière, cette absence de cohérence serait due à un manque de précision et d'uniformité dans l'emploi des termes-clés traduisant les concepts de base présentés à des endroits différents du programme. Et comme il a été déjà mentionné, cette imprécision devient problématique quant aux repères culturels et aux savoirs essentiels (connaissances, stratégies et techniques) liés aux quatre compétences du français. Problématique parce que ces repères et ces savoirs constituent les ressources concrètes où ira puiser l'enseignant pour choisir, organiser et orienter ses interventions.

Tout d'abord, sur le plan des repères culturels, en particulier « les textes », l'analyse du programme de formation fait voir un manque de précision et d'ordre flagrant qui pourrait avoir de sérieuses incidences sur les différents apprentissages scolaires et le

développement des compétences liées au français. En effet, dans son désir de miser sur l'autonomie et l'expertise professionnelle de l'enseignant, le programme de formation présente une liste de propositions incitatives qui vont, tel que mentionné, dans le sens de la diversité souhaitée (MEQ, 2001b). Cependant, ce souci de se limiter à des propositions nombreuses et diversifiées amène le PFEQ à omettre la distinction de base entre « textes courants » et « textes littéraires » et à mettre ensemble toutes les formes orales et écrites dans des catégories qui s'entremêlent et se confondent.

Ainsi, nous trouvons dans cette liste des éléments qui caractérisent soit un genre de texte (conte, légende), soit un simple segment ou une séquence (dialogue, description), soit encore une unité non verbale (tableau, schéma) ou para-textuelle (Bronckart, 1997). De plus, certains « textes » peuvent appartenir à plus d'une catégorie; c'est le cas, par exemple, de plusieurs éléments classés dans la catégorie « textes qui comprennent des interactions verbales » qui peuvent se retrouver aussi bien dans la classe « textes qui racontent », « textes qui expliquent » ou encore dans celle des « textes qui visent à convaincre » ou « à faire agir ».

En outre, cette liste de textes présentés comme repères culturels ne tient aucunement compte de la notion de genre malgré son importance dans les nouvelles approches didactiques ayant trait à la lecture des textes littéraires et à la réalisation d'une tâche d'écriture (Dolz et Schneuwly, 1998; Bronckart, 1997, 2001b; Bronckart et Plazaola Giger, 1998; Poslaniec et Houyel, 2000; Tauveron 2000; Claustre et Tauveron, 2002). En effet, cette notion de genre figure de façon explicite comme la première des connaissances liées au texte que le programme invite à explorer et à utiliser. Cependant, elle y apparaît uniquement comme un titre et n'est suivie d'aucune explication ou précision alors qu'il existe de multiples propositions de classement centrées sur la notion de genre de texte qui peuvent faciliter la compréhension.

Aussi on peut penser que le fait de présenter, sans distinction aucune et sans souci d'intégration ou de synthèse, de nombreux éléments appartenant à des niveaux de classification très différents (certains étant plus génériques que d'autres), amène une confusion qui toucherait aussi bien l'interprétation du contenu d'un texte que la compréhension de sa structure et de son organisation interne. En outre, aucun corpus d'œuvres littéraires n'est mentionné, non plus que son mode d'exploitation aux plans pédagogique et didactique (Gohier, 2002). En effet, le PFEQ ne fait aucune recommandation concernant le genre de texte à privilégier alors que le conte serait, de l'avis des spécialistes, le genre de récit à exploiter en classe pour aider les élèves à se développer et à construire leur identité.

Cette même confusion apparaît également sur le plan des savoirs essentiels qui présentent, en plus des éléments caractéristiques des genres (donnés comme un titre), quatre autres catégories, à savoir « les éléments littéraires », « la situation de communication », « la structure des textes » et finalement « les éléments de cohérence ». Énumérées, elles aussi, conformément au principe de diversité du programme, certaines de ces connaissances peuvent caractériser à la fois les textes courants et les textes littéraires alors que d'autres restent spécifiques aux textes littéraires. Et bien que plusieurs éléments donnés dans cette section puissent appartenir à plus d'une catégorie, le PFEQ les présente comme autant de connaissances isolées, négligeant ainsi le rapport d'interdépendance et d'interaction qui existe entre elles. Les savoirs liés à la situation de communication, à la structure du texte ou encore à la cohérence ne font-ils pas partie des éléments littéraires?

Dans ce même esprit, nous trouvons encore une fois dans une même catégorie des notions très disparates. Ainsi, la section de « **la structure du texte** » comporte sans distinction des éléments structurants liés à l'infrastructure du texte ou à son schéma narratif et des éléments plus spécifiques à la forme ou aux unités linguistiques utilisées dans le texte. De même, la catégorie des « **éléments de cohérence** »



regroupe des connaissances liées, soit au plan général du texte, soit à sa cohérence nominale, soit encore à sa cohérence verbale. Quant à la cohérence pragmatique ou interactive du texte visant plus directement à orienter l'interprétation du texte par les destinataires (Bronckart, 1997), elle est totalement absente même si les valeurs et les stéréotypes, les allusions et les sous-entendus (MEQ, 2001b) figurent dans la liste des éléments littéraires.

Ceci pourrait avoir un rapport avec une grande lacune présente dans la section de la « **situation de communication** », à savoir l'absence de l'émetteur ou de l'énonciateur. En effet, nul ne peut contester l'importance des trois pôles en présence dans toute situation de communication : *l'émetteur*, son *message* et le *destinataire*. De plus, l'emploi du terme *intention* accroît la charge d'implicite qui est présente dans le programme de formation. Le destinataire a, lui aussi, une intention, et pourtant le PFEQ utilise le terme *destinataire* pour désigner « l'agent récepteur » et *intention* pour caractériser « l'agent émetteur » du message ou de l'action langagière (Bronckart, 1992, 1997).

Ce type de précision fait aussi défaut dans la notion de « **contexte** ». S'agit-il du contexte de la situation de communication mise en scène dans le texte, de la situation dans laquelle se trouve l'émetteur, ou encore de la situation d'interaction organisée en classe de français par l'enseignant?

Quant aux **connaissances liées à la phrase**, elles concernent la connaissance et l'utilisation des groupes constitutifs de la phrase, de ses différents types et formes, la reconnaissance des fonctions syntaxiques, les accords, l'exploitation et l'utilisation du vocabulaire en contexte, ainsi que l'utilisation de l'orthographe conforme à l'usage. Elles sont énumérées, elles aussi, sans ordre évident avec, ça et là, des redondances et des emboîtements qui auraient pu être évités. De plus, certaines catégories comportent des éléments caractérisant des niveaux de classification différents et

amènent une confusion semblable à celle qui existe dans la section des connaissances liées au texte. Une certaine incohérence est remarquée également, de manière générale, sur le plan des connaissances liées à la phrase. Comme ce qui a été observé à certains endroits de l'infrastructure du programme ou au sein de la discipline « langue d'enseignement », cette absence de cohérence serait due au manque d'uniformité dans l'emploi des termes liés, dans ce cas, à la construction des concepts grammaticaux.

Ainsi, le « groupe du nom » ne figure pas de manière explicite dans la liste des groupes qui constituent la phrase dans la première catégorie des connaissances liées à la phrase. En effet, à cet endroit précis, le PFEQ utilise l'expression *groupe-sujet* qui introduit déjà une fonction, alors qu'il n'en est pas de même pour le « groupe du verbe ». Ceci traduit une certaine confusion entre deux catégories différentes : l'une ayant trait à la reconnaissance de la nature des groupes constitutifs de la phrase et l'autre concernant leur fonction syntaxique. Cette confusion est remarquée également dans la section relative aux fonctions syntaxiques dans laquelle le constituant « groupe du verbe » est placé au même niveau de classification que la fonction « sujet ».

Par ailleurs, le PFEQ n'accorde pas la même importance aux différents groupes constitutifs de la phrase. Ainsi, au lieu de figurer dans la section « Accords dans la phrase », le « groupe du nom » est traité de façon détaillée dans les deux sections : « Reconnaissance et utilisation du groupe du nom » et « Accords dans le groupe du nom ». L'accord du « groupe du nom » ne fait-il pas partie, lui aussi, des accords dans la phrase? En effet, dans le PFEQ, les accords dans la phrase semblent porter uniquement sur les accords présents dans le « groupe du verbe ». Quant au « groupe complément de phrase », il figure, sans précision aucune, dans deux sections différentes, à savoir la section des groupes constitutifs de la phrase et celle des fonctions syntaxiques.

En outre, dans la section des accords dans la phrase et plus précisément dans la catégorie sujet/verbe, le PFEQ mentionne l'accord du verbe en nombre et en personne avec son pronom-sujet ou son groupe-sujet transformé en pronom. Aucune mention n'est faite du groupe-sujet (nom commun, nom propre ou groupe nominal) malgré l'importance qu'accorde le programme au groupe nominal dans les sections suivantes.

Par ailleurs, aucun lien n'est fait entre le recours à la ponctuation et la reconnaissance des types de phrases ou des mots évocateurs liés au contexte. Cependant, un peu plus loin, le PFEQ présente l'utilisation des indices relatifs à la ponctuation comme une stratégie de gestion de la compréhension. Aucune allusion n'est faite, non plus, au rapport qui existe entre la formation des temps des verbes et le contexte, malgré la présence de la sous-catégorie des temps des verbes à la fois dans la section des accords dans la phrase et dans celle qui concerne l'exploration et l'utilisation du vocabulaire en contexte. De plus, aucune relation n'est mentionnée entre la formation de ces temps des verbes et les éléments de cohérence ou de structure des textes, avec lesquels ils sont en étroite interaction. Pourtant, le PFEQ insiste sur l'importance d'inférer les éléments d'informations implicites à partir de divers indices (MEQ, 2001b).

Dans la sous-catégorie relative aux concepts grammaticaux, aucune mention n'est faite, non plus, de l'importance de certains pronoms (1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup> personne du singulier) marqueurs d'identité, qui sont présents surtout dans les dialogues, par rapport aux pronoms de la 3<sup>e</sup> personne caractérisant plutôt la narration. Malgré cela, la sous-catégorie des pronoms figure dans plus d'une section dans les connaissances liées à la phrase (vocabulaire en contexte et accords dans la phrase) aussi bien que dans celles qui ont rapport au texte (cohérence et structure). En outre, dans la section « exploration et utilisation du vocabulaire en contexte », le PFEQ présente une liste de termes liés aux concepts grammaticaux, comportant, entre autres, le nom, le déterminant, le pronom, etc., dans laquelle la catégorie des connecteurs est absente,

malgré l'importance que ces derniers revêtent dans la structure et la cohérence du texte, et malgré le lien étroit qu'ils ont avec les temps des verbes et la notion de « temps et lieux du récit » figurant dans la liste des éléments littéraires. Ainsi, les termes (pronom, adverbe, verbe), liés à la construction des concepts grammaticaux, semblent représenter des connaissances à utiliser uniquement en situation de travail sur la langue (MEQ, 2001b) et n'avoir pas de lien avec le contexte, même s'il peuvent être considérés comme faisant partie des *mots évocateurs liés aux thèmes abordés*.

Il ressort de tout ceci que les connaissances liées à la phrase sont présentées, elles aussi, conformément au principe de diversité laissant transparaître un manque de précision et de cohérence qui pourrait devenir problématique lors du choix des objets d'enseignement-apprentissage à inclure dans la pratique pédagogique. Ainsi, aucune catégorie particulière n'est mise en évidence malgré l'importance accordée aux temps des verbes, et aux substituts (pronom, groupe nominal) à la fois dans les connaissances liées au texte et dans celles qui sont liées à la phrase. En effet, l'exploitation de ces deux catégories grammaticales amènerait des éléments intéressants permettant l'inférence d'informations implicites relatives aux jugements et aux croyances véhiculés dans le texte. Ces jugements ou évaluations concernant le contenu thématique, notamment les attitudes et les actions des personnages, susciteraient le jugement critique de l'apprenant qui endosserait certains modèles ou s'en dissocierait en justifiant son choix en fonction de ses valeurs (MEQ, 2001b).

Par ailleurs, aucune mention n'est faite du lien entre les paramètres liés à la forme du texte et ceux qui caractérisent le contenu comme dans le programme révisé de 1994. Toutefois, le programme de formation s'attend à ce que l'enseignant propose à l'élève des stratégies de lecture efficaces lui permettant d'inférer les éléments implicites à partir d'indices explicites (MEQ, 2001b). Pour aider l'enseignant dans cette tâche, le PFEQ lui propose, en effet, une longue série de stratégies propres à chacune des quatre compétences du français, où les différents types sont présentés, encore une fois,

sans aucun ordre et couvrent, soit des éléments liés au texte, soit ceux qui se rapportent à la phrase.

Dans ce chapitre des **stratégies**, l'ancien programme de 1994 précisait, à plusieurs endroits, que les stratégies efficaces devraient être adaptées au développement cognitif de l'élève (MEQ, 1994). De son côté, même s'il préconise dans le chapitre I une différenciation pédagogique et un découpage organisationnel correspondant au rythme des élèves, le programme de formation présente, en vrac, de nombreuses stratégies et alterne les stratégies simples d'identification de mots ou de survol de texte avec des stratégies plus complexes d'inférence et d'exploration de la structure ou du contexte pour orienter la recherche du sens.

Ces stratégies qui correspondent à des opérations mentales de niveaux différents, conviendraient de façon générale, selon le PFEQ, aux trois cycles d'apprentissage et aux deux derniers cycles dans des cas particuliers. En outre, l'examen attentif des éléments contenus dans les différentes stratégies appartenant à l'une ou à l'autre des compétences liées à la langue d'enseignement laisse voir très peu de points communs, même s'il s'agit de compétences interreliées et en interaction (MEQ, 2001b), avec, bien entendu, les particularités propres à chaque compétence.

Ainsi, dans le volet « écriture » et plus précisément dans la section des stratégies de planification, le PFEQ indique l'importance *de se rappeler des expériences d'écriture déjà vécues*, mais il ne fait aucune mention des expériences de lecture qui sont aussi importantes que les premières. De plus, les stratégies de planification, qui sont essentielles, qu'il s'agisse de production orale ou écrite, et qui sont présentées de façon explicite en « écriture » et énumérées sans ordre dans les stratégies de gestion de la compréhension en « lecture », sont quasi absentes dans le volet « communication orale ». En effet, dans les « stratégies d'exploration » en communication orale, le PFEQ semble orienter l'apprenant vers des stratégies de

découverte révélant un manque de planification telles que *dire tout ce qui semble lié au sujet sans en évaluer la pertinence et prendre des risques de formulation [...]*. Seule la stratégie *chercher à préciser sa pensée* laisse transparaître une certaine planification dans la manière d'aborder le projet de communication orale.

Quant aux stratégies relatives à l'appréciation des œuvres littéraires, elles sont vagues et ne reflètent aucun souci de planification. De plus, elles sont en nombre limité par rapport aux stratégies ayant trait aux trois autres volets, alors qu'elles devraient les englober, étant donné que la compétence « apprécier des œuvres littéraires » constitue le lieu d'harmonie et de synthèse des trois autres compétences liées à la langue d'enseignement (MEQ, 2001b). Ainsi, le PFEQ souligne l'importance de *s'ouvrir à l'expérience littéraire* et de *se questionner à propos d'une œuvre* sans se soucier d'inclure certaines précisions en lien avec les éléments littéraires tels que la structure ou la situation de communication (intention, destinataire, etc.) comme il le fait pour les volets « lecture » et « écriture ». L'absence de toute mention relative au genre littéraire surprend également, vu le rôle important que joue la notion de « genre » dans l'orientation de la recherche du sens et de la compréhension.

Seules les stratégies d'évaluation amènent une certaine cohérence qui reste pourtant incomplète. Ainsi, si la stratégie *évaluer l'efficacité des stratégies retenues* et son équivalent *se prononcer sur l'efficacité des stratégies retenues* sont présentes dans les volets « lecture » et « écriture », elles font défaut dans les deux autres compétences, à savoir « la communication orale » et « l'appréciation des œuvres », même si les composantes de ces dernières stipulent l'utilisation des stratégies et des connaissances requises, soit par la situation de communication orale, soit par la situation d'appréciation. Toutefois, malgré la présence d'une certaine uniformité au sein des stratégies d'évaluation, un autre élément d'incohérence est remarqué dans cette section. Ainsi, la stratégie *s'autoévaluer comme communicateur* ne figure pas dans la liste des stratégies d'évaluation propres à la communication orale, alors que les

stratégies *s'autoévaluer comme scripteur et comme lecteur* sont présentes au même endroit dans les volets « lecture » et « écriture ». Aucune mention n'est faite, non plus, d'une stratégie permettant de *s'autoévaluer* comme « appréciateur » d'une œuvre littéraire.

Par ailleurs, la notion d'« intention de lecture » ou « d'écriture », si importante dans la manière de planifier une situation de communication, est absente dans les deux volets « communication orale » et « appréciation d'œuvres littéraires ». En effet, comme ce qui a été remarqué dans les sections des savoirs essentiels liés au texte et à la phrase, cette absence de cohérence serait due à un manque d'uniformité dans l'emploi des termes et des expressions référant ici aux différentes stratégies.

Ainsi, le PFEQ utilise les termes *structure, plan, structuration* ou *organisation* pour référer à la notion de *structure du texte*. Il en est de même pour la notion de la *démarche suivie* qui est employée dans les stratégies d'évaluation en « lecture » et en « écriture » et qui disparaît dans les deux autres volets. En effet, dans la section des stratégies d'évaluation relatives à la communication orale, le PFEQ présente, comme stratégie d'évaluation, celle d'*effectuer un retour sur l'ensemble de la situation d'interaction*. Ce manque d'uniformité est observé également dans l'utilisation des termes employés pour nommer les catégories de stratégies. À titre d'exemple, les stratégies de *mise en texte* en « écriture », deviennent des stratégies de *partage* en « communication orale », alors que l'expression *mise en parole* serait plus précise et traduirait mieux la cohérence entre ces deux volets. Dans ce même esprit, le PFEQ réfère au contenu d'une lecture ou d'un projet d'écriture en employant, soit le terme *contenu*, soit le terme *idées*, soit le mot *sujet*, soit encore les segments de phrase *ce qui est écrit* ou *les éléments d'information*.

Par ailleurs, l'analyse détaillée des différentes stratégies et la mise en parallèle de celles qui sont présentes dans chacun des quatre volets constitutifs de la langue

d'enseignement permettent de révéler une autre lacune du PFEQ. Il s'agit du manque de lien entre les stratégies et les savoirs essentiels (connaissances liées au texte et à la phrase). En effet, dans les stratégies d'écriture et plus précisément dans la section des stratégies de révision, le PFEQ précise, entre parenthèses, trois éléments (structure, contenu et langue) sur lesquels doivent porter les *suggestions d'amélioration*. Toutefois, ces trois éléments ayant trait à la fois au texte littéraire, à la situation de communication et à la phrase, ne sont pas présentés de façon précise dans les trois autres volets. Aucun lien n'est fait, non plus, entre les savoirs essentiels liés au texte (structure, cohérence, etc.) et les connaissances liées à la phrase (pronoms, autres substituts et connecteurs) qui sont présentes dans les « stratégies de révision » en lecture ou les « stratégies de partage » en communication orale.

En outre, comme ce qui a été observé, de manière générale, dans la section relative aux savoirs essentiels, le PFEQ conçoit la présentation des stratégies selon le principe de diversité. Ainsi, aucune catégorie de stratégies n'est mise en évidence, malgré l'importance que le programme accorde aux stratégies de gestion de la compréhension et malgré les précisions qu'il donne en ce qui concerne certaines stratégies en lien avec la structure ou la situation de communication. Aucune catégorie d'unités langagières n'est mise en évidence, non plus, malgré l'attention accordée aux connecteurs et aux substituts dans les « stratégies de révision » en lecture et malgré l'importance qu'ils revêtent en ce qui concerne la structure des énoncés à l'oral comme à l'écrit. Aucune mention n'est faite, non plus, des accords ni des temps des verbes, malgré l'importance que le programme leur accorde dans la section des connaissances liées à la phrase et au texte, notamment celles qui ont trait aux éléments de cohérence, de contexte et de structure du texte.

Par ailleurs, la notion d'**interaction**, mise en évidence surtout dans le volet de la communication orale (partage et écoute), est très peu présente dans les autres volets. Ainsi, en « lecture », le PFEQ présente *la discussion avec les pairs* comme l'un des



moyens à utiliser pour *surmonter les obstacles de compréhension*. Aucune allusion n'est faite au soutien de l'enseignant dont l'élève *bénéficie pour explorer les diverses significations des textes qui lui sont présentés* (MEQ, 2001b). En « écriture », le PFEQ se contente de proposer de *lire oralement son texte à une ou plusieurs personnes, ou leur demander de le lire, afin d'obtenir des suggestions d'amélioration*, uniquement dans la section des stratégies de révision. Ceci traduit également une lacune importante dans le programme, étant donné que la notion d'interaction est en lien étroit avec le processus d'apprentissage basé sur l'approche socioconstructiviste et avec l'orientation des interventions de l'enseignant. De son côté, l'incohérence entre les quatre volets de la discipline « langue d'enseignement » pourrait rendre problématique la planification d'activités intégratrices (oral/lecture/écriture) telles que souhaitées par le programme. Enfin, le manque de lien précis entre les **stratégies** et les **savoirs essentiels** rendrait difficile l'inférence des informations implicites, liées aux éléments littéraires et aux compétences transversales, à partir d'indices explicites langagiers liés à la phrase (pronoms, substituts, temps des verbes, etc.).

#### **1.1.4 Synthèse de l'analyse du programme de formation**

Au terme de cette analyse, il semble utile de mettre en évidence certains points importants. En effet, comme nous venons de le voir, il se dégage de cette étude un climat d'incohérence et d'imprécision qui caractérise certains éléments du PFEQ, soit sur le plan de son architecture générale, soit sur le plan des repères culturels et des savoirs essentiels.

De telles zones d'incohérence pourraient avoir, comme il a été indiqué auparavant, un impact considérable sur la compréhension du PFEQ et sur son appropriation par les enseignants. En effet, elles créeraient un état de confusion qui, à long terme, porterait préjudice à la qualité des apprentissages réalisés par les élèves dans la classe de

français et affecterait non seulement leur réussite scolaire, mais aussi leur développement personnel.

Confronté à l'énorme tâche qui lui est assignée par le nouveau programme de formation, l'enseignant, passeur culturel, devient responsable aussi bien du développement des compétences langagières de l'élève que de sa socialisation, donc de la construction de son identité.

Pour assumer la responsabilité qui lui incombe, l'enseignant doit être bien outillé pour agir de façon pertinente et efficace devant la complexité de ce programme (CPE, 2001b), notamment à cause de l'incohérence qui caractérise certains de ses éléments. Il doit posséder certaines connaissances qui lui permettraient de comprendre cette complexité et de braver les difficultés créées par ces zones d'imprécision, en établissant les liens nécessaires entre les différents éléments pour faire les choix pertinents et décider les priorités, tant dans le domaine des compétences que dans celui des repères culturels et des savoirs essentiels.

Sur le plan des **compétences**, il serait important, voire même indispensable, que l'enseignant accorde la priorité à la structuration de l'identité, qui englobe toutes les autres compétences, tant disciplinaires que transversales, et a comme objectif suprême le développement global de l'individu. Sur le plan des **repères culturels**, le conte merveilleux serait le genre littéraire à privilégier et à exploiter en classe pour aider les élèves à se développer et à construire leur identité. Enfin, sur le plan des **savoirs essentiels**, la centration sur les éléments *structure, contenu et langue* (ayant trait à la fois au texte littéraire, à la situation de communication et à la phrase) permettrait à l'enseignant de mettre en évidence les interactions, d'une part, entre les stratégies et les connaissances, et d'autre part, entre les compétences langagières et les compétences culturelles et sociales. Toutefois, la tâche est loin d'être aisée.

En effet, les différentes recherches effectuées dans le domaine des sciences de l'éducation et leurs disciplines de référence (la linguistique et la psychologie en particulier) ont révélé, depuis, plus d'une dizaine d'années, la nécessité d'outiller l'enseignant dans l'accomplissement de sa tâche rendue de plus en plus difficile et complexe par les exigences des nouveaux programmes qui se veulent intégrateurs et globaux.

C'est ainsi que bon nombre de chercheurs inquiétés par l'état actuel des manuels scolaires (ceux de la langue d'enseignement en particulier), par la prépondérance des méthodes d'enseignement traditionnelles et par les problèmes créés par la transposition didactique élaborent de plus en plus des propositions didactiques et des formules pédagogiques interactives conformes aux approches préconisées par les nouveaux programmes d'études.

Depuis une dizaine d'années, en fait, les propositions didactiques articulées aux principes théoriques de l'**interactionnisme socio-discursif** (ISD) de Bronckart, inspirés par des idées de Vygotsky et de Bruner, sont expérimentées dans certaines écoles primaires et secondaires en France, en Suisse, en Italie, en Espagne et au Brésil (Dolz, 1994; Dolz et Schneuwly, 1998; Camps, 1994; Camps et Colomer, 1998; Masseron, 1996; Bronckart, 1996a, 2001b; Rosenblat, 2000; Joly, Pasquier et Praz, 2003; Nascimento, 2005). Plus précisément, les expérimentations portent sur des démarches systématiques d'enseignement dont l'outil central est la **séquence didactique**. Celle-ci est définie comme un ensemble de *périodes scolaires organisées de manière systématique autour d'une activité langagière* (Dolz et Schneuwly, 1998). Qu'il s'agisse de la réception ou de la production de textes oraux ou écrits, ces séquences didactiques, qui portent sur un **genre** textuel, permettraient de travailler différents niveaux du fonctionnement langagier correspondant à trois ordres de capacités langagières : les *capacités d'action*, les *capacités discursives*, ainsi que les *capacités linguistico-discursives* (Dolz et Schneuwly, 1998; Bronckart, 1996a,

2001b). Ces capacités, qui sont en rapport avec la situation de communication, l'infrastructure générale du texte et les unités linguistiques qui entrent dans sa composition représentent, en fait, les trois grandes catégories d'objectifs qu'une démarche d'enseignement peut se donner.

Basées sur une approche « fondamentalement textuelle », les démarches d'enseignement par séquences, élaborées tout d'abord pour l'écrit (production de discours argumentatifs), se sont surtout centrées sur l'enseignement de l'oral (exposé, débat public, lecture à d'autres) pour lequel elles constituent une voie prometteuse. Selon les chercheurs, la majorité des élèves ayant participé aux expériences profitent pleinement des outils fournis par la séquence didactique et développent des capacités langagières importantes dans le processus d'apprentissage scolaire. Ainsi, ces outils constituent des moyens susceptibles de permettre aux élèves de passer à une nouvelle étape dans le processus complexe de leur **socialisation**, étant donné que la finalité de ces outils est la construction *collective, interactive*, de savoirs sur un sujet donné (Dolz et Schneuwly, 1998; Bronckart, 2002c).

Au Québec, aucune démarche didactique basée sur le modèle de l'interactionnisme socio-discursif n'a été proposée aux écoles primaires. Aucune proposition didactique n'a fait, non plus, le lien entre ce modèle et l'analyse du conte merveilleux considéré comme le récit par excellence à exploiter en classe de français pour la construction de l'identité.

Étant donné la conformité des principes théoriques de l'interactionnisme socio-discursif avec les orientations et les caractéristiques du programme de formation et la possibilité qu'ils offrent d'établir des liens de cohérence entre certains concepts de base et vu l'intérêt qu'ils présentent comme instrument pour l'analyse du texte littéraire et comme cadre de référence pour l'élaboration d'une démarche didactique, je me propose donc, dans un premier temps, d'utiliser le modèle de l'ISD pour

analyser un texte littéraire, en l'occurrence, un conte merveilleux « initiatique », *Le petit Poucet* de Perrault. Dans un deuxième temps, j'entreprendrai une étude comparative de différentes versions de ce conte pour mettre au jour les éléments culturels et langagiers en lien avec le concept d'identité. Enfin, dans un troisième temps, les résultats de ces analyses textuelle et comparative serviraient à élaborer une démarche didactique en lecture qui favoriserait la construction identitaire et permettrait en même temps le développement des compétences langagières des jeunes à la fin du cycle du primaire. Cette démarche se veut une contribution à la résolution de problèmes auxquels les enseignants du Québec feraient face dans l'exercice quotidien de leur tâche et de leur nouveau rôle de « passeur culturel ». En effet, ce rôle implique la sensibilisation des élèves à la fonction socioculturelle de la langue et leur socialisation considérée comme un aspect majeur de la construction de leur identité.

## 1.2 Objectifs de la recherche

Déoulant de la problématique basée sur une analyse du programme de formation de l'école québécoise, exposée dans les pages précédentes, les objectifs de cette recherche se présentent comme suit :

- Décrire, par une analyse textuelle, l'organisation et le fonctionnement internes du conte merveilleux *Le petit Poucet* de Perrault, texte par excellence de la construction identitaire.
- Entreprendre une analyse comparative de différentes versions du conte dans le but de mettre au jour les éléments linguistiques et socioculturels qui sont en lien avec le concept d'identité. Ces éléments constituent les potentialités didactiques de ce conte.
- Élaborer une démarche didactique basée sur les résultats de ces analyses et inspirée de l'interactionnisme socio-discursif, démarche qui favoriserait la

construction identitaire et permettrait le développement des compétences langagières au 3<sup>e</sup> cycle du primaire.

L'atteinte de ces objectifs nécessite le jumelage, d'une part, entre les principes théoriques de l'identité personnelle et les caractéristiques du conte merveilleux (comme texte littéraire) et, d'autre part, entre ces dernières et la perspective de l'interactionnisme socio-discursif. L'élément intégrateur est le conte merveilleux, considéré comme outil pour la construction identitaire et le développement global de la personne, définis comme objectifs premiers de l'enseignement de la littérature dans l'esprit de l'ISD.

Ainsi, le cadre théorique présenté dans le chapitre II porte sur les trois axes autour desquels tourne cette recherche, à savoir *l'identité personnelle*, *le texte littéraire*, en l'occurrence, le conte merveilleux, et *l'interactionnisme socio-discursif*.

## **CHAPITRE II**

### **CADRE THÉORIQUE**

#### **2.1 L'identité personnelle**

##### **2.1.1 Caractéristiques de l'identité personnelle**

L'identité, dont l'étude était centrale autour des années cinquante, constitue depuis quelques années l'un des champs de la recherche contemporaine intéressant pratiquement toutes les disciplines dont la psychologie, la sociologie, l'anthropologie et l'éducation. Elle représente probablement l'une des grandes notions transversales des sciences humaines (Kaspi et Ruano-Borbolan, 1997).

Notion multiforme, utilisée dans des circonstances aussi différentes que l'analyse et l'élaboration de la personnalité de l'enfant, l'attitude des populations durant les conflits guerriers ou le statut des différentes langues dans un continent spécifique, l'identité a été d'abord conceptualisée en psychologie, notamment en psychologie sociale. À l'heure actuelle, de nouvelles interrogations liées aux débats sur le multiculturalisme et aux effets de globalisation économique font de cette notion le centre d'intérêt de plusieurs autres disciplines telles que le droit, la politique, la psychologie du langage (Kaspi et Ruano-Borbolan, 1997) et lui confèrent également une place importante dans la démarche éducative globale d'un système scolaire.

S'élaborant dans des interactions entre les personnes, l'identité n'est pas un attribut immuable de l'individu ou des collectivités, elle est toujours en évolution et en

recomposition et s'exprime à trois niveaux : de l'individu, du groupe et de la société (Kaspi et Ruano-Borbolan, 1997).

Traitée comme une sous-catégorie du soi (James, 1950; L'Écuyer, 1978) ou comme un sous-système de la personnalité (Tap, 1991) ou, plus souvent, comme un système ou une structure (Tap 1979a, 1979b, 1991; Gohier, 1990), l'identité ne peut être que personnelle et sociale (Tap, 1979b; Erikson, 1982; Camilleri, 1989; Gohier, 1990). Elle est vue en général comme un système de sentiments et de représentations, comme le résultat d'une construction apparaissant comme un double processus d'identification et d'identisation (Tap, 1979a, 1979b, 1991; Gohier, 1990), dans un double mouvement d'assimilation et de différenciation, d'identification aux autres et de distinction par rapport à eux (Marc, 1997).

Vue sous cet angle, l'**identification** signifie l'augmentation, chez un individu, de sa ressemblance avec une autre personne, l'appropriation de ses valeurs et de ses croyances organisées en systèmes (Perron, 1981). Elle est un processus imaginaire mis en place par le moi pour se défendre contre la non-reconnaissance de son identité par autrui (Tap, 1979a). L'**identisation** ou la différenciation (Lecomte, 1997), quête nécessaire et vitale, qui peut apparaître comme le contraire de l'identification, est l'expression de sa singularité par rapport aux autres et doit passer par de multiples identifications (Lecomte, 1997). Celles-ci se réalisent par un déplacement constant sur des « modèles » réels ou encore imaginaires (Malrieu, 1967; Calame-Griaule, 1991, Tap, 1991). Ce processus d'identification-identisation, à la fois affectif et cognitif (James, 1950; Tap, 1979a, Gohier, 1990; Lecomte, 1997), interne au sujet, implique plusieurs éléments ou caractéristiques complémentaires et parfois contradictoires (Tap, 1988; Lecomte, 1997).

Présentés parfois comme principes, caractéristiques, composantes ou dimensions de l'identité (Tap, 1979a, 1979b; Camilleri, 1989; Lecomte, 1997) et parfois comme buts



(Tap, 1988, 1991; Lecomte, 1997), ces éléments sont : la continuité, la cohérence, la diversité, l'unicité, l'action et l'estime de soi (Lecomte, 1997).

La continuité renvoie au sentiment de rester le même au fil du temps; la cohérence c'est la représentation plus ou moins structurée du moi; la diversité correspond à la multiplicité des aspects du moi; l'unicité, c'est le sentiment d'être original; l'action, c'est la réalisation de soi par le « faire »; et l'estime de soi, c'est l'image positive de soi (Tap, 1979a, Lecomte; 1997).

Ce caractère multidimensionnel de l'identité représente, en effet, un point de convergence entre les différents chercheurs et théoriciens qui se sont intéressés à l'étude de ses composantes. Toutefois, quelques-uns ont mis l'accent sur la cohérence et la continuité (James, 1950; L'Écuyer, 1978; Erikson, 1982) ou la contiguïté (Gohier, 1990); d'autres, sur l'estime de soi, l'engagement dans l'action et la responsabilité (Gohier, 1990; Bruner, 1996; Lecomte, 1997). La plupart de ces chercheurs sont également d'accord pour dire que ces dimensions de l'identité participent d'une idéologie de la personne (L'Écuyer, 1978; Tap, 1979a, 1979b; Marc, 1997) et que les **valeurs** ont une place centrale dans la définition du « qui je suis » (Tap, 1979a).

De plus, alors que certains chercheurs orientent souvent leurs réflexions vers un ou deux aspects seulement de la notion de l'identité (James, 1950; L'Écuyer, 1978; Erikson, 1982), d'autres mettent l'accent sur la relation étroite entre les composantes cognitives et affectives, ainsi que sur l'interrelation des composantes personnelles et sociales de l'identité (Tap, 1979b, 1988, 1991; Gohier, 1990), la **socialisation** étant considérée comme l'une des deux composantes fondamentales du processus de la formation de l'identité (L'Écuyer, 1978; Tap, 1979b, 1988, 1991; Gohier, 1990).

Quant à la genèse de l'identité, la totalité des chercheurs s'entendent pour faire de la famille le premier lieu d'apprentissage des identifications qui auront un rôle capital

durant toute la vie de l'individu (Winnicott, 1975; L'Écuyer, 1978; Tap, 1979a, 1979b, 1991; Singly, 1996; Lecomte, 1997; Marc, 1997). Certains soulignent le rôle du discours dans l'émancipation et l'orientation de la dynamique infantile de l'identité qui se manifeste tout d'abord dans la sphère motrice, sensitive et émotionnelle et se déroule ensuite parallèlement dans la sphère cognitive (Wallon, 1949; Zazzo, 1973; Winnicott, 1975; Marc, 1997). En effet, après avoir pris conscience de ses sensations, l'enfant va apprendre progressivement à connaître l'existence d'un environnement avec lequel il entrera en interaction (Piaget, 1964; Marc, 1997; Lecomte, 1997). Un autre groupe de chercheurs pense que l'exigence de la révélation du soi infantin demande de la part des parents un engagement personnel et non un respect des règles extérieures. D'après cette ligne de conduite, les principes éducatifs doivent être maniés avec précaution (Bettelheim, 1988; Taylor, 1994; Singly, 1996) et la fonction la plus spécifique de la famille, en plus de la transmission des valeurs, est la reconnaissance personnelle de l'enfant (Singly, 1996). La famille est également le premier lieu où l'enfant expérimente la personnalisation (développement de soi en tant que personne autonome), développe sa responsabilité et se construit en s'appuyant sur son univers de référence tout en s'en détachant (Lecomte, 1997). La figure 2.1, à la page suivante, illustre ma compréhension de la construction de l'identité personnelle. Elle a comme objectif de montrer le double processus identification-identisation, ainsi que les deux composantes fondamentales de la formation de la personnalité, à savoir la socialisation et la personnalisation.

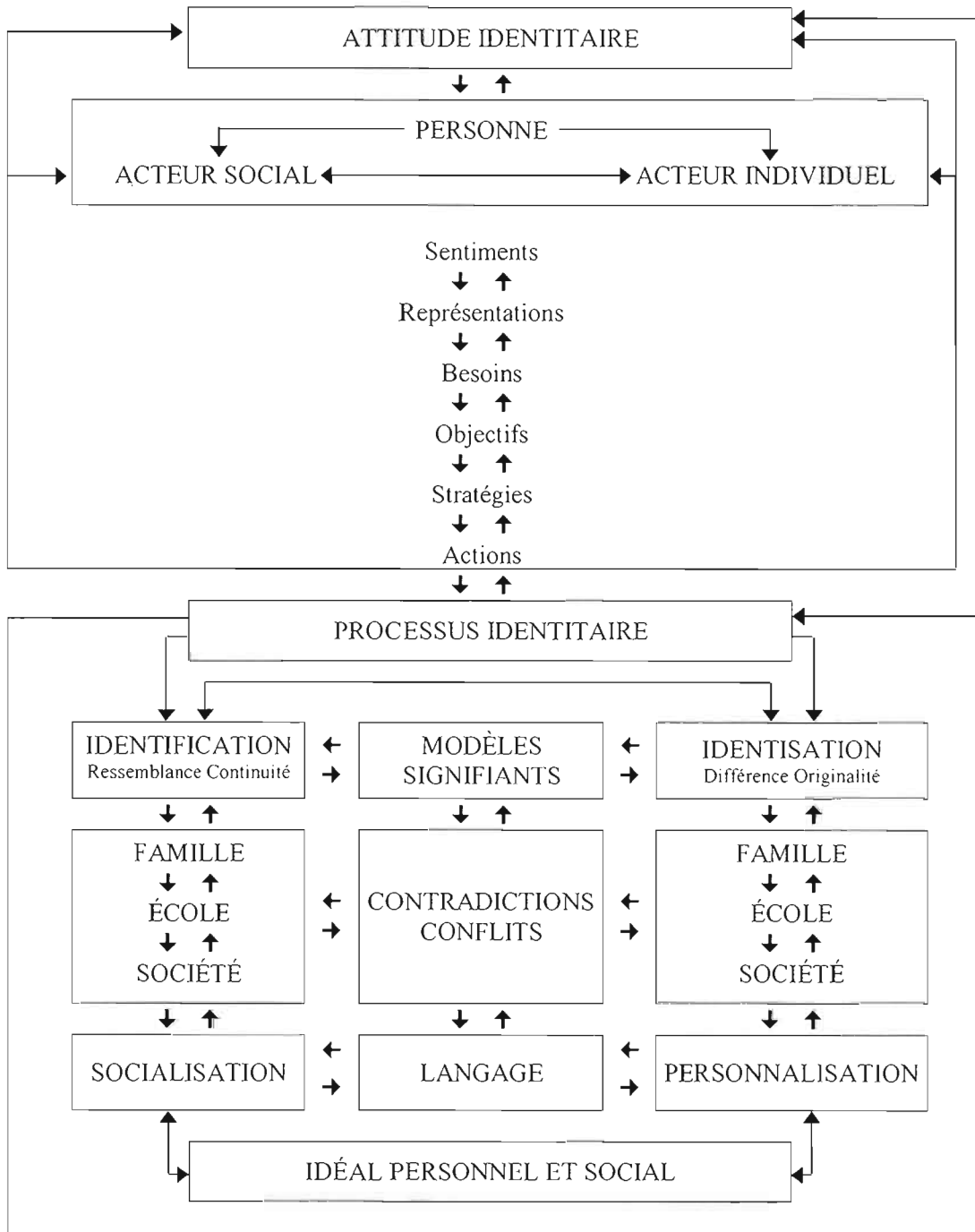


Figure 2.1 Construction de l'identité personnelle.

### 2.1.2 Le rôle de l'école dans la construction identitaire

Dans cette construction identitaire dynamique, l'école joue avec et après la famille, un rôle considérable en offrant à l'enfant l'occasion d'effectuer de multiples identifications et en renforçant chez lui le sens de l'identité (Hamachek, 1965; L'Écuyer, 1978; Tap, 1979a, 1979b, 1988; CSE, 1990, 1994, 1995; Lecomte, 1997).

Processus se modifiant tout au long de l'existence, cette identité s'élabore spécialement à l'occasion de périodes de rupture dont la plus importante est celle de **l'adolescence** qui entraîne une modification profonde de l'identité enfantine (Erikson, 1968; L'Écuyer, 1978; Tap, 1988; Gohier, 1990; Lecomte, 1997; Marc, 1997). Période de découverte et d'examen de soi-même aussi bien sur le plan physique que psychologique, amplement soulignée par les spécialistes, l'adolescence amène le jeune à se distancier du cadre familial et à modifier son inscription dans le système symbolique de places où il figurait.

À cette étape de maturation identitaire, en fait, l'adolescent a besoin d'affirmer, à travers des prises de position et d'adhésion à des croyances, qu'il fait partie d'un groupe qui devient alors le moyen de valorisation de soi (Tap, 1979a, 1979b; Lecomte, 1997). Devenus de plus en plus grands avec l'entrée à l'école, ces groupes représentent pour l'adolescent de véritables supports d'identification qui peuvent constituer soit un frein à l'identité personnelle, soit un moyen nécessaire pour accéder à celle-ci (Lecomte, 1997).

C'est également durant cette phase de crise et particulièrement vers l'âge de dix ans, que s'affine l'identification catégorielle rendue possible par le processus de catégorisation sociale permettant la systématisation de l'environnement social et l'actualisation des valeurs (Tap, 1979a; Gohier, 1990). Sur le plan cognitif, elle donne

accès à la capacité d'appréhender la motivation des actes et la justification des règles. Sur le plan social, l'enfant ou le jeune a autant tendance à s'identifier à des groupes ayant des caractéristiques communes avec lui, qu'à rejeter ceux qui manifestent une trop grande différence (Gohier, 1990). Toutefois, pour différentes raisons, il arrive que la personne assiste à une perte, voire même à une absence de repères qui brouille le choix du groupe auquel elle appartient ou se réfère, ce qui la place dans des conditions difficiles pour construire son identité (CSE, 1990, 1995).

Consciente de ces réalités psychosociales qui concernent plus particulièrement les jeunes du primaire, l'école est appelée à miser davantage sur la possibilité d'établir des relations significatives entre les différents acteurs scolaires, à intervenir en situation de crise et à constituer, en tant qu'institution identificatrice (Singly, 1996), un lieu de définition de valeurs importantes et partant, des pôles possibles d'identité ou d'individualité (CSE, 1995).

En effet, cette individualité qui se construit dans un environnement social attentif à l'enfant et capable de lui donner la possibilité de prendre lui-même une initiative, nécessite une approche de l'éducation précoce qui soit adaptée aux conditions de vie complexes de la société d'aujourd'hui (Bruner, 1996). Les écoles primaires doivent alors remplir de nouvelles fonctions au sein des sociétés en mutation, impliquant la construction de cultures scolaires visant à instituer des communautés mutuelles d'apprenants engagés dans la résolution de problèmes et de plus en plus conscients de ce qu'ils font, de la manière dont ils le font et des raisons pour lesquelles ils le font (Bruner, 1996).

Par ailleurs, de nombreux chercheurs pensent que l'individualité découle surtout de la capacité d'une personne de prendre l'initiative de mener à bien, par elle-même, certaines activités (Tap, 1979a; Bruner, 1996; Lecomte, 1997). Aussi, l'aptitude à agir (**l'action**), entendue comme effort de compréhension et d'appréhension des choses,

est-elle une condition nécessaire de la construction de soi, tributaire des réseaux de significations qui naissent des interrelations avec l'autre (Gohier, 1989). C'est dans cette interrelation, en fait, que le soi et l'autre ont la possibilité de croître grâce à un rapport qui s'institue sur le mode de la responsabilité (Gohier, 1990). Aspect moral de l'individualité, la responsabilité implique, en effet, que les individus sont des agents qui maîtrisent leurs propres actions (Bruner, 1996).

De plus, ce soi actif et responsable évalue l'efficacité de ses actions, reçoit en même temps de l'extérieur les jugements d'autrui et prend de plus en plus la marque de ces évaluations. Ainsi, **l'estime de soi**, idée que le jeune élève se fait de ses propres capacités et de ses chances d'être capable de faire face au monde, constitue, avec l'aptitude à agir, les deux composantes essentielles de la personnalité (Bruner, 1996).

Par conséquent, pour de nombreux chercheurs, spécialistes du domaine, point de vue que j'endors également, l'école, dans sa pratique quotidienne, doit avoir comme fonction principale de permettre aux jeunes l'accès à l'aptitude à agir, à l'identité et à l'estime de soi (CSE, 1990, 1995; Gohier, 1989; Bruner, 1996, 2002). Ceci implique, en effet, que l'éducation visant le développement de la personne et de l'être autonome, mette en place à l'école un espace qui reconnaît l'élève comme personne responsable et favoriserait, en même temps, la valorisation de l'univers du langage pour faire découvrir la possibilité de créer du sens avec l'autre sur laquelle repose essentiellement le processus d'identification (Gohier, 1990).

En effet, selon Vygotsky et ses successeurs, le langage, outil de communication et d'interaction sociale, se transforme en instrument d'organisation psychique intérieure de l'enfant dont les possibilités naturelles s'élargissent et les fonctions mentales se restructurent grâce aux outils créés par la culture et qui sont mis à sa disposition au moyen de l'apprentissage (Bronckart, 1987, 1992, 1996a, 1996b, 1997, 2001a, 2001b; 2002a; Vygotsky, 1997; Ivic, 2000).

### 2.1.3 Le récit comme outil de la construction identitaire

Parmi ces outils créés par la culture, le récit en tant que mode de pensée et en tant que structure pour organiser notre savoir est un véhicule dans le processus de l'éducation (Bruner, 1996). Médiateur actif et constituant de l'expérience humaine (Ricoeur, 1983; Bruner, 1996), le récit nourrit l'identité (MEQ, 2001b), conduit à la compréhension de soi et permet la communication et la construction des significations, notamment les significations culturelles (McEwan et Egan, 1995).

En effet, au cœur de cette entreprise qui consiste à donner du sens, se situe le processus interprétatif par lequel les enfants apprennent à interpréter ce que les autres pensent, ressentent, ce que sont leurs intentions et surtout ce qu'ils veulent dire lorsqu'ils s'expriment (Bruner, 1996).

Cette **interprétation** qui devrait être conçue comme de vraies habitudes d'action et d'**interaction sociale** a pour but de comprendre et son instrument privilégié est l'analyse de texte. En fait, la compréhension est le résultat d'une activité rigoureuse d'organisation et de contextualisation et ce sont les récits, qui racontent une histoire et qui se caractérisent par une temporalité spécifique, qui constituent l'un des principaux moyens d'y parvenir (Bruner, 1996). Ce privilège de l'action narrative tient à ce que le récit constitue l'expression même de la temporalité humaine : *nous « comprenons » une histoire parce que notre expérience du monde est pré-structurée par les catégories chronologiques et logiques du narratif et symétriquement, notre vision du monde est construite par la médiation des œuvres narratives que nous lisons* (Ricoeur, 1983).

Par ailleurs, comprendre un texte, c'est aussi comprendre le **système moral** sur lequel il repose (Marcoin, 1996) et dont les références implicites ou explicites sont tellement cohérentes entre elles qu'elles paraissent renvoyer à un système idéologique organisé

(Poslaniec et Houyel, 2000). En effet, c'est le repérage de ces arrière-plans idéologiques qui permet au lecteur de prendre du recul par rapport au texte et d'approfondir la *réflexion* sur les points de vue, les croyances et les valeurs qui y sont véhiculés afin qu'il puisse y confronter ses propres opinions et jugements. C'est ce qui l'aide, en fait, à s'exprimer et à se *construire* en tant que personne (Reuter, 1996; Poslaniec et Houyel, 2000).

Ces trois éléments, histoire racontée, temporalité et système moral font partie des critères impliqués dans la définition du récit que nous donne Jean-Michel Adam et sur laquelle convergent les travaux réalisés dans les domaines de la narratologie, la sociolinguistique et la psychologie cognitive (Filliettaz, 2004; Baroni, 2004). Sur la base de nombreuses observations faites concernant les notions constitutives du récit, présentées par les auteurs tels que Aristote, Propp, Bremond et Ricoeur, Adam détermine six critères pour la définition de cette unité textuelle : *la succession d'événements, l'unité thématique, la transformation des prédicats, l'unité d'action, la causalité narrative d'une mise en intrigue et une évaluation finale explicite* (Adam, 1992).

En ce qui concerne la pragmatique du récit, l'auteur rappelle qu'il faut penser le **récit** comme étant la production d'une construction textuelle (plan de la structure séquentielle) et d'une orientation pragmatique (plan de l'interaction langagière). Ainsi, les récits sont des représentations d'action qui se structurent en séquences plus ou moins complexes à l'intérieur desquelles s'opposent « nœud » et « dénouement » ou « complication » et « résolution ». De plus, ces séquences prototypiques peuvent être entrevues comme le reflet des contraintes pragmatiques qui accompagnent la production des discours narratifs et qui portent essentiellement sur la complétude et l'intérêt des événements relatés (Fayol, 1985; Baroni, 2004).



En somme, parler de séquence narrative revient à affirmer des « énoncés de faire » que l'on retrouve notamment dans le roman, le conte, la nouvelle, le récit historique, la parabole, la bande dessinée, etc. Toutefois, il ne faut pas confondre le récit comme *genre* avec le récit comme mode ou type de discours qui désigne une forme prototypique de la narrativité.

En effet, cette structure prototypique, la narration, s'oppose à la description, à l'argumentation, à l'explication et au dialogue dans les typologies qui situent les faits de régularité à un niveau nommé *séquentiel* (Adam, 1992; Canvat, 1999; Flottum, 2002). Mais elle constitue aussi un discours « architypique » ou « polaire » dans la typologie *situationnelle* de Bronckart, qui accentue l'ancrage des discours dans leur situation d'énonciation. Cet ancrage est fonction de la conjonction ou de la disjonction entre le référent (le contenu) du discours et la situation de production, d'une part, de l'implication ou de l'autonomie entre les paramètres de l'interaction sociale et ceux de l'acte de production, d'autre part. La narration, discours autonome disjoint, s'oppose alors au discours en situation (interactif), au discours théorique, autonome et conjoint, et au récit conversationnel (interactif) impliqué et disjoint (Bronckart, 1997; Canvat, 1999; Filliettaz, 2004).

Le mérite de cette typologie réside dans le fait de mettre en évidence la corrélation entre les configurations d'unités linguistiques et les types de discours qui sont définis comme étant les *textes en situation* (Bronckart, 1997; Canvat, 1999) dans lesquels sont indexés le soi et ses états selon la position du locuteur ou encore de son auditeur dans un contexte social (Bruner, 1996). Elle permet également de montrer que la lecture/écriture d'un récit interactif est différente de la lecture/écriture d'une *narration*.

Par ailleurs, l'intérêt de cette structure prototypique (le récit), conforme à un genre déterminé, est de définir un « pacte de lecture » valable pour pratiquement toute narration et probablement partagé par les membres d'une communauté culturelle

particulièrement large (Baroni, 2003, 2004). Ce pacte ou ce « contrat de lecture » est établi grâce à certaines « instructions » génériques qui mettent le texte en relation avec un « schème contextuel générique » fonctionnant comme un opérateur de cadrage qui contribue à donner forme et sens au texte (Canvat 1992, 1999). En effet, le cadrage générique est une activité sémiotique qui consiste à inférer un certain nombre d'instructions disposées à la périphérie du texte, à sa lisière et dans le texte lui-même. Ainsi, il se fonde sur le *paratexte*, la *disposition spatiale*, les *incipit*, les *superstructures textuelles* et les *structures thématico-narratives*. Ces dernières, constituant la dimension figurative générique des textes, font partie de son armature thématico-narrative et contribuent à l'indexation du genre lui-même (Canvat 1992, 1999).

En effet, le **genre** est un opérateur de cadrage, une sorte de code implicite à travers lequel, et grâce auquel, les œuvres du passé et les œuvres nouvelles peuvent être reçues et classées par les lecteurs (Canvat, 1999). Il permet ainsi à ces derniers de rattacher le texte à une famille ou à une classe parmi les ensembles de textes qui se réfèrent à des modèles théoriques et pratiques, contenant des règles, des lois, des conventions plus ou moins fixes, revendiquées comme dénominateurs communs de ces ensembles qui sont les genres. Ainsi, les genres, dotés d'indexations sociales et adaptés aux enjeux des formations socio-langagières dont le nombre et les frontières sont indéterminés, restent à disposition au titre de *modèles* dans ce construit socio-historique qu'est l'*intertexte* (Bronckart, 1996a, 1996b, 1997; Canvat, 1999; Dompnier, 2002; Baroni, 2004, 2005).

L'intertexte générique désigne, en fait, l'ensemble des textes qui se rapprochent, par quelque côté, du texte lu. Il est « omniprésent » et ne tisse la toile du texte qu'en l'accrochant à ce réseau d'architecture (Canvat, 1999; Genette, 1979). Quant au **texte**, il est défini comme une chaîne linguistique parlée ou écrite formant une unité communicationnelle (Canvat, 1999). Il s'agit d'une unité concrète de production

verbale, finie et auto-suffisante (du point de vue actionnel ou communicationnel), qui relève d'un genre et qui porte les traces des décisions prises par le producteur individuel en fonction de la situation de communication qui est la sienne (Bronckart, 1997). De plus, les textes sont appréhendés en tant que manifestations empiriques de l'activité langagière qui sont dépositaires d'une bonne part des significations socio-historiques élaborées par un groupe (Bonckart, 2002b, Bronckart et Stroumza, 2002).

Mais si chaque texte constitue une unité communicative, le genre dont il relève ne peut jamais être défini sur la base de critères linguistiques. Seuls les différents segments composant un genre peuvent être reconnus et classés sur la base de tels critères (Bronckart, 1997, 2004). D'où l'importance accordée aux **types de discours**, segments entrant dans la composition d'un genre et constituant le produit d'un travail de sémiotisation ou de mise en forme discursive (Bronckart, 1997; 2002b; Bonckart et Stroumza, 2002). Ceci étant dit, le lien entre les genres et les formations socio-discursives, qui est une des avancées récentes de l'analyse de discours (Adam, 2005), conduit à considérer la maîtrise des genres et des discours comme finalité générale de l'enseignement des langues et de la littérature (Bronckart, 1996a, 1997, 1999b, 2001b; Dolz et Schneuwly, 1998; Canvat, 1999; Dolz et Ollagnier, 2000).

En effet, après une crise généralisée des genres, due aux nombreuses difficultés théoriques que soulèvent leur catégorisation, le regain d'intérêt pour la notion de genre vient de ce qu'elle est considérée comme une unité intégrante pour l'enseignement/apprentissage de la littérature (Canvat, 1992, 1999). Souvent conçu comme une catégorie classificatoire, le genre est plutôt une catégorie d'appréhension des textes littéraires, étant donné que la littérature se fonde sur des pratiques instituées que tout nouveau texte reproduit et déplace. Prise dans ce sens, l'étude d'un texte doit avant tout s'attacher à déterminer les particularités des relations qui unissent un texte à son genre, ce qu'on appelle la « *généricité* » (Canvat, 1992, 1999). Mais *généricité* et *littérarité* sont superposables dans la marche concrète de l'institution

littéraire, comme s'il n'y avait *in fine* de genres que littéraires (Macé, 2004). Ces genres littéraires ne diffèrent pas des autres genres de discours sinon par le système de contraintes spécifiques que font peser sur eux l'histoire et l'institution littéraire (Canvat, 1999).

Les genres littéraires (ou « seconds ») dériveraient, en fait, des genres quotidiens (« premiers »), formes antérieures, plus élémentaires et prototypiques. Ainsi, les textes désignés comme littéraires font l'objet d'une ritualisation, dont la codification générique est l'une des formes ou *figurations* fondamentales (Bonckart, 1999a; Canvat, 1999). Cette figuration est une régularité contingente définie par convention et auto-perpétuation investie d'une valeur esthétique. En effet, deux critères définissent, en général, l'œuvre littéraire : un critère esthétique et un critère moral. La prise en compte des dimensions historiques et sociales de ces valeurs esthétiques et morales rendent plus problématique la justification du statut de littérarité (Bonckart, 1999a).

Toutefois, même si la littérarité est le produit d'interactions complexes entre le texte lui-même et les effets qu'il suscite chez diverses catégories de lecteurs, et même s'il est difficile de le définir de façon précise, un texte littéraire possède certaines *caractéristiques* qui le distinguent des autres sortes de textes. Ces critères, permettant la définition de la littérature et de son rôle particulier dans l'évaluation de l'activité humaine, permettent d'identifier les différents *objectifs* de l'enseignement de la littérature, ainsi que les *instruments* que requiert cet enseignement.

## 2.2 Le texte littéraire

### 2.2.1 Caractéristiques du texte littéraire

Le livre et le texte littéraire occupent à l'heure actuelle une place importante dans les nouveaux programmes de l'école primaire, un peu partout dans le monde, et particulièrement en France et au Québec. En plus du caractère indéterminé et subjectif imputé aux études littéraires, la désaffectation vis-à-vis du littéraire serait due à l'ascendant exercé par le courant fonctionnel de la langue. En effet, le but ultime de cette approche, appelée aussi pédagogie de la communication, était d'amener l'élève à communiquer efficacement à l'oral et à l'écrit (MEQ, 1979; Lebrun, 1997a). Quant à l'étude de la littérature limitée au cours d'histoire littéraire et réservée surtout aux niveaux scolaires supérieurs, elle se proposait à la fois d'édifier les jeunes et de les enraciner dans des « référents sûrs », c'est-à-dire des textes aux valeurs éternelles dont l'ancrage idéologique et institutionnel était totalement occulté (Dufays, Gemenne et Ledur, 1996).

En France, depuis une quinzaine d'années, les derniers développements des sciences humaines ont modifié le regard sur l'histoire littéraire et paraissent restituer des justifications sérieuses à cette discipline qui fait l'objet de nouvelles approches. Du point de vue didactique, l'histoire littéraire n'est plus, en fait, un ensemble de savoirs à mémoriser, mais devient un outil de formation de l'intelligence et de la sensibilité. Elle constitue le moyen privilégié d'initier les élèves à quelques-uns des codes fondateurs de la littérature et de la culture contemporaine en établissant un va-et-vient entre les oeuvres littéraires et artistiques d'hier et les discours d'aujourd'hui (Dufays, Gemenne et Ledur, 1996). Par ailleurs, la construction d'une culture littéraire n'est plus l'apanage des cycles supérieurs et les chercheurs insistent sur l'importance de développer les compétences culturelles et interprétatives de la maternelle jusqu'à l'université, ainsi que sur l'attention à accorder à l'appropriation de cette culture par

les élèves (Boussion, Schöttke et Tauveron, 1996; Simard, 1996; Tauveron, 1999, 2002; MEN, 2002a, 2002b). En effet, dans les nouveaux programmes, la grammaire, la conjugaison et l'orthographe ne sont plus explicitement mentionnées. On parle plutôt de littérature et d'étude raisonnée de la langue.

Au Québec, le nouveau programme de formation de l'école québécoise place l'**appréciation des oeuvres littéraires** au centre des compétences liées au domaine de la langue d'enseignement (MEQ, 2001b). En effet, tout au long de sa scolarité, l'élève explore et apprécie des oeuvres littéraires nombreuses et variées, issues de la littérature pour la jeunesse ou de la littérature générale accessible aux jeunes. En plus d'enrichir la langue et les connaissances générales de l'élève, l'appréciation des oeuvres littéraires contribue de façon particulière à nourrir son **identité** personnelle et culturelle, en suscitant l'exercice de sa pensée créatrice et de son jugement critique (MEQ, 2001b).

Ceci étant dit, les particularités de cette production littéraire ont attiré l'attention de nombreux chercheurs, entre autres, des pédagogues, des linguistes et des didacticiens qui se sont penchés sur l'étude de l'objet littéraire. Ainsi, certains chercheurs ont mis en évidence trois traits distinctifs du texte littéraire : sa *polysémie*, qui permet de multiples interprétations idéologiques actives et variées (Canvat, 1992, 1999; Tauveron, 2000), sa *dimension modélisante*, qui propose au lecteur de vivre sur le mode imaginaire, fictif, une expérience qu'il ne pourrait pas vivre dans la réalité (Genette, 1986; Thérien, 1992; Giasson, 1995; Tauveron, 2002) et sa *dimension comparative* qui implique une compétence culturelle (Dufays, Gemenne et Ledur, 1996; Canvat, 1999; Lintvelt, 2000; Tauveron, 2000). D'autres chercheurs ont indiqué la *polyphonie énonciative* de l'œuvre littéraire incluant à la fois la pluralité des genres et la structuration sociale des discours, comme une dimension du texte littéraire, qui est fondamentale et qui se rattache à l'objectif de l'appropriation des valeurs socioculturelles (Thérien, 1992; Flottum, 2002; Sorin, 2003).

Impliquant une centration importante sur le sujet lecteur, sur ses *horizons d'attente* et ses capacités de réception, le *chronotope* de lecture (Thérien, 1992) est également un critère fondamental. Notion analogue à la lecture plurielle, le chronotope de lecture est basé sur le postulat selon lequel le sens se construit par l'interaction texte-lecteur (Thérien, 1992; Grossmann, 2005).

Intimement liée à l'axiologie de l'œuvre et à sa polyphonie, la *dimension critique*, un autre aspect de l'œuvre littéraire, fait entrer de plein pied dans sa compréhension et est partie intégrante de la compétence littéraire (Thérien, 1992; MEQ, 2001b; Flottum, 2002; Sorin, 2003). Par ailleurs, le texte littéraire est *lacunaire* : il comporte des « trous » que le lecteur doit colmater en mettant en œuvre certaines compétences. Il est également un « carrefour d'absences et de malentendus » (Canvat, 1999; Meirieu, 1999). Aussi l'émetteur fournit-il toutes les informations nécessaires pour assurer une bonne transmission de ce qu'il veut dire. Pour cela, il s'appuie sur un savoir commun et fait des hypothèses sur ce que le récepteur-lecteur pourra construire à partir de son énoncé. Ce sont ces « représentations supposées partagées » qui permettront une accommodation intersubjective fondée sur le principe du dialogisme des échanges langagiers (Canvat, 1992, 1999; Bronckart, 1997; Adam, 2005).

En outre, la littérature semble être l'un des rares moyens de pénétrer dans la conscience d'autrui telle qu'elle est construite imaginativement dans les textes littéraires qui, ainsi, donnent accès à l'altérité sur laquelle est construite l'**identité** (McEwan et Egan, 1995; Bronckart, 1996b, 2002b; Bronckart et Stroumza, 2002; Prstojevic, 2003; Sorin, 2003).

Stimulus à la connaissance de soi et des autres, l'œuvre littéraire, espace de singularisation (Thérien, 1992; Cordonier, 1997), est un moyen pédagogique pour « se construire » et construire son identité à travers les négociations interpersonnelles

(Singly, 1993; Bruner, 1996; Lebrun, 1996b, 2001; Lebrun et Gagnon, 1996; Collès, 1997). Par ailleurs, la lecture littéraire, lieu de négociation de sens, d'écoute de soi et de l'autre, donc lieu d'intersubjectivité (Bruner, 2002; Tauveron, 2002), permet à travers les *médiations sémiotiques* et surtout les échanges langagiers, le développement des cognitions et des *habiletés mentales supérieures* d'inférence (Schneuwly et Bronckart, 1985; Bruner, 1996, 2002; Lebrun, 1996a, 1997a, 2001; Vygotsky, 1997; Bronckart, 2001a, 2002b, 2003; Giasson, 2003).

D'autres précisions viennent s'ajouter aux caractéristiques citées plus haut. Ainsi, le texte littéraire présente trois critères importants, à savoir le critère de *porosité*, le critère de *désancrage* et le critère de *finalisation humaine*. Le critère de « porosité » désigne *la capacité spécifique des biens littéraires d'intégrer une grande diversité de textes, de thèmes, de méthodologies, de théories, de notions* (Bronckart, 1999a). En effet, le texte littéraire, genre second, absorbe des formes vivantes ou contextualisées pour les mettre en scène dans un autre espace d'interaction, qui est celui du champ littéraire (Bourdieu, 1980; Bronckart, 1999a; Macé, 2004). Le deuxième critère de « désancrage » prolonge et complète celui de porosité : le texte littéraire introduit une coupure par rapport aux contextes d'interaction du monde ordinaire. Ce *désancrage* n'étant qu'une condition pour un *réancrage*, pour une *réinsertion des thèmes évoqués dans des mondes « autres »*, qui sont les mondes construits par l'activité discursive, ou encore les mondes discursifs (Bronckart, 1999a). Enfin, le critère de « finalisation humaine » implique que le texte littéraire propose des *reconfigurations* de l'activité humaine qui sont destinées à fournir au lecteur des instruments de compréhension de sa *situation d'humain* (Bronckart, 1999a).

La prise en considération des critères de définition du « littéraire » amène à dire que le texte littéraire, *réalité sémiotique complexe* (Thérien, 1990; Macé, 2004), permet plus qu'un autre texte d'atteindre les différents enjeux rationnels et passionnels de la



lecture, car le soin qui a été apporté à sa composition l'a doté de *virtualités multiples* (Dufays, Gemenne et Ledur, 1996).

Ainsi, cette lecture n'est pas un acte purement intellectuel et esthétique, elle engage tout autant l'affectivité du lecteur (MEQ, 1994, 2001b) qui veut en retirer plaisir et connaissance de soi (Simard, 1996; Lebrun, 1996b, 1996c, 2001). En effet, le principe de réalité ne va pas sans le principe de plaisir qui semble, lui, constituer le nouveau paradigme tendant à remplacer les approches spéculatives de l'art (Cordonier, 1997). Cependant, ce plaisir que procure le texte littéraire n'opère pas par magie; c'est un plaisir esthétique, intellectif et culturel qui se construit par un apprentissage structuré, un ancrage socioculturel (Tauveron, 2002) à travers une lecture plurielle, spécifique, exigée, entre autres, par la densité du récit de fiction littéraire, sa polysémie, sa polyphonie énonciative, son intertextualité, ainsi que ses zones d'incompréhension, son autonomie et son expressivité (Simard, 1997).

Tous ces aspects liés aux caractéristiques du texte littéraire justifient que la littérature soit enseignée. Ils mettent également en évidence l'importance d'identifier les **objectifs** majeurs qui confèrent une validité éducative à cet enseignement et de proposer des **approches** et un **corpus** à inclure dans les curriculms scolaires.

### 2.2.2 Objectifs de l'enseignement du texte littéraire

Tout d'abord, il convient d'indiquer que c'est la fonction générale de la littérature en tant qu'instrument et lieu d'évaluation de l'activité humaine (Ricoeur, 1985; Bronckart, 1999a, 1999b) qui justifie son enseignement et lui donne sa validité éducative. Cette validité tient à ce que la littérature est le lieu du *débat permanent* sur les valeurs qui orientent les activités humaines, et que les *citoyens en devenir* que constituent les élèves doivent être aptes à entrer dans ce débat, à participer à ce travail interprétatif permanent, qui est constitutif de la socialité et donc des personnes humaines

autonomes (Bronckart, 1999a). En effet, le texte littéraire, notamment le récit, comporte toujours quelque dimension éducative et il convient, si l'on cherche à mettre en place des occasions de formation efficaces, de choisir plutôt ceux où l'enjeu éducatif est assez saillant pour structurer la *réflexion* (Meirieu, 1999).

Ainsi, les objectifs premiers de l'enseignement de la littérature sont la contribution à la **formation de la personne**, liée à la construction de la *socialité* ou de la socialisation (Thérien, 1990; Bronckart, 1999a, 2002c; Perrot, 2005; MEQ, 2001b). La **socialisation** étant une composante fondamentale du processus de la formation de l'**identité** et du **développement humain** (L'Ecuyer, 1978; Tap, 1979b, 1988, 1991; Gohier, 1990; Bronckart, 2002c).

Ensuite, l'enseignement de la littérature offre l'occasion d'entrer dans le débat sur la **diversité sociale** et **culturelle**. En d'autres termes, il est une occasion d'entrer dans le débat philosophique sur les différentes significations et points de vue portés par le texte littéraire (Bronckart, 1999a; Chirouter, 2005) dans un effort de compréhension et d'appréciation des créations et des réalisations humaines et dans un esprit d'ouverture à la diversité culturelle et ethnique (MEQ, 2001b; Sorin, 2003).

À ces objectifs qui sont de l'ordre *personnel* et *socioculturel* s'ajoute un autre objectif d'ordre *linguistique* non moins important. En effet, en donnant l'occasion de mettre en évidence les possibilités multiples de l'usage de la langue, l'enseignement du texte littéraire permet la **formation linguistique** (Bronckart, 1999a; Lintvelt, 2000; Prstojevic, 2003). Ce qui est en jeu, c'est une conception du fonctionnement langagier et une représentation de l'objet même de l'étude : la langue (Maingueneau, 2003).

Ces différents objectifs personnels, culturels, linguistiques et de socialisation rejoignent, en fait, trois autres objectifs liés traditionnellement à l'enseignement de la littérature et étroitement mêlés dans les pratiques pédagogiques. Il s'agit de la

transmission d'un *patrimoine culturel* attaché à une *langue* et à une *société* particulière, la construction d'une *relation* d'ordre non instrumental avec le *langage*, et l'*inscription* des œuvres dans la globalité de l'*expérience humaine* (Zakharthouk, 1999; Meirieu, 1999, 2000; Maingueneau, 2003). Le premier objectif, étant consubstantiel à l'existence même d'un *appareil didactique* dans un pays donné (Maingueneau, 2003), il s'agira d'établir une véritable articulation entre le deuxième et le troisième objectif pour permettre aux élèves d'accéder au phénomène littéraire dans la multiplicité de ses dimensions (Lintvelt, 2000; Maingueneau, 2003).

Cet accès aux différentes facettes du texte littéraire à travers des situations problématiques de lecture destinées à déclencher le processus interprétatif serait réalisé par la mise en place de dispositifs nouveaux permettant la construction interactive et collective du sens. Selon un grand nombre de chercheurs, ces dispositifs devraient surtout intégrer les deux modes de réception de la lecture, la *référenciation externe* et la *référenciation interne*, qui appellent l'investissement psycho-affectif aussi bien que l'approche distanciée (Dufays, Gemenne et Ledur, 1996; Canvat, 1999; Tauveron, 2000; Chirouter, 2005; Rayle Despatis, 2005). En effet, ces deux modes de lecture permettent à la fois le rapport intime au texte et la décentration rendant possible la réflexion sur les effets esthétiques et idéologiques de ce dernier. En outre, l'efficacité formatrice de ces dispositifs est liée à la distance que les textes entretiennent avec le lecteur. Pour cela, il convient de s'assurer que les textes choisis comportent des enjeux éducatifs suffisamment forts et perceptibles pour que le lecteur se sente *concerné* mais aussi qu'ils sont suffisamment en *décalage* avec son histoire personnelle pour qu'il puisse construire un objet de réflexion extérieur avec qui il fera dialoguer sa propre expérience (Meirieu, 1999; Chirouter, 2005).

Enfin, il serait nécessaire de concevoir l'enseignement de la littérature comme une invitation aux différents *codes* qui sont à la l'œuvre dans toutes les sortes de texte. Parmi ces codes, les *stéréotypes* semblent constituer des référents indispensables à la

compréhension d'un grand nombre de textes, notamment les textes littéraires (Dufays, Gemenne et Ledur, 1996). En effet, certains genres littéraires, tels que la *fable* et le *conte merveilleux*, se caractérisent par des *schémas stéréotypés* qui leur sont propres et qui fournissent au lecteur des moyens pour s'orienter dans le texte. De plus, les genres comme le merveilleux mettent en place un monde qui interfère peu avec le monde empirique du lecteur (Bronckart, 1997; Canvat 1999; Baroni, 2004; Adam, 2005; Chirouter, 2005). Ainsi, ces récits, qui décrivent une situation réelle au-delà du merveilleux, constituent un « outil de formation pédagogique » car ce sont des textes où le lecteur peut se projeter tout en maintenant sa distance avec lui (Meirieu, 1999; Chirouter, 2005).

Stéréotypes et vision spécifique du monde présenté ne sont, en fait, que quelques-uns des nombreux aspects qui caractérisent le genre *conte* dont l'étude devrait occuper une place privilégiée dans les programmes scolaires.

### 2.2.3 Le conte comme texte littéraire

Phénomène culturel et social, marqué par des traces d'oralisation trahissant une origine populaire non écrite (Belmont, 1999; Lebrun, 1999), le **conte**, en général, se perpétue depuis des origines obscures dans les pays les plus divers (Michel, 1976; Calame-Griaule, 1991). Récit de fiction, il connaît depuis une vingtaine d'années un renouveau dans les pays d'Europe et d'Amérique où chercheurs, conteurs et spécialistes, partagés entre ses différentes fonctions (sociale, psychologique, esthétique, pédagogique, etc.), conjuguent leurs efforts en vue d'un regain en faveur du conte, notamment dans sa version orale (Calame-Griaule, 1991; Belmont, 1993). Ces spécialistes soulignent également la richesse du conte populaire qui devient objet d'étude depuis quelques années, ainsi que la supériorité des versions à peu près authentiques sur les remaniements de seconde main (Simonsen, 1994).

Récit fictionnel court et genre narratif déterminé par une visée moralisante, le conte est caractérisé par un type *séquentiel narratif* dominant, enchâssant de nombreuses séquences dialogales attestant une polyphonie énonciative (Adam, 2005). Appartenant aux genres « contraints » dans lesquels « les lois du genre » sont plus nombreuses et plus strictes (Canvat, 1992, 1999), le conte présente un certain nombre d'éléments thématiques ou de structures narratives prototypiques qui constituent, en quelque sorte, un contrat de lecture orientant la compréhension et l'interprétation (Canvat, 1992, 1999; Baroni, 2003, 2004).

En outre, comme il a été déjà mentionné, le conte, en tant que genre non réaliste, met en place un monde qui interfère peu avec le monde du lecteur. Et ce sont les connaissances qu'a ce dernier de ce monde de référence qui interviennent dans l'identification des genres et dans la mobilisation de son savoir intertextuel. Par ailleurs, étant donné la teneur mythique des contes, les deux genres, *conte* et *mythe*, offrent de multiples points de convergence autour de la relation au surnaturel, surtout pour ce qui concerne le conte merveilleux (Belmont, 1999). L'une des relations fondamentales entre les deux genres est le déni de la mort et de l'irréversibilité du temps humain.

Version orale (conte populaire ou traditionnel) et version écrite (conte moderne) constituent, de l'avis de tous les chercheurs, les deux catégories principales des contes classés selon leur origine (Michel, 1976; Guérette, 1981; Jean, 1990, Loiseau, 1992). Le conte oral issu de la tradition orale se caractérise par son origine indéfinissable et il fait partie du folklore. C'est la raison pour laquelle on l'appelle aussi *conte populaire traditionnel* ou *conte folklorique*. La plupart des contes traditionnels, qui sont le pur produit de l'oralité fixé ensuite par l'écrit (Loiseau, 1992), sont des contes merveilleux (Roberge-Blanchet, 1996). Quant aux contes modernes, ce sont les récits écrits auxquels les auteurs ont voulu conférer un caractère littéraire. Ils sont pour la plupart datés et leurs auteurs sont connus. De plus, les contes modernes arrivent

quand les contes merveilleux traditionnels retrouvent une audience européenne et quand apparaît un intérêt pour la psychologie des enfants. En effet, l'intérêt des écrivains pour les contes populaires est né surtout à partir du moment où Perrault a publié son recueil de contes populaires français : *Histoires ou Contes du temps passé. Avec des moralités* en 1697. Ses sources sont le merveilleux des romans de chevalerie et la tradition orale, nationale et internationale, surtout italienne (Sousa, 2001). Ainsi, il arrive que certains éléments des contes populaires traditionnels se retrouvent dans les contes modernes, notamment leurs personnages tels que les fées, les sorcières et les magiciens.

La classification des contes par rapport au contenu s'est avérée difficile pour les chercheurs, étant donné la grande diversité et l'emboîtement de certains types (contes et fables, contes merveilleux et contes d'animaux, etc.).

Parmi ces tentatives figure le classement historico-géographique proposé par le Finnois Antti Aarne et l'Américain Smith Thompson en 1928 où le conte, présenté comme une structure d'ensemble, est défini non pas par son sujet, mais plutôt par son « type ». Dans le même esprit, seront élaborés et publiés par la suite, au cours de l'entre-deux-guerres, les catalogues raisonnés des contes allemands, celui des contes hollandais et celui des contes canadiens de langue française par Luc Lacourcière. Étant donné les incertitudes méthodologiques, le catalogue raisonné des contes français, consacré en partie au conte merveilleux, apparaît beaucoup plus tard, publié en quatre volumes par Paul Delarue, M.L. Ténèze et leur équipe entre 1957 et 1985. Ainsi, le catalogue national français Delarue-Ténèze suivant l'usage établi depuis le catalogue international de Aarne-Thompson, adopte la classification suivante : *Contes proprement dits* : contes merveilleux, contes réalistes ou nouvelles, contes religieux, histoires d'ogres stupides; *Contes d'animaux*; *Contes facétieux*; *Contes énumératifs « randonnées »* (Delarue et Ténèze, 1976). Malgré les confusions qu'elles ont créées, ces tentatives de classification ont eu le mérite de révéler le caractère distinctif des

contes merveilleux, appelés souvent contes de fées (Propp, 1970; Jean, 1990; Rousseau, 1999), dont les plus célèbres sont les contes de Perrault en France et ceux des frères Grimm en Allemagne, qui ont eu un succès surprenant et indéniable.

### 2.2.3.1 Caractéristiques du conte merveilleux

Récits de fiction, issus de la tradition orale, les *contes merveilleux* se déroulent dans des pays imaginaires, peuplés d'objets et de personnages stéréotypés, magiques et étranges. Ils sont investis d'une dimension morale associée souvent au rêve, à la fantaisie et à l'humour. Ainsi, ils se caractérisent tout d'abord par l'**imaginaire** permettant l'évasion dans un monde où tout est possible. Cependant, le surnaturel est souvent un prolongement du réel. Et, si par son déroulement, le conte maintient le lecteur dans l'univers du merveilleux, il le rattache, pas sa morale, à son univers quotidien (Lebrun, 1999). En outre, le début du récit s'inscrit généralement dans une réalité très concrète. Et derrière les métamorphoses et les objets magiques, c'est une réalité sociale souvent brutale et implacable qui se révèle (Simonsen, 1994).

Par ailleurs, ces contes présentent une **structure** d'une uniformité absolue. Entre une ouverture (situation initiale) et une fin heureuse permettant de garder l'espoir, nous y trouvons des valeurs (éléments) variables qui sont les noms et les attributs des personnages, ainsi que des valeurs constantes qui sont leurs actions ou leurs « fonctions » (Propp, 1970). Ces « fonctions », au nombre de trente et une, selon Propp qui en a découvert et opérationnalisé la notion, réduites à vingt-sept par Greimas qui les appelle « séquences », surviennent dans la trame du récit et font avancer l'action selon une succession régulière. En effet, l'étude de la morphologie du conte merveilleux publiée par le folkloriste Propp en 1928 et considérée par lui comme la condition nécessaire de son étude historique, semble avoir ouvert la voie aux méthodes d'analyse structurale dans le domaine de la linguistique (Adam, 1984, 1985, 1990, 1991; Fayol, 1985). De nombreux spécialistes, linguistes, pédagogues et

autres s'entendent, en fait, pour faire des « fonctions » l'élément le plus important des contes merveilleux (Greimas, 1966, 1979, 1983; Propp, 1970; Adam, 1984, 1985; Quéré, 1994; Denizeau, 2000).

Cette conception des « fonctions » comme composante essentielle de ce genre de récit, trouverait son explication dans le **symbolisme** des personnages. Éléments constitutifs du conte, exigés par l'action, ces héros, noyaux irréductibles du récit, sont porteurs de *valeurs socioculturelles* considérées comme transculturelles. En effet, les contes sont imprégnés de réalités sociales et de valeurs culturelles qui trouvent une place dans la société moderne. Les questions fondatrices constitutives de l'histoire des hommes sont portées traditionnellement par ces récits (Meirieu, 1999, 2000; Mercier-Faivre, 1999; Chirouter, 2005). Ces derniers sont *une expression du passé mais ils représentent cette expression dans un mouvement et dans un ton qui sont déjà accordés à l'avenir* (Soriano, 1968). Ils accordent également une sorte de pérennité à certains thèmes tels que l'abandon, la peur, la jalousie, la justice. Ainsi, le conte merveilleux permet au lecteur de répondre à des préoccupations à la fois universelles et intimes, à des questions existentielles métaphoriques sur le sens de la vie (Lafforgue, 1995; Massart, 2004; Serandour, 2005).

Par ailleurs, la formulation d'une évaluation finale constitue une maxime de morale que le récit voudrait insinuer (Adam, 1992, 2005; Fajeau, 1997). La plupart des contes, notamment ceux de Perrault, se terminent par une **moralité** au sein de laquelle est explicitée l'idée qui sous-tend le récit dans sa globalité. En effet, c'est par cette morale, qui nous rattache à la réalité, que le conte convie le lecteur à se distancier, à sortir de sa subjectivité pour aller vers les autres à la rencontre de *l'Altérité*. Le contexte du conte permet également l'objectivation des problèmes car les situations décrites inspirent à rechercher des solutions à nos propres difficultés (Lebrun, 1999; Merieu, 1999, 2000; Chirouter, 2005).



À ces quatre caractéristiques, imaginaire, uniformité structurale, symbolisme et moralité, s'ajoute le fait que le conte a un rapport avec le rêve. Comme lui, il est toujours un trajet vers un autre monde, celui du *Il était une fois*. C'est ce qui rend si importante la **figuration** à l'œuvre dans le récit. Loin de se limiter à une fonction ornementale, cette figuration représente la substance même du récit, essentielle au sens qu'il porte (Belmont, 1999).

Mais le conte merveilleux raconte aussi un **cheminement initiatique** réussi, une métamorphose de la personne du héros ou de l'héroïne (Belmont, 2002). Il parle de l'évolution de l'enfant et est une métaphore de sa vie psychique. En présentant une fin heureuse, il permet au lecteur de canaliser ses angoisses et de les dépasser (Roberge-Blanchet, 1996; Meirieu, 2000; Chirouter, 2005). Ceci constitue l'un des enjeux privilégiés du genre qui fait accomplir au héros un itinéraire constitué *d'épreuves identifiantes* (Belmont, 1999, 2002). Cet itinéraire, qui s'accomplit dans l'espace et le temps, fixe la trame narrative du conte. Présenté au départ comme le plus défavorisé, le héros évolue vers une situation prospère (De La Genardière, 2002), un univers de puissance et de gloire.

En outre, par le partage équilibré du réel et de l'irréel, le conte permet à la fois le saut vers l'universel et la décentration, et constitue un support précieux pour mener des réflexions philosophiques. Ainsi, il a une fonction dans le *développement intellectuel* de l'enfant qui passe du stade du *syncrétisme* ou de l'*égocentrisme* à celui de la décentration et de l'*objectivation* (Piaget, 1966; Chirouter, 2005).

Par ailleurs, à la différence des autres récits, le conte permet la reprise et la **répétition** qui mettent en évidence certains passages importants (Roberge-Blanchet, 1996). Considérée comme le fondement des contes de fées, apportant un sens *autre* au sens premier, évident du texte, la répétition est présente dans le lexique, les structures et le système des personnages (Rousseau, 1999). En effet, les rapports entre les

personnages semblent s'effectuer selon des critères de répétition complexes qui sont à l'image des structures d'ensemble du conte. D'une part, la présence répétitive d'un personnage joue un rôle important dans le choix que fait le lecteur de son modèle d'identification (Roberge-Blanchet, 1996). D'autre part, la répétition permet l'établissement des ressemblances entre certains personnages du conte (Rousseau, 1999).

Sur le plan de la langue, le conte constitue un « maître-outil » qui se laisse approprier dans une *jonglerie de motifs et de procédés qui stimulent la créativité verbale*. En effet, le conte inclut *devinettes, charades, facéties, et toutes sortes d'ouvertures, la plus importante étant celle du sujet parlant : la reconnaissance de la parole d'autrui et le sentiment du bien-être que procure la maîtrise de la langue* (Decourt, 1999).

De plus, l'aspect de **variance** ou de *variation* (Decourt, 1999), qui caractérise le conte grâce aux nombreuses versions d'un même récit, permettrait une approche intertextuelle. En effet, travailler sur une œuvre et ses adaptations serait l'occasion non seulement de développer des *compétences socioculturelles* mais aussi de découvrir les *choix* que font les différents auteurs (Mercier-Faivre, 1999). Réalisé dans le cadre d'une démarche d'apprentissage structurée, ce travail aiderait l'élève à comprendre l'organisation du texte en tant que structure discursive et développer progressivement des *compétences discursives*.

Enfin, les contes merveilleux se caractérisent par un autre aspect : l'**intemporalité**. En effet, ces récits sont, d'après les spécialistes, des récits qui nous rendent à notre réalité en nous renvoyant, dans un ailleurs spatio-temporel, les images de l'inconnu et de l'irréel (Weinrich, 1973; Michel, 1976; Vuillaume, 1990). Ainsi, à côté de l'opposition connu/inconnu (espace familier statique/espace sauvage dynamique), nous assistons, dans les contes merveilleux, à la double opposition hors-temps/durée et temps réel/temps ponctuel. En fait, les contes vont, d'une part, distinguer le

ponctuel de la durée et, d'autre part, exprimer la relation temporelle entre les événements en s'appuyant sur les deux types de discours qui s'y trouvent en général : les dialogues et le récit (Weinrich, 1973; Belmont, 1993) ou le discours interactif et la narration (Bronckart, 1997).

En effet, dans la partie des contes constituée par la narration qui s'inscrit dans un « hors-temps », les verbes sont toujours à une forme passée. Dans les dialogues ou les discours interactifs, par contre, qu'ils soient formulés en discours direct ou en discours indirect (rapporté), nous sortons du « hors-temps » pour entrer dans le réel avec une prise en charge des locuteurs sur leur discours (Weinrich, 1973; Bronckart, Bain, Schneuwly, Davaud et Pasquier, 1985; Bronckart, 1992, 1993, 1997; Belmont, 1993). Considérées dans leur succession, à l'intérieur de l'ensemble du conte, les formes dialogales vont s'opposer aux séquences de la narration qui, à leur tour, vont séparer les temps des dialogues (relatifs et ponctuels) en amenant une profondeur temporelle exprimée par les lexèmes verbaux eux-mêmes, mais également par les organisateurs temporels (adverbes, groupes prépositionnels, coordonnants, etc.) et les temps des verbes (Bronckart, 1992, 1993, 1997; Bronckart et Bourdin, 1993). En effet, cette combinaison des déictiques de temps avec les formes verbales a fait l'accord des linguistes et des théoriciens qui se sont penchés sur l'étude du système temporel français (Weinrich, 1973; Bronckart, Bain, Schneuwly, Davaud et Pasquier, 1985; Bronckart, 1992, 1993, 1997; Goudreau, 1993; Maingueneau, 1993). Ainsi, la construction du *monde révolu passé*, fictif, du conte sera réalisé par un *mode temporel* spécifique, détaché de la situation d'énonciation (Bronckart, 1997, Adam, 2005).

Les diverses caractéristiques du conte qui viennent d'être présentées attribuent à ce récit diverses **fonctions** ou rôles qui vont orienter le choix des différents chercheurs selon la spécificité de leur domaine d'intérêt.

### 2.2.3.2 Fonctions du conte merveilleux

Ainsi, l'imaginaire du conte confère à celui-ci son pouvoir de stimulation de l'imaginaire, des affects et du sens esthétique (Belmont, 1993). Cette fonction **esthétique** ne pourrait être dissociée, en fait, de l'utilisation de ce genre de récit à des fins pédagogiques. En effet, la structure énumérative de certains contes, les répétitions et les leitmotiv dont ils sont parsemés, recèlent une *visée pédagogique*, notamment pour ce qui est de la mémorisation et de l'inculcation des savoirs. En outre, l'utilisation de la littérature orale enfantine amène de nombreux conteurs à affirmer que la mémoire des images et la force des liens affectifs qui se créent autour du « contage » conduisent au déploiement d'une activité mentale intense au moment de l'écoute d'un conte (Belmont, 1993). Par ailleurs, en faisant appel aux facultés expressives des enfants, la dramatisation présente dans les contes favorise chez eux un investissement émotif qui sous-tend et amplifie le *développement cognitif*. Cet investissement va leur permettre de s'approprier les comportements des personnages et la syntaxe des événements (Vandendorpe, 1989) qui constituent la structuration globale d'un récit.

En outre, plusieurs chercheurs mettent en évidence la fonction **éducative** du conte. Cette fonction tient à ce que sa structure de base est un élément important dans l'analyse du texte et la compréhension. Selon eux, un travail pédagogique sur les structures profondes d'un récit s'avère efficace et permet à l'élève de mieux gérer les significations d'un texte (Vandendorpe, 1989; Dormoy, 1996; Denizeau, 2000; Poslaniec et Houyel, 2000; Giasson, 2003). Au plan cognitif, ce travail est probablement d'un intérêt équivalent à celui de la réflexion métalinguistique dont l'importance dans le développement du langage a été soulignée par Vygotsky (Vandendorpe, 1989). Par conséquent, la structure du conte est devenue l'incontournable, l'inévitable passage obligé en écriture et pour n'importe quel récit (Denizeau, 2000). De plus, la morale, partie intégrante de la structure du conte,

redoublant en langage clair le message caché que recèle l'anecdote, constitue une sorte de mise en abîme de la compréhension qu'il faut s'en donner (Vandendorpe, 1989).

Dépassant les limites des critères morphologiques, certains spécialistes, linguistes, sociologues ou pédagogues, se sont intéressés plutôt à d'autres caractéristiques des contes, à savoir, leur symbolisme et leur idéologie (Soriano, 1968; Péju, 1981; Lebrun, 1991, 1994b, 1995a, 1995b, 1996b, 2001; Poslaniec et Houyel, 2000).

En effet, nul ne peut mettre en doute la fonction **culturelle** du conte merveilleux porteur de croyances et de valeurs socioculturelles importantes. Ces croyances et ces valeurs présentes dans le conte témoignent, en fait, d'une façon exemplaire d'aborder l'existence et permettent surtout de mieux comprendre la culture de ceux qui nous ont précédés, d'apprécier leurs traditions et de perpétuer leur savoir-faire en valorisant leur sens du merveilleux (Calame-Griaule, 1991).

Ce système de valeurs mis en scène par des personnages symboliques, stéréotypés, représente l'un des segments de la conscience sociale. En effet, le lieu spécifique de développement et de mise en forme des systèmes de valeurs est situé dans les ensembles sociaux eux-mêmes, groupes ou classes sociales (Leenhardt et Jösz, 1982). Et cette dimension éthique du conte ancré dans des conditions socio-historiques attribue à celui-ci une fonction **sociale** et a un impact considérable sur la reconnaissance par l'enfant de sa propre réalité sociale et sur l'orientation de ses valeurs. Par ailleurs, le conte, par sa brièveté, ne surcharge pas la mémoire et permet à l'enseignant, en situation de classe, d'ancrer le texte dans les conditions socio-historiques de sa production-réception (Lebrun, 1999).

En effet, l'enfant trouve dans ces récits des modèles auxquels il fera référence, auxquels il s'identifiera, surtout si ce contact arrive à des moments importants de la

formation de sa personnalité et si l'action avance vers un dénouement heureux. Ainsi, par sa fin heureuse, en fait, le conte réalise une fonction **affective** qui joue un rôle primordial dans le développement de l'image de soi : il permet l'accomplissement imaginaire d'un désir impossible à réaliser dans la réalité. Le fait que le héros prenne sa revanche sur une situation sociale difficile a un impact sur **l'estime de soi** de son auditoire. Ceci confère au conte un rôle initiatique, une fonction psychologique et développementale, structurante de l'identité (Jean, 1979, 1990; Belmont, 1993; Roberge-Blanchet, 1996).

De plus, les apports culturels que nous livrent les différentes représentations de la réalité dans un langage symbolique fournissent une contribution essentielle à la formation de l'enfant et de l'adolescent (Camilleri, 1989; Bruner, 1996). Par l'intérêt accordé, avant tout, au personnage-héros et à l'action, le conte offre à l'enfant, intéressé surtout par la relation qu'il peut établir avec ce personnage à travers le texte, un moyen de **socialisation** et déclenche chez lui un très grand processus d'identification. Toutefois, le lecteur pourrait être placé dans des situations qui lui permettraient d'endosser d'autres modèles : les autres personnages ou l'auteur lui-même, source des commentaires et de jugements véhiculés par le texte. Ces situations pouvant être créées dans une classe, favoriseraient l'émergence de l'implicite et donneraient à l'élève l'occasion de justifier ses choix en fonction de ses valeurs et de ses croyances.

Par ailleurs, il convient d'indiquer que l'exploitation d'un autre aspect particulier du conte merveilleux, à savoir la reprise et la répétition, permettrait de mettre en relation les éléments liés à la langue et à la structure avec les éléments littéraires qui sont en rapport avec les personnages. Il s'agirait alors de la fonction **socio-discursive** qui viendrait s'ajouter aux autres fonctions pour démontrer la cohérence pragmatique ou actionnelle de ce récit. Cette cohérence pragmatique est réalisée, entre autres, par les mécanismes de prise en charge énonciative : *voix et modalisations* (Bronckart, 1997,

1999a, 2001b, 2002b). En effet, les modalisations, exprimant les différents points de vue et évaluations de l'auteur, se traduisent par différentes unités linguistiques (adverbes, auxiliaires de modes, déictiques, etc.) qui, avec les temps des verbes, constituent quelques unes des classes d'unités « intermédiaires » entre la langue et les textes (Adam, 2005). Ceci permettrait d'aborder les produits naturels de l'action langagière que sont les textes dans une approche bien éloignée de l'approche de la langue qui est traditionnellement une approche pratique de la grammaticalité des énoncés (Bronckart, 1997, 1999a, 2001b, 2002b).

Cependant, l'importance des temps verbaux ne réside pas uniquement dans la mise en évidence des modalisations responsables de la cohérence pragmatique. Ces formes verbales se manifestant dans les textes, c'est dans le cadre de la confrontation à des modèles textuels que s'effectuerait la construction psychologique de la temporalité chez les enfants. En d'autres termes, le développement des opérations cognitives relatives au temps est bien médiatisé par l'apprentissage des formes temporelles dont la construction est progressive chez l'enfant (Bronckart et Bourdin, 1993). Ceci confère au conte une autre fonction **langagière** spécifique dans l'acquisition des temps verbaux.

## **2.3 Le conte et la didactique du texte littéraire**

### **2.3.1 Les approches traditionnelles**

La recension des écrits relatifs aux particularités du conte merveilleux permet de constater, d'une part, la richesse de ce récit et, d'autre part, l'interdépendance qui existe entre ses différentes caractéristiques, donc entre ses diverses fonctions. Qu'elles concernent sa fonction esthétique, éducative, socioculturelle, affective, socio-discursive ou encore langagière, toutes les approches basées sur les nombreux rôles

du conte convergent vers une visée d'éducation globale conforme à une plus grande attention accordée au conte dans un esprit pluridisciplinaire.

En effet, dans le domaine de la didactique de la lecture, les chercheurs semblent se libérer de plus en plus des approches traditionnelles caractérisant l'étude et la compréhension des textes littéraires pour adopter une perspective plus interactive. Mais l'étude de la compréhension du texte littéraire s'inscrit dans la problématique générale de la didactique de la langue.

Tributaires d'une conception dominante du statut de la langue selon laquelle sa fonction de représentation prime sur sa fonction communicative, les démarches traditionnelles d'enseignement des langues se sont élaborées dans un souci d'une maîtrise des principales notions et règles du système de la langue (Bronckart, 1994, 1999a, 1999b). Dans cette optique, elles préconisent d'abord une approche grammaticale destinée à doter les élèves d'une connaissance explicite des principales catégories et structures du système de la langue. Et c'est sur cette base qu'ils sont censés développer ensuite une maîtrise textuelle dans ses aspects de production et de compréhension-interprétation (Bronckart, 1999a).

Ainsi, en Europe, de façon générale, avant les années 70, la priorité est accordée à la transmission des **savoirs** linguistiques et langagiers consistant dans la connaissance de règles grammaticales, de listes de vocabulaire, de formes de conjugaison, ainsi que l'appropriation orthographique d'énoncés et de textes de facture littéraire. Les activités d'écriture se limitent à des exercices de rédaction et la langue fonctionnelle et l'oral ont très peu de place dans les programmes scolaires (Collès, Dufays et Maeder, 2003). Ce sont des démarches *autoritaires* et la méthode d'enseignement a la forme de la *transmission magistrale*. Quant aux apprentissages, ils sont fondés sur la mémorisation des savoirs déclaratifs, la déduction et les exercices d'application. Ces méthodes frontales ignorent les capacités des élèves dont le rôle est tout à fait



secondaire, le maître, étant le détenteur du savoir (Bronckart, 1999a, 1999b; Bronckart et Dolz, 2000; Bronckart, Bulea et Pouliot, 2005). De plus, dans le domaine de la lecture, le clivage devient de plus en plus flagrant, notamment en France et en Belgique entre le primaire où le texte est réduit à un modèle éventuel pour la rédaction, et le secondaire, qui ouvre sur la littérature (Lebrun, 1997a).

Dans la perspective de l'enseignement par objectifs des années 70-80, il s'agit de mettre en œuvre des **savoir-faire** fonctionnels. La priorité est donnée à la communication et aux quatre savoir-faire : le savoir parler, le savoir écouter, le savoir écrire et le savoir lire. En outre, la littérature est considérée comme une « pratique langagière » ou encore une « approche particulière de la langue » (Dufays et Maeder, 2003).

Dans le domaine particulier de la *lecture*, l'entrée dans le monde des textes commence dès les premières années du primaire et l'écrit est appréhendé par une approche fondée sur les typologies basées sur différents critères : linguistiques, structuraux, énonciatifs, etc. Quant aux pratiques, elles sont dérivées du modèle formaliste et techniciste des types de texte. Cette approche disparaît dans les nouveaux programmes (2001) où sont mentionnées deux sortes de textes : les textes littéraires et les textes documentaires, (Dufays et Maeder, 2003) ou tout simplement des textes « variés » (Reuter, 2003).

Ainsi, dès la fin des années 90, l'enseignement des langues est conçu dans une nouvelle approche centrée sur les **compétences**. Selon cette approche, tout savoir participe d'un réseau d'interdépendance, ce qui implique un décloisonnement et un échange entre les différentes disciplines. Par ailleurs, la problématique de la compétence étant indissociable de celle de l'action (Dufays et Maeder, 2003), elle met en évidence l'importance des processus dynamiques qui sont à l'œuvre dans les apprentissages et dans le développement (Bulea et Bronckart, 2005).

Au Québec, jusqu'à la fin des années 50, les programmes québécois de français langue maternelle se réduisent à une énumération des contenus couvrant les trois domaines, lecture, écriture et grammaire, et présentent une progression des apprentissages selon les niveaux. De plus, l'oral y est absent et la littérature est réservée au cycle secondaire (Lebrun, 2003).

Le programme cadre de 1969 se contente de donner des orientations générales sur les quatre savoirs : savoir parler, savoir écouter, savoir lire et savoir écrire. La décision des contenus spécifiques est laissée au corps enseignant, et la grammaire se fait à travers les différentes productions orales et écrites (Lebrun, 2003). Ce programme est refondu par le MEQ dans les années 79-80 et il préconise l'apprentissage des habiletés de base dans les trois volets de l'enseignement de la langue : la lecture, l'écriture et la communication orale (MEQ, 1994). Dans ce programme, très *techniciste*, l'oral a une grande importance, alors que l'écrit et le code linguistique y font très peu de place. En outre, il offre un mode de classement de textes typologique (narratif, descriptif, explicatif, argumentatif, etc.) qui scandent la progression des élèves en lecture (Lebrun, 2003; Sorin, 2003).

Le virage des années 94-95 renverse cet état de choses en prônant un enseignement grammatical renouvelé et la lecture des textes *littéraires* et *courants*. Toutefois, la littérature a une place réduite dans ce programme, même si ce dernier recommande le développement des *capacités d'examiner sous divers angles un récit ou un poème afin de le mieux apprécier* (MEQ, 1994). De plus, l'élève doit apprendre à exprimer ses réactions à divers aspects du texte littéraire qui l'amèneront à enrichir sa *culture* et à se servir du *contexte* pour faire des liens entre ses diverses expériences de lecture (MEQ, 1994). Sur le plan des approches relatives à la lecture, notamment celle du texte littéraire, l'importance est donnée de plus en plus au pôle « lecteur » dans l'acte

de lire et au rôle actif de celui-ci dans la réception des œuvres (Lebrun, 1993, 1997a; Lebrun, Guérette et Achim, 1993; Dezutter et Turgeon, 2002).

Vers la fin des années 90, la redéfinition des objectifs de formation en termes de *compétences* constitue une nouvelle approche dans le domaine de l'enseignement des langues et de la littérature au Québec, comme en Europe.

### 2.3.2 Les nouvelles approches

En Europe, de façon générale, avec la centration sur les **compétences**, on assiste à l'émergence de nouvelles problématiques et à l'introduction de nombreuses propositions dans le domaine des méthodes pédagogiques et des pratiques didactiques. En effet, la compétence est définie comme la *capacité* de résoudre des problèmes précis dans un contexte concret. En d'autres termes, il s'agit de la capacité d'exploiter ou de mobiliser des *savoirs* et des *savoir-faire* pour accomplir une tâche déterminée (Allal, 2000; Gohier, 2002; Dufays et Maeder, 2003).

Dans le domaine de l'enseignement de la langue maternelle, cette nouvelle orientation procède d'une véritable inversion des démarches et des méthodes. Sur le plan des **objectifs**, la visée première est de doter l'élève d'une maîtrise de la langue d'usage. Plus précisément, il s'agit de développer sa maîtrise des formes textuelles orales et écrites qu'il a ou qu'il aura à mettre en œuvre dans sa vie sociale (Bronckart, Bulea et Pouliot, 2005).

En outre, une compétence se construit toujours par un apprentissage en situation, ce qui implique l'appropriation non seulement des savoirs et des savoir-faire, mais aussi des *modes d'interaction* et *d'outils* qui sont valorisés dans le contexte en question (Allal, 2000). La compétence à communiquer lagagièremment fait partie des compétences générales incluant les compétences socioculturelles (Mis, 2002). Dans le

domaine du savoir-lire, la lecture littéraire devient un apprentissage essentiel pour l'école de la maternelle jusqu'au collège. En effet, les objectifs de l'éducation « moderne » soulignent l'importance de l'initiation à une *culture littéraire* dont le cadre unifie langue et littérature (Tauveron, 2000; MEN, 2002a; Dufays et Maeder, 2003; Poslaniec, 2003). Cette cohérence entre la langue et la littérature en tant que contenus enseignés est réalisée par *l'analyse de discours*. En effet, cette analyse pourrait contribuer à donner une assise à des pratiques socio-discursives, dans la mesure où elle pense le texte à travers son dispositif d'énonciation (Maingueneau, 2003).

Ainsi, les textes littéraires doivent être au cœur des activités de l'école élémentaire. Sur le plan des **méthodes**, ces textes sollicitent avec force la participation des élèves dans la construction du sens. Il est donc important de conduire ces derniers à une *attitude interprétative* et de les placer au centre du dispositif didactique d'interprétation (Maingueneau, 1990; Tauveron, 2000).

Cette attitude interprétative serait réalisée à travers le *débat* et le *questionnement* précis sur l'implicite (Dolz et Schneuwly, 1998; Tauveron, 2000, 2006; MEN, 2002a, 2002b; Poslaniec, 2003). De plus, dans l'approche des textes littéraires posant des problèmes de compréhension et d'interprétation et suscitant le débat « délibératif » ou « spéculatif », les *écrits de travail* pourraient être utilisés comme moyen transitoire pour accéder au sens (Tauveron, 2006). Se réalisant sous des formes variées (résumés, formulation de questions, rédaction de journaux de bord, etc.), ces écrits représentent une approche où l'écriture aide à penser (sa lecture). Ils ont une *fonction d'explication pour soi et pour les autres, une double fonction de mémoire et une fonction de régulation pour l'enseignant* (Tauveron, 2006). En outre, le rôle du lecteur, mis de l'avant par les théoriciens de *l'esthétique de la réception* conduit à prendre en compte la compétence du lecteur à élaborer « l'horizon d'attente » à partir des indices paratextuels (Canvat, 1992, 1999).

Par ailleurs, c'est dans cet *horizon d'attente* que s'inscrit la notion du **genre** littéraire qui fonctionne comme un stéréotype et qui est considéré comme une avenue prometteuse en didactique du français. En effet, dans l'optique de l'enseignement textuel, les genres constituent un point de référence concret pour les élèves (Dolz et Schneuwly, 1998). Et le travail sur les genres dote les élèves de moyens d'analyse des conduites sociales effectives de production et de réception des textes. Ainsi, le genre a une fonction fondamentale d'orientation de la lecture (Canvat, 1992, 1999; Bronckart 1994, 1999a, 1999b; Dolz et Schneuwly, 1998; Baroni, 2003; Genette, 2003). Ceci amène plusieurs chercheurs, qui considèrent les genres littéraires comme une catégorie opératoire incontournable, à faire des propositions didactiques novatrices pour l'enseignement/apprentissage des textes, notamment les textes littéraires.

Ainsi, à partir de corpus de textes variés, Karl Canvat propose des *approches notionnelles*, externes ou internes pour enseigner la notion de genre. Les différentes séquences qu'il présente ont pour but d'amener les élèves à découvrir les caractéristiques d'un genre, à distinguer les sortes de textes (narratif, explicatif, argumentatif, etc.), à prendre conscience de l'hétérogénéité de tout texte ou encore à construire des modèles des genres (Canvat, 1999). D'autres séquences didactiques sont mises à l'épreuve par le groupe de chercheurs genevois. Ces séquences, comprenant plusieurs modules d'enseignement, sont basées sur l'élaboration d'un *modèle didactique du genre* choisi comme objet d'enseignement (Dolz et Schneuwly, 1998; Bronckart, 1999a, 2001b). Fondées sur les principes de l'interactionnisme socio-discursif (ISD), ces démarches d'apprentissage, expérimentées dans les écoles genevoises, particulièrement dans le domaine de l'oral, articulent le plan de la communication avec celui de la structuration (Dolz et Schneuwly, 1998).

En outre, l'importance accordée aux objectifs culturels et pluridisciplinaires dans les nouveaux programmes implique la nécessité de développer des **compétences culturelles** qui sont en rapport avec la **compétence générique**. Selon certains chercheurs, cette compétence détermine l'attente du lecteur et rend les pratiques de lecture moins naïves (Canvat, 1999; Baroni, 2003, 2004). En effet, l'approche culturelle, voire même interculturelle, semble essentielle à l'élève pour construire sa compréhension et sa relation au monde et aux autres, grâce aux apprentissages de connaissances et à la découverte partagée de valeurs et de significations. Ainsi, elle l'amènerait à se construire une *identité personnelle et culturelle* tout en développant sa culture littéraire.

D'autres chercheurs proposent des approches psychosociale ou cognitive basées sur l'enseignement collaboratif et interactif. Préconisant l'*apprentissage coopératif*, notamment autour d'un projet via les réseaux électroniques (Michinov, 2003) ou le traitement de certaines marques linguistiques par inférence (Bianco, 2003), ces spécialistes de la compréhension pensent que l'ensemble des élèves devraient contribuer au processus de résolution de problèmes. Selon eux, l'échange de points de vue dans une classe est source de décentralisation et est bénéfique à la compréhension. Les méthodes proposées sont l'*entraînement collectif*, l'*introduction échelonnée*, l'*enseignement réciproque*, la *mise en œuvre de stratégies cognitives* et le *projet de communautés d'apprenants* (Bianco, 2003; Michinov, 2003). Selon ces approches, la lecture littéraire est une activité de résolution de problèmes posés par le texte au lecteur (Tauveron, 2000). Elle lui permettrait de développer des **compétences en résolution de problèmes**.

Par ailleurs, certains travaux spécialisés dans le domaine de la compréhension en lecture mettent en évidence l'importance des **compétences encyclopédiques** ou « scénarios intertextuels » auxquels se rattache la connaissance des genres littéraires et qui ont une influence déterminante dans la production d'*inférences* et d'anticipation

chez le lecteur (Eco, 1985; Baroni, 2003). En effet, les inférences réalisées par le lecteur, les liens qu'il fait entre les œuvres et la prise en compte de certaines « marques » linguistiques, constituent des processus fondamentaux de la compréhension (Decourt, 1999; Tauveron, 2000; Bianco, 2003; Adam, 2005).

Mais cette *lecture inférentielle* ou implicite se réalise en un dialogue constant avec le texte. Il s'agit, en fait, de dégager des éléments implicites à partir de l'explicite en questionnant les attitudes et les points de vue de l'auteur pour découvrir ce qui n'est pas dit explicitement. Elle pourrait conduire à une *lecture critique* qui nécessite une distanciation vis-à-vis du texte et de son auteur pour les évaluer objectivement. En effet, selon certains chercheurs, le texte littéraire implique à la fois l'*appropriation* de la littérature par les élèves, en permettant l'insertion des œuvres dans leur vie et la *désappropriation*, en rendant ces œuvres étrangères à leur monde (Tauveron, 2000; Maingueneau, 2003; Chirouter, 2005). Et c'est sur le va-et-vient entre ces deux démarches complémentaires que se réalise la véritable lecture littéraire (Dufays, Gemenne et Ledur, 1996; Tauveron, 2000; Rayle Despatis, 2005).

Au Québec, la situation n'est pas différente de celle des pays européens. En effet, les programmes éducatifs renouvelés depuis 1999 présentent deux caractéristiques majeures : ils sont axés sur le développement des *compétences* et ils reconnaissent l'apprentissage comme un *processus dynamique et actif*. Selon cette conception d'inspiration *constructiviste*, l'élève est le premier artisan de son apprentissage qui est favorisé par des situations entraînant une remise en question de ses connaissances et de ses représentations personnelles (MEQ, 2001b), donc de son identité.

Comme en Europe, la notion de **compétence** implique le décloisonnement entre les disciplines, ainsi que le développement des compétences transversales (CT) qui ignorent les frontières disciplinaires. Avec les domaines généraux de formation (DGF) et les compétences disciplinaires (CD), celles-ci font partie des éléments constitutifs

du nouveau programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) (MEQ, 2001b; CPE, 2005).

Dans l'esprit du PFEQ, du primaire tout particulièrement, la *culture* devient le fruit de l'activité de l'intelligence humaine. Et l'école a un rôle actif au regard de la culture, qui est d'offrir aux élèves les occasions d'en découvrir et d'en apprécier les nombreuses manifestations, notamment à travers l'apprentissage de la langue et du texte littéraire (MEQ, 2001b).

Dans le domaine de la langue d'enseignement, l'**objectif** général est de développer la communication orale et écrite permettant à l'élève d'exprimer sa *compréhension du monde, d'entrer en relation avec les jeunes et les adultes d'ici et d'ailleurs, de s'approprier et de transmettre les richesses de la culture* (MEQ, 2001b). Ceci constitue un point commun avec les objectifs culturels de l'enseignement des langues et de la littérature en Europe selon lesquels la connaissance de la langue débouche sur la compréhension et le respect de l'autre (MEN, 2002b; Mis, 2002; Prstojevic, 2003; Reuter, 2003). En effet, dans le PFEQ, la langue permet à l'élève de structurer sa pensée et représente un outil indispensable pour exercer son *sens critique* et construire sa vision du monde. En outre, la maîtrise d'une ou plusieurs langues contribue à l'affirmation et au développement de l'**identité personnelle, sociale et culturelle**, à travers la fréquentation des œuvres littéraires (MEQ, 2001b).

Ainsi, l'appréciation des textes littéraires, qui n'avaient qu'une place réduite dans les programmes précédents, devient le lieu de synthèse des différentes compétences disciplinaires (lire, écrire, communiquer oralement). De plus, elle sollicite la majorité des compétences transversales et permet de rattacher ces œuvres à d'autres domaines, notamment l'univers social, les arts, la science et la technologie.



Sur le plan des **méthodes**, le programme suggère, comme contexte de réalisation, la mise en contact quotidienne avec des œuvres *nombreuses* et *variées* assurant une progression des défis à relever. Ainsi, l'élève doit être placé en situation d'explorer la richesse des œuvres du Québec et d'ailleurs, de se les approprier, d'y réagir et de développer son jugement critique. En outre, il doit être amené à découvrir des *auteurs*, des *illustrateurs*, ainsi que la diversité des *genres* (MEQ, 2001b).

Par ailleurs, bien avant l'implantation du PFEQ, certains chercheurs ont contribué à élargir les objectifs de la classe du français à la dimension culturelle et interculturelle, en mettant en évidence l'importance d'une didactique soucieuse d'une perspective *interculturelle*, devenue une nécessité sociale, *historique* et *critique*. En effet, selon ces chercheurs, la lecture littéraire est une activité sociale et communicative. Elle est une école naturelle de *construction de la personnalité* et un lien entre les êtres humains et les cultures (Thérien, 1990, 1992, 1997; Lebrun, 1997a, 1999; Sorin, 2003).

Ainsi, plusieurs expériences ont été réalisées, soit dans une perspective *interculturelle*, pour développer des compétences socioculturelles et intertextuelles (Lebrun, 1994b, 1995a, 1999), soit dans une approche *interdisciplinaire* basée sur la pédagogie de la coopération et de la découverte (Lebrun 1999; Lebrun et Roussel, 2002). D'autres travaux ont mis l'accent sur l'importance du rôle actif du lecteur dans la réception des œuvres, ainsi que sur l'intérêt d'une communauté de lecteurs mettant en commun leurs ressources (Lebrun et Le Pailleur, 1992; Lebrun, 1993, 1997a, Beaudoin et Giasson, 1997; Le Pailleur, Magny et Cardin, 2002).

Dépassant les études structurales sur le récit et les finalités strictement cognitives, les nouvelles approches proposées au Québec dans le domaine de la didactique de la lecture et du texte littéraire s'orientent vers la pragmatique. Elles mettent en évidence l'importance du processus même de compréhension, des facteurs affectifs et

interactionnels, de la distinction entre les microprocessus, les macroprocessus et les processus métacognitifs, ainsi que l'enseignement des éléments littéraires, notamment l'énonciation (Giasson, 1990, 2000; Thérien, 1991; Lebrun, 1994a, 1996a; Noël-Gaudreault, 1997; Gervais, 1998). L'accent est mis également sur l'acquisition des stratégies de lecture, sur les visions locale et finale du lecteur, ainsi que sur l'équilibre entre la construction de la signification, l'engagement personnel envers les textes et l'appréciation des textes de qualité (Giasson, 2000). Le *journal dialogué*, permettant de combiner les finalités cognitives et affectives et de lier la lecture à l'écriture, et le *cercle de lecture*, nouvelle formule de discussion autour des textes littéraires, constituent quelques-unes de ces nouvelles démarches de lecture. Ayant pour objectif l'implication personnelle de l'élève, la réaction aux textes littéraires et le changement du rôle de l'enseignant qui devient un *lecteur* et un *facilitateur*, ces démarches ont été expérimentées dans les écoles québécoises au primaire ou au secondaire (Lebrun, 1994b, 1997a, 2001; Giasson, 2000).

En effet, que ce soit en Europe ou au Québec, la tendance actuelle va vers le modèle *constructiviste* ou *socioconstructiviste* attribuant un rôle central à l'élève dans la construction des connaissances (Giasson, 1995, 2003; Lebrun, 1996a, 1997b, 2001; MEQ, 2001b; MEN, 2002a, 2002b; Tauveron, 2002). Quant aux pratiques novatrices dans le domaine de la lecture, elles s'orientent vers une approche combinatoire et intégrante : le texte doit être appréhendé comme un tout cohérent.

En Europe, les didacticiens de la langue maternelle et des langues secondes s'intéressent aux possibilités de renouvellement qu'offre la centration sur les compétences et aux effets de cette approche sur les composantes des programmes scolaires (Allal, 2000; Bronckart et Dolz, 2000; Bulea et Bronckart, 2005; Grossmann, 2005). Ainsi, les pratiques *textuelles* sont au centre de l'enseignement du français. Et les *séquences* basées sur les genres (Suisse) constituent des outils permettant d'aller dans le sens d'une systématisation des démarches didactiques visant la maîtrise des

genres comme finalité générale de l'enseignement des langues (Dolz et Schneuwly, 1998; Bronckart, 1999a; Bronckart et Dolz, 2000). Au Québec, il s'agit de trouver une cohérence intraprogramme et interprogramme. La première se joue au sein de chaque compétence disciplinaire ou transversale, de même qu'entre les compétences d'un même programme. La deuxième se manifeste dans les liens pouvant être établis entre les trois éléments du programme : les compétences disciplinaires, les compétences transversales et les domaines généraux de formation (MEQ, 2001b).

Par ailleurs, les nouveaux aspects, impliqués dans l'enseignement/apprentissage du texte littéraire, et les exigences qui découlent de l'approche centrée sur les compétences, appellent à un changement du rôle de l'enseignant, des corpus et des méthodes à l'école (Boussion, Schöttke et Tauveron, 1996; Bronckart, 1996a, 2001a, 2001b, 2002a, 2002b; Lebrun, 1996a, 1997b; Sanfourche, 2000; Tauveron, 2000, 2002; Bianco, 2003; Gaonac'h et Fayol, 2003; Michinov, 2003; Grossmann, 2005).

En ce qui concerne le *rôle de l'enseignant*, celui-ci est encouragé à s'inspirer des approches qui préconisent la participation active du lecteur, la coopération interprétative, notamment le questionnement et l'interaction (Lebrun 1991, 1993, 1996a, 1998, 2001; Bronckart, 1996a, 1996b, 2001a; Tauveron, 1999, 2000, 2002; MEQ, 2001b; Bianco, 2003; Gaonac'h et Fayol, 2003; Michinov, 2003; Bulea et Bronckart, 2005; Grossmann, 2005).

Ainsi, selon les nouvelles orientations éducatives, l'enseignant doit abandonner son rôle traditionnel de transmetteur de savoirs pour endosser celui de *médiateur culturel*. Lecteur, chercheur et transmetteur socioculturel, celui-ci doit motiver les élèves par ses choix et ses attitudes, développer leur goût du littéraire et leur donner l'occasion de vivre des expériences esthétiques enrichissantes (Lebrun, Guérette et Achim, 1993; Lebrun, 1996a, 1997a, 1999; Tauveron, 2000, 2002; MEQ, 2001b). En outre, les nouvelles approches en didactique du texte littéraire placent l'élève au centre du

dispositif interprétatif, mais « les médiations langagières et sociales » exercées par le maître, les choix qu'il fait et ses attitudes, ont un grand impact sur les apprentissages de celui-ci. En effet, les compétences se manifestent en fonction de l'interprétation que l'apprenant fait des conditions situationnelles dans lesquelles il est impliqué et de la façon dont les activités de ce dernier s'articulent aux activités d'autrui (Pekarek Doehler, 2005). Et nombreux sont les chercheurs qui mettent en évidence le rôle *central* de l'enseignant dans les approches interactives (Bronckart, 1994, 1996b, 2001a; Bronckart et Stroumza, 2002; Vygotsky, 1997; Dolz et Schneuwly, 1998; Bulea et Bronckart, 2005; Grossmann, 2005). L'exploitation de la notion de genre, de l'énonciation et des temps des verbes, la réflexion critique, le contexte, la lecture thématique pour une approche culturelle sont autant de pistes proposées à l'enseignant.

De plus, l'enseignant, transmetteur de culture, est appelé aujourd'hui à mettre en correspondance plusieurs éléments constitutifs du texte. Il doit privilégier les approches pédagogiques basées sur la complémentarité et la cohérence entre l'étude de la langue et celle de la littérature, sur une textualité qui s'élabore sans rompre son rapport avec la langue, sur une pragmatique du discours littéraire et sur une articulation entre plusieurs plans nécessaires pour construire la signification (Lebrun, 1990, 1993, 2001; Bronckart, 1997, 1999a, 2001a, 2001b; Noël-Gaudreault, 1997; Simard, 1997; Giasson, 2000; Sanfourche, 2000; Tauveron, 2000).

Toutefois, les enseignants en général montrent une certaine résistance à l'innovation en ce qui concerne les pratiques d'enseignement (Bronckart, 1989, 1994, 2001b; Bronckart et Plazaola Giger, 1998; Lebrun, 1996a). En outre, ils doivent éprouver certaines difficultés à faire un choix pertinent parmi les nombreuses approches didactiques qui leur sont proposées à l'heure actuelle. En effet, les programmes scolaires, ainsi que les spécialistes de l'enseignement du texte littéraire à l'école s'orientent de plus en plus vers l'élargissement, la diversification et la pluralité des approches. De plus, pour pouvoir mener à bien son nouveau rôle actif, l'enseignant

doit disposer d'un certain savoir encyclopédique lui permettant de choisir des oeuvres et des approches efficaces. Il doit présenter ainsi à ses élèves, des textes riches en possibilités interprétatives, maîtriser lui-même divers aspects de l'œuvre, utiliser les méthodes interactives et prêter une attention particulière à l'appropriation de la culture par ces derniers (Lebrun et Le Pailleur, 1992; Lebrun, 1996b, 1997b, 2001; Boussion, Schöttke et Tauveron, 1996; Houdart-Mérot, 1998; Giasson, 2000; Bronckart, 2001a, 2001b; Tauveron, 2002; Sorin, 2003).

En ce qui concerne le *corpus de textes* à travailler en classe de français, les programmes scolaires recommandent la lecture de textes au sens large, ou des textes « courants » et des textes « littéraires » (MEQ, 2001b; MEN, 2002a, 2002b). Ce corpus permettra de familiariser les élèves avec quelques-uns des principaux prototypes textuels (narratifs, descriptifs, argumentatifs, etc.) et de repérer les indices d'appartenance à ces prototypes (Dolz et Schneuwly, 1998; Canvat, 1999). Dans le domaine de la littérature, la lecture d'œuvres intégrales, ou de textes « authentiques » représente un point de convergence entre les différents chercheurs et théoriciens qui se sont intéressés au choix des textes littéraires (Lebrun, 1997a; Giasson, 2000; Tauveron, 2000, 2002; Dubois et Pigeaud, 2001; Le Pailleur, Magny et Cardin, 2002). En effet, les nouveaux programmes, en Europe, au Québec et ailleurs, font une large place à la lecture d'œuvres littéraires complètes, nombreuses et diversifiées à tous les niveaux d'enseignement (MEQ, 2001b; MEN, 2002a, 2002b).

Parmi ces œuvres nombreuses et variées, certaines sont des œuvres *fortes* souvent rééditées qui constituent de véritables classiques et d'autres sont des œuvres nouvelles caractéristiques de la créativité (Mercier-Faivre, 1999). Il s'agit, en fait, de lire de « vrais » textes (ou des versions authentiques) porteurs de dimensions anthropologiques et symboliques et non les « adaptations » qui évacuent souvent tout ce qui est proprement littéraire de certaines œuvres (Lebrun, 1995a; Collès, 1997;

Meirieu, 1999, 2000; Mercier-Faivre, 1999; MEN, 2002b; Poslaniec, 2002; Tauveron, 2000).

Par ailleurs, il faudrait une littérature qui insiste sur l'*enfance* et l'*action*. Des textes simples, optimistes (Lebrun, 1997a; Roberge-Blanchet, 1996; Chirouter, 2005), flirtant avec le merveilleux, qui proposent aux jeunes des modèles concernant le *beau*, le *bon* et le *bien* (Lebrun, 1997a). Toutefois, certains spécialistes de la lecture littéraire plaident en faveur de textes « résistants » qui comprennent deux catégories. Dans la première catégorie, on trouve les textes « réticents » qui posent des problèmes de compréhension au lecteur, qui font la spécificité même du texte littéraire et obligent à l'interaction lecteur-texte. La deuxième est constituée par les textes « proliférants » qui sont les textes polysémiques susceptibles de lecture plurielle (Tauveron, 2000, 2002).

Ceci étant dit, il s'agit surtout de choisir et de proposer aux élèves des œuvres littéraires originales qu'on peut trouver dans les répertoires de la littérature de jeunesse préconisée par de nombreux spécialistes dans le domaine de la lecture littéraire (Bouloumié, 1989; Grossmann, 1996; Lebrun, 1997a; Lebrun et Roussel, 2002; Perrot, 1998, 2005; Mercier-Faivre, 1999). Selon ces chercheurs, la littérature de jeunesse, peu utilisée autrefois dans les classes, offre de nombreuses possibilités pédagogiques. Contrairement aux simples extraits présentés dans les manuels scolaires, la littérature de jeunesse constitue un « matériel authentique » de lecture (Lebrun et Lamarche, 1995; Simard, 1996; Mercier-Faivre, 1999; Tauveron, 2000, 2002). Présentant une grande hétérogénéité relativement à sa valeur esthétique et à son épaisseur symbolique, la littérature de jeunesse est le tremplin rêvé pour initier les enfants aux formes plurielles de la lecture littéraire (Tauveron, 2000, 2002). De plus, la fréquentation assidue et partagée des textes appartenant à la littérature de jeunesse serait le gage d'une meilleure compréhension des autres lectures auxquelles l'école confronte les élèves. Elle n'est pas seulement le terrain idéal pour aider les

élèves à résoudre des problèmes de compréhension et d'interprétation nettement circonscrits. Elle est aussi l'occasion *idéale* de modifier les conduites magistrales dans l'approche analytique des textes et d'introduire une démarche de résolution de problèmes (Tauveron, 2000).

En Europe, comme au Québec, la tendance va vers l'intérêt à maintenir un certain équilibre dans les différents genres littéraires travaillés en classe. Toutefois, certains chercheurs privilégient les genres « science-fiction » et « roman interactif ». Le premier, pour son rôle de vecteur privilégié d'idéologie et le second, parce qu'il met l'élève en contact avec le merveilleux héroïque (Noël-Gaudreault, 1997). Pour d'autres, c'est soit le roman policier (Poslaniec et Houyel, 2000), soit le conte merveilleux qui devient un incontournable (Jean, 1979, 1990, 1991; Rodari, 1979; Lebrun, 1991, 1994b, 1995a; Denizeau, 2000; Giasson, 2003). En effet, le conte merveilleux classique semble garder la vedette, notamment pour les valeurs socioculturelles qu'il véhicule et le rôle primordial qu'il joue dans le développement de l'image de soi. En effet, le conte, notamment le **conte merveilleux**, est reconnu comme un facteur d'organisation affective et d'impulsion cognitive pour le lecteur. Il est à la fois un mode d'expression orale et un genre littéraire. Il participe d'une culture vivante et sa spécificité réside dans le rapport qu'il entretient avec le réel (Duprat, 1998, Oliveira, 2002). En outre, le conte permettrait à l'enseignant de jouer pleinement son rôle de médiateur culturel, et ancrer le texte dans ses conditions socio-historiques (Lebrun, 1999). Il offre également de grandes possibilités pour l'exploitation de la dimension intertextuelle si importante à l'heure actuelle (Lebrun, 1991, 1995a, 1999, 2001; Canvat, 1999; Tauveron, 2000, 2002; Sauvé, 2001).

Ceci étant dit, il est évident que le conte merveilleux soit reconnu comme un outil didactique important, étant donné les grandes possibilités d'utilisation qu'il offre à l'enseignant. Toutefois, une plus grande place devrait lui être accordée dans les nouveaux programmes, notamment québécois. Ainsi, les enseignants du français

devraient s'investir plus systématiquement dans l'utilisation qu'ils en font, puisqu'il s'agit d'un « territoire textuel » qui mérite toute leur attention (Dufays et Leclercq, 2005).

Prenant en compte soit l'aspect structural des contes, soit leur fond sémantique et leur moralité, la pratique pédagogique à partir des contes relève, en général, d'un travail pluridisciplinaire exploitant la richesse symbolique de ces récits ou monodisciplinaire portant principalement sur l'enseignement du français. Ainsi, les ateliers « conte » portent, soit sur la réalisation de l'imagination créatrice, soit sur le développement de la pensée rationnelle à travers les activités intellectuelles et linguistiques (Duprat, 1998).

Par contre, depuis quelques années, en Europe et au Québec, certains chercheurs proposent de nouvelles approches pour l'utilisation du conte à l'école. Ils dépassent par là l'intérêt pédagogique de ce récit limité à son statut récréatif ou secondaire ou aux seuls apprentissages fondamentaux. Ces approches phénoménologiques du conte sont associées à une démarche plus sociologique et anthropologique qui prend en considération le bagage socioculturel du lecteur (Lebrun, 1999). Mises en place dans une perspective interculturelle, elles visent à développer chez l'élève des *compétences socioculturelles* (Claustre et Tauveron, 2002; Decourt, 1999; Lebrun, 1999). Ce sont des approches originales qui méritent d'être généralisées à l'école, au primaire, comme au secondaire. Plus précisément, les pratiques novatrices basées sur la comparaison entre le texte source et ses adaptations méritent d'être introduites et généralisées dans les classes de français. En effet, les comparaisons de textes seraient préférées aux pratiques des analyses structurales (usage abusif des fonctions de Propp) ou psychanalytiques (explications de Bettelheim) qui ont desservi parfois le conte à l'école (Dufays et Leclercq, 2005). De plus, l'intérêt de ces approches tient au fait qu'elles rejoignent la perspective socio-critique qui exploite les grandes possibilités



qu'offre le conte pour une approche centrée sur la réflexion critique et le débat philosophique (Meirieu, 1999, 2000; Chirouter, 2005).

Par ailleurs, une nouvelle perspective devrait être proposée, voire même recommandée aux enseignants pour l'exploitation pédagogique du conte. Il s'agit de la démarche de la didactique de l'oral mise en place par l'équipe des chercheurs de Genève. Selon cette approche « textuelle » basée sur l'utilisation de la « séquence didactique », le *genre* n'est pas un outil de communication, mais également un *objet de travail scolaire* dans le cadre d'une didactique de français articulée aux théories de l'interactionnisme socio-discursif (Bronckart, 1996a, 1999a, 2001b; Bronckart et Dolz, 2000; Dolz et Schneuwly, 1998).

Cette démarche semble très prometteuse pour la lecture des textes littéraires, en général, et du conte, en particulier. Plus spécifiquement, elle permettrait de trouver une cohérence entre la compétence transversale (structurer l'identité) liée au conte et les compétences disciplinaires (lire et apprécier les œuvres littéraires) en rapport avec la langue et le texte littéraire. En effet, cette approche « socio-discursive » pourrait combiner les dimensions critique et intertextuelle dans une démarche portant sur le conte merveilleux.

La compréhension des principes théoriques de l'interactionnisme socio-discursif et la réflexion sur les objectifs d'une approche structurée d'enseignement-apprentissage liée à la conception interactionniste permettraient de justifier l'efficacité d'une telle démarche, ainsi que sa pertinence eu égard des objectifs de cette recherche.

### **2.3.3 L'interactionnisme socio-discursif**

Dépassant la théorie piagétienne qui propose l'image d'un développement cognitif, puis social linéaire et universel et s'inspirant surtout des travaux de Vygotsky qui

insiste sur les apports de la culture, de l'interaction sociale et de la dimension historique du développement mental, les propositions théoriques de l'**interactionnisme socio-discursif** (ISD) relèvent, en fait, d'une psychologie du langage, elle-même orientée par les principes épistémologiques de l'interactionnisme social (Bronckart, 1996a, 1997, 2001a, 2001b, 2002a, 2002b, 2003, 2004; Bruner, 1996, 2002).

Pour l'interactionnisme socio-discursif, les propriétés spécifiques des conduites humaines constituent le résultat d'un processus historique de socialisation rendu possible, notamment, par l'émergence et le développement des instruments sémiotiques (Bronckart, 1997, 2001a, 2002a). En cela, il renoue avec un vaste courant de pensée des sciences humaines et sociales qui soutenait que la problématique de la construction de la pensée consciente humaine devait être traitée parallèlement à celle de la construction du monde des faits sociaux et des oeuvres culturelles. Ce courant considérait en outre que les processus de socialisation et les processus d'individualisation constituaient deux versants complémentaires et indissociables du même développement humain (Bronckart, 1996a, 2001 a, 2002b; Bronckart et Stroumza, 2002).

Par ailleurs, le nouveau paradigme accorde une place décisive au « langagier », d'une part, dans la construction des oeuvres et des représentations collectives, et d'autre part, dans la construction de la pensée consciente des personnes individuelles. En effet, la spécificité de l'être humain serait liée à sa capacité de construire, de définir sa (ses) spécificité(s) et son (ses) identité(s). Cette capacité étant permise par le *développement d'une pensée consciente, suffisamment autonomisée du comportement pour le réfléchir, développement permis par l'appropriation, par l'organisme humain, des propriétés de l'activité sociale médiatisée par le langage* (Bronckart, 1997, 2000, 2003). De plus, le langage est envisagé comme une *activité* de mise en sens du monde,

une organisation sémiotique de la réalité et un découpage de celle-ci en référents et en signes linguistiques, distincts mais *co-construits* (Bronckart, 2000).

S'inscrivant dans le cadre général de l'interactionnisme social, la démarche de l'ISD de Bronckart se caractérise par la prise en compte du rôle que joue *l'activité langagière* dans le développement humain. Elle l'a amené à considérer que les phénomènes langagiers devraient être saisis d'abord dans leur *dimension textuelle et/ou discursive* ou encore que *cette dimension était organisatrice des niveaux infraordonnés (morphosyntaxe, lexique, etc.)* (Bronckart, 2002b). En outre, elle l'a conduit à reconnaître **l'action** comme unité d'analyse centrale du fonctionnement humain et le **discours** comme unité langagière correspondant à l'action (Bronckart, 1997; Bronckart et Stroumza, 2002). Plus précisément, le niveau des *textes/discours* constitue *indiscutablement* le niveau de l'organisation langagière auquel se manifestent le plus nettement les relations d'interdépendance entre *l'actionnel* et *le langagier* (Bronckart, 1997, 2002b; Bronckart et Stroumza, 2002). En effet, c'est par les concepts d'*action* et de *discours* que l'ISD a dépassé la démarche vygotkyenne. D'une part, cette démarche n'avait pas atteint l'objectif de construire le *concept unifiant* les aspects physiologiques, comportementaux, mentaux et verbaux des conduites humaines. D'autre part elle n'avait pas permis d'identifier les entités verbales plus larges que le *mot*, qui sont les *discours* (Bronckart, 1997).

Par ailleurs, comme toute action, **l'action langagière**, qui représente une part de **l'activité langagière** (*phénomène collectif d'élaboration et de mise en circulation de textes*) présente une dimension comportementale ou physique, étant donné qu'elle requiert un acte de prise de parole ou d'écriture d'un agent inscrit dans l'espace et le temps. Mais l'action langagière présente aussi une dimension sociale puisqu'elle s'inscrit dans une forme d'interaction qui prédétermine les buts pouvant être poursuivis et qui dote les agents, émetteurs ou récepteurs, d'un rôle social spécifique (Bronckart, 1992, 1997; Bronckart et Stroumza, 2002).

Ceci étant dit, Bronckart qualifie les **textes** comme les correspondants empiriques ou linguistiques d'une action langagière. Dans la perspective généalogique de l'interactionnisme, la notion de l'activité langagière désigne le processus, alors que celle de texte désigne le produit (Bronckart et Stroumza, 2002). En outre, ces produits de l'activité langagière s'accumulent historiquement dans le « monde des œuvres humaines » et plus spécifiquement dans un sous-espace théorique de ce monde, l'*intertexte* (Bronckart, 1997, 2001b; Bronckart et Stroumza, 2002) ou plutôt l'*architexte* (Genette et al., 1986; Bronckart, 2004). La notion d'intertextualité étant réservée pour désigner les processus d'interaction, implicite ou explicite, entre les textes (Bronckart, 2004). Ces derniers sont la mise en œuvre de mécanismes structurants hétérogènes et souvent facultatifs. Ainsi toute production de texte implique nécessairement des choix relatifs à la sélection et à la combinaison de ces mécanismes. Et *les genres de texte constituent les produits de configurations de choix, qui changent avec le temps et qui se trouvent affectés d'indexations : référentielle, communicationnelle et culturelle* (Bronckart, 1997, 2001b, 2004).

En outre, les **genres** comme configurations possibles des mécanismes structurants de la *textualité*, affectées d'indexations sociales, constituent les cadres obligés de toute production verbale (Bakhtine, 1984; Bronckart, 2004). Ainsi, l'analyse des processus de production doit faire intervenir trois éléments importants :

- Tout d'abord, l'agent qui doit produire un texte se trouve dans une situation d'action langagière qui peut être définie par ses représentations relatives au *contenu thématique* à sémiotiser, ainsi qu'aux propriétés matérielles et socio-subjectives du *contexte* de son agir.
- Ensuite, il dispose d'une connaissance de l'*architexte* et des *modèles* de genres qui y sont disponibles.

- Enfin, sur cette base, d'un côté, il va *adopter* un modèle de genre qui lui paraît pertinent pour les propriétés globales de la situation d'action et d'un autre côté, il va *adapter* ce modèle aux particularités de cette situation. Ainsi, le texte produit portera les traces du genre choisi et celles du processus d'adaptation aux particularités de la situation.

Dans la perspective de l'ISD, ce mécanisme d'*adoption/adaptation* constitue une des occasions de déploiement de *médiations formatrices*. En effet, ces médiations formatrices sont déterminées à la fois par les pré-construits sémiotiques et culturels élaborés dans l'histoire d'un groupe, et par les propriétés de la situation sociale actuelle des interactants (Bronckart, 2001b, 2002b). Mais si la pratique des genres représente un lieu important d'apprentissage social, relatif à l'adaptation de l'agir langagier aux différentes formes d'agir général, elle ne permet pas la mise en œuvre des processus de médiation qui contribuent au développement des propriétés majeures des personnes, entre autres, la construction de leur identité (Bronckart, 2004). Ce rôle majeur revient aux niveaux infraordonnés de l'unité texte, qui sont les *types de discours* (Bronckart, 1997, 2002b, 2004; Bronckart et Plazaola Giger, 1998).

À la différence des *genres* qui sont des unités communicatives globales articulées à un agir langagier, les types de discours sont des unités linguistiques, des « segments » entrant dans la composition des textes selon des modalités variables. En effet, ces modalités de structuration de l'activité langagière, qui sont les types de discours, et par lesquelles les aspects illocutoire et locutoire sont intégrés, qui disent le monde en agissant sur le monde, ont le statut d'œuvres ouvertes, c'est-à-dire des phénomènes dont la signification s'effectuera, selon Habermas (1987), dans le cadre de trois systèmes de « coordonnées formelles » : les coordonnées relatives au monde « objectif », les coordonnées relatives au « monde social » et les coordonnées relatives au « monde subjectif » (Bronckart, 1992, 1997, 1999a, 2001b, 2002b).

Dans *Activité langagière, textes et discours* (1997), Bronckart propose une analyse du statut des *types* qui fait intervenir deux types de décisions ou d'opérations langagières. D'une part, soit les coordonnées organisant le contenu sémiotisé dans un segment de texte sont explicitement mises à distance des coordonnées de la situation d'action, et on se situe dans l'ordre du RACONTER; soit elles ne le sont pas, et on se situe dans l'ordre de l'EXPOSER. D'autre part, soit les instances d'agentivité sémiotisées dans un segment sont mises en rapport avec la situation de l'agent, et il y a *implication* de cette situation dans le segment concerné; soit elles ne le sont pas, et ce segment manifeste un rapport d'*autonomie* à l'égard de cette situation. Le croisement du résultat de ces décisions produit quatre mondes discursifs possibles : le RACONTER impliqué, le RACONTER autonome, l'EXPOSER impliqué, et l'EXPOSER autonome. De plus, ces quatre types discursifs sont exprimés, en langue, par les quatre types discursifs suivants : le *récit interactif*, la *narration*, le *discours interactif* et le *discours théorique* (Bronckart, 1992, 1993, 1997, 2000, 2002b, 2004).

Par ailleurs, ces types constituent des formats de base ou des sortes d'*idéal-types* qui réduisent objectivement l'hétérogénéité des textes. Les autres sortes de segments attestables sont le résultat d'un *travail effectué sur les (ou à partir des) types de base* (Bronckart et Stroumza, 2002; Bronckart, 2004). En outre, dans la perspective de l'interactionnisme socio-discursif, les configurations d'unités propres à un type de discours « réalisent » trois catégories d'opérations langagières : l'élaboration d'un monde discursif, opération qui consiste à choisir un mode de représentation du contenu référentiel mobilisé, soit le monde de « l'EXPOSER » ou le monde du « RACONTER » (Weinrich, 1973; Bronckart, 1997, 1999a, 2001b; Bronckart et Stroumza, 2002); l'adoption d'une forme de séquentialité (Adam, 1992) et le choix d'impliquer ou non, dans le texte, les paramètres de la situation de production.

Du point de vue psychologique, la production discursive est d'abord appréhendée comme une action langagière se déployant dans un espace d'interaction constituant un lieu social. Dans ce lieu, interagissent les agents producteurs ou encore récepteurs de langage qui sont l'énonciateur et le destinataire. De plus, toute production verbale constitue un acte concret émanant d'un émetteur, éventuellement en présence d'un récepteur, l'un et l'autre étant situés dans les coordonnées du temps et de l'espace. Ce second aspect du contexte (contexte physique ou matériel) est désigné par l'expression de « situation d'énonciation » (Bronckart, 1992, 1996a, 1997; Bronckart et Stroumza, 2002). En effet, l'ancrage du discours dans la **situation d'énonciation** constitue une dimension importante dans le processus de compréhension et d'interprétation des textes, notamment les textes littéraires (Maingueneau, 2003; Delefosse, 2004).

Par ailleurs, l'action langagière véhicule des signes, c'est-à-dire des entités formelles qui « subsument des signifiés », c'est-à-dire des « agrégats de représentations » du monde disponibles dans la mémoire des « interactants ». Le référent d'une action langagière peut dès lors être défini comme la somme des représentations cognitives qui se trouveront mobilisées par les signes utilisés (Bronckart, 1992, 1996a, 1997; Bronckart et Stroumza, 2002).

En effet, les entités formelles ou unités linguistiques dont chaque texte est formé sont fondamentalement socioculturelles et constituent les « traces » de décisions plus générales qualifiées d'opérations langagières. L'interprétation du statut des unités (de leur valeur) consiste dès lors à identifier les opérations langagières qui les soutiennent. Ces opérations ont trait au choix d'un type de discours, à la structuration interne du type et aux procédés de textualisation (Bronckart, 1992, 1993, 1997; Bronckart et Stroumza, 2002).

Les mécanismes de textualisation sont les procédés linguistiques qui contribuent à l'établissement de la cohérence d'un texte au-delà et au travers de la diversité des types de discours qui le composent. Ils comprennent deux sous-ensembles, le premier est constitué par les mécanismes de connexion, de cohésion nominale, et de cohésion verbale, le second est constitué par les mécanismes de distribution des voix et de modalisation. Explicitant les jugements ou évaluations émanant des instances responsables de ce qui est exprimé, les modalisations ont un statut d'ordre interactif et orientent l'interprétation faite par le lecteur (Bronckart, 1993, 1997, 2001b, 2002b).

Par ailleurs, cette conception des textes, de leur statut externe de production sociale, d'une part, des différents niveaux de leur architecture interne, d'autre part, serait susceptible de fonder et d'organiser la démarche de didactique des langues qui pourrait servir d'instrument à l'enseignement de la littérature (Bronckart, 1999a).

En effet, le schéma selon lequel ont été élaborées les méthodes traditionnelles d'enseignement des langues postule que les connaissances relatives au système de la langue peuvent être exploitées dans le cadre des activités de production et d'interprétation des textes. Or, selon Bronckart, l'observation des pratiques traditionnelles d'enseignement des textes de la littérature montre que ce sont d'autres concepts (issus notamment de la rhétorique), qui sont exploités à cet effet. En outre, l'utilité des connaissances grammaticales traditionnelles pour le développement de la maîtrise textuelle n'a jamais encore pu être démontrée (Bronckart, 1999a).

Comme l'ont montré les travaux de Piaget (1936) et de Vygotsky (1997, 1999), Bronckart pense que le développement des connaissances et des pratiques nouvelles exige d'abord le contact avec les *modèles* à acquérir, mais qu'il procède aussi, chez l'apprenant, par *généralisation* et par *conceptualisation*. En d'autres termes, ce développement procède par construction de systèmes de représentations successifs (Bronckart, 1999a, 2003). Ainsi, en tenant compte des processus d'apprentissage mis



en œuvre par les élèves et devant « l'impossibilité sociale » de modifier le *statut* et la *prééminence* de l'enseignement grammatical, Bronckart adhère à une didactique de *compromis*. Ce compromis est celui d'un passage progressif d'une didactique du « système » de la syntaxe phrastique, à celle du fonctionnement textuel (Bronckart, 1997, 1999a, 2001b).

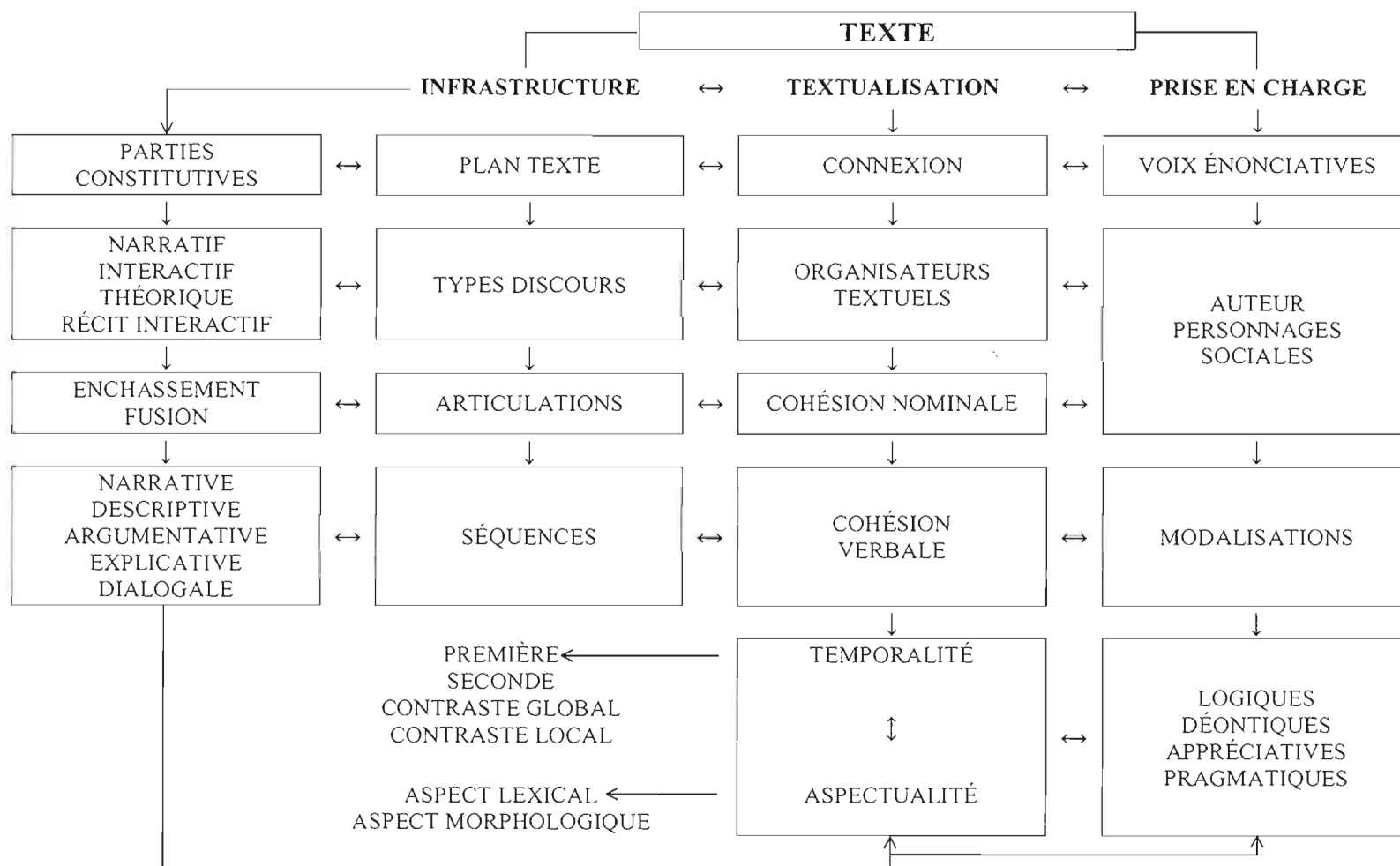
En effet, dans la perspective de l'ISD, la finalité générale de l'enseignement des langues vise la maîtrise des genres, en tant qu'instruments d'adaptation et de participation à la vie sociale et communicative. Quant aux apprentissages relatifs à la syntaxe ou au lexique, ils s'inscrivent en *appui technique* à cette finalité globale (Bronckart, 1997, 2001b) à laquelle a été adaptée la méthodologie des séquences didactiques dont il a déjà été question (Dolz et Schneuwly, 1998; Bronckart, 1999a, 2001b; Bronckart et Dolz, 2000; Pasquier, 2005). Comme il a été déjà indiqué, dans le domaine de l'apprentissage et du développement, la position de Bronckart s'inspire de l'interactionnisme social de Vygotsky. Plutôt que de se centrer sur les propriétés des *pôles* que constituent l'organisme et le milieu, ce dernier met l'accent sur la nature des *interactions* qui se déploient entre ces deux pôles, ainsi que sur les propriétés des structures psychologiques successives qui se construisent en l'organisme sous l'effet de ces interactions. Quant à l'adjectif « social », il implique que ces interactions prennent la forme de médiations formatrices ou encore *transformatrices* (Bronckart, 2001b, 2002b, 2004).

Ainsi, Bronckart propose un programme de didactique du fonctionnement textuel qu'il organise en quatre rubriques générales :

- La première concerne le *statut de production* sociale de toute forme de texte ou le problème du rapport des textes à l'activité humaine en général. Le premier *chapitre* implique le développement de réflexions ou d'activités autour de certains thèmes. Tout d'abord, l'analyse des actions langagières

fédérant les représentations dont dispose un agent à propos du contexte de son action, ainsi qu'à propos du contenu thématique à transmettre. Ensuite, la mise en évidence du fait qu'une action langagière ne peut se réaliser que par l'exploitation des formes communicatives que sont les **genres** de textes. Enfin, la mise en évidence que la personne qui entreprend une action langagière doit *nécessairement* mettre en *interface* la connaissance de sa situation d'action et celle des genres de texte.

- Les autres chapitres de la didactique du texte concernent son architecture interne, c'est-à-dire les trois niveaux d'organisation qui constituent le **feuilleté textuel** dont la logique est basée sur les principes théoriques de l'ISD précités, ainsi que sur la finalité cohésive attribuée aux différents mécanismes de textualisation (Bronckart, 1997, 1999a). Ces trois niveaux selon lesquels est conçue l'organisation interne d'un texte sont les suivants : *l'infrastructure générale du texte, les mécanismes de textualisation et les mécanismes de prise en charge énonciative*. La figure 2.2, à la page suivante, a pour objectif d'illustrer les trois niveaux de l'architecture textuelle, ainsi que les sous-catégories relevant de chaque niveau selon les principes théoriques de l'ISD. Elle a également comme visée de montrer ma compréhension des nombreuses interactions qui existent entre les différents niveaux de l'organisation textuelle.



**Figure 2.2** Les trois niveaux de l'architecture textuelle selon Bronckart.

- Le niveau le plus « profond » de l'**infrastructure** est constitué par le plan général du texte, par les types de discours qu'il comporte, par les modalités d'articulation de ces types de discours, ainsi que par les séquences qui y apparaissent. Le plan général concerne l'organisation d'ensemble du contenu thématique du texte; il se donne à voir dans le processus de lecture et peut être codifié dans un *résumé*. La notion de type de discours désigne les sortes de segments que comporte le texte : segment de discours *interactif*, de *récit interactif*, de discours *théorique* ou encore de *narration*. Quant à la notion de séquence (Adam, 1992), elle désigne des modes de planification plus conventionnelles et plus spécifiquement langagières que l'on trouve à l'intérieur du plan général du texte (séquences argumentative, narrative, explicative, etc.).
  
- Le deuxième niveau est celui des **mécanismes de textualisation**. Ces derniers se superposent à l'infrastructure textuelle et contribuent à l'établissement de la cohérence thématique du texte en créant des *séries isotopiques*. Ainsi, ils en explicitent les grandes articulations hiérarchiques, logiques et temporelles et ils comprennent trois sous-ensembles. Le premier est celui des mécanismes de connexion qui contribuent au marquage des articulations de la progression thématique. Ils sont réalisés par des *organiseurs textuels* qui peuvent s'appliquer au plan général du texte, aux transitions entre les types de discours, entre les phases d'une séquence, ou entre les phrases ou les propositions. Le deuxième sous-ensemble est celui des mécanismes de cohésion nominale. Ils ont pour fonction d'introduire les personnages et les thèmes et d'assurer leur reprise dans la suite du texte. Ils sont réalisés par les *anaphores* (les pronoms ou encore certains syntagmes nominaux). Quant au troisième sous-ensemble, il est constitué par les mécanismes de cohésion verbale qui assurent l'organisation temporelle et hiérarchique des procès (états, événements ou

actions) verbalisés dans le texte. Ils sont essentiellement réalisés par les *temps des verbes* (TDV) qui sont en interaction avec les types de lexèmes verbaux auxquels ils s'appliquent et avec d'autres unités à valeur temporelle (adverbes et organisateurs textuels).

- Enfin, le troisième niveau est celui des mécanismes de **prise en charge énonciative** qui contribuent à l'établissement de la cohérence pragmatique ou interactive du texte. Moins dépendants de la linéarité et de la progression textuelle et visant directement le destinataire, ces mécanismes rendent explicites les *voix* qui s'expriment dans le texte et les rapports que ces dernières entretiennent avec l'agent producteur. De plus, au travers des ressources subtiles et linguistiquement diverses de la *modalisation*, ils formulent les prises de position, les évaluations et les appréciations que ces voix introduisent à l'égard de certains éléments du contenu thématique (Bronckart, 1997, 1999a, 2001b, 2002b).

Par ailleurs, après avoir défini et organisé les quatre chapitres de la didactique du texte, Bronckart se propose de démontrer comment chacun de ces quatre chapitres peut constituer un lieu d'articulation d'une didactique de la littérature conforme aux objectifs qui ont été retenus. Ces objectifs ont été présentés à l'article 2.2.2 du cadre théorique relatif au texte littéraire.

En ce qui concerne le statut de *production sociale* des textes, il est possible d'analyser les mécanismes d'interfaçage entre les représentations des situations d'actions langagières et les connaissances des genres des textes appropriés à ces situations. Ainsi, au travers d'activités (de comparaison de corpus de textes, par exemple), on peut ouvrir la problématique de l'indexation sociale des genres textuels et celle des valeurs qui traversent et orientent cette indexation. Le pas à franchir pour entrer dans la didactique de la littérature consiste à ressaisir cette problématique dans

l'articulation entre des œuvres désignées dans le champ littéraire et les commentaires évaluatifs qui y sont proposés. Plus précisément, la didactique de la littérature commence quand le débat porte sur les critères et les arguments qui conduisent à l'attribution du statut de littérarité. Et c'est la confrontation à ces arguments, c'est *l'entrée de l'élève dans le débat interprétatif* qui est la condition même de la réalisation des objectifs de l'enseignement de la littérature.

Pour ce qui est de *l'infrastructure textuelle*, si l'on choisit d'analyser les types de discours, on peut examiner les différents segments (narratifs, interactifs, etc.) qui composent un texte relevant d'un genre donné. Par le moyen d'activités (de lecture ou de production), il est possible de mettre en évidence les unités linguistiques spécifiques de ces types de discours et d'examiner les modalités de leur articulation dans le texte. Pour entrer dans la didactique de la littérature, il s'agira d'examiner les mécanismes qui sous-tendent les distributions différentielles des unités linguistiques. Cette analyse linguistique des types discursifs peut déboucher sur une analyse des processus de désancrage-réancrage qui contribuent à la définition du littéraire.

Quant au chapitre des *mécanismes de textualisation*, l'exemple le plus « parlant » selon Bronckart, est celui de la cohésion verbale. Ainsi, dans le cadre de la didactique du fonctionnement textuel et au travers diverses activités, il est possible de s'intéresser au rôle que jouent les TDV dans le marquage des phases du schéma narratif ou dans la distinction d'un avant-plan et d'un arrière-plan. Le pas à franchir pour entrer dans la didactique de la littérature consiste à se pencher sur les mécanismes qui sous-tendent ces différents marquages. Dans l'organisation temporelle d'une narration, par exemple, l'analyse des conditions d'emploi des temps renvoie toujours au rapport qui est posé entre le « décours » de l'activité narrative et celui de la diégèse. Et ce rapport peut être, dans certains cas, un lieu des interventions de l'auteur.

Enfin, avec le chapitre des *mécanismes de prise en charge énonciative*, il est possible d'entrer très rapidement dans des problématiques qui sont au cœur même de la littérature. En effet, les activités d'identification des *voix* qui s'expriment dans un texte ou celles de mise en évidence des mécanismes de gestion de ces voix par le narrateur ou l'énonciateur *font entrer de plein pied* dans les enjeux les plus profonds de la littérature. Ceci s'explique par le fait que les instances formelles (narrateur ou énonciateur), les voix qu'elles distribuent et les modalisations que ces dernières régissent sont les traces du processus interprétatif ou évaluatif de l'humanité (Bronckart, 1999a).

Ceci étant dit, il convient de préciser ici que les différentes activités (lecture ou production) proposées dans le cadre de la didactique du texte sont organisées selon la logique des **séquences didactiques** dont il a été déjà question dans l'article 2.3.2 relatif aux nouvelles approches de l'enseignement du texte littéraire.

Sur le plan de la programmation didactique, il s'agit de choisir le(s) genre(s) selon les critères de *représentativité* et de *complexité* en sélectionnant des exemplaires de chacune des grandes familles de genres et des exemplaires adaptés au niveau présumé des apprenants.

Sur le plan de l'intervention en situation de classe, la démarche se base sur l'élaboration d'un *modèle didactique* du genre choisi comme objet d'enseignement. Ce modèle rassemble les connaissances à propos du genre, les sélectionne et les adapte aux propriétés du système didactique concerné. Il a aussi pour but de faciliter le travail des enseignants en les aidant à organiser les situations d'apprentissage et les séquences d'enseignement. Par ailleurs, le modèle didactique du genre permet de délimiter trois grandes catégories d'objectifs d'enseignement qui correspondent à trois ordres de capacités à développer chez l'apprenant :

- Les objectifs relatifs à l'*action langagière* (capacité d'action)

- Les objectifs relatifs au choix et à la gestion des types de discours (capacité discursive)
- Les objectifs relatifs à la maîtrise des mécanismes linguistiques qui assurent la cohérence et la cohésion d'un texte (capacité linguistico-discursive)

Les trois autres phases comprennent l'*identification* des capacités acquises des apprenants en ce qui concerne les trois catégories de capacités, la *sélection* de rubriques plus spécifiques de l'une ou l'autre de ces capacités et la *mise en œuvre* d'activités centrées sur ces rubriques, et enfin l'*évaluation* des capacités nouvelles des élèves (Bronckart, 1996a, 2001b; Bronckart et Dolz, 2000; Dolz et Schneuwly, 1998).

Bâties sur la conception de l'apprentissage de l'ISD, les séquences didactiques constituent un matériel d'enseignement-apprentissage envisagé comme un outil de pensée s'appliquant à l'activité psychologique, individuelle et interindividuelle. C'est un matériel qui est partie intrinsèque de l'apprentissage et représente ce que l'élève doit s'approprier (Pasquier, 2005). En outre, les séquences didactiques des genres oraux (déjà expérimentées dans les classes) proposent de manière intégrée un travail sur divers niveaux de la production de textes oraux (Dolz et Schneuwly, 1998). Ceci étant dit, il serait intéressant d'élaborer une démarche d'enseignement, inspirée de ces séquences, qui permettrait le développement de compétences spécifiques dans le domaine de la réception des textes écrits et qui favoriserait la construction identitaire.

En effet, étant donné la compatibilité des principes théoriques de l'interactionnisme socio-discursif, de façon générale, avec les nouvelles orientations du programme de formation de l'école québécoise et avec les objectifs relatifs au développement personnel et à la construction de l'identité, de façon plus spécifique, et étant donné les possibilités qu'ils offrent à la didactique du texte littéraire, notamment le conte, je me propose de mettre en place au Québec, pour la première fois, cette approche cohérente et intégratrice basée sur la maîtrise des genres et des discours.



Ainsi, je me servirai du modèle de l'architecture textuelle proposé par l'interactionnisme socio-discursif pour analyser, dans un premier temps, un conte merveilleux, genre de récit jugé incontournable pour différentes raisons, comme on l'a vu, notamment pour son rôle dans la construction identitaire. Dans un deuxième temps, j'entreprendrai une analyse comparative de différentes versions du conte pour mettre au jour les potentialités didactiques du récit en lien avec le concept d'identité. En d'autres termes, il s'agira de mettre en évidence les éléments linguistiques et culturels qui vont faire l'objet d'une démarche d'enseignement spécifique. Dans un troisième temps, les résultats de ces analyses seront utilisés pour élaborer cette démarche didactique, en lecture, basée sur l'étude du genre *conte merveilleux*. Cette démarche structurée, intégratrice et novatrice correspondrait à la fois aux objectifs du programme de formation et aux nouvelles approches préconisées par les plus récentes recherches dans le domaine du texte littéraire.

## CHAPITRE III

### MÉTHODOLOGIE

Les raisons qui motivent cette recherche ayant été explicitées dans la problématique et les courants théoriques dans lesquels s'inscrit ce projet ayant été exposés, la troisième partie de cette thèse présente la description de la méthodologie choisie en regard des objectifs et du cadre théorique.

#### **3.1 Type, champ et méthodes de recherche**

Pour situer cette recherche parmi les trois types majeurs proposés par le programme de doctorat en éducation, à savoir la recherche fondamentale, la recherche appliquée et la recherche-action, je dirais qu'elle constitue une recherche de type fondamental puisqu'elle est caractérisée par l'intention de connaître, de comprendre et d'expliquer les caractéristiques des éléments et leurs relations composant un objet d'étude ou un phénomène du monde éducationnel (UQAM, 1993). De plus, cette recherche qualitative de type fondamental qui se situe dans le domaine de la psychologie du langage constitue une recherche pour la didactique. Elle fait partie des recherches qui se placent en amont de la didactique et qui consistent à faire progresser la connaissance et la compréhension auxquelles elles s'intéressent (Dufays et al., 2001).

Du point de vue des finalités de la recherche, on distingue trois paradigmes différents mais complémentaires, à savoir le paradigme des recherches nomothétiques, le paradigme des recherches herméneutiques et celui des recherches praxéologiques (Dufays et al., 2001). Les recherches nomothétiques, expérimentales ou descriptives, ont pour finalité le développement et le raffinement des connaissances théoriques

(Van der Maren, 1996). Visant à établir des lois, ces recherches peuvent avoir recours aussi bien à des méthodes d'observation qu'à l'expérimentation (Legendre, 1993). Quant aux recherches herméneutiques ou interprétatives, elles visent le plus souvent à établir une théorie explicative, un modèle relatif à tel ou tel domaine ou processus de l'enseignement ou de l'apprentissage (Dufays et al., 2001). Les recherches praxéologiques constituent le troisième type de paradigme et se trouvent du côté de l'agir, de l'intervention didactique raisonnée (Dufays et al., 2001).

Ceci étant dit, ma recherche s'inscrit en herméneutique, en ce sens que mon interprétation du concept d'identité, à travers l'analyse du fonctionnement interne du conte choisi, conduit à comprendre les éléments linguistiques et culturels inhérents à l'identité et à construire des relations entre eux afin de mettre en évidence l'importance de la dimension actionnelle et interactive du langage.

Ainsi, il s'agit d'une recherche interprétative qualitative puisqu'elle recourt à une méthode souple et inductive de recueil et de traitement de données, et qu'elle privilégie l'étude de cas uniques, voire même d'un seul cas, dont elle cherche à dépendre au mieux la complexité.

## **3.2 Choix méthodologiques**

### **3.2.1 Choix du corpus**

La problématique, les objectifs et les principaux concepts de la recherche ont orienté le choix du texte à analyser (genre, auteur, oeuvre), de l'instrument et des procédures d'analyse, ainsi que les choix concernant les éléments pertinents à retenir pour l'élaboration de la démarche didactique.

### 3.2.1.1 Choix du genre

Pour les besoins de cette thèse, c'est le conte merveilleux qui a été retenu, compte tenu de ses caractéristiques historiques, structurelles, littéraires et langagières qui ont été présentées de façon détaillée dans le cadre théorique (Calame-Griaule, 1991; Lebrun, 1991, 1994b, 1995a; Hétier, 1999), son rôle dans la maturation de la pensée, de la connaissance et de l'estime de soi, ainsi que dans la transformation de l'individu (Michel, 1976; Jean, 1979, 1990; Bettelheim et Zelan, 1981; Vanderdorpe, 1989; Lebrun, 1991, 1994b, 1995a, 1996b; Belmont, 1993; Giasson, 2003). En effet, défini comme véhicule socioculturel (Lebrun, 1991, 1994b, 1995a), le conte traduit aussi les aspirations et les tendances profondes qui sont le fait de l'homme et qui sont indispensables à son évolution (Rousseau, 1988; Brasey et Debailleul, 1998; Hétier, 1999; Meirieu, 2000; Belmont, 2002; Chirouter, 2005). Il serait également un outil pédagogique et didactique pluriculturel et pluridisciplinaire susceptible d'une lecture plurielle et d'une approche phénoménologique ou intertextuelle (Lebrun, 1995a; Simonsen, 1994; Dufays et Leclercq, 2005; Tauveron, 2006). Ces approches sont de plus en plus préconisées par les spécialistes et les chercheurs dans le domaine de la didactique du texte littéraire. De plus, ce genre semble particulièrement adapté aux enfants : il s'agit d'un genre qui leur est familier, extrêmement riche au point de vue discursif et permettant un certain accès à l'interculturel (Dolz et Schneuwly, 1998).

Toutefois, pour que le conte intéresse les adolescents ou encore les préadolescents, il faut choisir des versions « fortes », « intégrales » et des procédures (celle de la comparaison, par exemple) qui surprennent et qui laissent la place à la magie de l'appropriation ou au bonheur de l'exploration intellectuelle (Dufays et Leclercq, 2005).

### 3.2.1.2 Choix de l'auteur

Aux fins d'analyse et pour l'élaboration de la démarche didactique, mon choix s'est orienté vers les contes de Perrault, éternel conteur du merveilleux, initiateur du genre et auteur d'un petit recueil de contes considéré par plusieurs spécialistes comme le sommet de la littérature française ou encore comme un véritable chef-d'œuvre ayant fait et faisant encore l'objet de recherches de grande valeur (Soriano, 1968; Bouloumié, 1989; Apicella, 1993; Lebrun, 1993, 1995a; Simonsen, 1994; Perrot, 1998; Tauveron, 2002). Plusieurs raisons m'ont guidée vers ce choix :

- La célébrité de Perrault en tant qu'auteur ayant contribué à mettre au goût du jour ce genre littéraire des contes de fées (ou contes merveilleux) et ayant acquis une place de choix dans la littérature classique universelle, l'enjeu original des contes de Perrault étant littéraire (Soriano, 1968; Bouloumié, 1989; Meirieu, 1999, 2000; Feldman, 2002).
- La richesse des contes de Perrault en repères historiques et culturels qui ne sont point à ignorer (Soriano, 1968; Lebrun, 1995a; Perrot, 1998). En témoigne la somme impressionnante de travaux consacrés à ces récits.
- L'universalité ou la transculturalité des thèmes, des questions et des valeurs qui sont mis en scène dans les contes de Perrault qui traduisent la préoccupation éternelle de l'homme et qui peuvent intéresser les lecteurs aujourd'hui en suscitant chez eux un débat ou une réflexion d'ordre philosophique. (Rousseau, 1988; Lebrun, 1995a; Calame-Griaule, 1991; Meirieu, 1999, 2000; Chirouter, 2005). Les constantes rééditions en sont une preuve.

- La diversité des points de vue et de significations portés par les différentes voix (voix de l'auteur, des personnages et voix sociales) exprimées dans ces récits rendent ces derniers particulièrement intéressants pour l'exploration de leur polyphonie énonciative et leur polysémie.
- La place centrale donnée à l'enfance dans ces contes et les idées pédagogiques de Perrault sur l'originalité de l'âme enfantine, sur le développement de l'intelligence et surtout sa méfiance pour les faiblesses de l'enfance (Soriano, 1968; Clanet, 1990).
- L'importance de l'étude des textes anciens et des versions authentiques et la place qu'ils occupent encore dans les différents programmes éducatifs, les récentes recherches en didactique de la lecture, ainsi que dans les listes d'œuvres proposées par les spécialistes de la littérature de jeunesse (Lebrun, 1995a; Simonsen 1994; Demers et al., 1995; Guérette, 1999; MEN, 2002b; Poslaniec, 2002; Dufays et Leclercq, 2005). En effet, ce va-et-vient entre les œuvres littéraires et artistiques d'hier et celles d'aujourd'hui semble essentiel pour l'appréciation des riches héritages du passé et pour le développement d'une vision du monde basée sur une distanciation par rapport au réel (Calame-Griaule, 1991; MEQ, 1994, 2001b; Simonsen, 1994; Dufays, Gemenne et Ledur, 1996; Roberge-Blanchet, 1996; MEN, 2002b; Tauveron, 2002). Du point de vue de la construction identitaire, il semble en outre que plus le contact avec les textes des générations précédentes est riche, plus l'identité est forte (Bronckart, 1996b).
- La présence dans les contes de Perrault de la trame empruntée aux traditions orales et le rôle de l'écrivain à perpétuer la tradition révélée par cette littérature orale qui inculque les valeurs traditionnelles (Sall, 1999) et qui constitue un secteur de pointe pour la recherche contemporaine (Calame-

Griaule, 1991; Simonsen, 1994). De plus, l'indispensable besoin du conteur de réunir l'oral et l'écrit, le populaire et le savant, offre, à mon avis, une matière à exploiter quant aux liens entre les formes orales et écrites du langage.

- Le choix de la « mie » comme mode d'énonciation et la fonction vitale de la conteuse qui prête sa voix à Perrault attribuent un cachet particulier à ces récits et attestent la source orale de ce recueil de huit contes issus du folklore populaire national (Soriano, 1968; Brasey et Debailleul, 1998; Sousa, 2001). En témoigne le frontispice de la version de 1697 intitulée *Les Contes de ma mère l'Oye* ou *Histoires et Contes du temps passé*.
- L'optimisme qui se dégage des contes de Perrault à l'exception du récit du Petit Chaperon Rouge, favorise une vision du monde rassurante en traduisant un rêve collectif où fées et princes établissent le droit et l'idéal, et en mettant en évidence l'aspiration profonde de la nature vers la bonté, l'amour et la justice, c'est-à-dire des valeurs de plus en plus recherchées dans la société d'aujourd'hui (Clanet, 1990; Roberge-Blanchet, 1996; Brasey et Debailleul, 1998).
- Les grandes possibilités qu'offrent les contes de Perrault de recourir à une perspective interculturelle étant donné l'interculturalité géographico-synchronique et aussi historico-diachronique (Lebrun, 1995a) des nombreuses versions disponibles des plus célèbres de ces contes. Ces récits favoriseraient également une approche interdisciplinaire et intertextuelle prônée par les nouveaux programmes de formation, ainsi que par la plupart des didacticiens dans le domaine du texte littéraire (Apicella, 1993; Lebrun, 1995a; Poslaniec et Houyel, 2000; Tauveron, 2000, 2002).

- L'importance de l'aspect moral et didactique de l'œuvre de Perrault. Les moralités, fondement essentiel des contes, représentent des principes à la fois esthétiques et éthiques (Soriano, 1968; Apicella, 1993; Lebrun, 1995a). En ce qui concerne cette recherche, les moralités attestées dans le texte par des unités et des structures langagières concrétisent des savoirs d'ordre socioculturel importants et constituent des points-repères permettant le lien entre le culturel et le langagier (Hamon, 1984, 1996).
- Ces moralités dont le message est toujours lié à la structure même des récits constituent des évaluations locales explicites et peuvent faciliter la création, en classe, de situations interactives d'actions langagières engagées à propos des systèmes de valeurs mis en scène dans le texte.
- L'utilisation du merveilleux comme moyen de transmission des savoirs et la rationalisation de celui-ci par la distanciation par rapport à ce merveilleux populaire et à la crédulité qu'il suppose, donnent également à ces contes une caractéristique particulière qui les distingue des récits similaires et permet des comparaisons intéressantes. Les moralités en vers et les ajouts narquois en témoignent (Soriano, 1968; Brasey et Debailleul, 1998).
- La subjectivité perceptible de l'auteur dont la voix est présente grâce aux moralités rompt avec le canon traditionnel de ces récits jugés faiblement marqués au niveau de l'énonciation et de la présence du narrateur (Dormoy, 1996) considéré comme un autre modèle d'identification et comme le représentant d'une altérité nécessaire à la construction de l'identité. Cette subjectivité favorise une riche exploitation de ces textes sur le plan des marques de modalisations, qu'elles soient implicites ou explicites, c'est-à-dire des mécanismes de prise en charge énonciative qui jouent un rôle dans l'orientation des interprétations du lecteur (Bronckart, 1997). Les activités



d'identification des voix et de mise en évidence des modalisations que ces voix régissent permettent d'entrer de plein pied dans les enjeux profonds de la littérature (Bronckart, 1999a, 2002b).

- Le rôle des nombreux dialogues présents dans les contes de Perrault et leur importance aussi bien sur le plan de l'étude de la temporalité et des temps verbaux, en établissant une distinction entre le réel et l'imaginaire, que sur le plan de la prise en compte des systèmes de valeurs propres aux personnages mis en scène dans ces dialogues (Weinrich, 1973; Belmont., 1993; Hamon, 1984; Bronckart, 1992, 1997). Leur rôle également dans la compréhension de l'organisation du texte en tant que structure discursive (premier plan, arrière plan) et dans la distinction entre les différentes manières de les introduire dans le texte (Dolz et Schneuwly, 1998).
- Les nombreuses répétitions, notamment celles qui régissent le système des personnages et établissent des rapports entre eux, permettent des comparaisons et conduisent à mettre en évidence des caractères parallèles et des personnages plus ou moins identiques (Rousseau, 1999).
- Les particularités du style ou de la langue qu'utilise l'écrivain dans ces récits. Rigoureux, sobre, alliant la simplicité à la vigueur de l'art populaire, le style de Perrault se caractérise, entre autres, par un humour masqué, voire même une ironie basée sur une implication logique, une argumentation qui constitue à elle seule une évaluation et a une fonction tactique, stratégique globale de suspens du sens (Soriano, 1968). Cette ironie, dont le matériau privilégié est le système des règles et des valeurs, révèle des échos intertextuels et favorise la mise à distance d'un lecteur quelque peu dérouté mais de plus en plus actif qui s'engage dans la restauration de l'interprétation (Hamon, 1996).

### 3.2.1.3 Choix du conte

L'étude de l'œuvre de Perrault qui se veut aussi profonde et complète que possible et la prise en compte des caractéristiques du recueil, de façon générale, et de celles relatives à chaque conte, de façon particulière, m'ont amenée à choisir *Le petit Poucet* aux fins d'analyse d'abord, et ensuite dans la perspective d'une exploitation didactique. Les principaux critères qui ont orienté ce choix sont les suivants :

- Le conte du Petit Poucet est l'un des mieux connus de toute la littérature féerique. Avec *Le Petit Chaperon rouge*, *Le petit Poucet* est le conte de Perrault qui a été le plus souvent repris en édition séparée par le colportage, l'imagerie d'Épinal et le livre illustré pour enfants (Soriano, 1968; Rousseau, 1988).
- Le succès du Petit Poucet tient à la fois à la force avec laquelle l'auteur s'est investi dans le récit et au thème gratifiant pour l'enfant de la victoire du petit sur le grand, de l'intelligence sur la force stupide. Les personnages exposent des situations familiales universelles que chacun peut comprendre et le thème des enfants abandonnés, de l'amour parfois trop possessif des parents, peuvent également trouver des échos chez les enfants d'aujourd'hui (Soriano, 1968; Meirieu, 2000).
- Ce conte peut être considéré comme le texte emblématique de la construction identitaire, étant donné le parcours initiatique réalisé par le héros qui s'en trouve transformé (Soriano, 1968; Bettelheim, 1976; Rousseau, 1988; De la Genardière, 2002).

- Les différents épisodes du récit mettent en évidence certaines dimensions psychologiques importantes en lien avec la construction de l'identité, à savoir l'action physique ou langagière, la responsabilité et l'estime de soi.
- Les points de vue de Perrault sur la société en général, sur les gens du peuple et la femme en particulier permettraient d'orienter les discussions en classe vers un débat intéressant sur le statut de la femme dans les sociétés d'hier et celles d'aujourd'hui.
- Les nombreuses versions et adaptations du conte *Le petit Poucet* favoriseraient une exploitation riche de la dimension interculturelle et intertextuelle, soit par la confrontation d'écrits appartenant au même genre ou encore au même thème, provenant de nations et de cultures différentes, soit par la comparaison de textes relevant de genres différents appartenant au même thème ou encore à une même aire géographique (Calame-Griaule, 1991; Apicella, 1993; Tauveron, 2000, 2002).
- Les multiples manifestations artistiques contemporaines en rapport avec ce conte (illustrations, pièces de théâtre, comédies musicales, poèmes, films...), favoriseraient, quant à elles, une approche interdisciplinaire très intéressante. Le repérage d'informations historiques dans les textes permettrait en outre de faire des rapprochements entre les différentes disciplines, à savoir la littérature, l'histoire, la géographie, l'enseignement moral, etc. Des comparaisons pourraient également être faites entre diverses régions géographiques. Dans le programme de formation, à titre d'exemple, l'attention est donnée, dans le domaine de l'univers social, à la société française en Nouvelle-France vers 1645.

- Sur le plan de la langue, le conte *Le petit Poucet* semble être l'un des plus réussis quant à l'aspect poétique qui s'en dégage, ainsi qu'à l'utilisation de mots évocateurs et caractéristiques de l'époque. Il est défini comme étant un *petit drame aux rebondissements spectaculaires qui en font une oeuvre d'art achevée dont les épisodes mouvants se succèdent selon une escalade savamment calculée* (Soriano, 1968).
- La lecture des huit contes du recueil et la mise en parallèle de leurs caractéristiques communes et particulières ont révélé la richesse du conte *Le petit Poucet* quant aux marquages de modalisations et quant à la présence d'une polyphonie énonciative appréciée pour l'interprétation du texte littéraire et la construction de l'identité (Poslaniec et Houyel, 2000; Bronckart, 2002b; Tauveron, 2000, 2002).

### 3.2.2 Choix de l'instrument d'analyse

Dans le domaine de l'analyse des récits, notamment les contes merveilleux, plusieurs chercheurs ont mis au point des modèles ou des schémas « canoniques » dans le but de mettre en évidence la structure narrative de base de ces récits.

Décrivant la *morphologie* du conte merveilleux russe (Propp, 1970), le modèle de Propp est un triomphe dans le domaine de l'analyse et de l'interprétation des contes merveilleux, puisqu'il constitue l'étude des formes et *plus généralement* des lois qui régissent sa structure (Morgan, 2006). Comme il a été déjà indiqué, pour Propp, le conte merveilleux se compose d'un nombre fini de *fonctions* (31) et quel que soit le conte analysé, on devrait toujours retrouver ces mêmes fonctions dans un ordre identique, mais avec la possibilité que certaines d'entre elles soient érudées.

Toutefois, l'analyse morphologique, qui est essentielle pour l'étude historique du conte merveilleux (Propp, 1970) et qui présente comme éléments structurants fondamentaux, le *manque*, le *départ* et la paire *interdiction-transgression*, se situe au niveau des généralités et des grandes lignes. Ainsi, elle efface les différences significatives existant entre certaines variantes d'un même conte (Shojaei Kawan, 2002). En d'autres termes, la similitude du motif principal est une ressemblance de surface qui cache les différences des intrigues et la divergence des visées esthétiques et pragmatiques de certaines histoires (Adam et Heidmann, 2002).

Critiquant le schéma de Propp et tentant de le reformuler en réduisant les *fonctions* à des oppositions binaires (20 fonctions au lieu de 31), le sémioticien Algirdas Julien Greimas se base sur le chercheur russe pour établir son modèle fonctionnel. Selon ce modèle, tous les récits suivent les mêmes étapes que Greimas a réordonnées en trois épreuves : *qualifiante*, *décisive* et *glorifiante* (Greimas, 1966; Adam, 1985; Morgan, 2006). Le principal intérêt de la sémiotique discursive tient au fait que le discours possède une mémoire, un *état défini* présupposant un *état latent antérieur*, un sujet virtuel (antérieur à l'acquisition de la compétence) qui devient un sujet actualisé (acquisition de la compétence), puis sujet réalisé (performance qui permet la conjonction avec l'objet de valeur) (Courtés, 1993).

En effet, le modèle de Greimas, caractérisé par un haut degré d'abstraction et de technicité, est un modèle extrêmement élaboré et repose sur un formalisme impressionnant (Morgan, 2006). Selon la sémiotique narrative, les structures du récit sont semblables aux structures de la langue syntaxique. Trois couples d'actants (fonctions syntaxiques à ne pas confondre avec les personnages) sont présents dans les récits : les couples *sujet-objet*, *destinateur-destinataire* et *adjuvant-opposant* (Greimas, 1966, 1983; Adam, 1985; Sousa, 2001; Morgan, 2006). Ils correspondent à trois fonctions grammaticales : sujet-objet, complément d'attribution et complément circonstanciel (Morgan, 2006).

Comme le schéma canonique de Propp, le *carré sémiotique* de Greimas (description synthétique de la structure élémentaire de la signification) appelé aussi *modèle constitutionnel*, atteste une rigidité et une généralité très grandes (Baroni, 2002). En effet, les modèles de la narratologie classique, structurale, ne prennent pas en considération l'influence du contexte, le rôle du récepteur et la pragmatique (Prince, 2006). En outre, l'utilisation des ressemblances que la méthode structurale a trop tendance à utiliser à des fins d'élaboration de *grammaires* et de *types* est bien loin d'une approche dynamique et comparative adoptée dans le but de penser la façon singulière des textes à faire sens (Adam et Heidmann, 2002).

Ainsi, en réaction à la narratologie structurale et à la méthodologie des spécialistes des contes, qui ont tendance à négliger le fait qu'un conte est un texte littéraire, une forme discursive originale, Adam propose la *séquence* comme unité textuelle composée de macropropositions narratives (Adam, 1992; Adam et Heidmann, 2002). Cette unité textuelle est un réseau relationnel hiérarchique décomposé en propositions reliées entre elles et reliées à l'ensemble plus vaste que constitue le texte dont la séquence est une unité de composition. Pour Adam, c'est sur la base du schéma prototypique de la séquence narrative qu'un texte complet ou des *pans* de texte, plus ou moins longs, peuvent être résumés (Adam et Heidmann, 2002). De plus, les séquences sont des unités structurelles relativement autonomes et l'organisation *linéaire* d'un texte peut être conçue comme le produit de la combinaison et de l'articulation de différents types de séquences (Adam, 1992; Bronckart, 1997).

Par ailleurs, Adam distingue cinq types de séquentialités (la narrative, la descriptive, l'argumentative, l'explicative et la dialogale-conversationnelle) et deux formes d'hétérogénéité textuelle (l'insertion de séquences et la dominante séquentielle). L'intérêt de la typologie séquentielle d'Adam est de délimiter différentes séquences dans un texte complexe et de formaliser, ainsi, son hétérogénéité (Canvat, 1999).

En se basant sur le fait que la notion de « superstructure » porte aussi bien sur les unités discursives que sur des événements non langagiers et qu'une pluralité de systèmes d'informations sont impliqués dans la définition de la notion de *type de discours*, certains travaux genevois présentent une nouvelle approche modulaire (Roulet, Filliettaz et Grobet, 2001). Cette approche adopte une typologie qui s'articule autour de trois types de discours que sont la *narration*, la *description* et la *délibération*. En ce qui concerne le discours narratif, le modèle modulaire genevois propose de le définir comme un *segment textuel monologique* qui a pour propriété de désigner une pluralité d'événements disjoints du monde ordinaire dans lequel prend place le procès de la communication. Plus précisément, ce type de discours repose sur les principes sous-jacents à la construction des unités de discours monologiques que sont les *interventions*, ainsi que sur deux principes référentiels importants. Ces deux principes sont la « disjonction des mondes » et celui de « chaîne événementielle culminative » ou d'« histoire » (Roulet, Filliettaz et Grobet, 2001).

Cependant, malgré une plus grande importance donnée aux spécificités des types discursifs, cette typologie ne constitue qu'un exemple de classement parmi d'autres. De plus, elle peut être considérée comme minimale, étant donné que le classement n'opère pas de distinction entre l'*explication* et l'*argumentation* (contrairement à l'approche d'Adam) et ne ramène pas le « discours dialogique » ou « interactif » à un type parmi d'autres (à la différence d'Adam et de Bronckart).

Ceci étant dit, il convient d'indiquer que, malgré le mérite qu'ont ces différents modèles pour leur capacité de systématisation, d'organisation et de structuration, aucun d'eux n'a été retenu pour les besoins de cette recherche.

En effet, l'analyse que je me propose de faire n'a pas pour objectif de mettre en évidence des ensembles thématiques ou encore des actions typiques de personnages

qui seraient liés aux différentes *fonctions* présentes dans le schéma proppien d'analyse structurale (Soriano, 1968; Propp, 1970; Simonsen, 1994). Elle n'a pas non plus pour objectif d'expliquer si les fonctions dans le conte analysé suivent l'ordre établi par Propp ou si les catégories des personnages correspondent à celles qui sont présentées dans son modèle (Shojaei Kawan, 2002).

Cette analyse ne se veut pas une application des méthodes héritées de Greimas pour révéler les relations entre les différents actants du récit (Greimas, 1966, 1983; Simonsen, 1994; Morgan, 2006). Elle ne vise pas non plus à dégager les principales catégories sémantiques (contrat, épreuve, disjonction spatiale, etc.) qui donnent son cadre formel à la structure narrative (Greimas, 1966, 1983) ou encore de montrer que la structure syntaxique du conte choisi représente la transformation entre un état *disjonctif* et un lien *conjonctif* (Courtés, 1993).

Le modèle d'Adam concernant la typologie de textes présentant des catégories trop hétérogènes et non exclusives n'a pas, non plus, retenu mon attention. Toutefois, sa description technique des séquences constitue une référence peu contestable et sa typologie séquentielle, aidant à penser la complexité compositionnelle des discours et exposée comme un point de vue partiel sur un objet hétérogène qu'est le texte, devient intéressante si elle est combinée à une *typologie énonciative* qui lui est *complémentaire* (Adam, 1992). En effet, dans ses récents travaux, Adam précise que tout texte peut être défini comme une *structure dialectique combinant figure et séquence dans un acte configurationnel* (Ricoeur, 1980; Adam, 2005). Ainsi, comprendre un texte, c'est d'être capable de passer de la **séquence** (lire-comprendre les énoncés comme venant les uns après les autres) à la **figure** (configuration intelligible de relations) (Adam, 2005).

Quant au modèle modulaire du groupe genevois (Roulet, Filliettaz et Grobet, 2001), il ne m'a pas semblé avantageux pour les besoins de cette étude, étant donné qu'il se



limite à trois types de discours et minimise la portée des dialogues qui ont un rôle déterminant à la fois dans l'infrastructure du texte et dans les mécanismes de prise en charge énonciative. De plus, les deux principes référentiels (disjonction des mondes et histoire) que les auteurs trouvent importants d'explicitier ne sont pas nouveaux. Ainsi, la *disjonction* des mondes qui singularise la narration a été déjà expliquée par Bronckart (Bronckart, 1997, 2002b; Bronckart et Stroumza, 2002) qui a étudié de manière approfondie les multiples modalités de mise en relation entre les coordonnées formelles du monde ordinaire et celles propres à l'univers du discours (Filliettaz, 2004). Quant au parcours (état initial, complication, réaction, etc.) que propose la représentation praxéologique de *l'histoire* (Roulet, Filliettaz et Grobet, 2001), il a été mentionné par plusieurs auteurs, notamment Adam (1985, 1992).

Ceci dit et étant donné que la recherche se situe dans le champ de la psychologie du langage, que je m'intéresse à l'aspect social des discours et que je me propose de mettre en évidence l'interaction entre le culturel et le langagier, c'est le modèle du **feuilleté textuel** de Bronckart, basé sur les principes de l'interactionnisme socio-discursif, qui m'a semblé répondre le mieux aux objectifs de cette recherche.

En effet, ces objectifs m'ont orienté vers une *typologie situationnelle* qui combine les typologies séquentielle et énonciative, qui prend en compte les activités langagières et qui accorde un rôle déterminant à l'ancrage énonciatif et à l'interaction sociale (Canvat, 1999). De plus, le modèle du feuilleté a été retenu comme outil d'analyse, notamment pour l'importance qu'il accorde aux différents mécanismes de textualisation (connexion, cohésions nominale et verbale), de façon générale, et aux mécanismes de prise en charge énonciative, réalisant la cohérence pragmatique ou configurationnelle du texte, de façon particulière (Bronckart, 1997, 1999a, 2001b, 2002b).

Par ailleurs, cet instrument d'analyse semble avantageux pour atteindre le deuxième objectif de la recherche, étant donné que l'intérêt de la typologie situationnelle de Bronckart réside dans le fait qu'elle met en évidence la corrélation entre les configurations d'*unités textuelles* et les *types de discours* (Canvat, 1999). En effet, après avoir procédé à l'analyse textuelle détaillée du conte choisi, dans le but d'en comprendre le fonctionnement intérieur (objectif 1), il s'agira d'entreprendre une analyse comparative de ses différentes versions (ou variantes) pour mettre au jour les éléments linguistiques et culturels en lien avec le concept d'identité (objectif 2). Cette analyse permettra à la fois d'identifier les spécificités des différentes versions du conte et d'en dégager les potentialités didactiques.

Quant à la démarche didactique qui sera élaborée à la suite de ces analyses, elle sera basée également sur le modèle du feuilleté, notamment sur les trois catégories de capacités à développer chez l'apprenant. Ces capacités (d'action, discursives et linguistico-discursives) correspondent aux trois objectifs sur lesquels sont basées les séquences didactiques (Dolz et Schneuwly, 1998; Bronckart, 1999a, 2001b; Bronckart et Dolz, 2000) qui ont été présentées dans la dernière partie du cadre théorique.

Enfin, le choix du modèle de Bronckart se justifie surtout par le fait qu'il semble permettre de faire le lien entre l'enseignement de la langue et celui de la littérature (Bronckart, 1999a). Il serait donc un outil pertinent pour faire le lien entre les compétences disciplinaires et les compétences transversales, entre le développement des compétences langagières (liées à la phrase) et le développement de l'identité personnelle (liée au texte littéraire). En effet, comme il a été déjà indiqué, Bronckart accorde un rôle majeur à la maîtrise des **genres** littéraires et à la pratique des **types de discours** qui entrent dans leur composition. Selon lui, c'est au niveau des types de discours que sont attestables les opérations cognitives qui seraient matérialisées par un ensemble d'unités et de règles linguistiques. Plus spécifiquement, c'est au niveau

des discours (*formats de mise en œuvre des unités d'une langue qui sont en même temps les formats obligés des échanges interindividuels de représentation*) que se manifeste le plus clairement l'interaction entre le langagier et l'actionnel (Bronckart, 1997, 2001b, 2004; Bronckart et Stroumza, 2002). C'est dans ce sens que la pratique des discours, dont la fonction est sémantico-pragmatique (Bronckart, 2001b), contribuerait au développement des propriétés majeures des personnes (Bronckart, 2004), notamment la construction de l'identité, considérée comme l'un des objectifs premiers de l'enseignement de la littérature (Bronckart, 1999a).

En effet, de façon plus précise, c'est l'apprentissage, en lecture et en production, de la distribution des *voix*, qui est une occasion de prendre connaissance des diverses formes de position et d'engagements énonciatifs construits dans un groupe, de se situer par rapport à elles, en les reformulant, qui contribue *sans aucun doute* au développement de l'identité des personnes. En outre, l'apprentissage et la maîtrise des mécanismes de cohésion verbale semble avoir des incidences décisives sur ces constructions psychologiques complexes que sont les représentations du temps et de son organisation (Bronckart, 2002b).

Ceci étant dit, l'interactionnisme socio-discursif conçoit l'organisation du texte comme un feuilleté constitué de trois strates ou couches superposées : *l'infrastructure générale du texte*, les *mécanismes de textualisation* et les *mécanismes de prise en charge énonciative*. Le feuilleté textuel et les trois strates qui le composent ont été présentés en détail dans le cadre théorique (*voir art. 2.3.3*).

### **3.2.3 Choix des procédures d'analyse**

La démarche méthodologique d'analyse de texte se développera en plusieurs phases successives inspirées du modèle de Bronckart :

### 3.2.3.1 Procédure d'observation

Le texte *Le petit Poucet* fera tout d'abord l'objet d'une procédure d'observation ou de lecture qui consiste en une prise d'information initiale sur trois sous-ensembles d'observables :

- **Observables d'ordre sémantique** : Le texte (ainsi que son environnement immédiat, première et quatrième de couverture) produit sur le lecteur un effet global de signification. Une lecture initiale fournira des indices relatifs au contenu référentiel sémiotisé dans le texte, ainsi que des indices relatifs au contexte et à la manière dont l'auteur se situe à l'égard de ce contexte.
- **Observables d'ordre lexico-syntaxique** : Une lecture attentive fera apparaître les choix effectués parmi les paradigmes de lexèmes disponibles en langue pour renvoyer à un même référent. Elle rendra possible également une première appréhension des sous-ensembles de catégories et de règles grammaticales qui paraissent plus particulièrement mobilisées par le texte.
- **Observables d'ordre para-linguistique** : La lecture initiale permettra d'identifier les entités sémiotiques non verbales (tableaux, images, schémas, etc.) ou unités paratextuelles. Elle permettra également de relever les procédés supra-textuels de mise en page (titres, intertitres, découpage en paragraphes) et d'accentuation (soulignements, italiques, gras, majuscules) qui traduisent certains aspects de planification ou encore de prise en charge énonciative.

### 3.2.3.2 Procédures de planification et d'analyse textuelle

Les différents niveaux analysés correspondent aux trois niveaux du schéma du feuilleté textuel de Bronckart :

Le premier niveau, le plus « profond », est constitué par le **plan général** du texte, par les **types de discours** qu'il comporte, par les **modalités d'articulation** de ces types, ainsi que par les **séquences** qui y apparaissent :

- Le *plan général* concerne l'organisation d'ensemble du contenu thématique; ce dernier se manifestera dans le processus de lecture et sera codifié dans un résumé.
- Le découpage du texte en *types de discours* aura pour objectif d'identifier les sortes de segments ou discours que comporte le texte (segment de discours théorique, segment de narration, discours interactif ou récit interactif). Ce découpage s'opère en tenant compte des trois sous-ensembles d'indices fournis par la lecture initiale et en confrontant ces données aux descriptions et théorisations disponibles en ce qui concerne les types discursifs.
- Les différentes *formes d'articulation* entre les types de discours, enchâssement ou fusion seront aussi mises en évidence, ainsi que les différentes séquences (narrative, explicative, argumentative, descriptive et dialogale) qui se déploient à l'intérieur du plan général du texte. Dans le cas d'une séquence narrative, l'analyse portera sur l'identification des cinq phases du prototype standard de la séquence narrative (Bronckart, 1997). Ces phases sont : situation initiale, complication, actions, résolution et situation finale.

**Les mécanismes de textualisation** : dans les mécanismes en oeuvre à ce niveau intermédiaire, seront distingués les mécanismes de connexion, de cohésion nominale et de cohésion verbale.

- *La connexion* : à ce niveau, l'analyse fera apparaître la série d'organiseurs textuels qui peuvent s'appliquer au plan général, aux transitions entre types de discours, aux transitions entre les phases d'une séquence ou encore aux articulations plus locales entre phrases syntaxiques.
- *La cohésion nominale* : Il s'agira à cette étape de mettre en évidence les différentes séries de reprise ou de relais anaphoriques présentes dans le texte et qui sont dévolues soit à l'introduction et à la reprise des personnages, soit à l'introduction et aux développements de thèmes et sous-thèmes : pronoms personnels, démonstratifs, possessifs et aussi certains syntagmes nominaux.
- *La cohésion verbale* : L'analyse de la cohésion verbale permettra d'identifier les quatre fonctions générales relatives à la temporalité : la fonction de temporalité première, la fonction de temporalité seconde, celle de contraste global et enfin celle de contraste local, qui se trouvent en interaction avec les valeurs d'aspect ou d'aspectualité dont les deux fonctions majeures sont l'expression des types de procès (aspectualité lexicale) et celle des degrés d'accomplissement du procès (aspectualité morphologique).

Les **mécanismes de prise en charge énonciative** : À ce stade il s'agira de clarifier les différentes responsabilités énonciatives (instances et voix), ainsi que les diverses évaluations (jugements, opinions, sentiments) ou modalisations.

- *Responsabilité énonciative et voix* : mise en évidence des différentes voix qui sont susceptibles de s'exprimer dans un texte et qui peuvent se regrouper en trois sous-ensembles : la voix de l'auteur, les voix sociales et les voix des personnages.

- *Les modalisations* : Il s'agira ensuite d'identifier les évaluations formulées à l'égard de certains aspects du contenu thématique ou modalisations en orientant l'analyse dans le sens d'une distinction entre les quatre sous-ensembles suivants : *les modalisations logiques*, qui consistent en jugements relatifs à la valeur de vérité; *les modalisations déontiques*, qui évaluent ce qui est énoncé à l'aune des valeurs sociales; *les modalisations appréciatives*, qui traduisent un jugement plus subjectif et *les modalisations pragmatiques*, qui introduisent un jugement relatif à l'une des facettes de la responsabilité du personnage eu égard au procès dont il est l'agent (Bronckart, 1997). L'identification de ces modalisations se fera par le repérage dans le texte des unités ou ensembles d'unités linguistiques de niveaux très divers, qualifiés de *modalités* (adverbes, auxiliaires de mode, temps du conditionnel, etc.).

Toutes ces étapes d'analyse seront appliquées au texte de Perrault, ainsi qu'à ceux des autres versions choisies aux fins de comparaison. Cependant, seule sera présentée de façon détaillée, dans le chapitre IV, l'analyse du conte *Le petit Poucet* de Perrault, et ce pour des raisons pratiques. Quant aux ressemblances et aux différences entre ce conte et les autres versions, elles seront exposées dans le chapitre V de l'analyse comparative. Dans ce chapitre, la mise en parallèle entre les différentes versions du conte analysé devra permettre, d'une part, de découvrir les spécificités de chaque version et la singularité du conte de Perrault, et d'autre part, de dégager les aspects tant linguistiques que culturels en rapport avec le concept d'identité. Plus spécifiquement, elle devra aboutir à la mise en évidence de la stratégie énonciative particulière mise en œuvre par Perrault pour montrer, explicitement ou implicitement, le processus de construction identitaire de son héros.

### 3.2.3.3 Procédure d'interprétation des résultats

- *Relevé des trois strates* : Les principales phases d'analyse permettront d'établir de nombreux relevés concernant l'un ou l'autre des niveaux d'analyse : relevé des types discursifs, relevé des différentes séquences et de leurs formes d'articulations, relevé des séries d'organiseurs en rapport avec les différentes phases de la séquence narrative, des séries anaphoriques, des diverses occurrences de certains temps de verbes et enfin celui des modalisations.
- *Interactions* : À cette étape, l'objectif sera d'examiner la nature des différentes interactions qui peuvent être présentes : interactions entre les types de discours et les séquences, entre les opérations constitutives des mondes discursifs et celles de prise en charge, entre les occurrences de certains temps de verbes dans les différents types de discours ou encore celles qu'entretiennent les temps verbaux avec les autres unités temporelles (adverbes, conjonctions, locutions, etc.). L'étude de ces différentes interactions permettra une centration sur l'analyse des relations entre le domaine de l'action proprement dite et le domaine des productions langagières, entre ce qui est culturel et ce qui est langagier, en d'autres termes, entre ce qui est **transversal** (construction de l'identité) et ce qui est **disciplinaire** (maîtrise de la langue).
- *Comparaison* : De son côté, la comparaison entre les différents relevés et interactions propres au conte de Perrault et ceux des autres versions étudiées permettra de mettre en évidence, à travers l'analyse comparative (chapitre V), les potentialités didactiques du conte qui sont en lien avec le concept d'identité.

Ainsi, les résultats de ces interprétations permettront, en fin de compte, de mettre en évidence les éléments pertinents ou les objets d'enseignement qui constitueront les



savoirs essentiels à organiser et les stratégies efficaces à mettre en place lors de l'élaboration de la démarche didactique. Cette démarche est définie comme l'ensemble des interventions de l'agent dans le but de favoriser la relation d'apprentissage entre le sujet et l'objet d'études ou encore comme une séquence d'activités plus ou moins structurées selon l'approche pédagogique adoptée (Legendre, 1993).

Ces éléments pertinents pouvant constituer des objets d'étude ou d'enseignement sont des *classes d'unités « intermédiaires » entre la langue et le texte* (Combettes, 1992). Ils représentent les systèmes de connexion qui ne reposent pas sur des critères syntaxiques mais sur des marques et des instructions relationnelles de portée plus ou moins lointaine (Adam, 2005). Ces classes d'unités et ces types de connexion (connecteurs, organisateurs textuels, reprises anaphoriques, déictiques, temps des verbes, modalisations, etc.) permettent de franchir la frontière de la phrase pour aborder les produits naturels de l'interaction langagière que sont les textes (Bronckart, 1997; Adam, 2005). Il s'agit de marques qui fonctionnent comme des indicateurs de mise en relation à effectuer pour construire une représentation cohérente du texte et rendre explicites des relations qui n'y sont qu'*elliptiques*. Elles permettent la mise en œuvre d'un mécanisme fondamental de la compréhension : *l'inférence* (Bianco, 2003). Les analyses textuelle et comparative des différentes versions du conte *Le petit Poucet* devraient permettre de mettre au jour certaines de ces marques et d'en sélectionner celles qui pourraient constituer des objets d'enseignement spécifiques à inclure dans la démarche didactique conformément aux objectifs de cette démarche.

### 3.3 Élaboration de la démarche didactique

#### 3.3.1 Positions théoriques

Les positions théoriques qui cadrent cette recherche se basent essentiellement sur le courant de l'**interactionnisme socio-discursif** (ISD) de Bronckart inspiré des travaux du psychologue soviétique Vygotsky qui se préoccupe de la dimension socio-interactionnelle des apprentissages, de l'ancrage social des locuteurs, des langues et de leurs signes.

Selon le positionnement épistémologique de l'ISD, la spécificité de l'être humain serait liée à sa capacité de construire, de définir et de négocier sa spécificité, son **identité**, capacité permise par le développement d'une pensée consciente et par l'appropriation, par l'organisme humain, des propriétés de l'action sociale médiatisée par le langage. La thèse de l'enfant comme être social génère une approche méthodologique qui envisage le développement de l'enfant dans son aspect dialectique et dynamique, développement d'autant plus productif que celui-ci est exposé à de nouveaux apprentissages (en collaboration avec l'adulte) et fait l'expérience de ses rencontres avec la culture, soutenu par l'adulte d'abord dans un rôle de partenaire dans les constructions communes, puis dans celui d'organisateur de l'apprentissage (Ivic, 2000). Selon Bronckart, le développement de connaissances et de pratiques nouvelles exige d'abord le contact avec les modèles (sociaux) à acquérir, qui sont les **genres**, mais il procède aussi, chez l'apprenant, par généralisation et par conceptualisation. En d'autres termes, il procède par construction de systèmes de représentations successives (Piaget, 1936; Bronckart, 1999a; Vygotsky, 1999). Pris dans ce sens, l'enseignement de la langue doit se déployer selon deux axes parallèles. D'un côté, sur la base d'un corpus de phrases ou d'énoncés *triés*, la mise en place d'activités d'inférence et de codification conduisant à une maîtrise des principales notions et règles du système de la langue. D'un autre côté, simultanément, sur la base

d'un corpus de textes empiriques *triés* aussi, la mise en place d'activités de sensibilisation aux conditions de fonctionnement des textes dans leur contexte communicatif. Ces activités peuvent déboucher sur la conceptualisation de quelques règles de planification et de textualisation (Bronckart, 1999a).

Ainsi, pour Bronckart et ses collègues (Dolz, Pasquier, Schneuwly), la maîtrise du fonctionnement textuel devient l'objectif ultime de l'enseignement des langues auquel est adaptée une méthodologie propre : celle des *séquences didactiques* dont la construction est basée sur le modèle du **feuilleté textuel**. Comme il a été déjà précisé, cette méthodologie, qui concerne toutes les sortes de textes, semble être avantageuse pour l'enseignement de la littérature dont l'objectif majeur serait la formation de la personne, donc de son identité.

Ceci étant dit, la démarche didactique, qui sera élaborée à la fin de cette recherche, s'inspire de cette méthodologie, notamment en ce qui concerne les trois catégories d'objectifs que cette méthodologie se propose d'atteindre. Ce sont les objectifs qui ont trait à *l'action langagière*, aux *types de discours* et à la maîtrise des *mécanismes linguistico-textuels* (Dolz et Schneuwly, 1998; Bronckart et Dolz, 2000; Bronckart, 2001b).

Par ailleurs, une attention particulière sera accordée aux dimensions *intertextuelle* et *interculturelle* par la mise en place d'activités de comparaison entre différentes versions du conte choisi. Plus précisément, la comparaison portera sur certains aspects relatifs aux valeurs et aux jugements véhiculés dans les textes. Ces aspects seront mis en évidence grâce à l'étude des mécanismes de textualisation et de prise en charge énonciative, et celle des unités linguistiques qui les matérialisent dans le texte. L'intérêt de ces activités tient au fait qu'elles permettent aussi la mise en place d'une *approche critique* basée sur la réflexion et l'objectivation, tel que préconisé par les nouveaux programmes éducatifs (MEN, 2002a, 2002b; MEQ, 2001b). Ainsi, ces

activités contribueraient au développement du jugement critique des élèves, qui est une composante importante de la structuration de leur identité (MEQ, 2001b).

Ces activités seront créatives et diversifiées. Elles seront inscrites dans la démarche générale bâtie sur le concept d'interaction/lecture/écriture/communication orale et sur celui d'interaction élèves/élèves/enseignant. Ainsi, elles feront appel à la lecture individuelle, à la discussion en petit et grand groupe et à l'écriture (résumés, suite de textes, transformation, etc.). En outre, ces différentes activités seront planifiées et organisées de façon à permettre la réalisation de l'*appropriation* du texte par l'élève, et surtout de sa *désappropriation*. Pour cela, les stratégies de gestion de la compréhension seront privilégiées pour permettre aux élèves d'adopter une attitude de distanciation par rapport aux textes.

Enfin, étant donné l'appartenance de la compétence « structurer son identité » au domaine du développement personnel et social et les possibilités qu'offre le genre « conte » de faire des liens avec d'autres disciplines (histoire, géographie, arts, etc.), la dimension *interdisciplinaire* sera également envisagée lors de l'élaboration de la démarche didactique.

### **3.3.2 Objectifs pour l'élaboration de la démarche didactique**

1. Élaborer une démarche didactique rénovée, en lecture, du genre littéraire « le conte » choisi comme objet d'enseignement incontournable, démarche correspondant à la fois aux orientations du PFEQ et aux récentes recherches faites par les spécialistes dans le domaine du texte littéraire.
2. Faciliter le travail des enseignants en leur fournissant les ingrédients permettant d'organiser les situations d'apprentissage, les savoirs essentiels et les stratégies pertinentes, et mettre en place des tâches complexes mettant en

rapport les compétences disciplinaires, les compétences transversales et les domaines généraux de formation, tel que recommandé par le PFEQ.

3. Offrir aux enseignants la possibilité de travailler la compétence transversale « structurer son identité » en même temps que la compétence « apprécier les œuvres littéraires » en sensibilisant les élèves à la fonction sociale de la langue.
4. Mettre à la disposition des enseignants une démarche systématique originale basée sur la maîtrise du genre *conte*, qui est inspirée des principes de l'interactionnisme socio-discursif et qui a abouti à des résultats positifs dans certains pays d'Europe et d'Asie.
5. Clarifier les contenus enseignables et délimiter trois grandes catégories d'objectifs d'enseignement (en interaction) à l'image des objectifs qui sont à la base des séquences didactiques construites dans la perspective de l'ISD.
  - Objectifs ayant trait à l'action langagière (capacité d'action).
  - Objectifs ayant trait aux types de discours (capacité discursive).
  - Objectifs ayant trait aux mécanismes linguistiques et textuels (capacité linguistico-discursive).
6. Déterminer les unités et les marques textuelles (spécifiques à chacun des trois objectifs) qu'il est important de travailler en classe pour faire le lien entre la compétence « structurer l'identité » et la compétence « apprécier les œuvres littéraires ».
7. Faire apparaître les interactions entre la *structure* d'un texte (segments de narration, dialogues, etc.), son *contenu* (idées, valeurs, croyances, etc.) et la *langue* (pronoms et autres substituts, connecteurs, temps des verbes, etc.).

Ainsi, amener plus de cohérence entre les éléments du PFEQ liés à la phrase et ceux qui sont en rapport avec le texte littéraire, notamment ceux qui sont en lien avec le concept d'identité.

8. Démontrer la pertinence d'une telle démarche et de ses retombées dans le domaine de l'éducation en prévoyant des possibilités de généralisation à d'autres domaines (écriture, oral), à d'autres genres (romans, fables, récits de vie, etc.), ainsi qu'à d'autres niveaux d'enseignement (cycle secondaire).

### 3.3.3 Corpus

Le texte *Le petit Poucet* pris dans le recueil des *Contes de Perrault*; Présentation, chronologie, notes et dossier-jeu par Fabrice Fajean, Éditions Étonnants Classiques, GF, Flammarion, 1997.

Après avoir lu et examiné de nombreuses versions et éditions des Contes de Perrault, j'ai retenu celle-ci, étant donné qu'elle se présente en un format pratique, disponible à un prix abordable où les textes (dont l'orthographe a été modernisée conformément aux observations générales de Perrault sur l'orthographe) sont ceux des versions originales avec les moralités, certaines marques de ponctuation et les majuscules. Les illustrations (en noir et blanc) dont le célèbre Frontispice de l'édition originale de 1697, dessiné par Perrault et gravé par F. Clousier, B.N., le vocabulaire expliqué en bas de page, ainsi que la présentation des contes, sont à mon avis, des éléments importants pour orienter l'interprétation du texte en classe.

Dans le but d'exploiter la dimension intertextuelle et interculturelle ou encore interdisciplinaire, des extraits d'autres versions du conte seront également présentés, ainsi que des textes courants en lien avec le(s) texte(s) littéraire(s). Les différentes

versions ou adaptations du conte *Le petit Poucet* parmi lesquelles seront choisis certains textes dans une perspective intertextuelle ou interculturelle sont les suivantes :

- *Jeannot et Margot*, version des Grimm, texte intégral, extrait de *Blanche-Neige et autres contes*, Édition Flammarion, collection Libro, 1998.
- *Le voyage du Petit-Poucet*, version des Grimm, texte intégral, extrait de *Blanche-Neige et autres contes*, Édition Flammarion, collection Libro, 1998.
- *Le Conte de Parle*, version québécoise du Petit Poucet, extrait de *Les Barbes-bleues, contes et récits du Lac Saint-Jean*, répertoire de 12 contes populaires de Monsieur Joseph Party, recueilli et présenté par Bertrand Bergeron, le 22 décembre 1975, musée national de l'homme, Quinze, 1980.
- *Les Petits Poucets*, raconté par Bruno de La Salle, illustré par Laurence Batigne, Contes de toujours, 1987.
- *L'enfant Océan*, roman de Jean-Claude Mourlevat, texte intégral, Éditions Pocket Jeunesse, 1999.
- *Le Petit Poucet*, d'après le scénario d'Olivier Dahan, inspiré du conte de Perrault, une adaptation d'Isabelle St-Martin avec, en supplément, l'album photo du film, Pocket Jeunesse, La Chauve Souris/STUDIO CANAL/France 3 CINEMA, 2001.
- *Le Petit Poucet*, extrait de THÉÂTRE VI, *Le Petit Poucet, Barbe-Bleue*, suivis de Pièces-Études, de Pierre Albert-Birot, publié avec le concours du centre national des lettres, Limoges, 1980.
- *La fugue du petit Poucet*, conte moderne, extrait des *Sept Contes* de Michel Tournier, Folio Junior, Édition Spéciale, 1984, présenté aussi comme conte musical.
- *En attendant le petit Poucet*, pièce de théâtre, de Philippe Dorin, mise en scène de Sylviane Fortuny, École des Loisirs, Collection Théâtre, 2001.

### 3.3.4 Groupe d'âge

Le groupe d'âge concerné par la démarche didactique a été fixé d'une part, en conformité avec les présupposés théoriques de la recherche relatifs à l'actualisation des valeurs et à la construction de la personne consciente selon la conception de l'interactionnisme socio-discursif et, d'autre part, avec les orientations générales et les contenus d'ordre transversal et disciplinaire du PFEQ. La prise en compte de ces éléments a guidé le choix vers le troisième cycle du primaire, notamment la 6<sup>e</sup> année. Cependant, la démarche peut être facilement mise en œuvre au secondaire. Ceci exigera un certain ajustement auquel procèdera l'enseignant sur le plan des objectifs à atteindre et les compétences à développer selon l'âge et les capacités des élèves.

Du point de vue des présupposés théoriques en lien avec les valeurs et l'identité, l'âge concerné correspond à l'étape d'identification catégorielle qui, commencée à trois ans et s'intensifiant à partir de dix ans, permet à l'enfant de systématiser et d'ordonner l'environnement social et d'actualiser les valeurs (Tap, 1979a, 1979b; Gohier, 1990).

En ce qui concerne la construction de la pensée consciente, c'est la construction de la pensée formelle qui permet à chaque humain d'interagir avec les mondes formels pré-construits, de les comprendre et de les transformer (Bronckart, 2001a, 2003). À ce stade, l'enfant vers 11-12 ans (ou le préadolescent) est capable d'utiliser une démarche systématique pour envisager toutes les facettes d'une situation, de les combiner entre elles, de formuler des hypothèses, de les vérifier et de déboucher sur des conclusions logiques (Legendre, 1993).

Quant aux contenus du PFEQ, cet âge permet l'acquisition des savoirs et savoir-faire spécifiques au 3<sup>e</sup> cycle, liés à la fois à l'appréciation des œuvres littéraires et à la maîtrise de la langue d'enseignement (MEQ, 2001b).



### 3.3.5 Perspectives pédagogiques

La perspective socio-critique basée sur les dimensions intertextuelle et interculturelle sera la dimension didactique de base de la démarche. Comme il a été déjà mentionné à l'article 3.3.1 relatif aux positions théoriques de la démarche didactique, *l'intertextualité* et *l'interculturalité* seront les deux axes principaux autour desquels tourneront les activités de lecture. Ainsi, d'une part, la plupart de ces activités porteront sur la comparaison entre les textes de certaines versions dans le but de mettre en évidence les ressemblances et les différences entre les valeurs et les jugements qui y sont véhiculés. D'autre part, ces travaux permettront de faire des comparaisons entre les valeurs et les points de vue présents dans les textes et ceux qui sont propres aux élèves.

Par ailleurs, la mise en parallèle portera également sur la structure des textes (narration, dialogue, commentaires, etc.) dans le but de montrer le lien qui existe entre les différents aspects d'un texte, notamment entre la *structure*, le *contenu* et la *langue*. Ces trois aspects ont été révélés comme étant les éléments de cohérence importants entre les savoirs liés à la phrase et au texte littéraire, tel que démontré dans la problématique de la recherche et tel que rappelé dans les objectifs (objectif 7) de la démarche didactique (*voir* art. 3.3.2). Et ce sont les unités et structures intermédiaires (entre la langue et le texte), mises en évidence par l'analyse, basée sur le feuilleté textuel, qui permettront de faire ce lien.

Une grande importance sera accordée également à la perspective interdisciplinaire par l'établissement de liens, pour certaines activités, entre des disciplines aussi variées que la langue, les mathématiques, l'histoire, l'art, l'univers social et l'enseignement moral.

Les présupposés théoriques, ainsi que les objectifs de la recherche vont également dans le sens d'une approche qui se veut intégratrice sur plusieurs plans :

- Sur le plan des liens entre les trois composantes « lire, écrire et communiquer oralement », l'appréciation des oeuvres littéraires étant centrale et englobant ces trois volets.
- Sur le plan des liens entre la littérature et la langue, entre le culturel (l'actionnel) et le langagier, la notion de « discours » permettant de faire ce rapprochement.
- Sur le plan des rapports entre le texte, le discours et la phrase en abordant, à titre d'exemple, les connaissances grammaticales (temps des verbes, pronoms, connecteurs, adverbes, etc.) dans une approche textuelle.

### 3.3.6 Formules pédagogiques interactives

Les formules pédagogiques interactives privilégiées seront, entre autres, la discussion en grand groupe et en petits groupes, et éventuellement, les TIC. Ces discussions, qui porteront sur différents points importants en rapport avec les valeurs et les jugements présents dans les textes, alterneront avec des activités écrites (en lecture), plus structurées (fiches à compléter, tableaux à remplir, textes à composer, etc.). En ce qui a trait aux interactions, la démarche didactique poursuivra un triple objectif. En effet, la planification et l'organisation des interactions se réaliseront de la façon suivante :

- L'interaction entre le texte, en particulier l'auteur, et le lecteur (à travers l'objectivation des points de vue et des jugements de valeurs exprimés dans le texte).
- L'interaction entre le lecteur, ses pairs et son enseignant (à travers le questionnement réciproque et la mise en commun des différentes réponses ou interprétations).
- L'interaction entre les trois catégories de connaissances liées au texte, à savoir la *structure*, le *contenu* et la *langue* à travers la mise en évidence des liens

entre certaines unités linguistiques (langue), certaines phases de la narration (structure) et certains points de vue (contenu) (MEQ, 2001 b). Ces catégories correspondent, en fait, aux trois types de capacités à développer chez les élèves : *capacité d'action* (situation de communication, contenu), *capacité discursive* (structure) et *capacité linguistico-discursive* (langue).

### 3.3.7 Stratégies de lecture

Pour que les stratégies proposées soient conformes à la fois aux principes théoriques de la démarche didactique, à ses objectifs, ainsi qu'à ses perspectives et formules pédagogiques, elles doivent répondre à trois principes de base. Tout d'abord, elles doivent inclure des stratégies de lecture, d'écriture et de communication orale. Ensuite, elles doivent permettre l'interaction entre les compétences disciplinaires liées à l'enseignement de la langue et la compétence transversale relative à la construction de l'identité. Enfin, ces stratégies doivent permettre de faire le lien entre les aspects liés à la structure, au contenu et à la langue des textes. Par ailleurs, toutes ces stratégies doivent être mises en œuvre dans des situations d'apprentissage favorisant les interactions élèves/élèves ou élèves/enseignant.

a) Parmi les nombreuses stratégies de **lecture** proposées par le PFEQ (24 stratégies), sont privilégiées les stratégies de gestion de la compréhension suivantes :

- Survoler le texte pour anticiper son contenu (titre, illustrations, intertitres, sections).
- Explorer la structure du texte pour orienter la recherche du sens.
- Retenir l'essentiel de l'information recueillie au plan du contenu.
- Identifier les mots auxquels renvoient les pronoms, les synonymes et les autres termes substitués.

- Évoquer les liens établis par les connecteurs ou marqueurs de relation rencontrés dans le texte.
- Inférer les éléments d'information implicites à partir de divers indices.
- Surmonter les obstacles de compréhension par la discussion avec ses pairs.
- Regrouper des éléments d'informations éloignés les uns des autres.
- S'autoévaluer comme lecteur.

À ces stratégies viennent s'ajouter d'autres stratégies liées au domaine de l'écriture, de la communication orale, de l'appréciation des œuvres littéraires, ainsi qu'à la gestion et à la communication de l'information.

b) Dans le domaine de l'**écriture** et de la **communication orale** :

- Préciser sa pensée ou son intention de communication orale ou écrite.
- Penser au destinataire du texte à produire en écriture ou adapter sa façon de dire à ses interlocuteurs à l'oral (registre de langue, choix du vocabulaire, structuration des énoncés).
- Lire oralement son texte à une ou plusieurs personnes afin d'obtenir des suggestions d'amélioration (structure, contenu, langue).
- Évoquer un contenu possible (exploration et choix des idées) à l'écrit ou à l'oral.
- Rédiger une première version à partir des idées formulées mentalement (écriture).
- S'autoévaluer comme communicateur et comme scripteur.
- Effectuer un retour sur l'ensemble de la situation d'interaction (oral et écriture).

c) Dans le domaine de l'**appréciation des œuvres littéraires** :

- Être à l'écoute de ses émotions et de ses sentiments.

- Établir des liens avec d'autres œuvres.
- Constaté le traitement de la langue dans le texte pour susciter certains effets.
- Reconnaître ce qui appartient au réel et ce qui appartient à l'imaginaire.

d) Dans le domaine de la **gestion** et de la **communication de l'information** :

- Inventorier et organiser ses questions portant sur le sujet à traiter.
- Trouver et consulter des documents de différentes sources (encyclopédies, cédéroms, Internet, etc.).

e) Sur le plan des **compétences transversales**, quatre composantes de la compétence « structurer son identité » sont retenues :

- Augmenter son bagage culturel par les échanges, la lecture et le contact avec les œuvres médiatiques variées.
- Réagir aux faits, aux situations ou aux événements et identifier ses perceptions, ses sentiments, ses réflexions à leur égard.
- Élaborer ses opinions et ses choix.
- Reconnaître ses valeurs et buts et se faire confiance.

Ceci étant dit, il convient de préciser que les stratégies mises en œuvre et les activités proposées dans le cadre de la démarche didactique doivent permettre l'atteinte des trois catégories d'objectifs de l'enseignement des textes/discours de l'ISD, qui ont été déjà présentées plus haut. Il s'agit des objectifs relatifs au développement des capacités *d'action*, des capacités *discursives* et des capacités *linguistico-discursives* (Dolz et Schneuwly, 1998; Bronckart et Dolz, 2000; Bronckart, 2001b). Ainsi, à titre d'exemple, la stratégie de gestion de compréhension « explorer la structure du texte » pouvant être réalisée par des activités de lecture individuelle ou d'écriture (par petits groupes) visera le développement des capacités discursives (organisation du texte en

parties narratives, dialogales et commentaires). La stratégie « inférer les éléments d'information implicites à partir de divers indices », utilisée dans une tâche d'écriture basée sur la répétition des temps de verbes dans le but de dégager des ressemblances entre les personnages, contribuera au développement des capacités linguistico-discursives.

### **3.4 Retombées en éducation**

Tels que décrits, les choix méthodologiques qui se veulent pertinents au questionnement général de cette recherche et cohérents avec les présupposés théoriques et l'orientation de celle-ci permettront l'atteinte des objectifs de recherche, à savoir la compréhension et la description des liens entre les éléments littéraires, culturels et les éléments langagiers qui les traduisent dans une oeuvre particulière, la compréhension et la description des possibilités didactiques de cette oeuvre et, enfin, l'élaboration d'une démarche didactique favorisant à la fois la construction de l'identité et la maîtrise du langage.

En effet, cette démarche permettrait aux élèves non seulement d'identifier et d'actualiser leurs valeurs de référence, de se connaître et de connaître l'autre, mais aussi de découvrir que la langue a une fonction culturelle et sociale. Celle-ci pourrait alors être abordée avec une attitude plus active, donc plus positive et plus efficace.

Il est permis de croire que cette démarche pédagogique touchant à la fois à la construction de l'identité, donc au développement personnel et social des élèves, et à la maîtrise de la langue, serait également d'un apport bénéfique à la réussite scolaire de ces derniers de façon générale et, de façon plus particulière, à la didactique du texte littéraire et à son appréciation, compétence centrale dans le domaine de la langue d'enseignement dans le programme de formation de 2001. Elle permettrait en outre d'attirer l'attention des milieux éducatifs, concepteurs et évaluateurs des

programmes et corps enseignants, sur certains points importants. Ces points se répartissent sur deux plans : le plan de l'explicitation du PFEQ et celui de l'intervention en classe.

### **3.4.1 Plan de l'explicitation du programme de formation**

- L'importance d'accorder la priorité dans le PFEQ à la compétence « structurer l'identité », étant donné qu'elle constitue un lieu de convergence et de synthèse puisqu'elle englobe toutes les autres compétences, transversales et disciplinaires, et a comme objectif le développement global de l'individu.
- L'importance d'accorder dans le PFEQ une plus grande place à l'exploitation du conte merveilleux et un intérêt plus vif aux contes de Perrault, étant donné l'intéressant travail qu'ils peuvent permettre sur le plan de l'intertextualité et de l'interculturalité considérées aujourd'hui comme des perspectives littéraires pertinentes et créatrices, voire même incontournables.
- L'importance de rédiger des documents d'explicitation du PFEQ qui permettraient d'apporter plus de cohérence entre les quatre volets (lire, écrire, communiquer oralement et apprécier les œuvres littéraires) du domaine de la langue d'enseignement, et plus de précision entre les composantes d'une même compétence.
- L'importance de rédiger des documents d'accompagnement du PFEQ, ayant trait au volet « texte littéraire », comportant une liste d'œuvres dont la lecture serait recommandée, voire obligatoire, ainsi qu'une liste de savoirs et de stratégies synthétisés et sélectionnés conformément aux avancées de la recherche dans le domaine de la didactique du « texte littéraire », ainsi qu'aux attentes des différents cycles.

- L'importance de la mise en place de modèles pratiques de tâches complexes, recommandées par le MEQ, mettant en rapport les compétences disciplinaires, les compétences transversales, ainsi que les domaines généraux de formation en lien avec ces compétences.
- L'intérêt d'une démarche originale basée sur les principes de l'interactionnisme socio-discursif qui est conforme aux orientations du PFEQ et qui permet de faire le lien entre le langagier (unités et marques linguistiques) et l'actionnel (construction identitaire).
- L'importance d'offrir aux enseignants des activités de lecture conçues dans une perspective intertextuelle et socio-critique, et présentées comme incontournables. Ces activités constitueront des outils d'enseignement-apprentissage prêts à être utilisés en classe par l'enseignant.

### **3.4.2 Plan de l'intervention en classe**

- L'intérêt de préparer et d'organiser des activités en lecture centrées sur la notion de genres et de discours, même si cette dernière notion n'est pas mentionnée de façon explicite dans le PFEQ. La pratique des genres est considérée comme un lieu d'apprentissage social et celle des types de discours semble permettre la mise en œuvre des processus de médiation qui contribuent à la construction de l'identité (Bronckart, 2004).
- L'importance d'une approche textuelle permettant de sensibiliser les élèves aux relations d'interaction entre les différents niveaux présents dans l'architecture d'un texte.



- La priorité à accorder à des objets d'enseignement spécifiques (genre de texte, auteur, temps des verbes, se connaître, connaître l'autre, structurer son identité), parmi les nombreux savoirs et savoir-faire prescrits par le PFEQ.
- L'originalité et l'efficacité d'une démarche permettant de faire le lien, d'une part, entre les savoirs essentiels liés à la phrase (pronoms, temps des verbes, connecteurs) et ceux qui sont en rapport avec le texte littéraire (structure, personnages, valeurs), et d'autre part, entre les savoirs essentiels et les stratégies.
- La possibilité de développer de façon systématique des compétences interprétatives au primaire, tout en gardant le principe de plaisir dans l'acte de lecture.
- L'intérêt d'une démarche pouvant servir de guide à l'enseignant dans sa tâche de facilitateur, notamment en ce qui concerne le travail consistant à inférer les informations implicites à partir d'indices explicites, une stratégie présentée vaguement dans le PFEQ, malgré son importance.
- La possibilité d'une généralisation à d'autres contes et à d'autres genres de textes, étant donné que le conte est caractérisé par une structure identique très proche de celle des autres genres et que tout récit est idéologiquement marqué (Hamon, 1984). En effet, je pense que cette démarche didactique pourrait s'appliquer facilement à d'autres genres de récits, voire même à d'autres cycles d'apprentissage. Dans ce dernier cas, comme il a été déjà indiqué, quelques ajustements seraient nécessaires, particulièrement en ce qui a trait aux compétences disciplinaires.

Enfin, il est souhaitable que cette thèse puisse ouvrir le champ de la recherche à l'expérimentation de cette démarche didactique dans les écoles primaires ou encore secondaires dans un proche avenir.

Cette recherche serait-elle à l'aube de trouver quelque solution à la « problématique de l'enseignement textuel » (Bronckart, 1997), en privilégiant dans l'étude de la langue, du texte littéraire et des valeurs, l'approche interactive et socioculturelle des textes allant dans le sens d'une construction sociale (Lebrun et Gagnon, 1996)? Et ce faisant, contribuerait-elle à apporter quelque élément de réponse à la problématique plus vaste de la construction identitaire, l'affirmation de l'identité relevant d'une interaction entre toutes sortes de déterminants dont l'école, le maître, les contenus et les méthodes (Tap, 1979a)?

En effet, une partie de ces questionnements pourraient trouver quelques éléments de réponse à la fin de cette recherche, notamment après la présentation proprement dite de la démarche didactique. Ceci dit, l'élaboration de la démarche sera basée sur les résultats des deux types d'analyse : l'analyse textuelle et l'analyse comparative de différentes versions du conte *Le petit Poucet*.

L'analyse textuelle est réalisée sur le modèle du feuilleté textuel de Bronckart et elle concerne les différentes versions du conte choisi. Toutefois, comme il a été déjà mentionné, seule l'étude du texte de Perrault est décrite de façon détaillée. Elle fait l'objet du chapitre IV. Quant à la description du fonctionnement interne des autres contes, elle est abordée lors de la comparaison entre les différentes versions dans le chapitre V de l'analyse comparative. Le tableau 3.1, à la page suivante, illustre la méthodologie générale de la recherche. Il montre également les liens entre les analyses textuelle et comparative, la démarche didactique et les objectifs de la recherche.

**Tableau 3.1**  
Méthodologie

<b>Type recherche</b>	<b>Choix méthodologiques</b>	<b>Procédures d'analyse</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fondamentale</li> <li>• Pour la didactique</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Le conte merveilleux</li> <li>• Le petit Poucet</li> <li>• Charles Perrault</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observation</li> <li>• Planification/analyse textuelle</li> <li>• Interprétation des résultats               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Relevés des 3 strates (Objectif 1)</li> <li>- Interactions (Objectif 1)</li> <li>- Comparaisons (Objectif 2)</li> </ul> </li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Le Feuilleté textuel               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Infrastructure</li> <li>- Textualisation</li> <li>- Prise en charge énonciative</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Démarche didactique               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Relevés/ interactions (Objectif 1)</li> <li>- Comparaisons (Objectif 2)</li> <li>- Construction identitaire et maîtrise de la langue (Objectif 3)</li> </ul> </li> </ul>

## CHAPITRE IV

### ANALYSE TEXTUELLE DU PETIT POUCKET DE PERRAULT

#### 4.1 Procédures d'analyse

Comme il a été précisé dans le chapitre de la méthodologie et tout particulièrement au point concernant le choix des procédures d'analyse, la démarche méthodologique d'analyse s'est développée en plusieurs phases successives inspirées par le modèle du feuilleté de Bronckart.

##### 4.1.1 Procédure d'observation

Le texte *Le petit Poucet* (voir app. A.1) est extrait du recueil de huit contes en prose de Perrault, qui a été publié sous le titre *Les Contes de ma mère l'Oie*. Cette désignation explicite suffirait pour considérer que ce texte relève du genre **conte**. Lors de la parution de ces contes en 1697, une gravure, le frontispice, affichait la source populaire de ces récits. Au coin du feu, à la veillée, une « dame » file la laine et conte une histoire à trois enfants qui l'écoutent. La formule *Contes de ma mère l'oie* désignait à cette époque des histoires invraisemblables où il n'y a aucune apparence de vérité (Fajeau, 1997). Conformément au modèle de feuilleté, le texte de Perrault a fait tout d'abord l'objet d'une procédure d'observation ou de lecture qui a consisté en une prise d'information initiale sur trois sous-ensembles d'observables.

##### 4.1.1.1 Observables d'ordre sémantique

La lecture initiale de tout texte empirique fournit des indices relatifs au contenu thématique dont les informations constitutives sont les représentations ou les

connaissances construites par l'agent producteur (Bronckart, 1992, 1997). Elle fournit également des indices ayant trait au contexte et à la manière dont l'auteur se situe à l'égard de ce contexte. En d'autres termes, cette première lecture permet l'identification des thèmes traités et l'appréhension de certains éléments du projet dans lequel le texte s'inscrit (Bronckart, 1997).

Pour ce qui est du contenu référentiel sémiotisé dans *Le petit Poucet*, les deux thèmes principaux identifiés par cette lecture ont été le thème des enfants abandonnés et celui de la victoire du petit sur le grand, de l'intelligence sur la force stupide. En effet, les deux thèmes ont été reconnus par différents chercheurs et spécialistes qui se sont intéressés aux contes de Perrault ou tout particulièrement au *petit Poucet* (Soriano, 1968; Bergeron, 1980; Rousseau, 1988). À ces deux thèmes, il serait utile d'ajouter plusieurs sous-thèmes importants tels que la pauvreté, la relation de couple, la relation parents-enfants, l'image de la femme, etc. En outre, la lecture initiale permet déjà l'appréhension de la question centrale de la construction identitaire et de la transformation de la personne, qui intéresse tout particulièrement cette thèse.

Quant aux indices relatifs au contexte de production, ils permettent l'identification de certains facteurs relevant, soit du contexte physique ou matériel (lieu et moment de production, émetteur, récepteur), soit du contexte social et subjectif (lieu social, position sociale de l'émetteur et du récepteur, but de l'interaction) dans lesquels le texte a été produit (Bronckart, 1992, 1997).

Sur le plan du contexte matériel, la lecture initiale du texte *Le petit Poucet* n'a pas révélé d'informations précises sur le lieu et le moment de production. Cependant, certains termes ou tournures inusités (*escabelle, fleurait, s'aller coucher, dans le moment que*, etc.) situent le texte dans un espace-temps bien éloigné. Toutefois, en ce qui concerne les deux autres paramètres (émetteur-récepteur), certains indices langagiers ont permis d'identifier un émetteur qui possède un vocabulaire riche et

précis (synonymie, polysémie), un goût prononcé pour les figures de style (répétition, contraste, comparaison) et un souci remarquable d'explication et d'argumentation (organisateur textuels, temporels, logiques et spatiaux). De plus, ces indices ont permis d'appréhender un récepteur-lecteur susceptible de recevoir le texte, de le comprendre et de l'interpréter grâce à certaines connaissances et compétences qu'il doit posséder (connaissances sur le fonctionnement de la langue et l'organisation des textes, compétences liées à la situation de lecture et à la construction de la signification).

Sur le plan du contexte social et subjectif, la première lecture n'a pas, non plus, fourni d'indications spécifiques sur le lieu social, le mode d'interaction (famille, école, etc.) dans lequel le texte a été produit. Cependant, cette lecture a permis d'identifier certains aspects relatifs au monde social de l'émetteur (valeurs de justice, de responsabilité, de bonté, tendance à la violence, au favoritisme, attitude vis-à-vis de la femme, etc.), ainsi qu'à son monde subjectif (énonciateur logique, loquace, précis et ironique). Quant au rôle social attribué au lecteur-destinataire, il pourrait être non seulement le rôle d'un enfant, d'un élève (intérêt à lire un conte où le faible devient un héros et où le méchant est puni), mais aussi celui d'un adulte, parent ou enseignant (intérêt à lire aux enfants ou avec eux un texte plaisant, instructif et constructif). Enfin, en ce qui concerne le but de l'auteur et l'effet qu'il souhaite produire sur le destinataire, la lecture initiale a fourni certains indices qui vont dans le sens d'un souhait de plaire, de distraire son destinataire, mais aussi d'une volonté de lui faire voir et de lui enseigner à la fois des connaissances langagières et des valeurs morales tout en cherchant sa complicité.

Ces observables d'ordre sémantique ont été complétés et enrichis par la lecture de nombreux ouvrages biographiques, historiques et critiques sur la vie de Perrault et le siècle de Louis XIV qui ont amené un éclairage bénéfique pour la compréhension, l'interprétation et l'appréciation du conte *Le petit Poucet*.

#### 4.1.1.2 Observables d'ordre lexico-syntaxique

Une première lecture attentive fait apparaître également les formes spécifiques de codification lexicale des unités de contenu, c'est-à-dire les choix effectués par l'auteur parmi les paradigmes de lexèmes disponibles dans une langue pour renvoyer à un même référent. Elle permet aussi une première appréhension des sous-ensembles de catégories et de règles grammaticales qui apparaissent plus particulièrement dans le texte (Bronckart, 1997).

Sur le plan de la codification lexicale, la lecture initiale a permis l'identification de certains lexèmes ou mots dont la fréquence est grande dans le texte : fréquence de certains adjectifs (*grand, bon, pauvre*), de certains verbes (*voir, dire, entendre*), de certains substantifs (*enfant, femme, peur*), d'adverbes (*aussitôt, fort, bien*), occurrence conjointe de certains mots : l'adjectif *pauvre* et le substantif *enfant*, l'adverbe *bien* et le verbe *dire*, les verbes *mener* et *perdre*.)

Quant aux catégories grammaticales qui ont paru être mobilisées dans le texte, il est important de signaler la classe des adverbes de manière et de quantité (*doucement, promptement, fort, plus, moins*); la catégorie des déterminants et pronoms possessifs et démonstratifs (*ce, ces, celle, son, ses, le sien, la sienne*); celle des temps verbaux propres à la narration (imparfait, passé simple, conditionnel présent) et au discours interactif (présent de l'indicatif, passé composé et futur simple), ainsi que la classe des connecteurs marquant la cause, l'opposition, le temps et la comparaison (*car, parce que, c'est que, mais, cependant, lorsque, comme*). Les règles d'accord sujet-verbe, nom-adjectif, sujet ou complément et participe passé, les marques de conjugaison des verbes au passé simple et à l'imparfait, celles de la formation des mots (base, préfixe, suffixe), sont les principales règles grammaticales qui ont été identifiées lors de cette première lecture attentive.

#### 4.1.1.3 Observables d'ordre para-linguistique

Enfin, pour les textes écrits, la lecture initiale permet d'identifier les entités sémiotiques non verbales qui constituent le para-texte (tableaux, images, schémas, etc.). Cette lecture permet également de relever les procédés supra-textuels de mise en page (titres, intertitres, découpage en paragraphes) et d'accentuation (soulignement, italiques, majuscules) qui traduisent certains aspects de planification (organisation en séquences) ou de prise en charge énonciative (Bronckart, 1997).

En ce qui a trait aux unités para-textuelles, la première lecture du texte *Le petit Poucet* a permis d'observer les deux seules illustrations qui accompagnent le récit. La première, qui se trouve juste au-dessus de l'incipit, montre le départ de la famille vers la forêt : le père, en avant, escortant trois enfants, la mère le suivant avec trois autres et le petit Poucet, seul vu de face, s'attardant en arrière et jetant les petits cailloux. La deuxième illustration qui apparaît bien plus loin dans le texte et qui occupe entièrement la page 103, présente sur fond blanc un dessin de l'Ogre sous une apparence plutôt humaine. La différence de la grandeur des deux images met en évidence, de façon exagérée, le contraste entre l'apparence physique du petit Poucet et celle de l'Ogre.

Quant aux procédés supra-textuels de mise en page et d'accentuation qui ont été remarqués lors de la première lecture, ils concernent le titre *Le petit Poucet* écrit entièrement en majuscules, le découpage en paragraphes (neuf en tout), plusieurs majuscules (mots jugés importants pour l'auteur) et certaines marques de ponctuation particulières au discours interactif (deux points, guillemets, tirets, points d'exclamation, d'interrogation, etc.). Pour conserver le caractère particulier des procédés supra-textuels, ces mots jugés importants sont écrits avec leurs majuscules dans la thèse. Ceci permet également de distinguer le conte de Perrault des autres versions étudiées. Ceci dit, cette prise d'information relative aux indicateurs d'ordre



para-linguistique permet la mise en évidence des deux personnages importants du récit présentés dans les illustrations, ainsi que le repérage de certains aspects de la structure du texte et de son organisation séquentielle ou linéaire qui contribue à la mise en place de l'infrastructure textuelle.

Au terme de cette première procédure d'observation ou de lecture qui a porté sur les trois sous-ensembles présentés ci-dessus, à savoir les observables d'ordre sémantique, les observables d'ordre lexico-syntaxique et ceux relatifs à l'ordre para-textuel, tout texte doit faire l'objet d'un découpage qui délimite les segments semblant relever d'un même type de discours. Ce découpage se réalise en prenant en considération les trois sous-ensembles d'indices fournis par la lecture initiale et en confrontant ces données aux descriptions et théorisations disponibles relatives aux types discursifs (Bronckart, 1997).

#### **4.1.2 Procédures de planification et d'analyse textuelle**

Ainsi, *Le petit Poucet* a fait l'objet d'un découpage et d'une planification pour mettre en évidence les types de discours et les différents segments qui y apparaissent. Comme dans tout conte, le texte du petit Poucet comporte une série de segments (par. 1 à 9) dans lesquels, à partir d'une origine temporelle explicite *Il était une fois* est racontée une histoire constituée de plusieurs événements aboutissant à une fin. Dans cet ensemble dominant de segments narratifs, sont intercalés également, comme dans la plupart des contes, plusieurs segments de discours interactifs, dialogues ou monologues (par. 2, 3, 4, 5, 7, 8). Enfin, le fragment en vers de la moralité constitue un segment présentant une évaluation locale et des commentaires d'auteur qui se trouvent aussi dans beaucoup de contes. D'autres commentaires moins explicites témoignant de l'implication de l'auteur sont aussi attestables dans la narration sous forme de segments de discours théorique. Ils sont repérés grâce à certaines marques spécifiques propres aux mécanismes de textualisation et de prise en charge

énonciative (par. 1, 4, 7, 8, 9). Ce texte est sous-tendu également par un processus de « mise en intrigue » (Bronckart, 1997) qui crée plusieurs tensions (le désir du premier retour, celui de se sauver de l'Ogre, etc.) puis les résout (par. 2, 3, 4, 5, 7, 8). Il est aussi porteur d'une intention morale adressée à l'intention des destinataires.

Toutefois, les considérations qui viennent d'être présentées en ce qui a trait à certaines caractéristiques du texte *Le petit Poucet* ne permettent pas d'identifier ses propriétés spécifiques, étant donné que ces considérations se retrouvent en général dans la majorité des contes et même dans certains genres voisins comme le roman ou la nouvelle. Seule la moralité en vers, présentée en retrait à la fin du texte, peut être considérée comme une spécificité des contes de Perrault et pourrait les différencier des autres récits du genre. C'est l'analyse détaillée du texte qui permettra, en fait, d'en révéler les propriétés plus spécifiques. En plus de se conformer au modèle du feuilleté textuel, cette analyse repose sur la prise en compte des informations relatives au contexte de production. Elle est présentée en trois niveaux correspondant aux trois strates du feuilleté textuel de Bronckart, à savoir **l'infrastructure générale** du texte, les **mécanismes de textualisation** et les **mécanismes de prise en charge énonciative**.

Cette logique de superposition répond à la nécessité méthodologique de démêler l'écheveau complexe de l'organisation d'un texte et repose sur le constat du caractère hiérarchique de toute organisation textuelle (Bronckart, 1997).

Ainsi, les mécanismes de textualisation (organiseurs textuels et reprises nominales et verbales) contribuent à *rendre plus apparente* la structuration du contenu thématique (plan général combinant les types de discours et les séquences). Ils présupposent l'organisation plus profonde qu'est l'infrastructure. Quant aux mécanismes de prise en charge énonciative, dans la mesure où ils semblent peu contraints par la linéarité du texte, ils peuvent être considérés comme relevant du

niveau le plus superficiel, au sens plus directement lié au type d'interaction qui se réalise entre l'agent producteur et ses destinataires (Bronckart, 1997).

Pour des raisons pratiques, de nombreuses abréviations apparaissent dans le chapitre de l'analyse et les autres chapitres également. La plupart de ces abréviations sont celles que Bronckart (1997) utilise dans son livre *Activité langagière, textes et discours*. D'autres ont été ajoutées à celles-ci pour le besoin de la thèse (voir liste des abréviations).

## **4.2 L'infrastructure générale du texte**

Ce niveau le plus « profond » est constitué par le plan général du texte, les types de discours qu'il comporte, les formes d'articulation de ces types de discours, ainsi que les séquences qui y apparaissent. Dans un premier temps, ces différents éléments constitutifs de l'infrastructure du texte seront définis et expliqués. Dans un deuxième temps, leur mise en œuvre dans *Le petit Poucet* de Perrault sera présentée de façon détaillée. Il en va de même pour les différents constituants (connexion, cohésion nominale, cohésion verbale, voix et modalisations) relatifs aux deux autres niveaux de l'architecture textuelle: les mécanismes de *textualisation* et ceux de *prise en charge énonciative*.

### **4.2.1 Le plan général**

Le plan général du texte concerne l'organisation d'ensemble du contenu thématique. Il se donne à voir dans le processus de lecture et peut être codifié dans un résumé (Bronckart, 1997).

#### 4.2.2 Le plan général dans *Le petit Poucet*

Comme la structure du conte merveilleux est basée sur les fonctions ou les **actions** des personnages, notamment le personnage principal, le résumé du texte *Le petit Poucet* se présente de la façon suivante :

- a) le petit Poucet est introduit dans le conte (par. 1);
- b) le petit Poucet est au courant du problème ou de l'épreuve et se prépare à l'affronter et à le résoudre (par. 2);
- c) le petit Poucet part dans la Forêt avec ses parents et ses frères (par. 2);
- d) le petit Poucet ramène ses frères et retourne chez lui une première fois (par. 3);
- e) le petit Poucet éprouve d'autres difficultés et se prépare à les surmonter (par. 4);
- f) le petit Poucet repart pour la Forêt et entreprend une série d'actions qui le mènent à la maison de l'Ogre (par. 5, 6 et 7);
- g) le petit Poucet quitte la maison de l'Ogre et entreprend une autre série d'actions (par. 7 et 8);
- h) le petit Poucet retourne définitivement chez lui en héros (par. 8);
- i) évaluation et moralité (par. 9 et fragment en vers de la fin).

#### 4.2.3 Les types de discours

Pour éviter toute confusion que pourraient créer certains problèmes terminologiques, l'interactionnisme socio-discursif maintient un appareil notionnel qui distingue de façon claire trois plans d'approche :

- les **activités langagières** qui se réalisent dans les collectivités humaines; activités qui se déploient dans le cadre de formations socio-langagières et auxquelles participent des **agents** singuliers en tant que sièges **d'actions langagières** déterminées;

- les **textes** en tant que formes communicatives globales et *finies* constituant les produits concrets des actions langagières; textes qui se distribuent en genres adaptés aux enjeux des formations socio-langagières; ces genres étant considérés comme des *modèles* dans ce construit socio-historique qu'est *l'intertexte* ou *l'architexte*;
- les **types de discours**, comme formes linguistiques attestables dans les textes et traduisant la création de mondes discursifs spécifiques; ces types, sortes de segments de texte articulés entre eux par les mécanismes de textualisation et de prise en charge énonciative, confèrent au texte sa cohérence séquentielle et configurationnelle (Bronckart, 1987, 1992, 1993, 1996a, 1997, 1999b, 2002b).

L'interactionnisme socio-discursif fait ainsi la distinction entre **architype psychologique** et **type linguistique**. L'expression de *type linguistique* désigne le type de discours tel qu'il est effectivement sémiotisé dans le cadre d'une langue naturelle, avec ses propriétés morphosyntaxiques et sémantiques particulières. L'expression d'*architype psychologique* désigne, quant à elle, cette entité abstraite qu'est le type de discours appréhendé sous le seul angle des opérations psychologiques « pures ».

Cette distinction ayant été faite, il convient de présenter les quatre types de discours fondamentaux qui peuvent être mobilisés dans un texte : le discours narratif, le discours interactif, le discours théorique et le récit interactif.

#### 4.2.3.1 Le discours narratif

La narration est un type de discours toujours monologué qui ne comporte que des phrases déclaratives. Le caractère disjoint-autonome du monde discursif construit se marque par l'exploitation d'un sous-système de temps narratif composé de deux temps dominants, le PS et l'IMP. À ces temps de base sont adjointes les formes composées correspondantes (PANT et PQP), qui marquent une relation de rétroaction entre le

cours de l'activité narrative et le cours de la diégèse, ainsi que le CONDS et des formes complexes (auxiliaire à l'IMP + INFINITIF), qui marquent une relation de proaction entre le cours de l'action narrative et le cours de la diégèse.

S'ajoute à cela la présence d'organiseurs temporels (adverbes, syntagmes prépositionnels, coordonnants, subordonnants, etc.) qui scandent la narration à partir d'une origine spatio-temporelle explicitée ou non, ainsi que l'absence des pronoms et adjectifs (déterminatifs) de la 1<sup>re</sup> et de la 2<sup>e</sup> personne du singulier et du pluriel, qui renverraient directement, soit à l'énonciateur, soit à ses destinataires. La narration se caractérise également par la présence de nombreuses anaphores nominales et pronominales (Bronckart, 1997).

#### **4.2.3.2 Le discours interactif**

Ce type de discours se distingue, tout d'abord, par la présence d'unités qui renvoient directement à l'interaction verbale et par le caractère conjoint-impliqué du monde discursif construit. Ce caractère conjoint-impliqué se marque par l'exploitation d'un sous-système des verbes composé essentiellement du PR et du PC, auxquels peuvent s'ajouter les formes du FUTP (futur périphrastique « aller + INFINITIF »), de FUTS et de CONDS. Ces différents temps expriment, en fait, le rapport qui existe entre le moment des événements verbalisés dans le texte et le moment des prises de parole de l'interaction; ils expriment respectivement une valeur de simultanéité, d'antériorité et de postériorité.

En outre, l'interaction se marque surtout dans les dialogues et les monologues par les tours de parole, les guillemets, ainsi que par la présence des phrases non déclaratives (interrogatives, exclamatives et impératives). À cela s'ajoute la présence d'unités renvoyant, soit à certains objets accessibles aux interlocuteurs, soit à l'espace ou au

temps de l'interaction : ostensifs (ceci, voilà); déictiques spatiaux (ici, là); déictiques temporels (demain, maintenant, etc.).

Le discours interactif se caractérise également par la présence de noms propres et des pronoms et adjectifs (déterminatifs) de la 1<sup>re</sup> et de la 2<sup>e</sup> personne du singulier et du pluriel, qui renvoient directement aux protagonistes de l'interaction verbale. De plus, ce genre de discours se distingue par la présence du pronom indéfini (on), des anaphores pronominales de la 3<sup>e</sup> personne du singulier ou du pluriel, ainsi que par la présence d'auxiliaires de mode à valeur pragmatique (verbes vouloir, devoir, pouvoir et falloir).

#### **4.2.3.3 Le discours théorique**

Dans ce discours monologué où sont absentes les phrases non déclaratives, le caractère conjoint-autonome du monde discursif construit se marque par l'exploitation du même sous-système de verbes que le discours interactif avec cependant deux différences : la nette dominance des formes du présent (PR et CONDS) et du futur (FUTS). De plus, les deux temps de base qui sont le PR et le PC ont dans ce type de discours une valeur générique nettement différente de la valeur déictique qu'ils prennent dans le discours interactif (Bronckart, 1997).

Le discours théorique se caractérise également par l'absence d'unités renvoyant directement aux interactants, ou à l'espace-temps de production (ostensifs, déictiques, temporels, etc.), ainsi que par l'absence des noms propres et adjectifs (déterminatifs) de la 1<sup>re</sup> et de la 2<sup>e</sup> personne du singulier. Cependant, les formes de la 2<sup>e</sup> personne du pluriel et le pronom (on) peuvent être présents dans certains cas dans ce type de discours. À cela s'ajoute la présence de multiples organisateurs à valeur logico-argumentative et de nombreuses modalisations logiques (comme, mais, de façon

générale, il est évident que), ainsi que par l'omniprésence de l'auxiliaire de mode (pouvoir) (Bronckart, 1997).

Ce type de discours se distingue aussi par l'exploitation de procédés de mise en évidence de certains segments de texte, ainsi que de procédés de renvoi, soit à d'autres parties du texte, soit à l'intertexte scientifique. Ces procédés peuvent être des procédés métatextuels, des procédés de renvoi intra-textuel ou inter-textuels. En outre, le discours théorique se caractérise par la présence de phrases passives, ainsi qu'une grande fréquence, à côté des anaphores pronominales, soit d'anaphores nominales, soit des procédés de différenciation déictique intratextuelle (celle-ci, ce...).

#### **4.2.3.4 Le récit interactif**

Le récit interactif est un type de discours monologué qui se déclenche dans une situation d'interaction et qui se traduit par l'absence de toute phrase non déclarative. Le caractère disjoint-impliqué du monde construit se marque par l'exploitation d'un sous-système de temps de verbes composé de deux temps dominants, le PC et l'IMP, auxquels sont parfois associées des formes de PSC, de PQP, de FUTS ou de CONDS. Les deux temps de base ont la même valeur de marquage d'une isochronie entre le cours de l'activité de narration et le cours des événements de la diégèse. Les autres temps du verbe marquent, quant à eux, une proaction ou une rétroaction entre le cours de la narration et le cours de la diégèse.

Le récit interactif se distingue aussi par la présence de nombreux organisateurs temporels (adverbes, syntagmes prépositionnels, coordonnants, etc.) qui scandent la narration qui se déploie à partir d'une origine spatio-temporelle explicitée ou non (puis, très vite, l'autre jour, quand, etc.). Ce type de discours se caractérise également par la présence de pronoms et d'adjectifs (déterminatifs) de la 1<sup>re</sup> et de la 2<sup>e</sup> personne du singulier et du pluriel, qui renvoient directement aux « protagonistes de



l'interaction verbale » dans le cadre de laquelle le récit s'est déclenché. À cela s'ajoute encore une fois la présence dominante d'anaphores pronominales de la 3<sup>e</sup> personne du singulier et du pluriel, associées parfois à des anaphores nominales.

#### **4.2.4 Les types de discours dans *Le petit Poucet***

En ce qui concerne les types de discours, *Le petit Poucet* comporte les segments suivants :

- a) un segment de narration prédominant (par. 1 à 8);
- b) des segments de discours interactif direct ou indirect (par. 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9) enchâssés ou en fusion dans le segment narratif prédominant et en fusion dans le discours mixte théorique-narration (par. 9);
- c) des segments de discours théorique (par. 1, 4, 7, 8) en fusion dans le discours narratif prédominant;
- d) un segment de récit interactif enchâssé dans un discours interactif (par. 8);
- e) un discours mixte théorique-narratif qui constitue la phase d'évaluation (par. 9) qui se termine, à la fin du conte, par un fragment de moralité en vers.

##### **4.2.4.1 Le discours narratif dans *Le petit Poucet***

*Le petit Poucet* comporte un segment de narration prédominant (par. 1 à 8) qui est déclenché à partir d'une origine temporelle explicite *Il était une fois* et où sont intercalés, par enchâssement ou en fusion, des segments de discours interactif, ainsi que des segments de discours théorique.

Le segment narratif se caractérise, comme dans la plupart des contes et d'autres genres narratifs également, par la prédominance d'un sous-système des temps des verbes propre au RACONTER, composé de deux temps de base, le PS et l'IMP, auxquels sont associées les formes composées correspondant, le PANT et le PQP, ainsi que le CONDS et quelques rares formes du CONDC. Quelques formes de

subjonctif sont repérées aussi dans le discours narratif; la présence de ces dernières sont exigées par la concordance des temps et l'emploi de certaines tournures syntaxiques. L'étude de ce sous-système de verbes sera exposée lors de l'analyse détaillée des mécanismes de cohésion verbale.

À cela s'ajoutent des organisateurs temporels et des anaphores nominales et pronominales dont l'étude sera présentée dans les parties relatives à la connexion et à la cohésion nominale.

#### **4.2.4.2 Le discours interactif dans *Le petit Poucet***

Dans *Le petit Poucet* de Perrault plusieurs segments de discours interactif (direct ou indirect) sont intercalés par enchâssement ou en fusion dans le segment narratif prédominant (par. 2, 3, 4, 5, 7, 8) et en fusion dans le segment mixte théorique-narratif (par. 9).

Ainsi, l'analyse révèle la présence de trois segments interactifs directs (dialogués) dans les paragraphes 2 et 5. Ils concernent respectivement le dialogue entre le Bûcheron et la Bûcheronne (par. 2), entre le petit Poucet et la femme de l'Ogre (par. 5) et finalement entre l'Ogre et sa femme (par. 5).

Les segments de discours interactif direct monologué sont plus nombreux et s'étalent sur plusieurs paragraphes (par. 3, 4, 7, 8). Parmi ces monologues deux sont attribués au petit Poucet (par. 3, 8), trois à la Bûcheronne (par. 4), six à l'Ogre (par. 7).

L'analyse révèle également la présence de quelques segments de discours interactif indirect introduits en fusion dans le segment narratif (par. 4, 5, 7, 8), ainsi que dans le segment mixte théorique-narratif (par. 9). En outre, l'analyse permet de mettre en

évidence la présence d'un segment de monologue intérieur attribué à la Bûcheronne (par. 2).

Le caractère conjoint impliqué du monde discursif construit est réalisé, dans le texte du petit Poucet, par la présence du sous-système des temps des verbes propres à ce type de discours, composé des deux temps de base, le PR (avec de nombreuses occurrences du présent de l'impératif) et le PC. À ces deux temps, sont associées également les formes du FUTS, ainsi que celles du CONDS et du CONDC. Comme pour la narration, l'analyse permet d'identifier quelques formes du subjonctif qui sont insérées dans ce type de discours conformément à la règle de la concordance des temps et celle de l'emploi de certaines tournures syntaxiques.

Les différents segments de discours interactif mobilisés dans *Le petit Poucet* se caractérisent aussi par la présence de nombreux ostensifs (*voilà, ici*) et de déictiques temporels (*demain, maintenant, hier*), par l'abondance des verbes, des pronoms et adjectifs de la 1<sup>re</sup> et de la 2<sup>e</sup> personne du singulier, ainsi que par la présence de nombreuses anaphores pronominales de la 3<sup>e</sup> personne du singulier et du pluriel. Une occurrence du pronom indéfini *on* est identifiée dans ces segments de discours interactif marqués également par la présence de nombreux auxiliaires de mode (*pouvoir, vouloir, etc.*) à valeur pragmatique. À part le syntagme nominal *Le petit Poucet* qui est utilisé comme prénom dans le conte, deux noms propres (*Guillaume, Pierrot*) désignant respectivement le Bûcheron et son fils aîné sont présents dans deux discours interactifs monologués attribués à la Bûcheronne.

Comme pour le discours narratif, l'étude détaillée de ces différentes marques linguistiques spécifiques au discours interactif sera faite lors de l'analyse des mécanismes de textualisation (connexion, cohésion nominale et cohésion verbale) et des mécanismes de prise en charge énonciative.

#### 4.2.4.3 Le discours théorique dans *Le petit Poucet*

À la différence de la majorité des contes merveilleux jugés comme étant des récits faiblement marqués en ce qui concerne l'énonciation et la présence de l'énonciateur (Dormoy, 1996), *Le petit Poucet* de Perrault est un texte polyphonique où la voix de l'auteur est perceptible. Cette implication de l'énonciateur dans le texte est marquée, notamment, par la présence de nombreux segments de discours théorique. La plupart de ces segments sont insérés en fusion dans le segment narratif majeur (par. 1, 4, 7, 8), ainsi que dans le segment mixte théorique-narratif (par. 9). La moralité en vers constitue un segment de discours théorique bien spécifique mobilisant une évaluation locale explicite. Dans les segments de discours théorique, le caractère conjoint-autonome du monde discursif construit se marque, comme dans tout discours de ce type, par la présence du sous-système de temps des verbes, composé essentiellement par le PR et le PC. Aucune forme de CONDS n'est identifiée, même si ce temps est jugé prédominant dans ce type de discours (Bronckart, 1997). Par contre, une forme de FUTS est attestée dans le paragraphe 1. Cette forme de FUTS est associée à la présence du pronom indéfini *on*. Une deuxième occurrence de FUTS est identifiée dans le fragment en vers de la moralité situé à la fin du conte.

Dans les segments de discours théorique, l'analyse du texte *Le petit Poucet* met également en évidence la présence de nombreux organisateurs et modalités à valeur logico-argumentative (*car, mais, c'est... que, à la vérité, etc.*), la fréquence des anaphores pronominales (surtout le pronom relatif) et nominales (syntagme nominal), ainsi que celle des procédés de différenciation intratextuelle (*ce, celles, etc.*). À cela s'ajoute la présence de nombreux adverbes à valeur temporelle (*toujours, vite, jamais*), et notamment des adverbes de manière (*bien, fort*). Comme ces segments de discours théorique attestent l'implication de l'auteur et qu'ils comportent les marques d'une évaluation ou d'un jugement, ils feront l'objet d'une analyse détaillée, notamment dans la section 4.4 concernant les mécanismes de prise en charge énonciative.

#### 4.2.4.4 Le récit interactif dans *Le petit Poucet*

Dans *Le petit Poucet*, un récit interactif est déclenché dans une situation d'interaction (monologale) entre le petit Poucet et la femme de l'Ogre (par. 8).

Le caractère disjoint impliqué du monde construit se marque, comme pour tous les segments de ce type de discours, par l'exploitation d'un sous-système de temps de verbes, composé essentiellement du PC et de l'IMP, auxquels sont associées des formes de PSC et de FUTS.

Ce segment de récit interactif est inséré dans le discours interactif direct dominant par enchâssement grâce à l'emploi du syntagme prépositionnel *Dans le moment que* marquant une origine temporelle explicite. Il se caractérise également par la présence de nombreux organisateurs textuels, adverbes, coordonnants et subordonnants (*rien, autrement, et, parce que*), par la fréquence des pronoms et adjectifs de la 1<sup>re</sup> et de la 2<sup>e</sup> personne du singulier, ainsi que celle des anaphores pronominales de la 3<sup>e</sup> personne du singulier et du pluriel. À cela s'ajoute la présence de quelques anaphores nominales moins nombreuses, cependant, que les anaphores pronominales.

#### 4.2.4.5 Le discours mixte théorique-narratif dans *Le petit Poucet*

Le paragraphe 9 du texte *Le petit Poucet* constitue un exemple de fusion entre deux types de discours différents, à savoir le discours théorique et le discours narratif. Ce segment mixte amène une sorte d'évaluation qui concerne la résolution finale des épreuves vécues par le personnage principal, le petit Poucet, et introduit une deuxième version pour la clôture du conte qui est présentée à la fin du paragraphe 8. Ce segment théorique-narratif (par. 9) représente donc une nouvelle clôture du récit, c'est la raison pour laquelle il n'a pas été inclus dans le segment narratif dominant qui relate la succession des différents événements constituant la trame du conte.

Dans ce segment mixte théorique-narratif, le caractère conjoint-autonome caractérisant le discours théorique est marqué par l'exploitation d'un sous-système de temps de verbes propre à l'EXPOSER, composé essentiellement, dans le texte, par le PR. Dans le discours narratif, le caractère disjoint-autonome du monde construit est marqué, quant à lui, par le sous-système des temps des verbes propres au RACONTER, composé par les deux temps de base, le PS et l'IMP. À ces deux temps sont associées également des formes de PANT, de PQP et de CONDS.

Ce segment mixte théorique-narration comporte également plusieurs segments de discours interactif indirect en fusion, attestés par la présence des verbes de parole (*dire, assurer, prétendre*), ainsi que celle des subordonnées complétives. De plus, un segment de discours théorique mineur est intégré en fusion dans la narration. Il y est attesté par la marque du temps des verbes, le PR, ainsi que par la présence d'une modalisation logique (*il n'est pas possible*) attestant une prise en charge énonciative réalisée par la voix de l'auteur.

En outre, le segment mixte théorique-narratif du paragraphe 9 se distingue par la présence de marques de textualisation propres aux deux discours qui s'y intègrent. D'une part, il est marqué par la présence d'organiseurs textuels à valeur logico-argumentative (*qu'à la vérité, parce que*) et celle des processus de renvoi intratextuel (*cette, ce, ces*) propres au discours théorique. D'autre part, il se caractérise par l'absence des pronoms de la 1<sup>re</sup> et de la 2<sup>e</sup> personne du singulier et du pluriel et la fréquence des pronoms de la 3<sup>e</sup> personne, ainsi que celle des déictiques temporels (*lorsque, dès le soir*) propres au discours narratif.

#### 4.2.5 Les articulations entre types de discours

Les articulations entre types de discours peuvent prendre en général deux formes. La forme de **l'enchâssement** consiste en un ensemble de procédés explicitant la relation de dépendance d'un segment par rapport à un autre. Dans l'articulation par enchâssement, les types de discours demeurent clairement *délimités et ordonnés* (Bronckart, 1997) grâce à la présence de diverses marques lexicales, morpho-syntaxiques ou typographiques, qui explicitent la relation de subordination du type mineur au type majeur. L'enchâssement peut être marqué par la présence de tirets introduisant les paragraphes ou les discours interactifs directs, par les guillemets et les verbes de parole marquant particulièrement l'insertion d'un discours interactif dans la narration. Cette première forme d'articulation peut être réalisée également par la présence d'un syntagme nominal ou prépositionnel dans le cas de l'insertion d'une narration dans un discours théorique ou encore celle d'un récit interactif dans un discours interactif.

La deuxième forme d'articulation consiste en la **fusion**, dans un même segment, de deux types de discours différents. Dans cette forme d'articulation, les types de discours s'intègrent les uns aux autres, mais une distinction s'établit, comme dans l'articulation par enchâssement, entre un type majeur et un type mineur. Toutefois, ce type mineur, qui s'intègre au type majeur, en porte certaines marques linguistiques spécifiques.

Le discours indirect et le discours indirect libre se caractérisent par l'intégration d'un segment de discours interactif dans un discours majeur, qui est la plupart du temps de type récit interactif ou narration. Dans le premier cas, la fusion se marque par la présence des verbes de parole dans le discours majeur et par l'insertion du discours mineur dans une subordonnée complétive, et le paradigme des temps du discours rapporté est le même que celui du discours majeur. Dans le deuxième cas,

l'intégration s'effectue sans subordination, mais le paradigme des temps des discours rapportés reproduit également celui du discours majeur.

Un discours narratif peut aussi être intégré dans un discours théorique. Il portera dès lors les marques du type narratif (temps des verbes et organisateurs temporels) et en même temps celles du type théorique englobant (organismes logiques).

#### 4.2.6 Les articulations entre types de discours dans *Le petit Poucet*

Les articulations entre les types de discours apparaissant dans le texte du petit Poucet se réalisent, soit par *enchâssement*, soit par *fusion*.

En général, les articulations par enchâssement sont réalisées par la présence de certaines marques lexicales, morphosyntaxiques ou encore typographiques : il s'agit des deux points, des tirets, des guillemets et des verbes de parole (*dire, répondre, reprendre, etc.*) qui caractérisent les discours interactifs directs (dialogués ou monologués) enchâssés dans la narration (par. 2, 3, 4, 5, 7, 8). Deux autres formes d'enchâssement sont attestées dans *Le petit Poucet* : la première est marquée par l'emploi du syntagme prépositionnel *Dans le moment que* attestant l'enchâssement du récit interactif dans le discours interactif (par. 8); la deuxième se caractérise par la présence de l'organisateur temporel *lorsque* marquant l'enchâssement du discours narratif dans le discours théorique (par. 9).

#### 4.2.7 Les séquences

La notion de **séquence** ou de **séquentialité** (Adam, 1992) désigne des modes de planifications plus conventionnelles ou plus spécifiquement langagières, qui se déploient à l'intérieur du plan général du texte : séquences narrative, descriptive, argumentative, explicative, dialogale et injonctive. Ces séquences sont susceptibles de se combiner dans le texte selon des formes variées et c'est la diversité des



séquences et la diversité de leurs formes d'articulation qui vont constituer l'hétérogénéité compositionnelle de la plupart des textes (Bronckart, 1997).

En outre, la planification peut être réalisée selon la norme minimale des **schématisations** dans le cas des segments de textes de l'ordre de l'EXPOSER qui sont qualifiés de simplement informatifs lorsque l'objet du discours est présenté comme neutre ou **neutralisé**. Elle peut se présenter également sous la forme d'un **script** dans le cas des segments relevant de l'ordre du RACONTER, lorsque les événements ou les actions constitutifs de l'histoire sont simplement disposés en ordre chronologique sans que cette organisation linéaire n'atteste d'une mise en tension.

Ainsi, la planification de tout segment de texte peut être réalisée, soit selon la forme des scripts ou des schématisations, soit selon la forme d'une des six séquences présentées plus haut. En effet, les séquences constituent le produit d'une restructuration d'un contenu thématique dans la mémoire de l'agent producteur de texte. Et cette réorganisation est motivée par les représentations qu'a cet agent des destinataires de son texte, ainsi que l'effet qu'il souhaite produire sur eux. Le choix d'un type de séquence résulte donc d'une décision de cet agent, orientée par ses représentations des destinataires et par le but qu'il poursuit à leur égard. Et dans la mesure où elles reposent sur des décisions interactives, les séquences ont un statut *fondamentalement dialogique* (Bronckart, 1997).

La séquence *narrative* a pour but de créer une tension, la séquence *descriptive* vise à faire voir. Les séquences *explicatives* et *argumentatives* se proposent respectivement de régler un problème et de convaincre. Enfin, les séquences *injonctives* et *dialogales* procèdent d'une intention pour faire agir et réguler l'interaction entre les deux protagonistes de l'interaction verbale (Bronckart, 1997).

Cette mise en séquentialité qui repose sur des opérations à caractère dialogique se superpose localement aux opérations constitutives des mondes discursifs auxquels s'articulent les différents segments concernés. Comme les types de discours, ces séquences contribuent à la mise en place de l'infrastructure textuelle.

#### 4.2.8 Les séquences dans *Le petit Poucet*

Dans *Le petit Poucet*, les paragraphes 1 à 8 sont organisés en une longue séquence narrative qui comporte les cinq phases du prototype standard de Labov et Waletzky (Bronckart, 1997). Ces phases majeures sont : situation initiale, complication, actions, résolution et situation finale. À ces phases s'ajoutent, dans *Le petit Poucet*, les deux phases de l'évaluation et de la moralité :

- Situation initiale (par. 1);
- Complication (par. 2);
- Actions (par. 3, 4, 5, 6, 7, 8);
- Résolution (par. 8);
- Situation finale (par. 8);
- Évaluation (par. 9);
- Moralité (fragment en vers à la fin du par. 9).

La phase Actions peut elle-même être décomposée de la manière suivante :

- Actions (par. 3);
- Résolution intermédiaire (par. 3, 4);
- Nouvelle complication (par. 4, 5, 6);
- Nouvelles actions (par. 7, 8).

Dans cette séquence narrative sont insérés plusieurs segments discursifs à valeur descriptive (par. 1, 6, 8), à valeur explicative-argumentative (par. 1, 4, 7, 8, 9), ainsi que des séquences à valeur dialogale (par. 2, 5). Et bien que ces segments ne

constituent pas des séquences proprement dites, étant donné qu'ils ne comportent pas les phases des prototypes correspondants, ils seront toutefois analysés, vu leur importance sur le plan de la valeur actionnelle ou interactive. En effet, comme pour les séquences, ces segments à valeur *descriptive*, *explicative*, *argumentative* ou *dialogale* résultent d'une décision de l'agent producteur, orientée par ses représentations des destinataires et par l'effet qu'il désire produire sur eux. Ainsi, le choix et la gestion de ces segments faisant partie de l'organisation du texte reposent, eux aussi, sur des décisions interactives.

Ceci étant dit, le statut « fondamentalement dialogique » des séquences qui reposent sur des décisions interactives a été mis en évidence et exploité lors de l'analyse du texte du petit Poucet. Comme la séquence narrative a un but évident qui consiste à créer une tension par la mise en intrigue des événements évoqués tout au long du récit, une analyse plus spécifique a porté sur le statut et le rôle de certains segments à valeur descriptive, explicative, dialogale et logico-argumentative qui apparaissent dans la séquence narrative.

#### **4.2.8.1 Les segments discursifs à valeur descriptive**

Plusieurs segments à valeur descriptive ont été repérés à trois endroits du texte (par. 1, 6, 8). Tout d'abord, les segments à valeur descriptive qui commencent par la phrase *Ce qui les chagrînait encore* et qui se terminent par *il écoutait beaucoup* (par. 1). Il s'agit de segments ayant pour but de présenter le portrait physique et psychologique du héros, le petit Poucet. Ils occupent la majeure partie de la situation initiale et jouent un rôle important en ce qui concerne l'image du héros et la transformation qu'il va subir tout au long du conte pour atteindre son paroxysme à la situation finale.

La *valeur actionnelle* (interactive) de cette *première série* de segments à valeur descriptive est marquée par l'emploi d'un organisateur textuel à valeur logico-

argumentative (*ce...que*) associé à la présence du verbe *être* au PR. Ces deux caractéristiques qui ne sont pas normalement attestées dans le discours narratif y amènent une rupture et attirent l'attention du lecteur.

C'est à l'intérieur de cette description qu'apparaissent, pour la 1<sup>re</sup> fois, certaines unités linguistiques et segments de phrase dont la portée est très significative. Il s'agit de certains adjectifs (*jeune, délicat, petit, fin, avisé*), substantifs (*bêtise, bonté, souffredouleur*) et notamment certains syntagmes verbaux (*ne disait mot, parlait peu, écoutait beaucoup*), dont l'importance sera mise en évidence dans l'analyse comparative qui sera présentée à la suite de l'analyse textuelle.

La *deuxième série* de segments à valeur descriptive présente un caractère plus autonome car ils constituent à eux seuls tout le paragraphe 6 à l'exception des trois dernières lignes. Il s'agit dans ce cas-ci, de segments descriptifs présentant le portrait des sept filles de l'Ogre. Comme les premiers, ceux-ci revêtent une importance particulière quant à la phase d'actions suivantes qui va commencer au paragraphe 7. En effet, cette description met en place les éléments de similitude logiques et pertinents qui vont préparer la ruse du petit Poucet, ainsi que l'acceptation, par le lecteur, de la réussite de son plan. Cette description fournit également certains indices qui concernent la relation de proximité entre l'Ogre et ses filles et comparativement la distance qui sépare l'Ogre de sa femme. Certaines unités linguistiques tels que les adjectifs (*grande, aiguës, méchantes*), les adverbes (*fort, comme, beaucoup*), les substantifs (*grandeur, père, Couronne, etc.*) et les verbes (*manger, coucher*) ont aussi une grande valeur actionnelle.

Enfin, la *troisième série* de segments à valeur descriptive apparaît au paragraphe 8 et concerne la description des bottes de sept lieues de l'Ogre. Elle commence par *Les bottes étaient fort grandes* et se termine par *elles avaient été faites pour lui*. En effet, ces segments présentent un caractère à la fois descriptif et explicatif car tout en

présentant les informations sur la grandeur des bottes, ils ont pour but de résoudre un problème de compréhension que peut rencontrer le lecteur quant à la capacité du petit Poucet de les chausser.

Ainsi, cette description atteste le souci de l'auteur d'éviter à son destinataire tout objet de discours problématique en développant les propriétés de cet objet dans des segments discursifs à caractère descriptif et explicatif. À ce souci de clarification s'ajoute également un autre objectif relevant du contexte de production et qui est celui de la rationalisation du merveilleux qui est une des caractéristiques spécifiques du style de Perrault. En outre, la décision de présenter cette description à cet endroit précis du texte découle de la nécessité d'une cohérence logique imposée par l'emploi du syntagme verbal *et les mit aussitôt* qui termine la phrase précédente. Les adjectifs (*Fées, grandes, larges, justes*), les adverbes (*fort, aussi*), ainsi que les verbes (*s'agrandir, s'apetisser*) contribuent à établir cette cohérence tout en laissant transparaître ici une pointe d'ironie vis-à-vis du merveilleux.

Fortement liés à certains mécanismes de textualisation en rapport avec la cohérence verbale et la distinction avant-plan/arrière-plan, ces différents segments à valeur descriptive sont insérés en arrière-plan dans la narration. Les temps des verbes qui y apparaissent sont essentiellement l'IMP et le PQP. Ils ont également comme point commun d'être centrés, de manière plus ou moins directe, sur le personnage du petit Poucet.

Les premiers segments à valeur descriptive ont pour but de faire voir au destinataire le portrait général du petit Poucet en mettant en évidence certaines de ses qualités. En préparant l'action rusée du petit Poucet, la deuxième série de segments suppose aussi sa faculté d'observation. Il s'agit de l'observation des détails fournis par la description. Quant aux derniers segments à valeur descriptive, ils concernent le seul objet merveilleux et externe (les bottes) qui viendra en aide au petit Poucet et l'amènera à la

victoire finale. Toutefois, le petit Poucet semble savoir que ces bottes sont *Fées* et sa décision de les chausser est basée aussi sur sa faculté d'observation : c'est en observant l'Ogre qui se déplace si rapidement avec ses bottes que le petit Poucet réalise leur importance pour son action future qui se veut très rapide aussi.

Ainsi, une certaine unité est présente entre les trois séries de segments à caractère descriptif. Ils ont pour axe principal le personnage du héros qui est doté de certaines qualités, notamment la capacité d'observation.

#### **4.2.8.2 Les segments discursifs à valeur explicative et argumentative**

En plus des segments à valeur descriptive-explicative des bottes de sept lieues, présentés plus haut, trois autres séries de segments à valeur explicative-argumentative ont été identifiées dans *Le petit Poucet*. Ces segments sont jugés à la fois explicatifs et argumentatifs, étant donné que certaines informations ou objets de discours y sont présentés comme étant à la fois problématiques et contestables. Par ailleurs, dans la plupart des cas, les organisateurs textuels qui sont mobilisés dans ces segments ont une valeur logico-argumentative attestant les caractéristiques propres au discours théorique.

La *première série* de segments à valeur explicative-argumentative apparaît dans la situation initiale (par. 1) et commence par le segment de phrase *On s'étonnera que* et se termine par *deux à la fois*. Ils ont pour but d'élucider le problème présenté dans les deux phrases précédentes, à savoir la capacité du Bûcheron à avoir un si grand nombre d'enfants en si peu de temps. En effet, c'est dans ces segments explicatifs-argumentatifs que transparaît, pour la première fois, la voix ironique de Perrault qui révèle déjà l'aversion qu'il nourrit pour les gens du peuple, notamment pour les femmes, ainsi que l'importance qu'il accorde à la notion de la gemellité. C'est en

quelque sorte le pacte de lecture qui est signé avec le destinataire et qui va être ratifié tout le long du récit.

Comme pour la première description mettant en scène le héros, ces segments à valeur explicative-argumentative attirent l'attention du lecteur par la rupture explicite qu'ils opèrent dans la narration. Cette rupture est réalisée par la présence du pronom indéfini *on* associée à l'emploi des temps de verbes inusités dans ce type de discours, le PR et le FUTS, ainsi que par la présence d'organiseurs textuels à valeur logico-argumentative (*mais, c'est que*) propres au discours théorique. Toutefois, ces segments portent en même temps les marques du discours dominant, à savoir l'IMP et les organisateurs temporels. D'autres moyens linguistiques sont exploités pour faire effet sur le lecteur. Il s'agit de l'emploi des adverbes de quantité et de temps (*tant, peu, moins, vite*) contribuant par le jeu des contrastes à poser le problème puis à le résoudre en l'expliquant.

Comme pour les segments précédents, la *deuxième série* de segments à valeur explicative-argumentative sont intégrés en fusion dans le discours narratif dominant. Ils y apparaissent (par. 4) peu après le monologue de la Bûcheronne et immédiatement avant le retour des enfants la première fois. Ils commencent par le segment de phrase *Ce n'est pas que* et se terminent par *qui ont toujours bien dit*. La fusion est marquée par l'emploi conjoint des deux organisateurs textuels à valeur logico-argumentative *c'est que* et *mais* avec l'ajout de la variante négative *ce n'est pas que*. L'intégration de ces segments est marquée également par la présence des deux temps de base du discours théorique, le PR et le PC auxquels est associé l'IMP comme un des temps essentiels de la narration. Pour ce qui est des unités linguistiques dont l'utilisation est significative dans ces segments, il est important d'indiquer les substantifs (*femmes, gens*), l'adjectif (*importunes*), les verbes (*aimer, dire*) et les adverbes (*bien, très, toujours*). L'étude de ces différentes unités sera

présentée dans l'analyse comparative relative aux différents mécanismes de textualisation.

En outre, ces segments à caractère explicatif-argumentatif ont également une *valeur actionnelle* (interactive) importante. Ils découlent ici d'une décision prise par l'auteur pour innocenter le Bûcheron qui vient d'afficher un comportement pouvant offenser le lecteur et amener ce dernier à endosser une opinion négative vis-à-vis de ce personnage. Les informations que Perrault donne dans ces segments vont lui permettre de réorienter le blâme habilement en direction de la Bûcheronne. Pour cela, il ne se contente pas du premier argument qu'il avance (*c'est qu'elle lui rompait la tête*), mais prend à témoin d'autres opinions (les voix sociales) qui lui permettent de présenter à son destinataire une image toujours positive du Bûcheron et de l'homme en général. Par ailleurs, l'auteur s'identifie un peu à ces voix sociales puisque, lui aussi a une attitude un peu ambiguë vis-à-vis de la femme (Soriano, 1968; Rousseau, 1999).

De plus, la mise en parallèle de ces deux séries de segments révèle une grande similitude entre elles. En effet, ces derniers segments viennent consolider le sentiment d'aversion que l'auteur a pour les femmes en général. Ils ont un rapport de cohérence avec la première série de segments à valeur explicative-argumentative. Et cette cohérence est globale parce qu'elle concerne les trois niveaux de l'organisation du texte.

Au niveau de l'*infrastructure*, ce sont des segments de même valeur (logico-argumentative) où se trouvent intégrées les caractéristiques de deux types de discours en fusion, narratif et théorique. Au niveau de la *cohérence thématique* (connexion, cohésion nominale et cohésion verbale), ces segments comportent, d'une part, des organisateurs et des anaphores nominales et pronominales similaires (*mais, c'est que, le Bûcheron, sa femme, elle, etc.*) et, d'autre part, sont marqués par la présence des



temps du PR et du PC, caractérisant le discours théorique et de l'IMP propre au discours narratif. Au troisième niveau, celui de la *cohérence pragmatique* ou *actionnelle*, les deux séries de segments sont centrées sur les mêmes personnages (le Bûcheron et la Bûcheronne). Elles visent toutes les deux à éclaircir un problème qui, dans les deux cas, serait dû à un comportement blâmable de la Bûcheronne et non pas du Bûcheron comme pourrait le croire le lecteur. Ainsi, il s'agit d'une cohérence à la fois structurale, langagière et actionnelle (culturelle et sociale). Cependant, la deuxième série de segments à valeur explicative-argumentative est plus développée que la première et elle se caractérise par une plus grande densité pronominale (pronoms personnels, relatifs et démonstratifs).

La *troisième série* de segments à valeur explicative-argumentative a un caractère plus autonome par le fait même qu'elle constitue le segment mixte théorique-narratif d'évaluation du paragraphe 9. Il s'agit, en fait, d'un segment comportant les commentaires sur la dernière phase de résolution du conte, à savoir le retour du héros chargé des richesses de l'Ogre au logis de son père. Ces segments discursifs commencent par *Il y a bien des gens* et se terminent avec la clôture du conte qui présente, ainsi, une autre version de la résolution finale.

Comme pour les deux autres séries, cette dernière se caractérise par l'emploi du sous-système des verbes propres au discours théorique, composé essentiellement du PR et du PC auxquels viennent s'associer les temps du discours narratif dominant : l'IMP avec le temps composé correspondant, le PQP, et dans ce cas précis, le PS, le PANT et le CONDS. Toutefois, il y a une différence en ce qui concerne l'emploi des connecteurs qui appartiennent ici au sous-ensemble d'adverbes, de subordonnants ou encore de syntagmes prépositionnels (*à la vérité, parce que, pour courir*, etc.). En ce qui concerne les unités linguistiques spécifiques à cette troisième structure, il est utile de mentionner les substantifs (*gens, vol, Bûcheron*), les verbes (*prétendre, assurer*) et certaines tournures syntaxiques (*demeurer d'accord, faire conscience*) dont l'étude

sera présentée, comme pour les séries précédentes, dans les sections concernant l'analyse des mécanismes de textualisation ou encore de prise en charge énonciative.

Ces traits distinctifs ne concernent pas seulement les unités linguistiques, mais aussi la cohérence interactive ou actionnelle. En effet, à la différence des deux premières séries de segments à valeur explicative-argumentative dont le but était d'innocenter le personnage du Bûcheron, la troisième série est centrée sur le personnage du héros. Toutefois, les trois séries de segments ont pour objectif commun de fournir les explications nécessaires pour innocenter un personnage important qui, dans les trois cas, est un homme (adulte ou enfant). La présence des voix sociales peut également être considérée comme un point commun. Présentes de manière indirecte dans les premiers segments, par l'emploi du pronom indéfini *on*, elles deviennent de plus en plus explicites dans les deux autres séries (*autres gens, bien des gens, ces gens-là, ils*, etc.).

Une certaine uniformité se dégage donc de l'analyse des différents segments à valeur explicative-argumentative et cette unité est évidente tant sur le plan linguistique que sur le plan actionnel.

#### **4.2.8.3 Les segments discursifs à valeur dialogale**

Bien que les segments de discours interactif soient en général assez nombreux dans *Le petit Poucet*, les dialogues y sont en nombre limité. En effet, ces derniers structurés en tours de parole et apparaissant à trois reprises dans le texte, sont condensés dans les paragraphes 1 et 5. Le premier discours interactif direct dialogué met en scène le Bûcheron et sa femme. Les deux autres dialogues, qui sont attestés dans le même paragraphe 5, ont respectivement pour interactants le petit Poucet et la femme de l'Ogre, puis l'Ogre et sa femme. Cette dernière série de segments à valeur

dialogale comporte deux parties entre lesquelles est inséré un segment de discours narratif assez développé (trois phrases graphiques).

Le *premier dialogue* présente un échange qui prend une structure simple (une seule intervention pour chaque locuteur) et intervient dans le texte à la phase « Complication ». Ces segments à valeur dialogale commencent par *Tu vois bien* et se terminent par *mener perdre tes enfants?*

L'enchâssement de ce dialogue dans le discours narratif dominant est marqué par la présence des tirets, des deux points, des guillemets, ainsi que celle des verbes de parole (*dire, s'écrier*). Et la distinction avec la narration se marque par l'apparition des phrases non déclaratives et l'exploitation du sous-système de verbes propre au discours interactif, composé essentiellement du PR et du PC. À ces deux temps de base sont associées deux formes de FUTS et deux autres de CONDS.

Ces segments de discours interactif dialogué se caractérisent également par la fréquence de l'emploi des pronoms et des adjectifs de la 1<sup>re</sup> et de la 2<sup>e</sup> personne du singulier et du pluriel, ainsi que des pronoms de la 3<sup>e</sup> personne du pluriel. À cela s'ajoute la présence de certaines modalisations (temps du verbe au conditionnel, auxiliaire de mode, adverbes, déictique temporel et interjection). Enfin, conformément aux traits caractéristiques de ce type de discours, ces segments à valeur dialogale attestent une grande densité verbale et pronominale où les pronoms de la 1<sup>re</sup> personne du pluriel sont majoritaires. Ils se distinguent aussi par l'emploi de phrases non déclaratives. En ce qui concerne les unités linguistiques spécifiques mobilisées dans les deux interventions, il est important de signaler les syntagmes nominaux (*nos enfants, tes enfants*), les verbes (*voir, nourrir, mourir, s'enfuir*), et notamment les adjectifs (déterminatifs possessifs) renvoyant à l'un ou l'autre des interactants (*mes, nos, tes*). À cela s'ajoutent d'autres unités linguistiques, verbes et

locutions verbales (*mourir de faim, mener perdre*), dont la valeur actionnelle sera mise en évidence dans les analyses ultérieures.

Comme pour les segments à valeur descriptive, explicative et argumentative, ceux-ci ont une importante *valeur actionnelle*. En plus d'avoir comme but général de réguler l'interaction entre les deux personnages, ce dialogue a des visées d'ordre énonciatif. Tout d'abord, l'insertion de ce dialogue à cet endroit précis du texte répond au souci de l'auteur de fournir une explication concernant le projet des parents du petit Poucet de se défaire de leurs enfants. Non seulement ce segment de discours direct explique la raison qui a poussé ces gens à prendre une telle décision, mais montre aussi que c'est le père (l'homme) qui détient l'autorité au sein du couple. Ensuite, ce dialogue met face à face deux personnages, l'un masculin, l'autre féminin, qui sont jugés différemment par Perrault qui désire bien avoir le lecteur de son côté.

Le *deuxième dialogue* apparaît dans le paragraphe 5. Il met en scène les deux personnages du héros et de la femme de l'Ogre et se trouve intégré à un long segment de discours narratif. Il débute par *Hélas! mes pauvres enfants* et se termine par *si vous voulez bien l'en prier*. Ce segment de discours interactif direct dialogué de structure simple est précédé par deux segments de discours interactif indirect qui sont attribués aux mêmes personnages et qui apparaissent dans le même ordre dans le texte. Qu'il s'agisse du discours interactif direct (dialogué) ou indirect, c'est la femme de l'Ogre qui ouvre la conversation et c'est le petit Poucet qui la clôture. En d'autres termes, c'est l'adulte qui commence l'échange et c'est l'enfant qui prend la parole ensuite pour répondre à son interlocutrice. C'est en quelque sorte la figure d'autorité qui prend l'initiative de parler. Comme pour le premier dialogue, cet échange est enchâssé dans le discours narratif dominant par la présence de traits, de guillemets, de deux points et des verbes de parole (*demander, dire, répondre*). Il est également marqué par l'emploi des temps du PR et du PC auxquels sont associées des formes de FUTS. Une

occurrence de subjonctif est attestée dans l'intervention du petit Poucet. Son apparition est due à la concordance des temps, comme pour les autres cas.

Ce dialogue se caractérise aussi par l'emploi fréquent des pronoms de la 1<sup>re</sup> et de la 2<sup>e</sup> personne du pluriel, la présence de deux occurrences du pronom de la 3<sup>e</sup> personne du singulier et une occurrence de l'adjectif déterminatif possessif de la 1<sup>re</sup> personne du pluriel. Certaines modalisations apparaissent aussi dans l'intervention du petit Poucet. Il s'agit des auxiliaires de mode, du temps du verbe du CONDS, des adverbes, ainsi que des interjections. À ceci s'ajoute l'emploi d'un déictique spatial, d'un syntagme nominal à valeur temporelle et celui des phrases non déclaratives. En outre, les unités linguistiques qui ont une signification particulière sont nombreuses dans ce dialogue. Parmi celles-ci, il est important de citer les syntagmes nominaux (*pauvres enfants, petits enfants*), les verbes (*trembler, manger, aimer, prier*) et certaines tournures négatives (*ne manqueront pas, ne voulez pas*).

Sur le plan de la valeur interactive, le dialogue entre le petit Poucet et la femme de l'Ogre revêt une grande importance, notamment s'il est comparé aux deux autres segments de discours interactif dialogué. Tout d'abord, c'est le seul dialogue où intervient le héros du conte. Les autres interventions sont attestées dans les monologues et dans les segments de discours interactif indirect. De plus, c'est la première fois où le petit Poucet prend la parole pour s'adresser à un adulte. Le lecteur a déjà vu parler le petit Poucet au paragraphe 3, mais il s'adressait à des enfants (ses frères). Avec cette intervention, le héros subit une transformation en se hissant au niveau de l'adulte. Et cette élévation se traduit concrètement dans le dialogue par la reprise de certains mots utilisés initialement par son interlocutrice (*hélas, mange, bien*). Ceci confère déjà au petit Poucet un statut similaire à l'adulte sur le plan du langage. Ensuite, la transformation du petit Poucet est d'autant plus significative qu'elle découle d'une décision de parler qui est prise par le héros lui-même. En effet, dans ses deux interventions (directe et indirecte), la femme de l'Ogre s'adresse au

groupe des sept frères et, à deux reprises, c'est le petit Poucet qui prend lui-même l'initiative de lui répondre au nom de ses frères et se montre donc responsable de ces derniers. Enfin, ce dialogue témoigne de la capacité du petit Poucet à convaincre le destinataire de son message. Certains mots (*Madame, Monsieur*), certaines tournures syntaxiques (*et cela étant, bien l'en prier*) et certaines modalisations logiques et pragmatiques (*il est bien sûr, peut-être, si vous voulez, etc.*) révèlent un savoir parler de qualité.

L'analyse précise de l'intervention du petit Poucet confère à celui-ci une compétence langagière qui non seulement égale celle de son interlocutrice, mais qui la dépasse à la fois par la longueur de l'intervention et par le contenu (argumentation). Il en sera question dans la partie de l'étude comparative relative au discours interactif propre au personnage du petit Poucet.

En outre, ce dialogue a une importance particulière en ce qui concerne l'image de la femme en général telle qu'elle est présentée dans le texte de Perrault. Le premier segment de phrase par lequel la femme de l'Ogre commence son intervention *Hélas! mes pauvres enfants* amène le lecteur à faire un rapprochement avec les propos d'un autre personnage féminin du conte, à savoir la Bûcheronne. Une mise en parallèle est faite entre cette dernière et la femme de l'Ogre. Les deux femmes ont des comportements identiques. Le syntagme verbal *se mit à pleurer*, qui apparaît dans le segment de discours narratif immédiatement avant la prise de parole, vient appuyer cette interprétation. De plus, le fait que la femme de l'Ogre s'adresse à des enfants étrangers comme l'aurait fait leur propre mère, attribue à la femme de l'Ogre une image très positive comparativement à celle de la Bûcheronne.

Cette similitude entre l'image des deux femmes est également un élément important en ce qui concerne les actions futures et surtout langagières, que va entreprendre le petit Poucet. Se trouvant devant une inconnue, le héros réalise qu'il va pouvoir la

convaincre s'il s'y prend correctement, puisqu'elle ressemble à sa mère. Elle réagit (*se mit à pleurer*) et parle comme elle (*Hélas! mes pauvres enfants*). Lui qui a entendu ses parents et *ouït tout ce qu'ils dirent*, sait comment son père s'y prend pour amener sa mère à consentir. En effet, c'est la réussite de cette première tentative de conviction réalisée sous la forme d'une intervention verbale qui donne au petit Poucet une grande assurance et l'amène à poursuivre dans ce sens pour accéder à la victoire finale.

La *troisième série* de segments à valeur dialogale présente *deux échanges* qui se déroulent entre l'Ogre et sa femme et qui sont séparés par un segment de discours narratif. Ce dialogue apparaît dans le texte au paragraphe 5 peu après le dialogue entre le petit Poucet et la femme de l'Ogre. Il commence par *Il faut [...] que ce soit ce veau* et se termine par *et va les mener coucher*.

Comme pour le dialogue petit Poucet – femme de l'Ogre, celui-ci apparaît dans la narration à la suite d'un segment de discours interactif indirect qui est attribué dans ce cas à l'Ogre et qui déclenche l'échange. Ce *premier échange* comporte une intervention de la femme de l'Ogre et deux interventions successives de l'Ogre qui sont séparées par une phrase appartenant au discours narratif dominant. Le *deuxième échange* prend une structure binaire et comporte deux interventions pour chacun des locuteurs. Dans les deux échanges, c'est la femme de l'Ogre qui ouvre la conversation et c'est l'Ogre qui se charge de la clôture. Comme dans les autres dialogues, les mêmes marques d'enchâssement au discours dominant sont repérées : deux points, guillemets, tirets et verbes de parole (*dire, reprendre*). Il en est de même pour l'emploi des temps de verbe propres à ce type de discours qui sont ici le PR et le FUTS. Dans le deuxième échange, des segments de phrases impératives viennent s'ajouter aux phrases interrogatives et exclamatives qui caractérisent le discours interactif direct.

Les deux échanges sont marqués également par la fréquence des pronoms et des adjectifs de la 1<sup>re</sup> personne du singulier, ainsi que des pronoms de la 2<sup>e</sup> personne du singulier et du pluriel. À cela s'ajoute une série de modalisations, d'ostensifs et de déictiques temporels. Les pronoms de la 3<sup>e</sup> personne du pluriel apparaissent uniquement dans le deuxième échange dans la dernière intervention de l'Ogre. Comparé aux deux premiers dialogues, c'est ce dernier qui atteste la plus grande densité pronominale où les pronoms de la 1<sup>re</sup> personne du singulier attribués à l'Ogre sont majoritaires. Parmi les autres unités linguistiques spécifiques mobilisées dans ces segments à valeur dialogale, certaines méritent d'être précisées. Ce sont les verbes (*sentir, habiller, traiter, tromper, donner, mener, coucher*), les substantifs (*femme, bête, amis*) et certains adverbes (*bien, encore, tant*).

Sur le plan de la valeur interactive, ce dialogue est également important. Il intervient dans le récit au moment où la tension monte, car il s'agit de la deuxième complication. Cette maison, qui paraît accueillante, présente un autre danger : elle est la maison de l'Ogre qui mange les petits enfants.

La femme de l'Ogre ouvre le dialogue la première fois pour répondre au questionnement de son mari qui sentait *la chair fraîche*. Elle fait une seule intervention pour cacher la vérité mais sa ruse n'aboutit pas au succès. La deuxième fois, c'est une situation d'urgence. Cette fois, la femme de l'Ogre prend l'initiative d'ouvrir l'échange pour éviter un massacre. Elle prend deux tours de parole et sa ruse réussit. En plus de l'aspect rusé de la personnalité de la femme de l'Ogre, ce dialogue montre sa bonté et son instinct de protection envers les faibles, mais aussi sa soumission à l'autorité de son mari.

Ce dialogue jette également la lumière sur la relation de couple. L'Ogre est violent, très autoritaire, mais il se laisse convaincre par sa femme qui, de son côté, lui doit l'obéissance. Les tournures impératives et les interventions à la première personne du



singulier, qui sont assumées par l'Ogre, témoignent d'une personnalité forte et sûre d'elle.

Par ailleurs, ce dialogue se déroule devant les enfants et le petit Poucet va mettre à profit cet échange lorsqu'il devra affronter la femme de l'Ogre la deuxième fois. Ainsi, dans son monologue adressé à la femme de l'Ogre, le petit Poucet va utiliser l'image d'autorité de l'Ogre et le ton impératif des propos de ce dernier pour obtenir ce qu'il veut. En outre, la scène qui est intercalée entre les deux parties de cet échange et qui représente l'Ogre prêt à égorger les enfants va être également exploitée par le héros dans ce monologue. Le petit Poucet a compris l'impact de cette scène qui a déclenché la deuxième intervention d'urgence de la femme de l'Ogre. Pour éveiller l'instinct de protection chez celle-ci et l'amener à accomplir une intervention d'urgence, il faudra trouver une pareille circonstance. Et le petit Poucet y parviendra grâce à son récit (interactif) imaginaire dans lequel il invente une scène semblable.

En outre, les interventions de la femme de l'Ogre, notamment la deuxième ruse par laquelle elle montre sa détermination à déjouer le projet de son mari, témoignent de la complicité qui existe entre elle et le petit Poucet. Lors de la première rencontre de la femme de l'Ogre avec le petit Poucet, celui-ci exprime deux souhaits pour lui et pour ses frères : coucher par charité et gagner la pitié de l'Ogre par l'intermédiaire de sa femme. Tombant sous le charme de cet être responsable et sûr de lui, qui sait lui parler (il la vouvoie alors que son mari la tutoie) et qui la traite de *Madame* (son mari de vieille bête), la femme de l'Ogre se trouve quelque peu désarmée et décide de faire tout pour lui venir en aide. Et cette complicité va engendrer une confiance tellement grande que la femme de l'Ogre ne doutera pas de la véracité des propos du petit Poucet lorsqu'il viendra la trouver la deuxième fois.

Enfin, l'auteur utilise ce dialogue pour montrer l'abondance de nourriture chez l'Ogre. Sans mobiliser une description proprement dite, Perrault utilise ce dialogue pour

révéler au lecteur non seulement la voracité de l'Ogre, mais aussi sa richesse. Et ces deux informations, dont prend connaissance le petit Poucet par l'écoute et l'observation, vont l'aider à organiser son plan et à l'exécuter de façon héroïque. Tout d'abord, la voracité de l'Ogre et son envie d'égorger les enfants malgré l'abondance de nourriture vont provoquer la crainte du petit Poucet qui va se lever au milieu de la nuit. Ensuite, l'abondance de nourriture associée à la présence des *Couronnes d'or* laisse deviner une abondance de biens beaucoup plus grande qui va provoquer une prise de conscience, chez le petit Poucet, de l'importance des biens matériels pour son bonheur et le bonheur de sa famille.

L'analyse des *trois dialogues* (Bûcheron – Bûcheronne, petit Poucet – femme de l'Ogre et Ogre – femme de l'Ogre) et leur mise en parallèle révèlent un certain nombre de points communs. Tout d'abord, il convient d'indiquer la présence, dans les trois cas, de segments de discours narratif courts qui sont intercalés entre le verbe de parole et le début de l'échange. L'emploi de ces segments de phrase est très significatif car ils ont une fonction *interactive* importante. En effet, ils introduisent au moment même de la prise de parole des informations concernant les traits physiques ou psychologiques de l'un des interlocuteurs. En plus, dans les trois cas, ils contribuent à présenter au lecteur une image positive de cet interlocuteur. La décision d'introduire ces segments à valeur descriptive à ces endroits précis du texte relève de la *stratégie énonciative* de l'auteur et est conforme à l'effet qu'il veut produire sur son destinataire.

Ainsi, dans le premier dialogue le segment *le cœur serré de douleur* révèle la peine ressentie par le Bûcheron et vient atténuer la gravité de sa décision. Cette idée sera reprise plus loin dans la deuxième série de segments à valeur explicative-argumentative du discours théorique qui apparaît au paragraphe 4. Il s'agit du segment *ce n'est pas que le Bûcheron ne fût peut-être encore plus fâché que sa femme*. Dans le deuxième dialogue, le segment de phrase à valeur descriptive concerne le

petit Poucet *qui tremblait de toute sa force aussi bien que ses frères*. Ce segment de phrase montre que le petit Poucet se trouve dans une situation de faiblesse physique (peur-froid), mais cela ne l'empêche pas de prendre la parole au nom de ses frères. Il se hausse donc très vite au-dessus d'eux par sa force psychologique et surtout verbale. Le troisième segment concerne l'Ogre qui reprend la parole *en regardant sa femme de travers*. Ce détail non verbal relatif au regard témoigne du contrôle que l'Ogre a sur sa propre personne. La femme de l'Ogre vient de lui mentir, elle se moque de lui et pourtant l'Ogre maîtrise sa colère et se contente de la regarder de travers.

Ensuite, comme les segments à valeur descriptive, explicative et argumentative, les différents segments à valeur dialogale qui sont identifiés dans le texte de Perrault présentent d'autres éléments similaires. Sur le plan du langage, les différentes unités linguistiques qui y apparaissent présentent une certaine uniformité conforme aux caractéristiques propres à ce genre de discours. Il s'agit de la présence d'une densité pronominale élevée, des modalisations, des déictiques spatiaux et temporels, des phrases non déclaratives, etc. À cela, il est important d'ajouter la reprise identique ou avec variation de certains mots et expressions significatifs qui apparaissent dans les trois dialogues. C'est le cas des termes ayant un rapport avec la nourriture (*mourir de faim, souper, manger, viande, etc.*), avec le danger (*bois, Forêt, Loups, Ogre, etc.*) et avec la dissimulation (*s'enfuir, retirer, cacher, etc.*). Il est à noter également que l'analyse des trois dialogues permet de mettre en évidence une progression en ce qui concerne à la fois la longueur des segments à valeur dialogale et l'abondance des caractéristiques linguistiques propres à ce type de discours. En effet, il semble que plus le lecteur avance dans le conte, plus les dialogues sont développés et plus ils sont riches.

Sur le plan de la valeur actionnelle, l'analyse de ces trois segments de discours interactif dialogué permet également de mettre en évidence d'autres points communs. Premièrement, les trois dialogues se caractérisent par la présence de la figure de la

femme qui constitue l'un des deux interlocuteurs : la Bûcheronne dans le premier dialogue et la femme de l'Ogre dans les deux autres. De plus, ces trois segments de discours interactif convergent pour présenter une certaine image de la femme. Émotive, rusée mais bonne, la femme pleure souvent, parle beaucoup et obéit à l'autorité. Elle est aussi une fidèle complice si son partenaire sait s'y prendre pour la convaincre.

Deuxièmement, l'analyse de ces différents segments de discours interactif dialogué révèle une relation de cause à effet entre ces trois segments. En effet, c'est la décision de l'abandon des enfants présentée dans le premier dialogue (entre le Bûcheron et la Bûcheronne) qui va provoquer l'ouverture du deuxième échange (entre le petit Poucet et la femme de l'Ogre). Et c'est la ruse de la femme de l'Ogre, voulant donner suite aux propos du petit Poucet, qui déclenche le troisième dialogue entre l'Ogre et sa femme.

Enfin, les trois dialogues sont centrés sur le groupe des sept garçons et le danger qu'ils courent dans trois lieux différents : chez eux, le danger de mourir de faim; dans la forêt, le danger de mourir mangés par les Loups et dans la maison de l'Ogre, celui d'être mangés par ce dernier. Par ailleurs, des liens d'interaction ont été repérés entre ces différents types de segments (descriptifs, explicatifs, argumentatifs), ainsi qu'entre les différents types de discours (narratif, théorique, interactif). Ils seront présentés lors de l'analyse comparative relative, soit à l'infrastructure du texte, soit aux différents mécanismes de textualisation.

### **4.3 Les mécanismes de textualisation**

Quelle que soit la diversité des composants de son infrastructure, un texte empirique constitue un tout cohérent, *une unité communicative* articulée à une situation d'action et destinée à être comprise et interprétée comme telle par les destinataires; et cette

cohérence générale procède de la mise en œuvre des mécanismes de textualisation et ceux de prise en charge énonciative (Bronckart, 1997).

À la différence des mécanismes de prise en charge qui sont responsables de la cohérence pragmatique dont l'étude sera faite plus loin, les mécanismes de textualisation contribuent à établir la *cohérence thématique* d'un texte. Ils sont articulés à la progression du contenu thématique telle qu'elle est appréhendable au niveau de l'infrastructure et consistent en la création de séries isotopiques marquant des relations de continuité, de rupture ou de contraste. Fondamentalement articulés à la linéarité du texte, ils en explicitent, à l'intention des destinataires, les grandes articulations hiérarchiques, logiques ou encore temporelles.

En raison de leur finalité, les mécanismes de textualisation se déploient sur l'ensemble d'un texte, ou encore sur des parties plus ou moins importantes de celui-ci. Ils sont donc susceptibles de *traverser* les frontières des types de discours et des séquences qui composent le texte. En fait, leur fonction est parfois de marquer les articulations entre ces différents composants de l'infrastructure. Mais si les mécanismes de textualisation doivent être définis au niveau de l'unité globale que constitue le texte, les unités linguistiques (marques de textualisation) qui les réalisent peuvent varier en fonction des types de discours spécifiques que ces mécanismes traversent. Ainsi, différents sous-ensembles d'unités peuvent remplir une même fonction dans les divers types de discours. L'analyse des mécanismes de textualisation révélera les relations d'interaction entre ceux-ci et les différents types de discours.

Quant aux marques de textualisation, elles peuvent exercer différentes fonctions. Certaines unités ont pour fonction exclusive de marquer les mécanismes de textualisation, alors que d'autres peuvent remplir en plus une fonction syntaxique selon les règles de micro- ou de macro-syntaxe. Les mécanismes de textualisation

peuvent être regroupés en trois grands sous-ensembles : la **connexion**, la **cohésion nominale** et la **cohésion verbale**.

#### 4.3.1 La connexion

Les mécanismes de connexion contribuent au marquage des grandes articulations de la progression thématique et sont réalisés par un sous-ensemble d'unités qualifiées *d'organiseurs textuels*. Les organisateurs textuels (adverbes, conjonctions, groupes prépositionnels, groupes nominaux et segments de phrase, etc.) peuvent s'appliquer au plan général du texte, aux transitions entre types de discours, aux transitions entre phases d'une séquence, ou encore aux articulations plus locales entre phrases syntaxiques. Ainsi, les mécanismes de connexion explicitent les relations existant entre les différents niveaux d'organisation d'un texte. Dans le modèle de Bronckart, leur étude est faite de manière descendante : de la structure globale aux structures phrastiques singulières. Elle laisse voir les différentes fonctions que peuvent remplir ces mécanismes dans un texte. Il s'agit des fonctions de « segmentation », de « démarcation ou de balisage », « d'empaquetage » et, enfin, de « liage ou d'enchâssement ».

Au niveau le plus englobant, ces mécanismes explicitent les articulations du *plan de texte* : ils délimitent les parties constitutives et signalent éventuellement les divers types de discours qui correspondent à ces parties. Ils assument dans ce cas une fonction de *segmentation*. À un niveau inférieur, ces mécanismes peuvent marquer les points d'articulation entre les phases d'une séquence et leur fonction est alors qualifiée de *démarcation* ou de *balisage*. À un niveau plus inférieur encore, ces mécanismes peuvent expliciter les formes d'intégration des phrases syntaxiques dans la phase d'une séquence. Leur fonction est alors qualifiée *d'empaquetage*. Par extension, ces mêmes mécanismes peuvent articuler deux ou plusieurs phrases syntaxiques en une seule phrase graphique. Ils assurent alors une fonction, soit de *liage* (juxtaposition,

coordination), soit *d'enchâssement* (subordination). Quant aux unités linguistiques responsables du marquage de la connexion, elles peuvent être regroupées en quatre catégories majeures :

- a) Un sous-ensemble d'adverbes ou de locutions adverbiales (toutefois, en fait, puis, etc.) qui apparaissent, de manière générale, à la jointure des structures de phrases. Toutefois, ces unités peuvent y être intégrées dans certains cas. La plupart de ces unités ne sont pas en général régies par les règles de la micro-syntaxe mais elles peuvent cependant remplir des fonctions syntaxiques.
- b) Un sous-ensemble de syntagmes prépositionnels régis, soit par les règles de la micro-syntaxe, soit par la macro-syntaxe (après trois jours, pour...). Dans ce sous-ensemble, peuvent être rangées également les structures adjointes qui témoignent de l'enchâssement d'une phrase dans un groupe prépositionnel (pour + infinitif), ainsi que le sous-ensemble de syntagmes nominaux qui fonctionnent comme des syntagmes prépositionnels (un jour, ce matin, le lendemain, etc.). Comme pour le premier sous-ensemble d'adverbes, ces unités peuvent apparaître à la jointure des structures de phrases, comme elles peuvent y être intégrées.
- c) Les coordonnants, en d'autres termes l'ensemble des conjonctions de coordination, sous leur forme simple (mais, ou, et, etc.) ou encore sous leur forme plus complexe de locution (c'est alors que, c'est-à-dire, etc.).
- d) Les subordonnants ou conjonctions de subordination (avant que, dès que, parce que, etc.) qui sont responsables de l'enchâssement des phrases syntaxiques dans une phrase graphique complexe.

Une certaine correspondance peut être établie entre les différentes catégories d'organisateur textuels et les diverses fonctions de connexion que ces derniers remplissent dans le texte. Et cette sélection des occurrences effectives d'organisateur textuels réalisant l'une ou l'autre des fonctions citées plus haut peut être également dépendante du type de discours dans lequel ces unités apparaissent. En effet, les différentes unités qui composent les quatre catégories majeures peuvent se différencier par la *valeur sémantique* spécifique qu'elles portent. Cette valeur peut être temporelle (*puis, soudain, etc.*), spatiale (*en haut, en bas, plus loin, etc.*) ou logique (*car, parce que, etc.*) (Bronckart, 1997). Les relations d'interaction entre, d'une part, les fonctions de connexion et les types de discours, et d'autre part, entre ces derniers et les valeurs spécifiques que portent les marques de connexion devraient apparaître lors des analyses et seront présentées au terme de celles-ci.

#### **4.3.2 La connexion dans *Le petit Poucet***

Comme il a été déjà indiqué, l'analyse textuelle des mécanismes de connexion sera présentée dans l'ordre descendant selon lequel elle a été faite. De la structure globale du plan du texte aux structures phrastiques locales, l'analyse permettra la mise en évidence des diverses *fonctions* de connexion, ainsi que celle des différentes *valeurs sémantiques* portées par les unités de marquage.

##### **4.3.2.1 Mécanismes de connexion marquant les articulations au niveau du plan de texte**

Les mécanismes de connexion qui sont repérés au niveau englobant du plan du texte *Le petit Poucet* marquent les grandes parties du texte et indiquent, dans la plupart des cas, les différents types de discours qui s'y trouvent. Dans ce cas, ils assument une fonction de *segmentation* et correspondent aux différents points du plan général du texte présenté à l'article 4.2.2. Les différentes marques repérées au niveau du plan du texte sont les suivantes :



- La formule *Il était une fois* (par. 1) qui explicite l'origine temporelle de la narration marque en même temps le début du segment de discours narratif qui domine le texte du conte.
- *Un soir* (par. 2) : articulation de parties constitutives du plan du texte : syntagme nominal à valeur temporelle. Cet organisateur textuel indique les segments de discours interactif dialogués qui commencent à la phrase graphique suivante. Il s'agit du dialogue entre le Bûcheron et sa femme.
- *Lorsque* (par. 3) : articulation de parties constitutives du plan de texte : conjonction de subordination à valeur temporelle. Cet organisateur textuel annonce, lui aussi, un segment de discours interactif direct. Il s'agit du monologue attribué au petit Poucet et adressé à ses frères.
- *Lorsque* (par. 4) : articulation de parties constitutives du plan du texte : conjonction de subordination à valeur temporelle qui indique les segments de discours monologués assumés par la Bûcheronne à l'intention de son mari.
- *Enfin* (par. 5) : articulation de parties constitutives du plan du texte : adverbe à valeur temporelle. Cet organisateur annonce également les segments de discours interactif (direct et indirect entre le petit Poucet et la femme de l'Ogre, ainsi qu'entre celle-ci et son mari.
- *Comme* (par. 8) : articulation de parties constitutives du plan du texte : conjonction de subordination à valeur causale qui indique les segments de discours interactif (monologués) et de récit interactif assumés par le petit Poucet et adressés à la femme de l'Ogre.

- *Il y a bien des gens* (par. 9) : articulation de parties constitutives du plan de texte : segment de phrase introduisant une évaluation et comportant une valeur d'opposition parce qu'il est associé à *ne demeurent pas d'accord*. Cet organisateur textuel marque clairement une séparation avec le discours narratif et indique le début du segment mixte théorique-narratif qui constitue le segment d'évaluation relative à la clôture du conte.
- **MORALITÉ** (fin par. 9) : articulation entre parties constitutives du plan général du texte : titre et majuscule, procédé para-linguistique pouvant relever également des marques de connexion (Bronckart, 1997). Le titre marque la fin du discours mixte théorique-narratif et le début d'un autre segment de discours théorique en vers. Il s'agit d'une évaluation locale de la narration, qui met en évidence le point de vue de Perrault de manière explicite.

Il convient de préciser ici que certaines articulations qui s'appliquent au plan général du texte indiquent parfois les transitions entre les différentes phases de la séquence narrative qui constitue le conte. Il s'agit des articulations marquées par les organisateurs textuels *Il était une fois* (par. 1), *lorsque* (par. 3) et *Il y a bien des gens* (par. 9). Ces cas seront indiqués lors de l'analyse des mécanismes de connexion marquant les phases de la séquence narrative.

#### **4.3.2.2 Mécanismes de connexion marquant les articulations entre phases d'une séquence : le cas de la séquence narrative**

Dans *Le petit Poucet*, le découpage en paragraphes est un procédé para-linguistique qui relève également des marques de connexion. En effet, l'analyse révèle que ce découpage correspond, souvent, aux différentes phases de la séquence narrative. Ces phases générales peuvent être décomposées évidemment en plusieurs phases sous-

ordonnées. Les différentes marques de connexion repérées au niveau des phases de la séquence narrative sont les suivantes :

- *Il était une fois* (par. 1) : cette formule, qui explicite l'origine temporelle de la narration et qui marque le début du discours narratif dominant, indique en même temps le début de la phase « Situation initiale ».
- *Il vint une année* (par. 2) : articulation entre la phase « Situation initiale » et la phase « Complication ». C'est un segment de phrase impersonnelle à valeur temporelle.
- *De bon matin* (par. 2) : articulation entre la phase « Complication » et la phase « Actions » : syntagme prépositionnel à valeur temporelle.
- *Lorsque* (par. 3) : articulation entre les phases sous-ordonnées « Actions » et la *première partie* de la « Résolution intermédiaire » : conjonction de subordination à valeur temporelle. Dans ce cas, les articulations entre les phases d'une séquence coïncide avec celles qui s'appliquent au plan du texte.
- *Dans le moment que* (par. 4) : articulation entre les phases sous-ordonnées « Actions » et la *deuxième partie* de la « Résolution intermédiaire » : locution conjonctive de subordination à valeur temporelle (usage ancien équivalant à *au moment où*).
- *Mais lorsque* (par. 4) : articulation entre les phases « Actions » et « Nouvelle complication ». Dans ce cas, la connexion est marquée par deux organisateurs textuels : *mais* à valeur d'opposition et *lorsque*, à valeur temporelle.

- *Cependant* (par. 5) : articulation entre la phase « Nouvelle complication » et la phase « Nouvelles actions » : adverbe à valeur d'opposition.
- *Aussitôt* : articulation entre les phases « Nouvelles actions » et « Résolution finale ». Ce même paragraphe comporte à la fois la phase « Résolution » et la phase « Situation finale » qui décrit le retour triomphal du petit Poucet qui n'est pas marquée de façon explicite : présence d'un coordonnant (*donc*) assurant une fonction de *liage*.
- *Il y a bien des gens* : articulation entre la phase « Situation finale » et la phase « Évaluation » : segment de phrase à valeur d'opposition parce qu'il est associé à *ne demeurent pas d'accord*. Cette phase d'évaluation qui marque également une articulation au niveau du plan général du texte, comporte des commentaires sur la première situation finale et présente une autre résolution de la nouvelle complication. La phase de résolution est clôturée également par une nouvelle situation finale.
- *Après avoir* (par. 9) : articulation entre la phase « Évaluation » et « Nouvelle situation finale » : locution prépositive à valeur temporelle.

#### 4.3.2.3 Mécanismes de connexion marquant les articulations internes aux phases de la séquence narrative

Les organisateurs textuels marquant ces articulations internes sont nombreuses et comportent des valeurs sémantiques variées. Il convient d'en indiquer quelques-uns :

- Situation initiale : *mais c'est que, ce qui, cependant* (par. 1);
- Complication : *cependant, de bon matin* (par. 2);
- Actions : *car, mais* (par. 3);

- Résolution intermédiaire : *sur l'heure, comme, lorsque, à la fois, mais lorsque, mais quoique* (par. 4);
- Nouvelle complication : *mais, cependant, enfin, comme, d'abord, aussitôt* (par. 5), *mais, après quoi* (par. 6);
- Nouvelles actions : *car, donc, toute la nuit, aussitôt* (par. 7);
- Résolution finale : *comme, aussitôt* (par. 8);
- Situation finale : *donc* (par. 8);
- Évaluation : *qu'à la vérité, lorsque, dès le soir même* (par. 9);
- Nouvelle situation finale : *et par là* (par. 9);
- Moralité : *mais, cependant*.

#### 4.3.2.4 Mécanismes de connexion marquant les articulations entre phrases syntaxiques

Dans la plupart des cas, les organisateurs textuels qui articulent plusieurs phrases syntaxiques en une seule phrase graphique sont les conjonctions de coordination (*et, mais, car, etc.*), ainsi que les subordonnants (*parce que, lorsque*). Comme ils sont très nombreux dans le texte analysé, il en sera donné quelques exemples uniquement :

- *et, et, et, parce que, et, et, et, et* (par. 1);
- *et, et, et, car, mais, et, car, et, et, et, et, et, et, et* (par. 2);
- *mais, et, mais* (par. 3);
- *et, car, car, et, et, mais, et, et, parce que, et, et, et, et, comme, car, lorsque* (par. 4);
- *et, et, parce que, lorsque, car, et, et, et, mais, et, lorsque, car, et, et, et, et, car, et, et, et, mais, et, et, et, et, afin que, et, et, mais, et* (par. 5);
- *parce que, car, et* (par. 6);
- *et, et, afin que, et, et, et, lorsque, comme, et, et, et, et, et, lorsque, et, car, lorsque, et, et, afin que* (par. 7);

- *et, après avoir, et, aussi que, et, car, et, après s'être, et, si... que, et, pendant que, et, et, et, de sorte que, aussi... que, car, et, et, parce que, comme, et, afin que, car, quoique* (par. 8);
- *et, parce que, et, et, et, car, et, et, mais, et, si... que, et, et, et* (par. 9);
- *quand, ou, quelque fois* (Moralité).

L'analyse des mécanismes de connexion permet de mettre en évidence une certaine correspondance entre la catégorie d'organiseurs textuels à valeur temporelle et les fonctions de *segmentation* et de *démarcation*, ainsi qu'entre celle des connecteurs à valeur d'opposition et les fonctions d'*empaquetage*, de *liage* et d'*enchâssement*. L'analyse laisse transparaître également une interaction entre la valeur sémantique de certaines catégories d'organiseurs textuels et les types de discours dans lesquels ils apparaissent. Plus précisément, elle révèle la concentration des organisateurs à valeur logico-argumentative dans les segments de discours théorique et interactif.

En outre, le repérage des organisateurs textuels qui marquent les articulations locales à l'intérieur des phrases syntaxiques révèle la présence d'une très grande densité de coordonnants par rapport à celle des subordonnants. La fonction de *liage* est donc beaucoup plus présente que la fonction d'*enchâssement* à ce niveau inférieur de l'organisation du texte. Il est important aussi de signaler la fréquence dans l'emploi du coordonnant *et* comparativement aux autres conjonctions de coordination (*mais* et *car*).

### 4.3.3 La cohésion nominale

Les mécanismes de cohésion nominale ont pour fonction, d'une part, d'*introduire* les thèmes ou les personnages nouveaux et, d'autre part, d'assurer leur *reprise* ou leur *relais* dans la suite du texte. En d'autres termes, ces mécanismes explicitent les relations de solidarité qui existent entre ces thèmes ou ces personnages qui partagent

une ou plusieurs propriétés référentielles (ou entre lesquels existe une relation de *co-référence*) (Bronckart, 1997). Les unités linguistiques qui réalisent ces mécanismes sont qualifiées d'anaphores et sont organisées en séries qui constituent des *chaînes anaphoriques*. En général, le marquage de la cohésion nominale est réalisé par deux catégories d'anaphores :

- a) La catégorie *d'anaphores pronominales* composée des pronoms personnels, relatifs, possessifs, démonstratifs et réfléchis. Dans cette catégorie, peuvent être inclus, également, les pronoms personnels *non mis en évidence*; ces cas pouvant être considérés comme *le produit d'une transformation d'effacement d'un pronom* (Bronckart, 1997). Il est à noter que certaines occurrences des pronoms personnels à la 1<sup>re</sup> et à la 2<sup>e</sup> personne peuvent ne pas faire partie d'une chaîne anaphorique et *renvoyer directement à une instance extérieure au texte (à l'agent producteur ou à ses destinataires)*. Il s'agit dans ces cas de pronoms *déictiques*.
- b) La catégorie des *anaphores nominales* composée de syntagmes nominaux de divers types. Les syntagmes qui assurent la reprise peuvent être identiques à leur antécédent, mais ils peuvent aussi s'en différencier, soit au plan lexical, soit au plan des marques de détermination, soit aux deux plans.

Deux fonctions de cohésion nominale peuvent être distinguées. La fonction d'**introduction** consiste à marquer l'insertion, dans un texte, d'une unité de signification nouvelle appelée *unité-source* qui constitue l'origine d'une chaîne anaphorique. La fonction de **reprise** consiste à reformuler cette unité-source, appelée encore antécédent, dans la suite du texte. Il peut arriver qu'une unité-source soit introduite sous forme d'un nom propre, d'un syntagme nominal défini ou encore d'un pronom. Quant à la fonction de reprise, elle est généralement réalisée par les diverses anaphores pronominales, ainsi que par des syntagmes nominaux dont les

déterminants sont définis, démonstratifs ou encore possessifs. Toutefois, il arrive que des syntagmes nominaux indéfinis assurent la fonction de reprise.

Il est important de préciser également que les liens de « co-référence », qui sont marqués par les chaînes anaphoriques, peuvent prendre des formes différentes. Dans certains cas, c'est une *identité* du contenu référentiel mis en relation qui est observée. Dans d'autres cas, les éléments de signification peuvent partager l'une ou l'autre des propriétés référentielles ou encore avoir entre eux uniquement des rapports plus ou moins logiques d'*inclusion*, d'*association*, de *contiguïté*, etc. Il arrive aussi, dans certains cas, que la référence commune reste totalement indéterminée. Il convient d'ajouter que l'antécédent ou l'unité-source d'une chaîne anaphorique n'est pas toujours une forme nominale mais peut constituer une phrase entière (Bronckart, 1997).

Comme pour les unités linguistiques marquant la connexion, le choix des anaphores peut dépendre des types de discours dans lesquels ces anaphores apparaissent. Ainsi, les anaphores pronominales de la 3<sup>e</sup> personne sont fréquentes dans les types de discours de l'ordre du RACONTER, ainsi que les anaphores nominales avec déterminant possessif qui apparaissent dans les séquences ou les segments descriptifs qui sont intégrés à ces discours. En ce qui a trait aux types de discours de l'ordre de l'EXPOSER, les discours interactifs se caractérisent par la présence des pronoms de la 1<sup>re</sup>, 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> personne. Ceux-ci peuvent cumuler une valeur anaphorique et une valeur déictique. Dans les discours théoriques où les relations de « co-référence » sont plutôt complexes (liens d'inclusion, d'association, etc.), ce sont les reprises par anaphores nominales qui sont les plus fréquentes. Toutefois, cette correspondance ne peut être avancée de façon catégorique. Il en est de même pour la correspondance entre les sous-catégories de marque de cohésion nominale et leurs fonctions, qui reste partielle (Bronckart, 1997).



#### 4.3.4 La cohésion nominale dans *Le petit Poucet*

Les séries de relais anaphoriques qui ont été identifiées dans *Le petit Poucet* concernent les différents personnages impliqués dans le récit, ceux qui lui sont externes (voix sociales), ainsi que certains objets ou thèmes appartenant à ces personnages (les cailloux, la lumière, la peur, la nourriture, etc.). Étant donné que ces séries anaphoriques sont très nombreuses, il convient d'en présenter celles qui sont les plus significatives et les plus pertinentes pour l'analyse. Il s'agit des séries d'**introduction** et de **reprise** des *personnages principaux* et des *personnages secondaires* du conte. Une importance particulière est accordée à la forme que prennent les relais dans les segments de *discours interactif direct*. Ces derniers seront présentés à la suite des séries anaphoriques qui apparaissent dans les autres types de discours (narratif et théorique) :

##### 4.3.4.1 Série anaphorique dévolue au personnage-héros : le petit Poucet

- Par. 1 : introduction du personnage par un SN défini (*le plus jeune*). Ce SN a un lien d'inclusion avec l'unité-source (*sept enfants*) introduisant le groupe des sept garçons. Reprise du personnage d'abord par l'anaphore identique (*le plus jeune*), un pronom personnel (*il*, non mis en évidence), puis par le SN possessif (*son esprit*) qui est suivi par une série de pronoms personnels (*il, il, le*) et d'un SN défini (*le petit Poucet*) introduit comme un prénom. Reprise ensuite par le SN « pointé » démonstratif (*ce pauvre enfant*) qui est suivi par une autre série de pronoms de la 3<sup>e</sup> personne (*lui, il, il, etc.*).
- Par. 2 : reprise du personnage, d'abord par le SN défini (*le petit Poucet*), puis par un pronom personnel (*il*), suivi d'un SN possessif (*son père*), d'une série de pronoms de la 3<sup>e</sup> personne (*il, il, etc.*) et d'un SN défini (*le petit Poucet*). Reprise encore par un pronom personnel (*il*) et un SN possessif (*ses frères*). Quatre

occurrences du pronom personnel (*il*, non mis en évidence) sont aussi repérées dans ce paragraphe.

- Par. 3 : reprise du personnage par le SN défini (*le petit Poucet*), suivi par une série de pronoms personnels (*il, il, il, il, le, il...*).
- Par. 4 : reprise du personnage par le SN défini identique (*le petit Poucet*), suivi d'abord par un pronom relatif (*qui*), puis par une série de pronoms personnels (*il*, 7 fois) puis par le SN possessif (*sa poche*).
- Par. 5 : reprise du personnage par le SN défini identique (*le petit Poucet*), suivi d'abord par une série de pronoms personnels (*il, il, il, etc.*), puis par le même SN défini (*le petit Poucet*). Ce dernier est suivi d'abord par une autre série de pronoms personnels (*il, il, il, il, le*), puis par le SN possessif (*ses frères*), repris par un pronom personnel (*il*), par deux occurrences du SN défini (*le petit Poucet*) et enfin, par un pronom relatif (*qui*).
- Par. 7 : reprise du personnage par le SN défini (*le petit Poucet*), suivi d'abord de deux pronoms relatifs (*qui*), d'un SN possessif (*ses frères*), puis de pronoms possessifs et personnels (*le sien, il, il*), par un SN possessif (*ses frères*) et de deux autres pronoms possessif et personnel (*la sienne, il*). Reprise un peu plus loin par le SN défini (*le petit Poucet*), suivi de pronoms personnels et relatifs (*qui, il, lui*), par le SN possessif (*ses frères*). Reprise encore par le SN défini (*le petit Poucet*), suivi de deux pronoms personnels (*il, il*, non mis en évidence) et d'un SN possessif (*ses frères*).
- Par. 8 : reprise du personnage par le SN défini (*le petit Poucet*), suivi d'abord par un pronom relatif (*qui*), puis d'un SN possessif (*ses six frères*) et d'un pronom personnel (*se*). Reprise ensuite par le SN défini (*le petit Poucet*), suivi par un SN

possessif (*ses frères*), un pronom personnel (*lui*) et un SN possessif (*son conseil*); reprise ensuite par le SN défini (*le petit Poucet*), suivi d'un pronom réfléchi (*se*), de SN possessifs (*ses pieds, ses jambes*), et d'une série de pronoms personnels (*lui, il, il*). Cette série de pronoms est suivie du SN défini (*le petit Poucet*), d'un pronom personnel (*lui*), le SN défini (*le petit Poucet*), d'un pronom réfléchi (*se*), d'un SN possessif (*son père*) et enfin, par un pronom personnel (*il*). Trois occurrences du pronom personnel (*il*, non mis en évidence) sont repérées dans ce paragraphe également.

- Par. 9 : reprise du personnage par le SN défini (*le petit Poucet*), suivi d'abord d'un pronom personnel (*il*), puis du SN défini identique (*le petit Poucet*), suivi lui-même d'une série de pronoms personnels (*il, il, il, il, il*). Reprise par le SN défini (*le petit Poucet*), suivi par une série de pronoms personnels (*le, il, le, lui*). Cette série de pronoms est reprise par un SN possessif (*son plus grand gain*), suivi par une série de pronoms personnels (*le, le, il, il, il*). Une autre série de pronoms personnels (*le, il, il, il*) sont intercalés entre cinq SN possessifs qui apparaissent respectivement dans la situation finale (*son père, sa famille, son père, ses frères, sa cour*). Deux autres occurrences du pronom personnel (*il*, non mis en évidence) sont présentes dans ce paragraphe.

Comme il a été déjà indiqué, les relais anaphoriques identifiés dans les *discours interactifs* (directs) ont été mis en évidence à part, vu leur importance et la forme particulière qu'ils prennent dans ce type de discours. Ils sont présentés dans ce qui suit :

- Par. 3 (monologue du petit Poucet adressé à ses frères) : relais du personnage du petit Poucet par des déterminants et des pronoms possessifs de la 1<sup>re</sup> personne du singulier (*mes, mon, ma, je, moi*); relais des sept garçons par le pronom de la 1<sup>re</sup> personne du pluriel (*nous*).

- Par. 5 (dialogue entre le petit Poucet et la femme de l'Ogre) : relais des personnages des sept frères incluant le petit Poucet par une série de pronoms personnels de la 1<sup>re</sup> personne du pluriel (*nous, nous, nous, nous, nous*).
- Par 8 (monologue du petit Poucet adressé à la femme de l'Ogre incluant le récit interactif) : relais du personnage du petit Poucet par une série de pronoms personnels de la 1<sup>re</sup> personne du singulier (*me, me, me, je, je*).

#### 4.3.4.2 Série anaphorique dévolue au couple-parents

- Par. 1 : introduction du couple par un segment de phrase composé de deux SN indéfinis coordonnés (*un Bûcheron et une Bûcheronne*).
- Par. 1 : reprise du couple par un pronom relatif (*qui*), par des pronoms personnels et un déterminant de la 3<sup>e</sup> personne du pluriel (*ils, leurs, les, les*), puis par deux pronoms indéfinis (*on, on*).
- Par. 2 : reprise du couple par un SN « pointé » démonstratif (*ces pauvres gens*), puis par une série de déterminants et de pronoms de la 3<sup>e</sup> personne du pluriel (*leurs, leur, leur, ils, les, ils*), suivis par des pronoms indéfinis (*on, on*), un segment de phrases composé par deux SN définis (*le père et la mère*) et un pronom personnel (*ils*, non mis en évidence). Il est important de préciser ici que le dernier pronom (*ils*), ainsi que les deux occurrences du pronom indéfini (*on*) constituent des anaphores pronominales qui réalisent la co-référence à la fois du couple et du groupe des sept enfants.
- Par. 4 : reprise du couple par le segment de phrase (*le Bûcheron et la Bûcheronne*), puis par une série de déterminants et de pronoms de la 3<sup>e</sup> personne

du pluriel (*leur, leur, ils, leur, ils, leurs, eux*, etc.), et d'un pronom relatif (*qui*), ainsi que par deux SN, l'un défini, l'autre démonstratif (*les pauvres gens, ces bonnes gens*) et un SN numéral (*deux personnes*).

- Par. 5 : reprise du couple par un autre segment composé de deux SN définis coordonnés (*le Père et la Mère*), suivi par deux pronoms de la 3<sup>e</sup> personne du pluriel (*ils, ils*) et un autre pronom personnel (*ils*, non mis en évidence).
- Par. 2 (dialogue entre le Bûcheron et la Bûcheronne) : relais du couple-parents par une série de pronoms et un déterminant de la 1<sup>re</sup> personne du pluriel (*nous, nos, nous, nous, nous*).
- Par. 3 (monologue du petit Poucet adressé à ses frères) : relais du couple-parents par un segment de phrase composé de deux SN possessifs (*mon Père et ma Mère*).
- Par. 4 (monologue de la Bûcheronne adressé au Bûcheron) : relais du couple-parents par un déterminant et trois pronoms de la 1<sup>re</sup> personne du pluriel (*nos, nous, nous, nous*).

#### 4.3.4.3 Série anaphorique dévolue au personnage du Bûcheron

- Par. 1 : introduction du personnage par un SN indéfini inclus dans le segment de phrase (*un Bûcheron et une Bûcheronne*) introduisant le couple; reprise du personnage par un SN défini (*le Bûcheron*), suivi par un SN possessif (*sa femme*).
- Par. 2 : reprise du personnage par le SN défini (*le Bûcheron*), puis par un SN possessif (*sa femme*), suivi par un pronom personnel (*il*).

- Par. 4 : reprise du personnage par deux occurrences du SN défini (*le Bûcheron*), puis par un pronom personnel de la 3<sup>e</sup> personne (*il*), suivi d'un autre SN défini (*le Bûcheron*). Cette dernière anaphore nominale est reprise par un SN possessif (*sa femme*), suivi par des pronoms personnels de la 3<sup>e</sup> personne (*lui, il*).
- Par. 9 : reprise du personnage du Bûcheron par un SN défini (*du Bûcheron*), puis par un pronom de la 3<sup>e</sup> personne du pluriel (*les*) assurant le relais du personnage du Bûcheron et de ses six fils (à l'exception du petit Poucet).
- Par. 2 (dialogue entre le Bûcheron et la Bûcheronne) : relais du personnage du bûcheron par des pronoms et un déterminant de la 1<sup>re</sup> personne du singulier (*je, me, mes*).
- Par. 4 (monologue de la Bûcheronne adressé au Bûcheron) : relais du personnage du Bûcheron par un nom propre (*Guillaume*), par des pronoms personnels (*toi, tu*) et un SN possessif (*tes enfants*).

#### 4.3.4.4 Série anaphorique dévolue au personnage de la Bûcheronne

- Par. 1 : introduction du personnage par un SN indéfini (*une Bûcheronne*) inclus dans le segment de phrase (*un Bûcheron et une Bûcheronne*) introduisant le couple.
- Par. 1 : reprise du personnage par un pronom personnel (*elle*, non mis en évidence).
- Par. 2 : reprise du personnage par un pronom de la 3<sup>e</sup> personne du singulier (*lui*), puis par un SN défini (*la Bûcheronne*) et un SN possessif (*son mari*). Reprise par

une série de pronoms de la 3<sup>e</sup> personne du singulier (*lui, elle, etc.*) et un pronom personnel (*elle*, non mis en évidence).

- Par. 4 : reprise du personnage par des pronoms personnels de la 3<sup>e</sup> personne (*elle, elle*), puis par le SN défini (*la Bûcheronne*), suivi par une série de pronoms personnels (*elle, elle, la, etc.*). Reprise par le même SN défini (*la Bûcheronne*), suivi par des pronoms personnels (*elle, elle*), un SN possessif (*son fils*), deux autres pronoms personnels (*elle, elle*) et un SN défini (*la Bûcheronne*). Une occurrence du pronom personnel (*elle*, non mis en évidence) est repérée dans ce paragraphe.
- Par. 2 (monologue intérieur attribué à la Bûcheronne) : relais du personnage par un SN possessif (*son mari*) et par des pronoms de la 3<sup>e</sup> personne du singulier (*elle, lui*).
- Par. 4 (monologue de la Bûcheronne adressé au Bûcheron) : relais du personnage de la Bûcheronne par des déterminants et des pronoms de la 1<sup>re</sup> personne du singulier (*je, mes, mes, je, mes*).

#### 4.3.4.5 Série anaphorique dévolue aux personnages des enfants (7 ou 6)

- Par. 1 : introduction du groupe par un SN avec déterminatif numéral (*sept enfants*).
- Par. 1 : reprise par un SN indéfini (*d'enfants*), puis par un pronom personnel (*en*), suivi d'un SN possessif (*leurs sept enfants*) et d'un pronom de la 3<sup>e</sup> personne du pluriel (*eux*).

- Par. 2 : reprise des personnages des enfants par un SN démonstratif (*ces enfants*), puis par des pronoms réalisant en même temps le relais du couple et des enfants (*on, ils, on*); reprise ensuite des personnages des enfants par des pronoms de la 3<sup>e</sup> personne du pluriel (*les, eux*) et un SN possessif (*leur mère*).
- Par. 3 : reprise des personnages des sept enfants par un SN démonstratif (*ces enfants*), suivi par une série de pronoms de la 3<sup>e</sup> personne du pluriel (*ils, ils, ils* (7), *ils, les, leur, ils, les* (6)) référant parfois au groupe des sept enfants et parfois au groupe des six (à l'exception du petit Poucet).
- Par. 4 : reprise d'abord du groupe des sept enfants par le SN défini (*les enfants*), par un pronom relatif (*qui*), puis par des pronoms personnels (*leur, leur, les, ils, ils, ils, tous les, les, leur, leur*). À ces anaphores viennent s'ajouter une occurrence du pronom de la 3<sup>e</sup> personne du pluriel (*ils*) assurant le relais des personnages des sept enfants et du couple, ainsi que la présence d'un SN (*les autres*) référant ici au groupe des six enfants (à l'exception de l'aîné). Une occurrence du pronom personnel (*ils*, non mis en évidence) est repérée dans ce paragraphe.
- Par. 5 : reprise des personnages des sept garçons par une longue série de pronoms et de déterminants de la 3<sup>e</sup> personne du pluriel (*les, ils, leur, etc.*). Parmi ces anaphores, la deuxième occurrence du pronom (*ils*) assure le relais à la fois des personnages des sept garçons et du couple; reprise par un pronom personnel (*en*), un déterminant numéral (*un*) réalisant un lien d'inclusion et enfin, par deux occurrences du SN démonstratif (*ces pauvres enfants*) et un SN indéfini (*de pauvres enfants*). Il convient d'ajouter ici le relais traduit par le SN indéfini (*de friands morceaux*) qui a un lien d'association avec l'unité-source (*sept garçons*). Deux occurrences du pronom personnel (*ils*, non mis en évidence) sont présentes également dans ce paragraphe.



- Par. 6 : reprise des personnages des sept enfants par un SN défini (*les sept petits garçons*).
- Par. 7 : reprise des personnages des sept garçons par un pronom de la 3<sup>e</sup> personne (*les*), puis par des SN défini et indéfini (*les garçons, les petits garçons, des garçons*) et enfin, par une série de pronoms de la 3<sup>e</sup> personne (*ils, ils, ils, les, les, ils, les*). Reprise par un SN défini (*les malheureux*) et un pronom personnel (*ils*, non mis en évidence). En outre, trois autres pronoms et un déterminant de la 3<sup>e</sup> personne du pluriel (*qui, tous, se, leur*) assurent le relais du groupe des six garçons.
- Par. 8 : reprise des personnages des sept garçons par des SN démonstratif et défini (*ces pauvres enfants, les petits garçons, les pauvres enfants*), des pronoms de la 3<sup>e</sup> personne du pluriel (*leur, ils, se*), un pronom relatif (*qui*) et un SN possessif (*leur père*). Trois autres pronoms (*se, ils* et *ils*, non mis en évidence) réfèrent au groupe des six garçons (à l'exception du petit Poucet).
- Par. 9 : reprise des personnages des six garçons et du Bûcheron par un pronom de la 3<sup>e</sup> personne (*les*).
- Par. 2 (dialogue entre le Bûcheron et la Bûcheronne) : relais du groupe des sept garçons par quatre pronoms personnels (*les, les, ils, ils*).
- Par. 3 (monologue du petit Poucet adressé à ses frères) : relais des sept garçons par le pronom personnel (*nous*) et relais des six frères par le pronom personnel (*vous*).
- Par. 4 (monologue de la Bûcheronne adressé au Bûcheron) : relais des sept garçons par une série de pronoms personnels (*ils, les, ils, les*).

- Par. 4 (monologue de la Bûcheronne adressé aux enfants) : relais des sept garçons par trois pronoms de la 2<sup>e</sup> personne du pluriel (*vous*). Relais du personnage de l'aîné, d'abord, par un nom propre (*Pierrot*), puis par des pronoms personnels (*toi, te, te*).
- Par. 4 (monologue du groupe des sept garçons) : relais des personnages des sept enfants par deux pronoms de la 1<sup>re</sup> personne du pluriel (*nous, nous*). Il s'agit du seul segment de discours interactif attribué au groupe des sept garçons dans le conte.
- Par. 5 (dialogue entre le petit Poucet et la femme de l'Ogre) : relais des sept garçons par les pronoms personnels (*vous*) et un SN défini (*les petits enfants*). Relais aussi par cinq occurrences du pronom personnel (*nous*).
- Par. 5 (dialogue entre l'Ogre et la femme de l'Ogre) : relais des sept garçons par une série de pronoms personnels (*ils, les, leur, leur, ils*) et des SN défini et indéfini (*la chair fraîche, du gibier*) qui traduisent un lien d'association.

#### 4.3.4.6 Série anaphorique dévolue au personnage de l'Ogre

- Par. 5 : À la différence des autres personnages, l'introduction du personnage de l'Ogre est réalisée dans un segment de discours interactif. Il s'agit de la deuxième intervention de la femme de l'Ogre s'adressant aux sept garçons. Dans ce segment de discours dialogué, l'unité-source choisie pour introduire le personnage violent est le SN indéfini (*un Ogre*).
- Par. 5 : reprise du personnage de l'Ogre par des SN définis et possessifs (*l'Ogre, 6 fois, sa femme, 5 fois*) et d'une série de pronoms de la 3<sup>e</sup> personne du singulier

(*il, lui, le, se*). Relais par un segment de phrase (*au plus cruel des Ogres*) et trois occurrences du pronom personnel (*il*, non mis en évidence).

- Par. 6 : reprise du personnage de l'Ogre par un SN défini (*l'Ogre*).
- Par. 7 : reprise du personnage de l'Ogre par des SN définis (*l'Ogre*, 8 fois) et possessifs (*ses filles*, 3 fois, *ses sept filles*, *sa femme*, 4 fois) alternant avec des pronoms de la 3<sup>e</sup> personne du singulier (*il*, 17 fois) et un pronom relatif (*qui*). Reprise par un pronom personnel (*il*, non mis en évidence).
- Par. 8 : reprise du personnage de l'Ogre par des pronoms de la 3<sup>e</sup> personne du singulier (*il*, 8 fois, *lui*), des pronoms relatifs (*qui, qui*), par des SN définis et démonstratifs (*l'Ogre*, 6 fois, *cet Ogre*); reprise aussi par des SN possessifs (*ses bottes*, *sa femme*), un segment de phrase (*fort bon mari*) et un pronom personnel (*il*, non mis en évidence).
- Par 9 : reprise du personnage de l'Ogre par des SN définis (*l'Ogre, l'Ogre*), par des pronoms de la 3<sup>e</sup> personne du singulier (*il, lui, se*) et un SN possessif (*ses bottes*).

Les segments de *discours interactif* direct attribués au personnage de l'Ogre sont nombreux dans le texte. Il s'agit de segments de discours interactif direct (dialogué et monologué) adressés à la femme de l'Ogre ou à lui-même dans le cas des monologues.

- Par. 3 (dialogue entre le petit Poucet et la femme de l'Ogre) : relais du personnage de l'Ogre par le substantif (*Monsieur*) et par des pronoms personnels et relatifs (*il, le, qui*).

- Par. 5 (dialogue entre l'Ogre et sa femme) : relais du personnage de l'Ogre par des pronoms et un déterminant de la 1<sup>re</sup> personne du singulier (*je, je, je, me, je, je, me, mes, me*) et des pronoms de la 2<sup>e</sup> personne du pluriel (*vous*).
- Par. 7 (monologues de l'Ogre, parlant seul ou à sa femme) : relais du personnage de l'Ogre par des déterminants de la 1<sup>re</sup> personne du pluriel (*nos, nos*) et des pronoms de la 1<sup>re</sup> personne du pluriel présents dans la finale du verbe à l'impératif (*allons, faisons, travaillons*); reprise aussi par une série de pronoms, un déterminant de la 1<sup>re</sup> personne du singulier (*je, je, je, je, me, moi, je, mes*) et des SN possessifs et démonstratifs (*nos petits drôles, nos gaillards, ces petits drôles*).
- Par. 8 (monologue du petit Poucet adressé à la femme de l'Ogre incluant le récit interactif) : relais du personnage de l'Ogre par une série de pronoms de la 3<sup>e</sup> personne du singulier (*il, le, il, lui, il, le*) et par trois SN possessifs (*son or, son argent, ses bottes*).

#### 4.3.4.7 Série anaphorique dévolue au personnage de la femme de l'Ogre

- Par. 5 : introduction du personnage de la femme de l'Ogre par un SN indéfini (*une bonne femme*).
- Par. 5 : reprise du personnage de la femme de l'Ogre par des pronoms de la 3<sup>e</sup> personne du singulier (*elle, lui, elle, elle*), un pronom indéfini (*on*), ainsi que par deux SN définis (*la femme de l'Ogre, la bonne femme*), un SN démonstratif (*cette femme*) et un SN possessif (*son mari*). Trois occurrences du pronom personnel (*elle*, non mis en évidence) sont aussi présentes dans ce paragraphe.

- Par. 6 : reprise du personnage de la femme de l'Ogre d'abord par un pronom indéfini (*on*), puis par un SN défini (*la femme de l'Ogre*) et deux pronoms de la 3<sup>e</sup> personne du singulier (*elle, se*).
- Par. 7 : reprise du personnage de la femme de l'Ogre par un SN défini (*l'Ogresse*). Il s'agit de la seule occurrence de cette anaphore nominale dans le texte; reprise ensuite par une série de pronoms de la 3<sup>e</sup> personne du singulier (*elle, 5 fois, la, lui, la*), par un SN possessif (*ses sept filles égorgées*) et un SN défini (*les femmes*) attribué aux femmes en général.
- Par. 8 : reprise du personnage de la femme de l'Ogre par un SN possessif (*ses filles égorgées*), par un SN défini (*la bonne femme*) et deux pronoms de la 3<sup>e</sup> personne du singulier (*elle, lui*).
- Par. 5 (dialogue entre le petit Poucet et la femme de l'Ogre) : relais du personnage de la femme de l'Ogre par le substantif (*Madame*), puis par trois pronoms personnels (*vous, vous, vous*).
- Par. 5 (dialogue entre la femme de l'Ogre et son mari) : relais du personnage de la femme de l'Ogre par un pronom de la 1<sup>re</sup> personne du singulier (*je*) et par les pronoms de la 2<sup>e</sup> personne du singulier (*te, tu, te, toi, tu*). Relais aussi par un SN indéfini (*une vieille bête*) et un segment de phrase (*maudite femme*).
- Par. 7 (monologue de l'Ogre adressé à sa femme) : relais du personnage de la femme de l'Ogre par des pronoms personnels de la 2<sup>e</sup> personne du singulier (*te*). Certains de ces pronoms sont inclus dans les verbes au temps de l'impératif présent.

- Par. 8 (monologue du petit Poucet adressé à la femme de l'Ogre incluant le récit interactif) : relais du personnage de la femme de l'Ogre par un SN possessif (*vo**tre mari*) et trois pronoms de la 2<sup>e</sup> personne du pluriel (*vous*).

#### 4.3.4.8 Série anaphorique dévolue aux personnages des filles de l'Ogre (aucun segment de discours interactif n'est attribué aux filles de l'Ogre dans le conte).

- Par. 6 : introduction des personnages des filles de l'Ogre par un SN numéral (*sept filles*).
- Par. 6 : reprise des personnages des filles de l'Ogre par un pronom relatif (*qui*), puis par un SN démonstratif (*ces petites Ogresses*), suivi par une série de pronoms de la 3<sup>e</sup> personne du pluriel (*elles*, 7 fois); reprise par un déterminatif et un pronom indéfini (*toutes sept, toutes*), suivis par un SN possessif (*leur père*) et un pronom indéfini (*chacune*) assurant une relation d'inclusion avec l'unité-source (*sept filles*).
- Par. 7 : reprise des personnages des filles de l'Ogre par des SN défini (*les filles de l'Ogre, des sept filles de l'Ogre*) et un SN possessif (*leurs couronnes*).

L'analyse des mécanismes de cohésion nominale et la mise en évidence des chaînes anaphoriques, notamment dans les discours interactifs directs, révèlent certaines correspondances entre l'image attribuée à un personnage et ses relais dans le texte. Ces différentes interactions seront présentées dans l'étude comparative relative aux mécanismes de textualisation. D'autres correspondances ont été remarquées également entre certains personnages ne présentant pas une ressemblance explicite. Elles seront expliquées également dans les différentes sections qui constituent l'analyse comparative.

#### 4.3.5 La cohésion verbale

Les mécanismes de cohésion verbale assurent l'organisation temporelle ou encore hiérarchique des *procès* (états, événements ou actions) verbalisés dans un texte. Ils contribuent à l'explicitation des relations de continuité, de discontinuité ou d'opposition existant entre les éléments de signification exprimés par les syntagmes verbaux. Cette dernière forme de *cohérence thématique* se marque par le choix des constituants obligatoires de ces syntagmes : choix des lexèmes verbaux et surtout choix de leurs déterminants qui sont les temps des verbes (TDV). L'analyse des valeurs dont sont porteurs ces constituants aboutit à l'identification de trois grandes classes de signifiés (la *temporalité*, l'*aspectualité* et la *modalité*), ainsi que d'une variété de valeurs plus spécifiques (valeurs temporelles gnomique, de simultanéité, d'antériorité, etc.; valeurs aspectuelles d'accompli, d'imperfectif, de fréquentatif, etc.; valeurs modales d'assertion, d'hypothèse, etc.). Ces valeurs d'aspect sont en principe en interaction avec les fonctions de temporalité (Bronckart, 1997).

En général, le marquage de la temporalité et de l'aspectualité s'organise en séries isotopiques d'unités qui contribuent, comme il a été déjà précisé, au maintien de la cohérence thématique d'un texte. Quant au marquage des modalisations, il s'effectue par des occurrences plus locales d'unités qui contribuent au maintien de la cohérence « pragmatique ou interactive » (Bronckart, 1997). Pour cette raison, l'étude des valeurs de modalisations sera présentée dans la section qui concerne les mécanismes de prise en charge énonciative.

Selon Bronckart, l'analyse des mécanismes de cohésion verbale devrait prendre en compte trois catégories de paramètres :

- les *procès* verbalisés, avec leurs différentes propriétés aspectuelles et leur propriété éventuelle de situabilité temporelle objective;

- les axes de référence : axe global associé à un type de discours ou axes plus locaux (comme ceux qui sont délimités par certains adverbes à valeur temporelle);
- la durée psychologique associée à l'acte de production.

Sur cette base, quatre fonctions de cohésion verbale sont identifiées. Il s'agit des fonctions de **temporalité première**, de **temporalité seconde**, de **contraste global** et de **contraste local**.

#### 4.3.5.1 La temporalité

Les fonctions de temporalité consistent à *mettre en relation* le paramètre que constitue le procès avec un paramètre de contrôle, ou encore à le *situer* par rapport à ce paramètre de contrôle :

- La fonction de **temporalité première** est celle où le procès est directement mis en relation, soit avec l'un des axes de référence, soit avec la durée associée à l'acte de production. Dans le premier cas, lorsque le paramètre est l'axe de référence global d'un type de discours, il s'agit d'une fonction de repérages *neutres, isochroniques, rétroactifs*, et *proactifs*; lorsque le paramètre est l'axe de référence local, il s'agit d'un repérage d'*inclusion*. Dans le deuxième cas, lorsque le paramètre est la durée associée à l'acte de production, il s'agit de repérages d'*antériorité, de simultanéité et de postériorité*.
- La fonction de **temporalité seconde** consiste à situer un procès par rapport à un autre procès, lui-même mis en relation avec l'un des paramètres de contrôle. Il s'agit d'une fonction *relative* ou *indirecte*, un procès étant présenté comme *antérieur, simultané* ou *postérieur* à un autre procès qui fait lui-même l'objet d'un repérage déterminé en temporalité première.



- Quant aux fonctions de **contraste**, elles consistent à opposer les procès entre eux. Elles comprennent la fonction de *contraste global* ou de mise en relief et la fonction de *contraste local*. La première distingue entre des séries isotopiques de procès en les posant en *avant-plan* ou en *arrière-plan*. La deuxième consiste à présenter un procès au titre de cadre sur fond duquel se détache, localement, un autre procès (Bronckart, 1997).

#### 4.3.5.2 L'aspectualité

À la différence des déterminants des verbes (TDV) qui peuvent exprimer une fonction de temporalité qui consiste en une relation entre un procès et des paramètres externes, l'ensemble des constituants du syntagme verbal peuvent marquer une ou plusieurs propriétés internes (sa durée, sa fréquence, son degré d'achèvement, etc.). C'est cette expression d'une propriété interne du procès qui est qualifiée **d'aspect** ou d'aspectualité dont les valeurs se trouvent en interaction avec les quatre fonctions de temporalité citées plus haut (Bronckart, 1997).

Dans la catégorie d'aspect, deux fonctions majeures sont identifiées. Il s'agit de l'expression des **types de procès** et celle des **degrés d'accomplissement du procès**, qui distinguent la catégorie d'aspect *lexical* et la catégorie d'aspect *morphologique*.

Les types de procès sont les classes générales de verbes qui y sont groupés selon qu'ils ont trait à un état, à une action, à une relation, etc. Sur la base de ce premier groupement, un classement secondaire de types de verbe s'effectue par l'identification des verbes qui traduisent les différents types de procès. Quatre classes de verbes sont alors identifiées :

- les *verbes d'état*, qui renvoient à des procès stables, excluant toute forme de changement;

- les *verbes d'activités*, qui renvoient à des procès dynamiques, duratifs (impliquant une certaine durée) et non résultatifs (n'impliquant pas de résultat);
- les *verbes d'accomplissement*, qui renvoient à des procès dynamiques, duratifs et résultatifs;
- les *verbes d'achèvement*, qui renvoient à des procès dynamiques, non duratifs et résultatifs.

La seconde catégorie des degrés d'accomplissement concerne la manière dont un procès est saisi en une phase de son accomplissement et son marquage s'effectue par le choix d'un temps de verbe spécifique. Trois degrés d'accomplissement peuvent être distingués. Ils ne concernent que les procès dynamiques (verbes d'activité, d'accomplissement ou d'achèvement) :

- le procès peut être présenté comme *inaccompli*, c'est-à-dire qu'il est saisi en cours de déroulement;
- le procès peut être présenté comme *accompli* (ou *achevé*), c'est-à-dire qu'il est saisi à l'issue de son déroulement;
- le procès peut être présenté dans son *accomplissement ou achèvement total*, c'est-à-dire qu'il est saisi dans la totalité de son accomplissement.

Le marquage de ces trois valeurs en français est peu spécifique et se cumule avec le marquage de la temporalité, ce qui le rend difficile à identifier. Ceci étant dit, il convient de préciser que la valeur d'accomplissement total constituant la valeur neutre ou *par défaut* de cette catégorie aspectuelle serait marquée par l'emploi des temps simples : PR, FUTS, PC, PS, etc. La valeur d'inaccompli ne serait pas spécifiquement marquée en français, mais serait inférable de certaines occurrences de temps simples, notamment l'IMP. Quant à la valeur d'accompli, elle serait marquée par des occurrences de temps composés (PSC, PQP, PANT, FANT) lorsque ces formes ne sont pas dans une relation de dépendance syntaxique avec les formes simples correspondantes. Toutefois, certaines formes morphologiques peuvent avoir deux

statuts différents. Il s'agit de cas bien spécifiques comme celui du passé composé qui peut être considéré comme la forme composée du présent et la forme « simple » du passé. Et ce double statut illustre en fait les interactions qui existent entre le marquage du degré d'accomplissement et celui de la temporalité première. Il en est de même pour les formes composées du « passé » (PSC, PANT, PQP) qui peuvent porter, elles aussi, deux complexes de valeurs différents. Cependant, ces deux statuts sont très proches et leur différenciation s'appuie, dans la plupart des cas, sur la présence d'autres unités linguistiques spécifiques comme les organisateurs textuels (Bronckart, 1997).

#### 4.3.6 La cohésion verbale et les types de discours

Les marques morphologiques réalisées par les temps des verbes sont, en fait, en interaction avec les types des lexèmes verbaux auxquels elles s'appliquent, ainsi qu'avec d'autres unités à valeur temporelle (adverbes et organisateurs textuels). En outre, leur distribution dans un texte dépend, plus que les deux autres mécanismes du textualisation (la connexion et la cohésion nominale), des types de discours dans lesquels elles apparaissent.

Le monde discursif de la **narration** qui est à la fois disjoint et autonome est ancré à une origine absolue qui est traduite, soit par une datation, soit par une formule conventionnelle. Et cette origine marque un rapport d'indifférence par rapport à la durée associée à l'acte de production. L'analyse des mécanismes de cohésion verbale s'effectue en s'en tenant aux relations de *repérage interne* posées entre les procès et l'axe de référence en ce qui concerne les fonctions de temporalité. Quant aux fonctions de contraste, elles sont analysées en prenant en considération les oppositions entre procès ou séries de procès.

Dans le cas de la fonction de *temporalité première*, les procès font l'objet d'un repérage isochronique (R. iso) par rapport à l'axe de référence temporelle, d'un repérage rétroactif (R. rétro), ou encore d'un repérage proactif (R. pro). Le repérage isochronique est marqué, soit par le PS, soit par l'IMP. Le repérage rétroactif, soit par l'emploi du PANT, soit par le PQP. Quant au repérage proactif, il est marqué par l'emploi du CONDS ou celui de l'IMPP (v. *aller* suivi de l'infinitif).

Dans la fonction de *temporalité seconde*, la mise en relation des procès peut exprimer des valeurs « d'antériorité relative, de simultanéité relative ou encore de postériorité relative ». La valeur d'antériorité relative se marque par un procédé d'enchâssement syntaxique, ainsi que par une opposition des temps du verbe : le temps de la phrase principale est une forme simple et le temps de la subordonnée est une forme composée. La valeur de simultanéité relative est marquée par le seul processus d'enchâssement syntaxique et la valeur de postériorité relative par l'enchâssement syntaxique des phrases infinitives.

La fonction de *contraste global* consiste à marquer l'opposition entre deux séries isotopiques de procès, l'une en *avant-plan*, l'autre en *arrière-plan*. Les procès d'avant-plan sont marqués par le PS ou le PANT, et les procès d'arrière-plan par l'IMP ou le PQP. Mais ces temps du verbe ont également une valeur de temporalité première (repérage isochronique pour le PS et l'IMP; repérage rétroactif pour le PANT et le PQP). Une certaine correspondance peut être constatée entre les procès dynamiques attribués au(x) personnage(s)-héro(s) et leur position à l'avant-plan, ainsi qu'entre les procès statifs descriptifs ou explicatifs et l'arrière-plan. Toutefois, cette correspondance n'est pas systématique et la fonction de contraste global procède d'une décision de l'auteur de mettre en évidence certains éléments de la diégèse au détriment d'autres (Bronckart, 1997).

Dans la fonction de *contraste local*, qui consiste à mettre en opposition deux procès indépendamment de toute série isotopique, l'opposition est surtout attestable dans des phrases qui sont articulées entre elles par un procédé d'enchâssement syntaxique.

Le monde discursif du **discours interactif** est un monde conjoint au monde ordinaire et n'est ancré à aucune origine. Toutefois, il s'agit d'un monde impliqué et l'analyse des mécanismes de cohésion verbale peuvent prendre en considération la durée de l'acte de production, ainsi que d'autres axes de référence temporelle distincts de cette durée de production. C'est la diversité de ces différents paramètres qui fait la complexité des fonctions de la *temporalité première* dans le discours interactif.

Lorsque le repérage s'effectue par rapport à la temporalité de l'acte de production, les procès font l'objet d'un repérage de simultanéité (R. sim), d'antériorité (R. ant) ou de postériorité (R. pos). Le repérage de simultanéité est marqué par le PR; le repérage d'antériorité par le PASP (v. *venir* suivi de l'infinitif), le PC, l'IMP ou encore leurs formes composées; le repérage de postériorité est marqué par le FUTS, le CONDS ou le FUTP (v. *aller* suivi de l'infinitif). En présence d'autres axes de référence locaux explicités généralement par des adverbes ou syntagmes à valeur temporelle, le repérage des procès peut se faire de deux façons différentes : il peut s'effectuer, soit par rapport à la durée adjointe à l'acte de production, soit par rapport à l'axe local. Dans le premier cas, il s'agira des trois repérages de simultanéité, d'antériorité ou de postériorité; dans le second cas, il sera question d'un repérage d'inclusion (R. incl) par rapport à cet axe. Dans certains discours interactifs où un autre axe de référence temporelle illimité peut être créé, les procès font l'objet d'un repérage neutre (R. neut) marqué par le PR comme dans les discours théoriques.

La fonction de *temporalité seconde* n'est attestable dans le discours interactif que lorsque le procès de référence est repéré par rapport à la durée adjointe à l'acte de production. Comme dans tous les autres types de discours, cette fonction est

attestable par un enchâssement syntaxique qui peut se cumuler avec une opposition entre temps du verbe simples et composés dans le marquage de l'antériorité relative.

Quant aux fonctions de *contraste global* ou *local*, elles ne sont attestables que lorsque les procès font l'objet d'un repérage de postériorité. Dans ce cas, elles se marquent par une opposition entre l'IMP (ou le PQP) et le PC (ou le PSC).

En effet, qu'il s'agisse de l'organisation temporelle de la narration, du discours théorique ou encore des discours interactifs, c'est depuis l'instance de gestion de l'activité discursive qu'est prise la décision de créer et d'exploiter tel ou tel paramètre de contrôle. Et c'est la mise en relation avec ces paramètres qui dote les procès verbalisés dans un texte d'une cohérence temporelle (Bronckart, 1997).

Le **discours théorique** qui relève de l'ordre de l'EXPOSER est articulé à un monde conjoint et autonome et cette conjonction est marquée par l'absence totale de toute origine « (spatio-)temporelle ». L'axe de référence temporelle est dans ce cas un axe *illimité*. Lorsque les procès sont présentés comme inclus dans cette temporalité illimitée, ils font l'objet d'un repérage neutre (R. neut), qui se marque soit par l'absence de syntagme verbal, soit par des formes de PR à valeur *générique* ou *gnomique*.

Dans ce même type de discours, les procès peuvent être mis en relation avec le cours du processus expositif. Dans ce cas, le repérage se fait selon les trois formes de *temporalité première*, à savoir le repérage isochronique, le repérage rétroactif et le repérage proactif. Le repérage isochronique est marqué par le PR, le repérage rétroactif par l'emploi du PC ou de l'IMP et le repérage proactif par celui du FUTS ou du CONDS.

La fonction de *temporalité seconde* peut être mise en œuvre dans les segments du discours théorique dans lesquels les procès ne font pas l'objet d'un repérage neutre. Cette fonction se marque par un enchâssement syntaxique avec, éventuellement, une opposition entre temps du verbe, simples et composés lorsqu'il s'agit d'une relation d'antériorité relative. En raison du statut du discours théorique, ce dernier semble incompatible avec les fonctions de contraste global et local.

Le monde discursif *impliqué* du **récit interactif** est ancré à une origine déictique qui explicite que l'amorce du processus narratif et de son axe de référence temporelle entretient un rapport *calculable* avec la durée de l'acte de production. Et cette différence de statut se traduit par l'exploitation d'un paradigme de temps du verbe partiellement différent de celui de la narration. Toutefois, le rapport que cette origine déictique pose à l'égard de la durée de production est *définitif*. Par conséquent, l'analyse des mécanismes de cohésion verbale s'effectue, comme dans la narration, en s'en tenant aux relations de *repérage interne* posées entre les procès et l'axe de référence temporelle, ainsi qu'aux oppositions établies entre procès ou séries de procès.

Dans la fonction de *temporalité première*, les procès font l'objet d'un repérage isochronique (R. iso) par rapport à l'axe de référence, d'un repérage rétroactif (R. rétro) ou encore d'un repérage proactif (R. pro). Dans les récits interactifs en français, le repérage isochronique est marqué soit par le PC et soit par l'IMP. Le repérage rétroactif est marqué par le PSC ou le PQP et le repérage proactif par l'emploi du CONDS ou par celui de l'IMPP (v. *aller* suivi de l'infinitif).

La fonction de *temporalité seconde* est marquée, comme dans la narration, par un procédé d'enchâssement syntaxique auquel est parfois associée une opposition des temps de verbe. L'antériorité relative est marquée par le temps composé du procès de la phrase subordonnée par rapport à celui de la phrase principale. Les deux autres

valeurs de simultanéité relative et de postériorité relative sont marquées par l'enchâssement syntaxique et le type de subordonnant utilisé.

La fonction de *contraste global* à l'œuvre dans les récits interactifs est identique à celle qui est observée dans la narration. Marquant l'opposition *avant-plan* et *arrière-plan*, elle est souvent en interaction avec les séquences narratives et dans une relation d'interdépendance avec les types de procès. Toutefois, à la différence de la narration, les procès d'avant-plan sont marqués par le PC ou le PSC, alors que les procès d'arrière-plan sont marqués par l'IMP ou le PQP comme dans la narration.

Quant à l'analyse de la fonction de *contraste local*, elle se réalise de la même manière que pour la narration. Elle consiste, en fait, à présenter un procès au titre de contexte local sur fond duquel se détache un autre procès. Dans le premier cas, le temps du verbe serait l'IMP et dans le deuxième cas, le PC.

#### 4.3.7 La cohésion verbale dans *Le petit Poucet*

##### 4.3.7.1 La temporalité dans *Le petit Poucet*

###### a) Les segments de narration

Les segments de narration dans *Le petit Poucet* comporte les deux temps de base, le PS et l'IMP qui sont repérés dans tous les paragraphes relevant de ce type de discours. Ces deux temps marquent une relation d'isochronie (R. iso) entre le cours de l'activité narrative et celui de la diégèse et contribuent à l'organisation de la temporalité première (exemples 1, 2, 3 et 4) :

- (1) Ils **étaient** (R. iso) fort pauvres, et leurs sept enfants les **incommodaient** (R. iso) beaucoup, parce qu'aucun d'eux ne **pouvait** (R. iso) encore gagner sa vie. (par. 1)



- (2) Les voilà donc bien affligés car plus ils **marchaient** (R. iso), plus ils **s'égarèrent** (R. iso) et **s'enfonçaient** (R. iso) dans la Forêt. (par. 5)
- (3) Il **vint** (R. iso) une année très fâcheuse, et la famine **fut** (R. iso) si grande, que ces pauvres gens **résolurent** (R. iso) de se défaire de leurs enfants. (par. 2)
- (4) Il **se leva** (R. iso) de bon matin, et **alla** (R. iso) au bord d'un ruisseau où il **emplit** (R. iso) ses poches de petits cailloux blancs, et ensuite **revint** (R. iso) à la maison. (par. 2)

Mais à l'intérieur de cette fonction de *temporalité première*, les temps du PS et de l'IMP sont mêlés à d'autres formes verbales marquant, soit la rétroaction (PANT et PQP), soit la proaction (CONDS et IMPP). Ces temps marquent un décalage entre la progression de l'activité narrative et la succession des événements de la diégèse. Dans les deux exemples suivants, le repérage isochronique est marqué par le PS; le repérage rétroactif par le PQP et le repérage proactif par le CONDS (exemples 5 et 6) :

- (5) Le Bûcheron **s'impatientait** (R. iso) à la fin, car elle **redit** (R. iso) plus de vingt fois qu'ils s'en **repentiraient** (R. pro) et qu'elle l'**avait** bien **dit** (R. rétro). (par. 4)
- (6) Le petit Poucet ne s'en **chagrina** (R. iso) pas beaucoup, parce qu'il **crovait** (R. iso) retrouver aisément son chemin par le moyen de son pain qu'il **avait semé** (R. rétro) partout où il **avait passé** [...] (R. rétro). (par. 5)

La fonction de *temporalité seconde* ou relative établit, comme il a été déjà indiqué, une relation locale entre deux procès verbalisés. En d'autres termes, il s'agit de la mise en relation d'un premier procès avec un second qui fait lui-même l'objet d'un repérage de temporalité première. Et cette mise en relation peut exprimer la simultanéité relative, l'antériorité relative ou encore la postériorité relative. En général, ces valeurs sont marquées par le procédé d'enchâssement syntaxique et l'opposition temps simples-temps composés (exemples 7 et 8) :

- (7) Lorsqu'ils **furent rassasiés** (R. ant) la Bûcheronne **dit** [...] (R. iso).  
(par. 4)
- (8) Mais lorsque l'argent **fut dépensé** (R. ant), ils **retombèrent** (R. iso) dans leur premier chagrin, et **résolurent** (R. iso) de les perdre encore [...].  
(par. 4)

L'antériorité relative dans les deux exemples ci-dessus est marquée, à la fois par un enchâssement syntaxique (subordonnant temporel, *lorsque*) et par l'opposition entre le PANT et le PS. En outre, cette antériorité est parfois marquée dans le texte par l'enchâssement de phrases infinitives comme *après leur avoir ôté leurs Couronnes d'or qu'il mit sur la tête de ses frères* (par. 7) et *après avoir couru bien loin de tous côtés, enfin il entra* » (par. 8).

Porteurs de la même valeur d'isochronie dans le cadre de la temporalité première, les temps du PS et de l'IMP assurent, par contre, un rôle différent dans l'organisation hiérarchique des procès verbaux qui sont distribués entre un *avant-plan* (PS) et un *arrière-plan* (IMP). Il s'agit alors de la fonction de *contraste global* ou de mise en relief (exemples 9 et 10) :

- (9) Dans le moment que le Bûcheron et la Bûcheronne **arrivèrent** (avant-plan) chez eux, le Seigneur du Village leur **envoya** (avant-plan) dix écus qu'il leur **devait** (arrière-plan) il y **avait** (arrière-plan) longtemps, et dont ils **n'espéraient** (arrière-plan) plus rien. (par. 4)
- (10) Ils **n'osaient** (arrière-plan) presque se parler ni tourner la tête. Il **survint** (avant-plan) une grosse pluie qui les **perça** (avant-plan) jusqu'aux os; ils **glissaient** (arrière-plan) à chaque pas et **tombaient** (arrière-plan) dans la boue, d'où ils se **relevaient** (arrière-plan) tout crottés, ne sachant que faire de leurs mains. (par. 5)

Plusieurs paragraphes du texte *Le petit Poucet* illustrent cette distribution des procès entre un avant-plan marqué par le PS et un arrière-plan marqué par l'IMP. Cette

distribution est généralement en interaction avec les cinq phases majeures de la séquence narrative. Ainsi, dans la phase « Situation initiale », les procès stables sont prescrits en arrière-plan à l'IMP. Dans les phases « Actions » et « Résolution », les procès dynamiques sont surtout organisés en avant-plan au PS. Toutefois, dans la « Situation finale », les procès ne sont pas posés en arrière-plan, comme il arrive souvent, mais en avant-plan. Dans la phase « Complication », les deux plans sont mis en opposition et les temps des verbes alternent entre le PS et l'IMP. La relation entre la fonction de contraste global et les différentes phases de la séquence narrative est présentée ci-dessous (exemples 11, 12, 13, 14, 15 et 16) :

- (11) Il **était** une fois un Bûcheron et une Bûcheronne qui **avaient** sept enfants tous garçons. L'aîné n'**avait** que dix ans, et le plus jeune n'en **avait** que sept. (par. 1/Situation initiale)
- (12) Il **vint** une année très fâcheuse, et la famine **fut** si grande, que ces pauvres gens résolurent de se défaire de leurs enfants. Un soir que ces enfants **étaient** couchés et que le Bûcheron était auprès du feu avec sa femme, il lui **dit** [...]. (par. 2/Complication)
- (13) Il **se leva** de bon matin, et **alla** au bord d'un ruisseau où il **emplit** ses poches de petits cailloux blancs, et ensuite **revint** à la maison. (par. 2/Actions)
- (14) Le petit Poucet [...] **se leva** vers le milieu de la nuit, et prenant les bonnets de ses frères et le sien, il **alla** tout doucement les mettre sur la tête des sept filles de l'Ogre, après leur avoir ôté leurs Couronnes d'or qu'il **mit** sur la tête de ses frères et sur la sienne [...]. (par. 7/Actions)
- (15) La bonne femme fort effrayée lui **donna** aussitôt ce qu'elle avait [...]. (par. 8/Résolution)
- (16) Le petit Poucet étant donc chargé de toutes richesses de l'Ogre s'**en revint** au logis de son père, où il **fut** reçu avec bien de la joie. (par. 8/Situation finale)

La fonction de *contraste local* consiste en une mise en opposition de deux procès indépendamment de toute série isotopique : un de ces procès est posé comme cadre

sur fond duquel émerge, en figure, un autre procès. Dans le conte, elle est marquée surtout par un procédé d'enchâssement syntaxique et une opposition entre les temps des verbes. Le procès de fond est marqué par l'IMP (ou le PQP) et le procès en relief est marqué par le PS (ou le PANT) (exemples 17 et 18) :

(17) **Comme** ils **commençaient** à se chauffer, ils **entendirent** heurter trois ou quatre grands coups à la porte : c'était l'Ogre qui revenait. (par. 5)

(18) **Comme** il n'en **pouvait** plus de fatigue, il **s'endormit** [...]. (par. 8)

Dans les deux exemples précédents, la fonction de contraste local est marquée à la fois par le processus d'enchâssement syntaxique (subordonnant temporel, *comme*), ainsi que par l'opposition entre l'IMP et le PS.

#### b) Le segment de récit interactif

Dans les récits interactifs, le repérage isochronique dans la fonction de *temporalité première*, est marquée soit par le PC et soit par l'IMP, le repérage rétroactif, soit par l'emploi du PSC, soit par le PQP et le repérage proactif, par l'emploi du CONDS ou encore l'IMPP.

Dans le paragraphe 8, un segment de récit interactif est inséré dans le segment de discours interactif (monologué) qui est lui-même enchâssé dans le discours narratif dominant (exemple 1).

- (1) Il alla droit à la maison de l'Ogre où il trouva sa femme qui pleurait [...].  
« Votre mari, lui dit le petit Poucet, est en grand danger, car il a été pris par une troupe de voleurs qui ont juré de le tuer s'il ne leur donne tout son or et tout son argent. **Dans le moment qu'ils lui tenaient** le poignard sur la gorge, il **m'a aperçu** et **m'a prié** de vous venir avertir de l'état où il est, et de vous dire de me donner tout ce qu'il a de vaillant sans en rien retenir, parce qu'autrement ils le **tueront** sans miséricorde. Comme la chose

presse beaucoup, il a voulu que je prisse ses bottes de sept lieues que voilà pour faire diligence, et aussi afin que vous ne croyiez pas que je sois un affronteur. » (par. 8)

Dans l'extrait ci-dessus, les temps des verbes à l'IMP et au PC assurent le repérage isochronique (R. iso) et le temps du FUTS marque une relation de proaction (R. pro) dans le segment de récit interactif.

Les fonctions de *temporalité seconde* qui sont marquées par un enchâssement syntaxique et une opposition temps simples-temps composés ne sont pas attestées dans ce segment de récit interactif.

En outre, les procès qui font l'objet d'un repérage isochronique constituent en même temps la série de procès posés en *avant-plan* ou en *arrière-plan* dans la fonction de *contraste* par le procédé d'enchâssement syntaxique (subordonnant temporel, *Dans le moment que*) et la présence d'un procès conjugué à l'IMP sur fond duquel se détache un autre procès conjugué au PC (exemple 2) :

- (2) Dans le moment qu'ils lui **tenaient** (R. iso/arrière-plan) le poignard [...], il m'a **aperçu** et m'a **prié** (R. iso/avant-plan) de vous venir avertir [...].  
(par. 8)

### c) Les segments de discours théorique

Les segments de discours théorique qui sont identifiés dans le texte se présentent sous différentes formes : ils sont autonomes, en fusion ou encore se présentent sous les deux formes à la fois. Le segment de la « Moralité » en vers de la fin illustre le premier cas. Ce segment de discours théorique est présenté sous une forme autonome en retrait par rapport au reste du texte et il est mis en évidence par un titre et par l'écriture en italique : *On ne s'afflige point d'avoir beaucoup d'enfants.*

En ce qui concerne la *temporalité première*, le segment de moralité atteste l'emploi de procès qui font l'objet d'un repérage neutre (R. neut) et qui sont marqués par les formes du PR et d'un repérage proactif (R. pro) marqué par une occurrence du FUTS (*fera*). Parmi les autres caractéristiques du discours théorique, il est important d'indiquer l'emploi du pronom indéfini *on*, ainsi que la présence de certains organisateurs textuels à valeur temporelle et logico-argumentative (*mais si, quelquefois, cependant*).

D'autres segments de discours théorique sont intégrés en fusion au discours narratif dominant. Il s'agit généralement de segments discursifs à valeur explicative et argumentative et leur marquage est attesté par la présence des temps de verbe (PR, PC et FUTS), ainsi que celle d'organisateur textuels à valeur logico-argumentative.

Le premier segment théorique inséré en fusion dans la narration se trouve au début du texte dans la situation initiale. Il y est repéré grâce aux occurrences du PR et du FUTS, la présence du pronom indéfini *on* (les gens, le lecteur, l'auteur), ainsi que celle de l'organisateur textuel *mais* à valeur logico-argumentative associé à la locution conjonctive *c'est... que* (exemple 1). Les autres segments de discours théorique sont intégrés à plusieurs endroits de la séquence narrative. Ils sont parfois mis entre parenthèses (exemple 2) :

- (1) **On s'étonnera** (R. pro) que le Bûcheron ait eu tant d'enfants en si peu de temps; **mais c'est que** (R. neut) sa femme allait vite en besogne, et n'en faisait pas moins que deux à la fois. (par. 1)
- (2) Elle commença par s'évanouir (**car c'est** (R. neut) le premier expédient que **trouvent** (R. neut) presque toutes les femmes en pareilles rencontres). (par. 7)

Le segment mixte théorique-narration du paragraphe 9 est une illustration de la coexistence des deux formes d'autonomie et de fusion. Alors que certaines formes

verbales présentées en séries se distinguent nettement des formes propres à la narration, d'autres procès se trouvent en fusion dans le discours narratif. Dans ces cas, c'est le temps des verbes, notamment le PR qui constitue le marqueur le plus explicite. Toutefois, d'autres indices particuliers au texte participent également à ce marquage; il s'agit de la reprise de l'unité-source *des gens* par des anaphores nominale et pronominale, ainsi que celle de certains verbes de parole (exemples 3 et 4).

(3) Il y a bien **des gens** qui ne **demeurent** (R. iso) pas d'accord sur cette dernière circonstance, et qui **prétendent** (R. iso) que le petit Poucet n'a jamais **fait** (R. rétro) ce vol à l'Ogre [...]. **Ces gens-là assurent** (R. iso) le savoir de bonne part [...]. (par. 9)

(4) **Ils assurent** (R. iso) que lorsque le petit Poucet eut chaussé les bottes de l'Ogre, il s'en alla à la Cour, où il savait qu'on était fort en peine d'une Armée [...]. (par. 9)

Dans le discours théorique, la fonction de *temporalité seconde* n'est attestée que dans les segments qui présentent des procès qui ne font pas l'objet d'un repérage neutre. Elle est marquée par le procédé d'enchâssement syntaxique et par l'opposition entre temps simples et temps composés dans le cas d'une antériorité relative. Cette fonction n'a pas été repérée dans *Le petit Poucet*. Il en est de même pour les fonctions de *contraste global et local* qui semblent, en fait, incompatibles avec ce type de discours.

#### d) Les segments de discours interactif

Les segments de discours interactif (direct et indirect) sont assez nombreux *Le petit Poucet* et se présentent sous différentes formes : trois séries de segments de discours interactif direct (dialogués) y sont identifiées en plus des segments de discours interactif direct monologués et ceux qui sont propres au discours indirect.

En ce qui concerne la fonction de *temporalité première*, les segments de discours interactif direct ont comme temps de base le PR qui porte une valeur de simultanéité indiquant que le moment du procès coïncide avec le moment de la prise de parole. Les occurrences du PC et du PQP portent une valeur d'antériorité et celles du FUTS et du CONDS une valeur de postériorité. En outre, le repérage d'antériorité est parfois marqué par le PASP (v. *venir* suivi de l'infinitif) et le repérage de postériorité par la forme du FUTP (v. *aller* suivi de l'infinitif). Quant au repérage d'inclusion par rapport à un axe local explicité par un adverbe à valeur temporelle, il est marqué par l'emploi du PR. Certaines occurrences du SUBJ sont repérées dans ces segments. Leur présence est due à la concordance des temps (exemples 1, 2 et 3) :

- (1) « Tu **vois** (R. sim) bien que nous ne **pouvons** (R. sim) plus nourrir nos enfants; je ne **saurais** (R. pos) les voir mourir de faim devant mes yeux, et je **suis** résolu (R. ant) de les mener perdre **demain** au bois, ce qui **sera** aisé (R. pos), car tandis qu'ils s'**amuseront** (R. pos) à fagoter, nous n'**avons** (R. incl) qu'à nous enfuir sans qu'ils nous **voient** (R. incl) [...]. » (par. 2)
- (2) « Il **faut** (R. sim), lui dit sa femme, que ce soit ce Veau que je **viens d'habiller** (R. ant) [...]. » (par. 5)
- (3) « Ah! qu'**ai-je fait** (R. ant), s'écria-t-il (R. iso.), ils me le **payeront** (R. pos), les malheureux, et tout à l'heure. » (par. 7)

Comme il a été déjà indiqué, le repérage de ces segments de discours interactif direct se fait grâce à plusieurs indices : les transitions temporelles IMP → PR ou PS → PR marquant le passage d'un type de discours à un autre; la présence des verbes de parole, notamment le verbe *dire*; la présence des tirets et des guillemets, ainsi que celle de noms propres. Dans le texte, deux noms propres apparaissent dans les discours interactifs directs. Il s'agit de *Guillaume* et de *Pierrot* attribués respectivement au Bûcheron et à son fils aîné.



Quant aux segments de discours indirect, ils sont, pour la plupart, intégrés en fusion dans la narration sans aucune marque explicite indiquant la transition d'un type de discours à l'autre. En effet, dans ces segments, le paradigme des temps du discours rapporté reproduit celui du discours majeur. Cette intégration se marque par la présence des verbes de parole dans le discours (narratif) majeur et par l'insertion du discours mineur (interactif) dans une subordonnée (exemples 4 et 5) :

- (4) Elle leur **demanda** (R. iso) ce qu'ils **voulaient** (R. iso); le petit Poucet lui **dit** (R. iso) qu'ils **étaient** (R. iso) de pauvres enfants qui **s'étaient perdus** (R. rétro) dans la Forêt, et qui **demandaient** (R. iso) à coucher par charité. (par. 5)
- (5) L'Ogre **demanda** (R. iso) d'abord si le souper **était** (R. iso) prêt, et si on **avait tiré** (R. rétro) du vin, et aussitôt se **mit** (R. iso) à table. (par. 5)

En outre, des segments de discours indirect sont identifiés dans le discours mixte théorique-narratif. Le paradigme des temps du discours rapporté est, soit celui du discours théorique (PR, PC, etc.), soit celui du discours narratif (PS, IMP, PQP, etc.). L'intégration de ces segments dans les discours majeurs se marque également par la présence des verbes de parole dans le discours majeur (narratif ou théorique), ainsi que par l'insertion d'une subordonnée complétive dans le discours mineur (interactif) (exemple 6) :

- (6) Il **alla** (R. iso), **disent-ils** (R. iso), trouver le Roi, et lui **dit** (R. iso) que s'il le **souhaitait** (R. iso), il lui **rappporterait** (R. pro) des nouvelles de l'Armée avant la fin du jour. (par. 9).

Quelques segments de discours indirect sans subordonnée complétive ont été identifiés également dans le texte. Leur intégration dans la narration est marquée par la présence des verbes de parole dans le segment de discours narratif et l'insertion d'un syntagme prépositionnel incluant un infinitif dans le discours interactif (exemples 7 et 8) :

- (7) Aussitôt que le petit Poucet **entendit** (R. iso) ronfler l'Ogre, il **réveilla** (R. iso) ses frères, et leur **dit** (R. iso) **de s'habiller** promptement et **de le suivre**. (par. 7)
- (8) Le petit Poucet en **eut** (R. iso) moins de peur, et **dit** (R. iso) à ses frères **de s'enfuir** promptement à la maison [...]. (par. 8)

La fonction de *temporalité seconde* est attestée dans un segment de discours interactif indirect dans le cas du marquage de l'antériorité relative. Elle est traduite par un enchâssement syntaxique (subordonnant à valeur temporelle) et une opposition entre temps simples et temps composés (exemple 9) :

- (9) Ils **assurent** (R. iso.) que **lorsque** le petit Poucet **eut chaussé** (R. ant.) les bottes de l'Ogre, il s'en **alla** (R. iso.) (par. 9)

#### 4.3.7.2 L'aspectualité dans *Le petit Poucet*

À l'opposé de la catégorie de la temporalité qui traduit une relation posée entre un procès et des paramètres qui lui sont externes, celle de l'aspectualité concerne les propriétés internes du procès (sa durée, sa fréquence, son degré d'achèvement, etc.). Cette catégorie comprend deux fonctions majeures : l'expression des *types de procès* et l'expression des *degrés d'accomplissement du procès*. Cette deuxième fonction est fréquemment en interaction avec certaines fonctions de temporalité ou encore de contraste. Étant donné que le marquage de cette catégorie est difficile à identifier, comme il a été précisé auparavant, l'analyse de la cohésion verbale porte surtout sur l'étude des fonctions de temporalité. Toutefois, certaines remarques relatives aux types de procès (aspect lexical) et au degré de leur accomplissement (aspect morphologique) sont prises en considération et sont présentées dans ce qui suit.

### a) Les types de procès (aspect lexical)

Dans *Le petit Poucet*, l'analyse de l'aspectualité lexicale permet d'identifier les différents verbes qui traduisent les quatre types de procès : l'état, l'activité, l'accomplissement et l'achèvement.

Les verbes *d'état* qui renvoient à des procès stables ou statifs sont traduits dans le texte surtout par le verbe *être* et par d'autres verbes tels que les verbes *savoir*, *se trouver*, *sembler*, etc. (exemples 1, 2 et 3) :

- (1) [...] elle **était** pauvre, mais elle **était** leur mère. (par. 2)
- (2) Ce Pierrot **était** son fils aîné qu'elle aimait plus que tous les autres, parce qu'il **était** un peu rousseau, et qu'elle **était** un peu rousse. (par. 4)
- (3) Le Mouton **était** encore tout sanglant, mais il ne lui en **sembla** que meilleur. (par. 5)

Plusieurs verbes *d'activités* renvoient, quant à eux, à des procès dynamiques, duratifs (qui impliquent une certaine durée) et non résultatifs (qui n'impliquent pas de résultat). Ce sont les verbes comme *marcher*, *raconter*, *trembler*, *descendre*, etc. (exemples 4 et 5) :

- (4) Les voilà donc bien affligés car plus ils **marchaient**, plus ils **s'égarèrent** et **s'enfonçaient** dans la Forêt. (par. 5).
- (5) [...] car souvent ils la perdaient de vue, ce qui leur arrivait toutes les fois qu'ils **descendaient** dans quelques fonds. (par. 5)

Les verbes *d'accomplissement* renvoyant à des procès dynamiques duratifs et résultatifs (*manger*, *semer*, *tirer*, etc.) sont également nombreux dans le texte (exemples 6 et 7) :

- (6) Le petit Poucet ne s'en chagrina pas beaucoup, parce qu'il croyait retrouver aisément son chemin par le moyen de son pain qu'il **avait semé** partout où il avait passé [...]. (par. 5)
- (7) Ces petites Ogresses avaient toutes le teint fort beau, parce qu'elles **mangeaient** de la chair fraîche comme leur père [...]. (par. 6)

Il en est de même pour les autres types de verbes qui marquent *l'achèvement* et renvoient à des procès dynamiques, non duratifs et résultatifs, comme les verbes *tomber, sauter, arriver*, etc. (exemple 8 et 9) :

- (8) Dans le moment que le Bûcheron et la Bûcheronne **arrivèrent** chez eux, le Seigneur du Village leur envoya dix écus qu'il leur devait il y avait longtemps [...]. (par. 4)
- (9) [...] ils glissaient à chaque pas et **tombaient** dans la boue, d'où ils se relevaient tout crottés [...]. (par. 5)

Dans le texte du petit Poucet, les différents types de procès peuvent se trouver dans un même segment de discours. Dans les exemples présentés ci-dessous, les verbes d'état (V. ét) alternent avec les verbes d'activité (V. act) (exemples 10 et 11). De leur côté, les verbes d'activité peuvent être précédés ou suivis par des verbes d'accomplissement (V. acc) ou d'achèvement (V. ach) :

- (10) Ce Pierrot **était** (V. ét) son fils aîné qu'elle **aimait** (V. act) plus que tous les autres, parce qu'il **était** (V. ét) un peu rousseau et qu'elle **était** (V. ét) un peu rousse (par. 4)
- (11) Il se **mit** en campagne (V. act), et après avoir **couru** (V. act) bien loin de tous côtés, enfin il **entra** (V. act) dans le chemin où **marchaient** (V. act) ces pauvres enfants qui **n'étaient** (V. ét) plus qu'à cent pas du logis de leur père (par. 8)

Toutefois, dans certains cas et pour réaliser des effets particuliers, le même type de procès apparaît deux fois et même trois fois de suite dans le même segment discursif. C'est le cas surtout des segments à valeur descriptive (exemples 12 et 13) :

(12) Elle **était** (V. ét) pauvre, mais elle **était** (V. ét) leur mère. (par. 2)

(13) Les bottes **étaient** (V. ét) fort grandes et fort larges; mais comme elles **étaient** (V. ét) Fées, elles avaient le don de s'agrandir et de s'apetisser selon la jambe de celui qui les **chaussait** (V. act), de sorte qu'elles se **trouvèrent** (V. ét) aussi justes à ses pieds et à ses jambes que si elles **avaient été faites** (V. act) pour lui. (par. 8)

L'étude des répétitions de certaines formes verbales dans le conte de Perrault sera présentée au paragraphe 5.2.3.2 relatif à l'analyse comparative concernant la cohésion verbale.

#### **b) Les degrés d'accomplissement des procès (aspect morphologique)**

Cette seconde catégorie aspectuelle a trait à la manière dont un procès est saisi en une phase déterminée de son accomplissement, et son marquage se réalise par le choix d'un temps du verbe spécifique. Trois degrés d'accomplissement peuvent être distingués qui concernent uniquement les procès dynamiques. Le premier degré d'accomplissement est celui de *l'inaccompli* (D. inac); le deuxième, celui de *l'accompli* (D. acc) et le troisième, celui de *l'accomplissement* ou de *l'achèvement total* (D. ach).

L'analyse de l'aspectualité morphologique dans le texte du petit Poucet permet d'identifier les trois différentes valeurs aspectuelles indiquées plus-haut. Ainsi, certains procès sont présentés, soit comme inaccomplis (saisis en cours de déroulement), soit comme accomplis (saisis à l'issue de leur déroulement), soit dans leur accomplissement total (saisi dans la totalité de leur accomplissement). Comme il

a été déjà précisé, le marquage de ces trois valeurs est peu spécifique et se cumule avec le marquage de la temporalité et de contraste.

La valeur aspectuelle d'*inaccompli* est marquée dans le texte par les nombreuses occurrences de l'IMP faisant l'objet aussi d'un repérage isochronique dans la fonction de temporalité première et se trouvant posées en arrière-plan dans la fonction de contraste global. Les occurrences de l'IMP portant une valeur aspectuelle d'*inaccompli* peuvent également être en interaction avec la fonction de contraste local indépendamment de toute série isotopique de procès. Les deux exemples suivants illustrent respectivement l'un et l'autre de ces cas (exemples 1 et 2) :

- (1) Les voilà donc bien affligés, car plus ils **marchaient** (D. inac), plus ils **s'égarèrent** (D. inac) et **s'enfonçaient** (D. inac) dans la Forêt (arrière-plan). La nuit vint, et il s'éleva un grand vent (avant-plan), qui leur **faisait** (D. inac) des peurs épouvantables. Ils **croyaient** (D. inac) n'entendre de tous côtés que des hurlements de Loups qui **venaient** (D. inac) à eux pour les manger. Il **n'osaient** (D. inac) presque se parler ni tourner la tête (arrière-plan). Il survint une grosse pluie qui les perça jusqu'aux os (avant-plan); ils **glissaient** (D. inac) à chaque pas et **tombaient** (D. inac) [...] d'où ils se **relevaient** (D. inac) tout crottés, ne sachant que faire de leurs mains (arrière-plan). (par. 5)
- (2) Comme ils **commençaient** (D. inac) à se chauffer (arrière-plan), ils entendirent heurter trois ou quatre grands coups à la porte [...] (avant-plan). (par. 5)

Quant à la valeur aspectuelle d'*accompli*, elle est marquée dans le texte par les occurrences des temps composés tels que le PQP et le PANT. Ces occurrences de temps composés portant la valeur d'*accompli* font également l'objet d'un repérage rétroactif (R. rétro) dans la fonction de temporalité première. De plus, elles sont en interaction avec la fonction de contraste global (avant-plan/arrière-plan) (exemples 3 et 4) :

- (3) Les Oiseaux **étaient venus** (D. acc) qui **avaient** tout **mangé** (D. acc) (arrière-plan). (par. 5)
- (4) Le petit Poucet ouït tout ce qu'ils dirent (avant-plan), car ayant entendu de dedans son lit qu'ils **parlaient** (D. inac) d'affaires, il **s'était levé** (D. acc) doucement, et **s'était glissé** (D. acc) sous l'escabelle de son père pour les écouter sans être vu (arrière-plan). Il alla se coucher et ne dormit point le reste de la nuit... (avant-plan) (par. 2)

Enfin, la valeur d'*accomplissement* ou d'*achèvement total*, qui caractérise le procès comme saisi dans son déroulement et son achèvement total, est marquée dans le texte par les nombreuses occurrences du PS. Cette valeur aspectuelle du PS fait également l'objet d'un repérage isochronique dans la fonction de temporalité première et se trouve posé en avant-plan en ce qui a trait à la fonction de contraste global. Comme dans le cas de l'IMP, cette valeur d'accomplissement total du PS peut être également en interaction avec la fonction de contraste local marquée surtout par un enchâssement syntaxique (exemple 5 et 6) :

- (5) Dans le moment que le Bûcheron et la Bûcheronne **arrivèrent** (D. ach) chez eux, le Seigneur du Village leur **envoya** (D. ach) dix écus (avant-plan) qu'il leur devait (D. inac) il y avait (D. inac) longtemps, et dont ils n'espéraient (D. inac) plus rien (arrière-plan). Cela leur **redonna** (D. ach) la vie (avant-plan), car les pauvres gens mouraient. (D. inac) de faim (arrière-plan). (par. 4)
- (6) Comme ils **commençaient** (D. inac) à se chauffer (arrière-plan), ils **entendirent** (D. ach) heurter trois ou quatre grands coups à la porte [...] (avant-plan). (par. 5)

Ainsi, dans les deux exemples présentés ci-dessus, la valeur d'achèvement ou d'accomplissement total du PS est en interaction avec la fonction de contraste global (avant-plan et arrière-plan) et alterne, par le fait même, avec la valeur d'inaccompli de l'IMP. En outre, ces deux temps (PS et IMP) font l'objet d'un repérage isochronique dans la fonction de temporalité première. En plus de toutes ces marques de cohésion verbale, l'occurrence du PS dans l'exemple 6 est mise en relief dans le cadre de la

fonction contraste local. Cette dernière est marquée par le procédé d'enchâssement syntaxique (subordonnant à valeur temporelle) et l'opposition entre l'IMP et le PS.

Par ailleurs, la valeur aspectuelle d'accomplissement total peut faire l'objet d'un repérage de simultanéité (R. sim) dans la fonction de temporalité seconde marquée surtout par un enchâssement syntaxique. Les deux exemples qui suivent illustrent ce cumul des valeurs d'aspect et de temporalité seconde, en plus des fonctions de temporalité première et de contraste global (exemples 7 et 8) :

- (7) Il **descendit** (D. ach) de l'arbre; et **lorsqu'il fut** (D. ach et R. sim) à terre, il ne **vit** (D. ach et R. sim) plus rien [...] (avant-plan). (par. 5)
- (8) [...] elle monta (D. ach) en haut où elle **fut** (D. ach et R. sim) bien surprise **lorsqu'elle aperçut** (D. ach et sim) ses sept filles égorgées et nageant dans leur sang (avant-plan). (par. 7)

L'analyse de la catégorie de l'aspectualité dans *Le petit Poucet* met en évidence certains points importants. En ce qui concerne la fonction d'aspect *lexical*, l'analyse permet, d'une part, d'identifier différents types de procès (état, activités, accomplissement, etc.) et de repérer la prédominance de certains verbes spécifiques (*être, aller, dire*) qui les réalisent dans le texte. D'autre part, l'étude de cette fonction d'aspect lexical, révèle l'alternance des différents types de procès dans un même segment discursif. Toutefois, dans certains cas bien spécifiques, la saturation d'un type de procès est remarquée à certains endroits du texte. Il s'agit alors d'un moyen utilisé par l'auteur pour produire un effet particulier sur le destinataire. Il est important aussi d'indiquer ici l'existence d'une certaine correspondance entre la position des procès en *avant-plan* ou en *arrière-plan* et leur caractère statif ou dynamique. En général, les procès statifs duratifs réalisés par l'IMP et le PQP sont posés en arrière-plan, alors que les procès dynamiques réalisés par le PS et le PA sont posés en avant-plan. Ceci implique une autre correspondance entre le type des procès (statifs ou dynamiques) et les phases de la séquence narrative. Les procès statifs à



caractère descriptif, psychologique ou explicatif sont posés à l'arrière-plan (situation initiale et autres phases aussi) alors que les procès dynamiques et les événements importants sont posés à l'avant-plan (actions).

En ce qui a trait à l'aspect morphologique des procès, l'analyse permet, d'une part, de repérer les trois différentes valeurs aspectuelles (inaccompli, accompli et accomplissement total) et, d'autre part, de mettre en évidence la relation d'interaction entre ces valeurs aspectuelles et certaines fonctions de temporalité et de contraste. Ainsi, l'analyse permet d'identifier les différents repérages dont peuvent faire l'objet certains temps des verbes comme l'IMP, le PQP, et notamment le PS. En outre, elle révèle l'alternance des valeurs d'inaccompli et d'accomplissement total. Cette alternance étant basée sur la fonction de contraste global dans la catégorie générale de la temporalité.

Étant donné le cumul de certaines valeurs d'aspect avec celles de temporalité ou de contraste et par souci de clarté, l'analyse comparative présentée dans le chapitre V mettra en évidence, surtout, les mécanismes de cohésion verbale relative à la fonction de temporalité. Toutefois, certaines observations concernant l'aspectualité seront intégrées si elles s'avèrent pertinentes pour la thèse.

#### **4.4 Les mécanismes de prise en charge énonciative**

Les mécanismes de prise en charge énonciative sont à l'œuvre au dernier niveau de l'architecture textuelle et participent à l'établissement de la *cohérence pragmatique* (ou interactive) d'un texte. Visant directement à orienter l'interprétation du texte par ses destinataires, ils sont peu dépendants de l'organisation linéaire du contenu. En effet, ces mécanismes contribuent à la clarification des *responsabilités énonciatives* et traduisent les différentes *évaluations* formulées à l'égard de certains aspects du

contenu thématique : ils sont constitués essentiellement par les mécanismes de distribution des **voix** et celle des **modalisations**.

#### 4.4.1 Les voix énonciatives

Les voix peuvent être définies comme les entités qui assument la responsabilité de ce qui est énoncé dans un texte. Dans la plupart des cas, c'est l'instance générale d'énonciation qui assume directement cette responsabilité. Et cette voix que l'on pourrait qualifier de « **neutre** » est, selon le type de discours, celle du narrateur ou celle de l'*expositeur*. Mais cette instance d'énonciation formelle « supra-ordonnée » distribue également d'autres voix « infra-ordonnées » par rapport au narrateur ou à l'*expositeur*. Ces voix *secondes* sont groupées en trois catégories qui sont les voix des personnages, les voix sociales et la voix de l'*auteur empirique* (Bronckart, 1997).

La **voix de l'auteur** est la voix qui émane directement de la personne qui est à l'origine de la production textuelle et qui intervient pour commenter certains aspects de ce qui est énoncé. Les **voix des personnages** sont les voix émanant d'humains ou d'entités humanisées qui sont impliqués comme agents dans les événements ou actions constitutifs du contenu thématique d'un texte. Dans le premier cas, il peut s'agir des héros d'une narration ou des interlocuteurs dans un récit interactif; dans le second cas, il peut s'agir d'animaux mis en scène dans un conte. Quant aux **voix sociales**, elles sont celles qui émanent de personnes, de groupes ou d'institutions sociales, qui sont mentionnés dans un segment de texte au titre d'instances externes d'évaluation de certains aspects du contenu thématique.

En outre, ces différentes voix peuvent constituer des voix directes explicites comme celles qui sont attestables dans les discours interactifs. Elles peuvent également être des voix indirectes inférées de la lecture du texte ou bien explicitées par certains segments de phrase (*selon... certains pensent*, etc.). Qu'elles soient directes ou

indirectes, ces voix distinctes accordent au texte son caractère polyphonique. Plusieurs cas de *polyphonie* peuvent se présenter. Il peut s'agir d'une combinaison de voix de même statut (différentes voix de personnages) ou de celle de voix de statut différent (voix de l'auteur, voix sociales, etc.). Et la polyphonie peut être *explicite* ou *implicite* selon que les voix s'expriment de manière directe ou indirecte (Bronckart, 1997).

#### 4.4.2 Les voix énonciatives dans *Le petit Poucet*

*Le petit Poucet* atteste une polyphonie de voix énonciatives présentant une combinaison de voix distinctes de statut différent (voix de l'auteur, voix des personnages et voix sociales). En outre, ces voix s'expriment, soit de manière *directe* dans les discours interactifs reproduisant des prises de parole, soit de manière *indirecte*. Dans ce dernier cas, elles sont inférées de la lecture du texte ou encore explicitées par des pronoms et des segments de phrases bien spécifiques.

La *voix de l'auteur*, en l'occurrence, Perrault, intervient à plusieurs endroits du texte pour commenter certains aspects de ce qui est énoncé. Cette voix amène une certaine subjectivité langagière et révèle souvent une implication ironique à l'égard d'un des personnages. Elle est attestée dans le texte par la présence de certaines unités et structures linguistiques, ainsi que celle d'unités para-textuelles. Dans la plupart des cas, le repérage de cette voix se fait grâce au marquage réalisé par certains organisateurs textuels à valeur logico-argumentative (*mais, car, comme, c'est que, etc.*) associés à un ensemble de temps des verbes propres au discours théorique (PR, PC, FUTS (exemple 1). Mais dans d'autres cas, des indices para-textuels, les parenthèses, viennent s'ajouter aux unités de marquage précitées (exemples 2 et 3) :

- (1) **Ce n'est pas que** le Bûcheron ne fût peut-être encore plus fâché que sa femme, **mais c'est qu'**elle lui rompait la tête [...]. (par. 4)

- (2) Elle commença par s'évanouir (**car** c'est le premier expédient que **trouvent** presque toutes les femmes en pareilles rencontres). (par. 7)
- (3) L'Ogre qui se trouvait fort las du long chemin qu'il avait fait inutilement (**car** les bottes de sept lieues **fatiguent** fort leur homme), voulut se reposer, et par hasard il alla s'asseoir sur la roche où les petits garçons s'étaient cachés. (par. 8)

Les *voix des personnages* émanent des différents personnages mis en scène dans le texte. Il s'agit surtout de la voix du héros qui se démarque de ses frères qui n'interviennent directement qu'une seule fois dans la narration. Cette voix du petit Poucet, qui se fait de plus en plus entendre dans le conte, s'exprime, soit de manière directe dans les discours interactifs monologués ou dialogués, soit de manière indirecte dans les discours interactifs indirects. Grâce aux marques spécifiques qui la traduisent à différents endroits du texte, la voix du héros atteste la transformation que subit ce personnage. Les autres voix sont celles des autres personnages impliqués dans les événements et les actions constitutifs du contenu thématique du texte. Il s'agit des voix du Bûcheron, de la Bûcheronne, de l'Ogre et de sa femme, ainsi que la voix du Roi. Ces différentes voix repérées dans les discours interactifs directs ou indirects sont attestées dans le texte grâce à certaines marques explicites : guillemets, verbes de parole, adverbes, anaphores nominales et pronominales, temps de verbes au CONDS, auxiliaires de mode, déictiques spatiaux et temporels, etc. (exemples 4, 5, 6, 7, 8, 9 et 10) :

- (4) « Ne craignez point, **mes** frères; **mon** Père et **ma** Mère **nous** ont laissés ici, mais **je vous** remmènerai **bien** au logis, suivez-**moi** seulement. » (*le petit Poucet*, par. 3)
- (5) **Il** alla, **disent-ils**, trouver le Roi, et **lui dit** que **s'il** le souhaitait, **il lui rapporterait** des nouvelles de l'Armée **avant la fin du jour**. (*le petit Poucet*, par. 9)

- (6) « **Tu** vois **bien** que **nous** ne **pouvons** plus nourrir **nos** enfants; **je** ne **saurais** les voir mourir de faim devant **mes** yeux, et **je** suis résolu de les mener perdre **demain** au bois [...]. » (*le Bûcheron*, par. 2)
- (7) « [...] — Ah! s'écria la Bûcheronne, **pourrais-tu bien toi-même** mener perdre **tes** enfants? » (*la Bûcheronne*, par. 2)
- (8) « [...] — **Je** sens la chair fraîche, **te** dis-**je** encore une fois, **reprit** l'Ogre, en regardant sa femme de travers, et il y a **ici** quelque chose que **je** n'entends pas. » (*l'Ogre*, par. 5)
- (9) « **Hélas!** **mes** pauvres enfants, où êtes-**vous** venus? Savez-**vous bien** que c'est **ici** la maison d'un Ogre qui mange les petits enfants? [...]. » (*la femme de l'Ogre*, par. 5)
- (10) Le Roi **lui promet** une grosse somme d'argent s'**il** en venait à bout. (*le Roi*, par. 9)

*Les voix sociales* qui sont mobilisées dans le texte du petit Poucet renvoient à des instances externes d'évaluation de certains aspects du contenu thématique (la capacité de procréation du Bûcheron, le comportement des femmes, la situation finale du conte, etc.). Il arrive aussi que ces instances externes au contenu thématique traduisent des évaluations qui sont conformes au point de vue de l'auteur à l'égard de certains aspects de ce contenu. Dans ce cas, la voix de l'auteur se confond avec ces voix externes. Les voix sociales sont attestées dans le texte de plusieurs façons. Elles y sont repérées par la présence de certaines unités et structures linguistiques spécifiques (le pronom *on*, les temps des verbes, PR, PC, FUTS, l'organisateur textuel, *mais*), ainsi que par l'emploi de certaines formules explicites (*Il y a bien de gens, beaucoup d'autres gens*) (exemples 1, 2 et 3) :

- (1) **On s'étonnera** que le Bûcheron ait eu tant d'enfants en si peu de temps; mais c'est que sa femme allait vite en besogne, et n'en faisait pas moins que deux à la fois. (par. 1)
- (2) Ce n'est pas que le Bûcheron ne fût peut-être encore plus fâché que sa femme, **mais** c'est qu'elle lui rompait la tête, et qu'il était de l'humeur de

**beaucoup d'autres gens** qui **aiment** fort les femmes qui **disent** bien, **mais** qui **trouvent** très importunes celles qui **ont** toujours bien **dit**. (par. 4)

- (3) **Il y a bien des gens** qui ne **demeurent** pas d'accord de cette dernière circonstance, et qui **prétendent** que le petit Poucet n'a jamais **fait** ce vol à l'Ogre [...]. (par. 9)

#### 4.4.3 Les modalisations

Les modalisations qui sont exprimées dans un texte ont pour but de traduire les différentes *évaluations* qui sont formulées depuis n'importe quelle voix énonciative à l'égard de certains aspects du contenu thématique. Ces évaluations sont *locales* et *discrètes* et elles sont susceptibles de s'insinuer à n'importe quel niveau de l'architecture textuelle. Elles relèvent, en fait, de la dimension *configurationnelle* d'un texte et contribuent, comme il a été déjà indiqué, à l'établissement de sa *cohérence pragmatique* ou *interactive*. Sur le plan des signifiés, quatre fonctions de modalisations sont retenues. Sur le plan des signifiants, plusieurs sous-ensembles d'unités ou de structures linguistiques participent à exprimer ces diverses fonctions :

- Les modalisations **logiques** consistent en jugements relatifs à la *valeur de vérité* de certains éléments du contenu thématique. Ceux-ci sont présentés comme certains, possibles, probables, vérifiés, contestés, etc.
- Les modalisations **déontiques** évaluent ce qui est énoncé à l'aune des *valeurs sociales* : les faits sont présentés comme (socialement) permis, nécessaires, interdits, etc.
- Les modalisations **appréciatives** traduisent un jugement plus *subjectif*. Les faits ou les éléments du contenu sont présentés comme bénéfiques, malheureux, étranges, etc.

- Les modalisations **pragmatiques** introduisent un jugement relatif à l'une des facettes de la *responsabilité* d'un personnage par rapport aux actions dont il est « l'agent ». Elles attribuent à cet agent des intentions, des raisons ou encore des capacités d'action.

Quel que soit le sous-ensemble dont elles relèvent, les modalisations sont marquées par des unités ou ensembles d'unités et de structures linguistiques de niveaux très différents appelés *modalités*. Quatre sous-ensembles peuvent être identifiés :

- les temps du verbe du mode conditionnel;
- les auxiliaires de mode ou *métaverbes* groupant les quatre formes (vouloir, devoir, pouvoir, falloir) auxquelles vient s'ajouter un ensemble de verbes pouvant fonctionner comme des auxiliaires de mode grâce à leur valeur sémantique propre. Ce sont les verbes comme aimer, croire, penser, souhaiter, désirer, etc.;
- un sous-ensemble d'adverbes ou de locutions adverbiales : certainement, évidemment, sans doute, peut-être, heureusement, etc.;
- un sous-ensemble de phrases impersonnelles (il est évident que, il est probable que, etc.) auxquelles s'ajoutent certains segments de phrases ou de phrases adverbiales (heureusement que, sans doute que, etc.).

Les fonctions de modalisations et les modalités présentées ci-dessus ne peuvent avoir entre elles qu'une *correspondance très partielle*. Ainsi, les modalisations *logiques* et *déontiques* peuvent être traduites par l'un ou l'autre des sous-ensembles d'unités (temps des verbes, adverbes, etc.). Les modalisations *appréciatives* seraient plutôt marquées par des adverbes ou des phrases adverbiales et la modalisation *pragmatique* par les auxiliaires de mode. En outre, les unités de marque des modalisations peuvent

se combiner entre elles pour former des *complexes modaux*. Enfin, il convient de préciser ici que la distribution des fonctions de modalisation et le choix des modalités, semblent *relativement* indépendants des types de discours. En effet, la fréquence d'apparition d'une fonction ou d'une unité linguistique la traduisant semble plutôt liée au genre dont le texte relève (Bronckart, 1997).

#### 4.4.4 Les modalisations dans *Le petit Poucet*

Les *modalisations logiques* qui présentent certains éléments du contenu thématique sous l'angle des conditions de vérité sont nombreuses dans le texte analysé. Elles y sont attestées par l'emploi de différents types de modalités : adverbe (exemple 1), phrase impersonnelle (exemple 2), temps de verbe au COND (exemple 3) ou encore segment de phrases (exemple 4) :

- Modalisation logique exprimant la possibilité :

(1) « [...] Hélas! mon Dieu, les Loups les ont **peut-être** déjà mangés! [...]. »  
(par. 4)

- Modalisation logique exprimant la certitude :

(2) « [...] **Il est bien sûr** que les Loups de la Forêt ne manqueront pas de nous manger cette nuit [...]. » (par. 5)

- Modalisation logique exprimant l'éventualité :

(3) [...] mais ils avaient à faire au plus cruel de tous les Ogres [...] qui [...] les dévorait déjà des yeux, et disait à sa femme que ce **serait** là de friands morceaux lorsqu'elle leur **aurait fait** une bonne sauce. (par. 5)



- Modalisation logique exprimant l'indécision ou l'incertitude :

- (4) Il y a bien des gens qui ne demeurent **pas d'accord** de cette dernière circonstance [...]. (par. 9)

Les *modalisations déontiques* qui évaluent selon les valeurs sociales sont moins présentes dans le texte du petit Poucet. Elles y sont cumulées aux *modalisations pragmatiques* qui introduisent un jugement relatif à certains aspects de la responsabilité d'un personnage. Ces modalisations déontiques et pragmatiques sont marquées généralement par l'emploi des auxiliaires de mode, et notamment le verbe *pouvoir* associé parfois au temps du CONDS (exemples 5, 6 et 7) ou encore par le seul emploi du COND (exemple 8) :

- (5) [...] **pourrais**-tu bien toi-même mener perdre tes enfants? » (par. 2)
- (6) Son mari avait beau lui représenter leur grande pauvreté, elle ne **pouvait** y consentir [...]. (par. 2)
- (7) [...] le Seigneur du Village leur envoya dix écus qu'il leur **devait** il y avait longtemps [...]. (par. 4)
- (8) « [...] j'avais bien dit que nous nous en **repentirions**. » (par. 4)

Quant aux *modalisations appréciatives*, elles sont assez fréquentes dans le texte. Ces modalisations traduisant un jugement plus subjectif qui émane d'une des voix énonciatives, sont marquées le plus souvent par une interjection (*Ah! Hélas!*) (exemples 9 et 10). Mais elles sont traduites également par des verbes jouant le rôle d'auxiliaire de mode comme le verbe *aimer* (exemple 11) :

- (9) « **Hélas!** où sont maintenant nos pauvres enfants? [...]. » (par. 4)
- (10) « **Hélas!** mes pauvres enfants, où êtes-vous venus? [...]. » (par. 5)

- (11) [...] et qu'il était de l'humeur de beaucoup d'autres gens, qui **aiment** fort les femmes qui disent bien [...]. (par. 4)

Les *modalisations pragmatiques* sont les plus nombreuses dans le conte du petit Poucet. Elles y traduisent le jugement relatif à l'une des facettes de la responsabilité d'un personnage par rapport au procès dont il est l'agent. Ces facettes sont notamment la capacité d'action, l'intention ou encore les raisons qui sont à la base de cette action. Elles sont attestées dans le texte par l'emploi des auxiliaires de mode (*pouvoir, vouloir*) (exemples 12, 14 et 15), associés parfois au temps du CONDS (exemple 13). Dans certains cas, d'autres verbes (*croire, craindre*) contribuent à ce marquage, étant donné qu'ils fonctionnent comme des auxiliaires de mode (exemples 16 et 17) :

- Modalisation pragmatique exprimant la capacité d'action :

- (12) [...] mais quoiqu'il fût levé de bon matin pour aller ramasser des petits cailloux, il ne **put** venir à bout, car il trouva la porte de la maison fermée à double tour. (par 4)

- (13) « [...] **pourrais**-tu bien toi-même mener perdre tes enfants? » (par. 2)

- Modalisation pragmatique exprimant l'intention :

- (14) « [...] ? Il est bien sûr que les Loups ne manqueront pas de nous manger cette nuit, si vous ne **voulez** pas nous retirer chez vous [...]. » (par. 5)

- (15) « Que **voulez**-vous faire à l'heure qu'il est? [...]. » (par. 5)

- Modalisation pragmatique exprimant les raisons de l'action :

Elles sont plutôt rares dans le texte analysé et y sont cumulées soit aux modalisations appréciatives, soit aux modalisations logiques. Il s'agit de cas particuliers où les verbes (*croire, craindre*) expriment des jugements subjectifs relatifs à la valeur de vérité et traduisent le motif d'une action future en même temps :

- (16) Le petit Poucet ne s'en chagrina pas beaucoup, parce qu'il **croyait** retrouver aisément son chemin par le moyen de son pain qu'il avait semé partout où il avait passé [...]. (par. 5)
- (17) Le petit Poucet qui avait remarqué que les filles de l'Ogre avaient des Couronnes d'or sur la tête, et qui **craignait** qu'il ne prît à l'Ogre quelque remords de ne les avoir pas égorgés dès le soir même, se leva vers le milieu de la nuit [...]. (par. 7)

Après avoir expliqué le fonctionnement des différentes modalisations et avoir présenté des exemples pris dans le conte, il convient de souligner quelques points importants. En effet, l'analyse des mécanismes de prise en charge énonciative, notamment les modalisations, révèle la prédominance des modalisations pragmatiques et logiques dans *Le petit Poucet*. Quant aux modalisations appréciatives, elles y sont moins présentes mais, plus nombreuses que les modalisations déontiques plutôt rares. L'analyse met en évidence également la saturation des discours interactifs en modalisations appréciatives et pragmatiques, alors que les modalisations logiques se trouvent mobilisées indifféremment dans les différents types de discours avec, cependant, une forte concentration dans les segments de discours théorique.

Par ailleurs, une certaine correspondance est remarquée entre certaines fonctions de modalisations et les unités ou structures linguistiques qui les réalisent dans le texte du petit Poucet. Ainsi, les *modalisations logiques* sont exprimées généralement par les adverbes et les locutions adverbiales, ainsi que par les temps du verbe au COND; les *modalisations appréciatives* sont marquées, soit par des interjections, soit par des verbes qui fonctionnent comme des auxiliaires de mode. Quant aux *modalisations pragmatiques*, elles sont traduites par les auxiliaires de mode et enfin, les *modalisations déontiques*, soit par les auxiliaires de mode, soit par les temps du COND.

D'autres remarques ayant trait aux interactions entre certaines fonctions de modalisations et les actions des personnages seront présentées à la section 5.3 relative aux mécanismes de prise en charge dans le chapitre V consacré à l'analyse comparative. Au terme de cette analyse textuelle et en guise de synthèse, un certain nombre de points saillants méritent d'être précisés.

Tout d'abord, sur le plan de l'*infrastructure* du texte de Perrault, les résultats de l'analyse mettent en évidence l'importance des segments de discours théorique, notamment dans la « situation initiale » et la « moralité » de la fin qui mobilise une évaluation locale explicite. Il en est de même pour les segments de discours interactif direct (monologues et dialogues) qui mettent en scène les personnages et leurs actions.

Ensuite, sur le plan des mécanismes de *textualisation*, l'analyse des chaînes anaphoriques (cohésion nominale) révèle certaines correspondances entre l'image attribuée à un personnage et ses relais dans le texte. Tout particulièrement, elle met en évidence des cas de rupture anaphorique qui sont très significatifs en ce qui concerne le processus identification-différenciation de la construction identitaire. Quant à l'analyse de la temporalité (cohésion verbale), elle révèle des identifications entre des personnages ne présentant pas une ressemblance explicite.

En ce qui a trait aux mécanismes de *prise en charge énonciative*, l'analyse permet la mise en évidence de la voix de l'auteur et des modalisations pragmatiques qui traduisent certains aspects importants en lien avec la construction de l'identité (intention, raisons et capacité d'action).

Enfin, sur le plan des *unités linguistiques*, cette analyse révèle l'importance de la valeur actionnelle des nombreux organisateurs et modalités à valeur logico-argumentative, de certains verbes (pouvoir et vouloir), ainsi que la fréquence des pronoms de la première et de la deuxième personne marqueurs d'identité.

Ceci dit, il convient de préciser que les résultats de l'analyse textuelle permettent déjà l'émergence d'une *stratégie énonciative de différenciation* qui est attestée grâce à certaines unités et structures textuelles et linguistiques mobilisées dans le texte, et grâce aux interactions qui existent entre ces unités et ces structures. Dans le domaine de la didactique, l'exploitation de ces résultats permettrait la mise en place de situations d'apprentissage visant la sensibilisation des élèves à l'importance du processus identification-différenciation dont la présence devient plus évidente dans le chapitre de l'analyse comparative.

Cette étude comparative basée sur l'analyse et la mise en parallèle de différentes versions du conte *Le petit Poucet* porte sur les trois niveaux de l'organisation textuelle : l'*infrastructure du texte*, les *mécanismes de textualisation* et ceux de la *prise en charge énonciative*. Une attention particulière est donnée aux mécanismes de textualisation relatifs à la cohésion nominale et à la cohésion verbale, ainsi qu'aux opérations de la gestion des voix et des modalisations, étant donné la pertinence des éléments qu'ils révèlent par rapport à la notion de l'identité.

## CHAPITRE V

### ANALYSE COMPARATIVE

L'analyse comparative de différentes versions du conte *Le petit Poucet* comprend trois parties, correspondant aux trois niveaux de l'organisation textuelle. Ainsi, la première partie de cette analyse porte sur l'**infrastructure** générale du texte et concerne les observations qui ont été faites sur le *plan du texte*, sur les *types de discours*, leur *mode d'articulation*, ainsi que sur les relations d'interaction entre les différents types de discours. La deuxième partie concerne les mécanismes de **textualisation**, *connexion*, *cohésion nominale* et *cohésion verbale*. Quant à la troisième partie de cette étude comparative, elle porte sur les mécanismes de **prise en charge** énonciative, *voix* et *modalisations*. Les relations d'interaction constatées à l'intérieur de chaque niveau seront explicitées à la fin de chacune des trois parties. Quant aux interactions qui peuvent exister entre les trois niveaux, *infrastructure*, mécanismes de *textualisation* et mécanismes de *prise en charge*, elles seront présentées à la fin de l'analyse comparative. En effet, toutes ces correspondances serviront de points de repères pour la mise en place de la démarche pédagogique qui constituera le dernier chapitre de la thèse.

Il est important de préciser ici que les différentes observations présentées et commentées dans les trois parties de l'analyse comparative s'appuient, d'une part, sur l'analyse (textuelle) précédente, et, d'autre part, sur une mise en parallèle avec d'autres versions du conte du petit Poucet. Parmi les différentes versions qui existent, ont été choisies la version des Grimm *Jeannot et Margot* en Allemagne (voir app. A.2), celle de Bertrand Bergeron *Le Conte de Parle* au Québec (voir app. A.3), ainsi que celle de

Bruno de La Salle *Les Petits Poucets* en France (voir app. A.4). Le choix de ce corpus a été décidé en prenant en considération le critère de la diversité à la fois temporelle, spatiale et culturelle des œuvres choisies, ainsi que la notoriété dont jouissent encore, à l'heure actuelle, la plupart des auteurs mentionnés, dans le domaine de la littérature. À cela s'ajoute l'importance de l'apport spécifique de l'œuvre des différents auteurs à l'institution littéraire, de façon générale, et au domaine du conte merveilleux, de façon particulière.

Des comparaisons ont été faites, également, avec le texte (adapté) du scénario de Dahan, porté au grand écran *le Petit Poucet* et avec le roman d'intrigues de Jean-Claude Mourlevat *L'enfant Océan*, en France également. Elles seront présentées, si besoin est, dans le but d'indiquer certains points communs avec le texte de Perrault et surtout pour mettre en évidence les particularités de ce dernier, notamment en ce qui concerne le concept d'identité. Ceci étant dit, il convient de signaler que les observations et les interprétations présentées dans l'étude comparative s'appuient surtout sur la mise en parallèle de la version de Perrault avec les contes : *Jeannot et Margot*, *Le Conte de Parle*, et notamment *Les Petits Poucets*. Cette mise en parallèle a pour objectif de révéler la valeur *interactive*, *actionnelle* que portent les différentes unités et structures linguistiques mobilisées dans le texte des différentes versions, de façon générale et dans celui de Perrault, de façon particulière.

## **5.1 Première partie : l'infrastructure générale du texte**

### **5.1.1 Le plan du texte**

Tel que présenté dans les procédures d'analyse à l'article 4.2.2 de l'infrastructure générale, le plan du texte *Le petit Poucet* concerne l'organisation d'ensemble du contenu thématique du conte. Conformément à la structure uniforme des contes

merveilleux, ce plan présente les différentes « fonctions » ou actions du personnage principal le petit Poucet.

La mise en parallèle avec les contenus thématiques des autres versions révèle la volonté évidente de Perrault de *centrer* son texte sur le personnage du petit Poucet qui subit une véritable **transformation identitaire**. Ainsi, dans *Jeannot et Margot* des Grimm et *Les Petits Poucets* de Bruno de La Salle, deux enfants (un garçon et une fille) sont mis en scène, subissent ensemble les différentes épreuves et accomplissent les mêmes actions. Toutefois, il peut arriver que l'un des deux ait, à l'occasion, l'exclusivité d'un acte. Mais généralement, c'est leur présence conjointe qui est mise en évidence dans l'histoire au point de les considérer comme les deux aspects (masculin et féminin) d'un même personnage. L'amour et le sentiment de partage réciproque qui lient ces deux personnages empêchent toute tentative de *différenciation* de la part du destinataire. Par contre, dans la version québécoise *Le Conte de Parle*, le héros Ti-Parle est différent de ses deux autres frères et se distingue d'eux tant par ses qualités que par ses actions. Toutefois, la jalousie des frères transforme le thème des enfants abandonnés vers celui de la fratrie. Ti-Parle devient grand prince, pardonne à ses frères, mais sa personnalité ne subit pas une réelle transformation. Dans le film *le Petit Poucet*, Poucet est le personnage-héros qui est différent de ses quatre autres frères. Il ressemble beaucoup au petit Poucet de Perrault, cependant, son frère aîné, Pierrot, est souvent au premier plan et partage la responsabilité héroïque avec le benjamin. Mais beaucoup plus que l'aîné, c'est Rose, le personnage féminin principal, qui stimule le héros et empêche, encore une fois, la centration sur ce dernier. La transformation que subit Poucet dans le film n'est pas aussi radicale que celle du petit Poucet de Perrault. En effet, dans toutes les versions précitées, les héros abandonnés par leurs parents vont vaincre des dangers pour leur bonheur et celui de leur famille. Cependant, c'est au niveau de la construction identitaire que la différence est évidente entre ces versions et celle de Perrault. Les différents éléments contenus dans l'analyse comparative apporteront les précisions



nécessaires à ce sujet grâce aux comparaisons détaillées qui sont présentées dans ce chapitre.

### 5.1.2 Les types de discours

*Le petit Poucet* de Perrault est un texte très hétérogène qui, en plus du segment de discours narratif dominant, comporte plusieurs segments de discours interactif, un segment de récit interactif, de nombreux segments de discours théoriques, ainsi que des discours mixtes. La comparaison avec les trois autres contes, *Jeannot et Margot*, *Le Conte de Parle* et *Les Petits Poucets* permet de mettre en évidence certains points importants en ce qui concerne les types de discours.

#### 5.1.2.1 Le discours narratif

Dans *Le petit Poucet* de Perrault, le segment de discours narratif est dominant. Il débute par la formule d'ouverture *Il était une fois* et se termine par la clôture du conte. De plus, il est articulé en fusion à un segment du discours théorique dans le paragraphe 9 qui constitue la phase d'évaluation. Il en est de même pour le conte *Les Petits Poucets* de Bruno de La Salle où la narration est dominante et commence, elle aussi, par la formule *Il était une fois*. Par contre, dans *Jeannot et Margot* et *Le Conte de Parle*, caractérisés par la dominance de l'oralité, le discours narratif constitue un segment mineur. En effet, comme il a été précisé auparavant, le conte du petit Poucet de Perrault est constitué par une longue séquence narrative comportant les phases suivantes : *Situation initiale*, *Complication*, *Actions*, *Résolution* et *Situation finale* suivie de la *Moralité*. La phase *Actions* pouvant être décomposée en une phase de *résolution intermédiaire* suivie d'une série d'*actions*. La mise en parallèle avec les phases de la séquence narrative dans les trois autres versions permet de mettre en évidence certains points intéressants :

### a) Situation initiale

À première vue, la phase « Situation initiale » est la même dans tous les contes y compris *Le petit Poucet* de Perrault : Elle met en scène une famille pauvre qui a beaucoup de difficultés à vivre et à faire vivre ses enfants. Toutefois, malgré cette ressemblance apparente, la situation initiale des autres contes présente quelques points de divergence avec la version de Perrault. Ainsi, dans les deux contes *Jeannot et Margot* et *Le Conte de Parle*, la complication est présentée comme faisant partie de la situation initiale. Elle est illustrée par les segments de discours interactif direct qui apparaissent très tôt dans le texte et mettent face à face le père et la mère des enfants. Mais aucune précision n'est donnée sur le(s) héros. Il n'en est pas de même pour *Les Petits Poucets* de Bruno de La Salle dont la situation initiale se rapproche beaucoup de celle de Perrault. En effet, comme dans *Le petit Poucet* de Perrault, la situation initiale de cette version amène quelques éléments d'information relatifs aux deux personnages-héros, Poucet et Pucette. Ces derniers sont même introduits dans le texte avant leurs parents (exemple 1) :

- (1) Il était  
 une fois [...]
   
deux enfants
   
dont les gens
   
se moquaient beaucoup
   
à cause de leur petite taille
   
[...] pourtant [...]
   
ils avaient déjà plus d'esprit
   
que les grands
   
[...] et bien plus de sentiment. (*Les Petits Poucets*, par. 1)

Cependant, malgré l'importance qui leur est accordée au début du conte, le comportement de ces deux personnages-héros qui pardonnent à leurs parents et font leur bonheur ne témoigne pas d'une transformation réelle comme dans la version de Perrault.

Un autre élément de ressemblance avec la version de Perrault est le fait que le discours interactif (monologué dans ce cas) qui confronte les parents apparaît beaucoup plus loin dans le texte. Il est précédé de plusieurs segments de discours narratif qui amènent la complication.

Malgré ces points communs avec *Les Petits Poucets*, la situation initiale chez Perrault demeure tout à fait particulière. Tout d'abord, sur le plan des *types de discours* qui y apparaissent, ainsi que celui des mécanismes de *prise en charge énonciative*. En effet, à la différence des trois autres contes, la phase « Situation initiale » chez Perrault comporte des segments de discours théorique mettant en scène des voix énonciatives de statut différent (voix de l'auteur et voix sociales). La valeur *interactive* de ces segments de discours théorique sera présentée de façon détaillée un peu plus loin au point relatif à l'étude de ce type de discours. Ensuite, la situation initiale comporte de nombreux segments de discours à valeur descriptive centrés sur le personnage du petit Poucet. Mise en parallèle avec la description de Poucet, Pucette, celle de Perrault s'en distingue tant par la forme que par le contenu :

- Sur le plan de la *forme*, les segments à valeur descriptive relatifs au petit Poucet de Perrault constituent la majeure partie de la situation initiale et ils y sont introduits par un segment de discours théorique. Ce n'est pas le cas dans *Les Petits Poucets* où la description est assez succincte.
- Sur le plan du *contenu* thématique, cette description a une valeur *actionnelle* importante. En effet, c'est la présence de ces segments à valeur descriptive qui va permettre au lecteur de suivre la progression, voire la transformation de la personnalité du petit Poucet. Dans la situation initiale de Bruno de La Salle, les deux personnages Poucet, Pucette, sont présentés comme étant très petits mais ayant plus de sentiment et d'esprit que les grands. Toutefois, le fait que la

petitesse de leur taille soit leur seul attribut négatif, qui n'est pas exploité d'ailleurs dans le texte, enlève au lecteur toute tentative de comparaison entre le début et la fin du conte en ce qui concerne leur personnalité. Il est vrai que la situation initiale les présente comme objet de moquerie de leur entourage et qu'à la fin, ils font le bonheur de leurs parents, cependant, cela ne suffit pas pour attester une réelle construction identitaire. En effet, les segments descriptifs de la situation initiale chez Perrault constituent, en quelque sorte, un pacte de lecture entre l'agent producteur et son destinataire. Tout au long de l'histoire, l'auteur poursuit comme objectif de montrer l'*émergence de l'individualité* du personnage-héros, le petit Poucet, dont il présente le portrait dans la situation initiale. Et pour y parvenir, il mobilise toutes les connaissances à la fois contextuelles et textuelles dont il dispose. La description plutôt négative incluse dans la situation initiale présente un petit Poucet faible, mal aimé, *souffre-douleur de la maison* et qui *ne disait mot*. Mais Perrault termine cet extrait descriptif sur une note positive mettant en évidence, entre autres, un attribut important du héros qui est l'écoute (exemple 2) :

- (2) Cependant il était le plus fin, et le plus avisé de tous ses frères, et s'il parlait peu, il écoutait beaucoup. (*Le petit Poucet*, par. 1)

De plus, cette description met le petit Poucet en comparaison avec les six autres garçons et cette mise en parallèle va être maintenue du début jusqu'à la fin du conte. En effet, c'est cette mise en parallèle qui va permettre de découvrir l'existence d'un véritable *processus de construction identitaire* qui est en cours dans la narration en ce qui concerne le personnage-héros : le petit Poucet appartient à un groupe de sept garçons auquel il s'identifie à certains moments, mais dont il se distingue et se différencie de façon évidente par son intelligence et par ses actions. Et ce mouvement de va-et-vient entre *l'identification* à des pairs et *l'individualisation* est attesté dans le

texte grâce à des structures et des unités linguistiques spécifiques dont l'étude va être présentée dans les différentes parties de l'analyse comparative.

Enfin, l'importance *actionnelle* de la situation initiale, et notamment des segments à valeur descriptive, est révélée lorsque ces derniers sont mis en parallèle avec le contenu thématique de la moralité de la fin. La moralité en vers reprend, en fait, la plupart des éléments descriptifs de la situation initiale et les présente comme base d'une argumentation qui a été illustrée par les différentes péripéties du conte.

### **b) Complication**

Comme il a été déjà indiqué dans le point (a) relatif à la situation initiale, la phase « Complication » de certaines versions présente quelques différences si elle est comparée à celle de Perrault. Toutefois, que la complication intervienne plus tôt ou plus tard dans le texte, elle prend appui généralement sur un segment de *discours interactif* direct. Et ce segment de discours interactif qui met face à face les deux parents révèle, en même temps, celui qui détient l'autorité au sein du couple. Dans la plupart des contes, c'est le père qui prend la décision d'aller abandonner les enfants dans la forêt. Cependant, dans *Jeannot et Margot* et *Les Petits Poucets*, c'est la mère (la marâtre dans le premier cas) qui est détentrice du pouvoir. Mais de façon générale, le parent qui décide se propose de convaincre son partenaire qui devient son complice.

Et cette phase de complication, qui est assez développée dans *Jeannot et Margot*, va déclencher une première série d'actions que va entreprendre le héros du conte amenant généralement une résolution intermédiaire. De plus, dans la plupart des contes, c'est la famine qui est l'élément déclencheur de cette complication.

### c) Actions

Dans presque toutes les versions étudiées (à l'exception du *Conte de Parle*), l'action principale déclenchée par la complication est assumée par le héros qui se lève de bon matin, sort pour ramasser des cailloux et revient à la maison. Sur le plan de la *forme*, cette action apparaît dans les segments de *discours narratif* et elle est toujours basée sur l'attitude d'écoute du personnage principal. Toutefois, sur le plan du *contenu*, quelques différences sont remarquées lors de la comparaison entre les contes :

- Dans *Jeannot et Margot, Les deux enfants, qui ne pouvaient pas dormir à cause de la faim, avaient tout entendu de ce que la marâtre avait dit à leur père.*
- Dans *Les Petits Poucets* de Bruno de La Salle, les parents *discutèrent à voix basse. Mais Poucet, Pucette écoutaient.*
- Enfin, dans la version québécoise *Le Conte de Parle*, le héros, *Ti-Parle, lui, qui était pas mal fin, il s'aperçoit de ça au travers des branches. Il entend parler de ça un peu [...].*

Ainsi, dans le premier conte, l'auteur évoque la faim comme prétexte pour justifier le fait que les deux enfants ne dorment pas et entendent leurs parents. Dans les deux autres cas, le lecteur n'a pas d'idée précise en ce qui concerne le comportement des héros, ce qui peut l'intriguer surtout si les parents *discutèrent à voix basse.*

- Dans le conte de Perrault, *Le petit Poucet ouït tout ce qu'ils dirent, car ayant entendu de dedans son lit qu'ils parlaient d'affaires, il s'était levé doucement, et s'était glissé sous l'escabelle de son père pour les écouter sans être vu.*

Ici, le lecteur reçoit une explication précise de la part de l'auteur. Il sait que si le petit Poucet a tout entendu, c'est parce qu'il s'était caché pour écouter ses parents. Par contre, le lecteur comprend comment le héros a entendu *qu'ils parlaient d'affaires* puisque le petit Poucet est décrit dans la situation initiale comme un enfant qui *écoutait beaucoup*. Deux attributs du petit Poucet inclus dans son portrait sont exploités ici : le fait qu'il soit petit (pour se cacher sans être vu) et le fait qu'il écoute beaucoup. Déjà le lecteur assiste à une première action, unique chez Perrault, qui précède celle de sortir pour ramasser les cailloux. Et cette action est basée sur la faculté d'écoute du petit Poucet et sur son intelligence qui l'amène à tirer profit de la petitesse de sa taille jugée souvent comme un handicap.

Un autre point de divergence mérite d'être indiqué ici, étant donné son importance dans la mise en évidence de l'image positive du petit Poucet. Il s'agit du comportement du héros après avoir entendu les propos des parents. Dans *Jeannot et Margot*, Jeannot console sa sœur Margot et lui dit : « *J'aurai tôt fait de nous tirer de là* ». Puis il sort, ramasse des cailloux, revient près de sa sœur pour la rassurer et se remet au lit. Ti-Parle s'adresse à ses frères et les met au courant du projet de leur père avant même le départ pour la forêt. Dans *Les Petits Poucets*, Bruno de La Salle ne donne aucune précision à ce sujet et c'est au moment du départ que le lecteur apprend que *Poucet, Pucette avaient emporté des petits cailloux ronds et blancs au cas où ils en auraient besoin [...]*.

Dans la version de Perrault, les choses se présentent de façon différente : Après avoir écouté ses parents sans être vu, le petit Poucet de Perrault *alla se coucher et ne dormit point le reste de la nuit, songeant à ce qu'il avait à faire. Il se leva de bon matin, et alla au bord d'un ruisseau où il emplit ses poches de petits cailloux blancs, et ensuite revint à la maison*. La décision prise par les parents empêche le petit Poucet de dormir. Il se sent responsable et passe la nuit à *songer* à ce qu'il a à faire. Ce n'est que le matin qu'il décide de sortir pour ramasser les cailloux. Il est vrai que Jeannot, lui

aussi, se sent responsable de sa petite sœur qui pleure, et agit pour résoudre le problème. Toutefois, seul le petit Poucet de Perrault montre la capacité de réfléchir avant l'action. Et cette qualité d'un esprit qui sait réfléchir vient infirmer l'idée préconçue des parents qui prenaient *pour bêtise ce qui était une marque de la bonté de son esprit*. En effet, cette capacité de réflexion conjuguée à son talent d'écoute et à son esprit d'observation va accompagner le petit Poucet dans toutes les épreuves qu'il va rencontrer pour l'amener au triomphe final.

En outre, le petit Poucet de Perrault semble être conscient de ses talents et de ses capacités d'action : il fait preuve de beaucoup d'assurance et ne compte que sur lui-même. Ceci le distingue, encore une fois, des personnages des autres versions. À l'exception de Poucet et Pucette qui souvent réussissent leurs exploits grâce à l'intervention d'objets magiques, Ti-Parle, Jeannot et Margot comptent beaucoup sur l'aide de la Providence, aussi bien que sur le secours de la nature et d'animaux magiques (dans le cas de Jeannot et Margot). De plus, l'assurance du petit Poucet le pousse à adopter une attitude discrète et responsable face à ses frères. Et ce comportement le hisse déjà au rang des adultes : Au moment du départ vers la forêt, *le petit Poucet ne découvre rien de tout ce qu'il savait à ses frères*.

#### **d) Résolution intermédiaire**

À l'exception du conte de Parle, la phase « Résolution intermédiaire » dans les autres contes incluant *Le petit Poucet* est constituée par un retour à la maison familiale et la mise en évidence du regret des parents, sauf dans la version des Grimm. En effet, dans la version québécoise, l'auteur met en scène un héros qui *s'était pris un sac de cendre, bien plein de cendres*, pour laisser une trace sur le chemin. Et bien qu'il ait pensé à en prendre beaucoup, *Ti-Parle vient à manquer de cendre* avant même qu'ils soient rendus loin dans la forêt. Ceci explique que Ti-Parle et ses frères ne retournent plus chez leurs parents, mais s'en vont frapper au *beau gros château* qu'ils voient au



loin. Et c'est dans ce château que la jalousie des frères va se manifester et entraîner une nouvelle complication pour le héros : deux grandes épreuves dont il sortira vainqueur.

Dans les trois autres contes, les enfants retournent chez eux grâce à l'astuce des cailloux ramassés et semés par le héros ou les deux héros comme dans le cas de Poucet, Pucette et Jeannot et Margot. Toutefois, ni le retour, ni l'accueil des enfants ne s'accomplissent de la même manière dans ces versions. Alors que Jeannot et Margot frappent à la porte et se trouvent devant une marâtre qui s'écrie : *Méchants enfants!*, Poucet, Pucette regardent par la fenêtre sans faire de bruit et voient leurs parents *honteux et désespérés devant une marmite pleine de bonnes choses à manger qu'on venait de leur apporter*. Les deux enfants entrent lorsqu'ils entendent leurs parents souhaiter leur présence pour manger avec eux. De plus, dans *Jeannot et Margot*, le lecteur apprend que le père *se réjouit de les revoir, car son cœur lui pesait de les avoir laissés [...] tout seuls*, mais qu'au bout de peu de temps *ce fut de nouveau la misère chez eux [...]*. Cependant, aucune information n'est donnée au lecteur sur une quelconque trêve à la misère; et ce manque de précision et de cohérence est repéré également dans *Les Petits Poucets*, car le lecteur ignore complètement la source de cette *marmite pleine de bonnes choses*. De plus, ceci vient en contradiction avec ce qui a été dit dans la situation initiale : *Ils frappèrent aux portes des fermes : personne ne vint leur ouvrir*. Malgré cela, la scène du premier retour dans *Les Petits Poucets* ressemble beaucoup à celle qui se trouve dans la version de Perrault. Comme les sept garçons chez Perrault, Poucet, Pucette ne frappent pas à la porte de leur maison. Cependant, la version de Perrault comporte d'autres éléments importants qu'il convient de préciser tant sur le plan de la *forme* que sur celui du *contenu*.

Sur le plan de la *forme* et plus précisément en ce qui concerne les phases de la séquence narrative, la phase « Résolution intermédiaire » chez Perrault est plus développée que dans les deux autres contes. En effet, elle comporte *deux parties*. La

première concerne tout le paragraphe 3 et relate le retour des enfants à la maison. Elle est basée sur le monologue du petit Poucet adressé à ses frères. La deuxième partie commence au paragraphe 4. Elle est introduite par *Dans le moment que*, qui amène une rupture dans la linéarité du texte. Le lecteur assiste à un retour en arrière décidé par l'auteur pour justifier l'accueil favorable auquel auront droit les enfants à leur retour. En plus des segments de *discours interactifs* attribués à la mère, cette deuxième partie de la résolution comporte un segment de *discours théorique* mettant en scène, encore une fois, des voix énonciatives de statut différent (voix de l'auteur, voix sociales et voix du personnage du Bûcheron).

Sur le plan du *contenu*, la première partie de la résolution intermédiaire, chez Perrault, présente au lecteur le tableau des enfants qui [...] *n'osèrent d'abord entrer, mais ils se mirent tous contre la porte pour écouter leur Père et leur Mère*. Ici l'attitude discrète des enfants est compréhensible et elle est cohérente avec le début du conte. D'une part, les enfants n'osent pas entrer car ils craignent un rejet, étant donné qu'ils ignorent que la situation s'est améliorée durant leur courte absence. D'autre part, si les enfants se mettent contre la porte pour écouter leurs parents, c'est probablement parce que les six frères suivent l'exemple du *plus jeune* qui a la manie d'écouter et qui vient de les ramener chez eux en leur ordonnant de le suivre. Et c'est cette attitude d'hésitation et d'écoute qui justifie et rend nécessaire l'apparition de la deuxième partie de la phase de résolution.

Si la première partie de la phase « Résolution intermédiaire » est exploitée pour faire surgir l'image positive du héros grâce à son action et à son monologue, la deuxième est utilisée dans deux buts différents. Tout d'abord, justifier le changement d'attitude des parents face à leurs enfants en introduisant des détails réalistes et précis. Ensuite, et comme conséquence de ce changement de situation, présenter une image négative de la femme pour pouvoir ensuite la critiquer pour son bavardage, son égoïsme et son injustice.

### e) Nouvelle complication

Comme il a été déjà indiqué, la phase « Nouvelle complication » dans *Le Conte de Parle* est déclenchée par la jalousie des deux frères de Ti-Parle. En effet, c'est à cause de l'intervention des deux frères auprès du roi que ce dernier va demander au héros d'accomplir deux exploits : amener le violon du géant, puis amener le géant lui-même. Cette phase est bien différente de la nouvelle complication identifiée dans les trois autres contes.

Ainsi, c'est le retour de la misère qui amène la nouvelle complication dans *Jeannot et Margot*, dans *Les Petits Poucets*, ainsi que dans *Le Petit Poucet* de Perrault, qui est la seule version où ce retour est justifié. Dans ces trois contes, la période d'accalmie étant passée, les parents décident, encore une fois, de se débarrasser de leurs enfants. Et dans les trois contes, ils décident de ne pas manquer leur coup. Dans les deux premiers contes, c'est la mère qui veut empêcher toute tentative de retour. À cet endroit de son texte, Perrault ne fait pas de distinction dans le couple. Celui-ci semble être soudé pour réaliser le projet d'abandon pour la deuxième fois.

Sur le plan de la *forme*, cette phase est assez courte dans *Les Petits Poucets* de Bruno de La Salle et dans *Le petit Poucet* de Perrault. Par contre, dans *Jeannot et Margot*, comme pour la première complication, cette phase est très développée et comprend plusieurs discours dialogués et monologués attribués, soit aux parents, soit aux enfants. Ces segments de discours interactif jettent une lumière sur le comportement plutôt négatif des parents à l'égard des enfants et sur la complicité et l'amour qui existent entre le frère et la sœur. Sur le plan du *contenu*, l'astuce du pain semé sur le chemin et l'échec du retour causé par les oiseaux constituent un point commun entre les contes à l'exception, bien sûr, du conte de Parle. En outre, à cette phase de la nouvelle complication, dans les trois contes, les enfants se retrouvent seuls et

démunis. Toutefois, la présence des loups et la peur qu'ils provoquent chez les enfants sont uniques chez Perrault.

Tout d'abord, un manque de cohérence est à signaler ici en ce qui concerne cette phase de complication dans les trois autres contes incluant *Le Conte de Parle* (dans ce cas, première complication). Ainsi, Ti-Parle et ses frères ne sont point exposés aux bêtes féroces des bois, car *Ils couchaient dans la tête des arbres [...]*. Dans *Jeannot et Margot*, aucune mention des loups n'est faite à cette phase de la narration et le lecteur apprend uniquement que les enfants avaient faim car *ils n'avaient rien mangé [...] et ils étaient tellement fatigués*. Et pourtant, dans la première complication faisant suite à la situation initiale, le père avait dit : *Comment prendrais-je sur mon cœur de laisser mes enfants tout seuls [...] avec les bêtes sauvages qui ne tarderaient pas à venir les dévorer?*. Chez Bruno de La Salle, la mère est encore plus cruelle car elle ordonne à son mari de les emmener dans la forêt et elle ajoute : *abandonne-les là-bas, / les bêtes se chargeront d'eux*. Malgré cela, aucune mention de bêtes sauvages ou de sentiment de peur n'apparaît dans le texte. Comme Jeannot et Margot, les enfants sont fatigués et s'endorment, puis à leur réveil, *Ils appelèrent [...] : personne ne leur répondit. Ils ne s'en inquiétèrent pas. Ils recherchèrent les cailloux [...] et [...] retrouvèrent le chemin qui menait jusqu'à leur maison*. Chez Perrault, les enfants ne se plaignent jamais de fatigue et n'avouent point qu'ils ont faim. Lorsque la femme de l'Ogre leur demande *ce qu'ils voulaient*, le petit Poucet assumant la responsabilité du « dire », précise *qu'ils étaient de pauvres enfants qui s'étaient perdus dans la Forêt, et qui demandaient à coucher par charité*. En outre, à la différence de Jeannot et Margot et des frères Poucet (dans le film) qui mangent à leur faim chez la sorcière ou l'ogre, le petit Poucet et ses frères *ne purent manger tant ils étaient saisis de peur*. Ainsi, chez Perrault, les enfants témoignent d'une attitude discrète, respectueuse, voire même noble.

Ensuite, le sentiment de peur, unique chez Perrault, est omniprésent dans son texte et justifie le comportement des garçons du début jusqu'à la fin du conte. Le petit Poucet n'en est point dispensé à certains moments du récit, notamment ceux du suspense. Sous l'emprise de la peur, le petit Poucet agit comme ses frères. Cependant, après cette étape d'*identification* au groupe, le héros va refuser ce sentiment de faiblesse qui caractérise plutôt ses frères. Il va le surmonter pour agir de façon positive. C'est là où le lecteur assiste à une *différenciation* entre le petit Poucet et ses six frères. En effet, le sentiment de peur est souvent utilisé par Perrault pour distinguer le petit Poucet de ses frères et pour provoquer, en même temps, une nouvelle action qui sera assumée par le héros.

#### **f) Nouvelles actions**

Dans tous les contes analysés, la phase « Nouvelles actions », déclenchée par la nouvelle complication, amène les héros devant une maison étrangère. À l'exception du conte des Grimm dans lequel les enfants suivent *un bel oiseau blanc* et arrivent devant la maison en pain d'épice d'une sorcière, tous les autres récits mettent en scène des héros qui se trouvent devant la maison d'un ogre ou d'un géant (dans la version québécoise). Dans la plupart de ces contes, également, les enfants sont accueillis par une figure féminine débonnaire qui est la femme de l'ogre. Mais ce n'est pas le cas des Petits Poucets de Bruno de La Salle, car Poucet, Pucette se trouvent devant *une ogresse géante* qui les attrape avant qu'ils n'aient le temps de s'enfuir.

Un autre point commun entre les différents contes concerne les épreuves rencontrées par les héros au sein de cette maison d'apparence accueillante. Ainsi, dans tous les contes, les héros représentent une proie convoitée par l'ogre (ou par la sorcière) et courent le danger d'être mangés par ce personnage. Et dans tous les contes, à l'exception de la version des Grimm et celle de Bruno de La Salle, la femme de l'ogre déploie ses énergies pour empêcher un tel massacre. De plus, malgré leur fuite du

danger que représente cette maison, les héros continuent à lutter contre ce personnage violent qui finit toujours par être perdant.

Sur le plan de la *forme*, cette phase est centrée à la fois sur le couple ogre-ogresse qui assume de nombreux segments de *discours interactif* et sur le personnage-héros dont les actions sont présentées généralement dans la narration. En outre, au début de cette phase d'actions, un dialogue est souvent entamé entre le héros et le personnage de la femme de l'ogre. C'est le cas du conte de Parle et du petit Poucet de Perrault. Les choses se passent différemment dans *Jeannot et Margot* où la fausse bonté de la sorcière se manifeste dans un monologue. Dans cette version, de nombreux autres segments de discours interactif dialogué ou monologué sont insérés dans cette dernière phase d'actions, d'une part, entre les deux enfants et, d'autre part, entre la sorcière et Margot. Ces segments de discours interactif préparent et amènent la situation finale.

Sur le plan du *contenu*, dans les contes à ogres, l'introduction de ce nouveau foyer et la centration sur un nouveau couple permettent au lecteur d'établir une mise en parallèle avec le couple du début : le bûcheron et sa femme. Et cette comparaison est d'autant plus significative qu'elle est appuyée par la présence d'unités linguistiques similaires dans le texte. Les observations ayant trait à ces comparaisons et aux unités linguistiques qui les suscitent seront présentées dans l'analyse comparative relative aux mécanismes de textualisation et de prise en charge énonciative. En outre, les propos échangés entre l'ogre et sa femme sont d'une grande importance pour la suite des événements. Associés à la présence d'objets magiques, ils préparent le terrain et facilitent l'action finale des héros chez Bruno de La Salle. Dans *Le petit Poucet* de Perrault, les événements et les conversations qui ont lieu dans la maison de l'Ogre participent de façon particulière à l'émergence de l'image positive du petit Poucet. Leur étude sera présentée de façon détaillée au paragraphe 5.1.2.2 relatif au discours interactif.

Par ailleurs, le conte de Perrault se distingue des autres versions par un autre aspect important. En effet, dans cette phase d'actions, Perrault introduit deux séries de segments de *discours narratif* à *valeur descriptive* qui sont repérés de façon explicite dans le texte. Il s'agit du paragraphe 6 qui concerne la description des filles de l'Ogre et de leur chambre, et de l'extrait descriptif relatif aux bottes de sept lieues du paragraphe 8. La première série se présente de manière autonome constituant à elle seule presque la totalité du paragraphe 6, et l'autre est marquée de façon explicite par les parenthèses. Ces deux séries de segments à valeur descriptive ont une grande importance quant à l'image du petit Poucet véhiculée dans le texte.

Comme les événements et les dialogues qui se déroulent chez l'Ogre, **la description des filles de l'Ogre** du paragraphe 6 pose les jalons de la prochaine action du petit Poucet. Elle constitue, en même temps, la justification anticipée de la réussite de la ruse du héros, et celle de la confusion commise par l'Ogre. C'est comme si Perrault préparait toujours son lecteur à accepter les actions du héros, qui peuvent sembler invraisemblables, en essayant de les rationaliser avant même leur accomplissement. Le choix d'introduire ce passage descriptif à cet endroit du texte est également significatif en ce qui a trait aux qualités du héros : le petit Poucet, qui a vu agir et entendu parler *le plus cruel de tous les Ogres* et qui a bien observé les Ogresses et leur chambre, exploite toutes ces connaissances pour remplacer les *Couronnes* des filles par les *bonnets* des garçons. En effet, il est évident que le lecteur peut accepter plus facilement le succès du petit Poucet que de comprendre comment Poucet et Pucette ont réussi à échanger leurs colliers avec ceux des enfants-ogres. De plus, l'Ogre de Perrault, qui est allé se coucher parce qu'il *but une douzaine de coups plus qu'à l'ordinaire*, est plus apte à tomber dans le piège de la ruse que celui de Bruno de La Salle qui n'a fait que manger. D'autant plus que l'ogre dans ce dernier conte est monté avec sa femme pour coucher Poucet, Pucette. Il savait donc de quel côté se trouvaient ses enfants.

La deuxième série de segments à valeur descriptive apparaissent au paragraphe 8. Il s'agit de **la description des bottes de sept lieues**. Beaucoup moins développée que la première description, celle-ci présente, toutefois, des points communs avec la première. Sur le plan de la *forme*, comme la première description, elle est posée en arrière-plan et s'appuie sur des unités linguistiques propres à la description (verbes d'état, adjectifs et adverbes). On remarque également la présence d'organiseurs textuels à valeur logico-argumentative (*mais, parce que, comme*).

Sur le plan du *contenu*, il s'agit encore une fois de la volonté de rationaliser l'in vraisemblance d'un geste posé par le héros. Le petit Poucet vient de chausser les bottes de l'Ogre qui sont, en réalité, trop grandes pour lui. Encore une fois, Perrault intervient pour justifier l'action de son héros. De plus, l'auteur laisse entendre que le petit Poucet a découvert, par lui-même, le caractère magique des bottes en observant les déplacements rapides de l'Ogre. Ici encore, c'est l'esprit d'observation et l'intelligence du petit Poucet qui sont mis en évidence. Dans *Les Petits Poucets* de Bruno de La Salle, c'est l'ogre qui dévoile aux enfants l'existence des bottes et du bâton magique grâce à son dialogue avec sa femme. Et c'est même lui qui leur suggère de les voler : « *Ils pourraient trouver / le bâton / qui ouvre et ferme tout / [...] Ils pourraient me voler / les bottes / qui font sept lieues / à la fois* ». De plus, malgré le fait que Poucet, Pucette étaient *très petits*, ils *trouvèrent les bottes et les chaussèrent* et ils *marchaient d'un bon train, avec leurs bottes de sept lieues*. Dans le film *le Petit Poucet*, c'est Rose qui déclare : *Vite! Mon père a des bottes magiques!* et plus loin : *Il faut les lui ôter*. En effet, dans cette version, le héros n'agit pas toujours de son propre chef et il arrive souvent que *tout d'un coup*, une pensée traverse *l'esprit de Poucet*. Le lecteur est bien loin de la capacité de réflexion et d'initiative du petit Poucet de Perrault. Il convient de préciser ici que l'action de chausser les bottes de l'Ogre prend une grande importance en ce qui concerne *l'identité* de petit Poucet. En se procurant un objet appartenant à l'Ogre, le héros prend l'apparence de ce dernier et



s'identifie à lui. La suite du conte, notamment le monologue du petit Poucet adressé à la femme de l'Ogre, viendra appuyer cette remarque.

Par ailleurs, cette dernière phase d'actions ne se termine pas de façon identique dans les différentes versions où les héros s'emparent des bottes de l'ogre. Poucet, Pucette les chaussent pour s'échapper de la maison de l'ogre après avoir ramassé tous les trésors. À la différence du petit Poucet de Perrault, les deux enfants voient soudain la lumière blanche qu'ils avaient aperçue dans la forêt. Il s'agit de la maison du magicien où se trouvent les parents changés en arbres *à cause de leur lâcheté*. Dans le film, c'est après la disparition de l'ogre emporté par la foudre, que Poucet *glissa les pieds dans les ouvertures immenses des bottes rouges [...] Il se leva, se jeta dans le vide à la suite de l'ogre et [...] s'aperçut qu'il marchait sur un champ de bataille*. C'est là qu'il fera la rencontre avec un officier qui lui donnera un message pour la reine.

Le petit Poucet de Perrault *alla droit à la maison de l'Ogre où il trouva sa femme qui pleurait auprès de ses filles égorgées*. En effet, ce retour chez l'ogre est exclusif chez Perrault. Il en est de même pour le monologue adressé à la femme de l'Ogre à cet endroit du texte. La valeur interactive de ce monologue sera présentée lors de l'étude du discours interactif et du récit interactif aux paragraphes 5.1.2.2 et 5.1.2.4 relatifs à ces deux types de discours.

#### **g) La situation finale**

Comme il a déjà été précisé, dans la version québécoise *Le Conte de Parle*, les enfants abandonnés ne retournent jamais chez leurs parents. Et ce retour n'apparaît donc, ni à la phase « Résolution intermédiaire », ni à la phase « Situation finale ». Ainsi, après avoir prouvé sa prouesse au roi et à ses frères, Ti-Parle devient *maître quasiment du château! Puis il voyage avec la princesse de première classe*. Il pardonne à ses frères qui ont voulu le détruire et *le roi et le géant se plurent*.

Dans toutes les autres versions, c'est le retour à la maison familiale qui constitue la phase de la situation finale du conte; et ce retour est toujours triomphal. Les héros reviennent chez eux apportant biens et trésors pour leur bonheur et le bonheur de leurs familles. Toutefois, la comparaison entre les différentes versions étudiées révèle quelques différences ayant trait à l'image des héros.

Dans le conte des Grimm, Jeannot et Margot emportent les perles et les pierres précieuses de la sorcière que Margot a tuée en la faisant *basculer* dans le four. Poucet, Pucette *ramassèrent tous les trésors et s'échappèrent, car Pucette planta le couteau dans l'énorme cou de l'ogresse*. Dans ces deux contes, les deux enfants sont aidés également par des objets ou des êtres magiques : le bâton, les bottes, les lavandières et le magicien dans *Les Petits Poucets*; l'oiseau blanc et le canard blanc dans *Jeannot et Margot*.

Chez Perrault, les bottes constituent le seul objet magique qui vient au secours du petit Poucet. Et l'utilisation particulière que fait le héros de ces bottes contribue, encore une fois, à mettre en évidence son intelligence et son savoir-faire. En outre, le petit Poucet de Perrault ne tue ni ogre, ni ogresse et décide de se séparer de ses frères pour se réserver le retour triomphal. À l'exception de Poucet dans le film, les autres héros retournent ensemble chez leurs parents. Ainsi, lorsque le petit Poucet de Perrault retourne chez son père chargé des richesses de l'Ogre, il fait preuve d'une grande maturation qui vient contrebalancer l'effet négatif du vol. En effet, Perrault semble regretter d'avoir attribué cette action à son héros. La phase d'évaluation du paragraphe 9 en est la preuve évidente. En ajoutant cette phase à la narration, Perrault introduit une nouvelle version de la situation finale du conte et restitue l'image positive de son héros.

### **h) La phase d'évaluation**

La phase « Évaluation » qui amène une nouvelle version de la situation finale est particulière au conte de Perrault. Sur le plan de la *forme*, elle comporte un segment mixte théorique-narratif mettant en scène plusieurs voix énonciatives (voix sociales, voix du Roi, voix des personnages). Plusieurs segments de discours interactif indirect y sont aussi insérés. Sur le plan du *contenu*, cette phase a pour but d'innocenter le petit Poucet dont l'image vient d'être troublée. Pour y parvenir, Perrault prend appui sur des voix sociales dont l'argumentation est si bien conduite que toute tentative faite par le lecteur pour la mettre en doute serait vouée à l'échec. Par ailleurs, l'initiative que prend le petit Poucet en allant voir le Roi pour lui proposer son aide, et le succès qu'il réalise en exerçant *le métier de courrier* apportent une nouvelle preuve de la transformation du héros. Cette phase d'évaluation donne l'occasion aussi à Perrault d'introduire maints détails réalistes concernant la guerre, l'armée et l'achat des offices. Ces informations relatives au contexte de production servent, ici encore, le souci qu'a l'auteur de rationaliser le merveilleux et d'attribuer un aspect plus réaliste à son conte et à son personnage principal. Ceci devient évident lorsque cette situation finale, pleine de détails réalistes, est comparée à celle de *L'enfant Océan*. En effet, à la fin de son roman, Mourlevat décrit son héros Yann (petit Poucet de la fin du 20<sup>e</sup> siècle) comme un enfant qui *n'était pas réel* et qui sortait *tout droit d'un conte*.

### **i) La moralité**

Comme la phase d'évaluation, le segment de la « Moralité » en vers est bien spécifique aux contes de Perrault. En effet, la majorité des contes en prose de Perrault se terminent par deux moralités traduisant deux différentes évaluations. Mais, comme *La Belle au bois dormant* et *Le Chaperon rouge*, *Le petit Poucet* comporte une seule moralité. Elle est centrée sur le personnage-héros et constitue une sorte d'avertissement adressé à l'égard de certains parents. Et cette moralité qui vient

clôturer le conte par une évaluation locale explicite, révèle, en même temps, l'axe autour duquel tourne la narration : la relation parents-enfants. Plus de détails seront donnés sur la moralité au paragraphe 5.1.2.3 relatif au discours théorique.

### 5.1.2.2 Le discours interactif

Plusieurs segments de discours interactif apparaissent dans le texte du petit Poucet. Ce sont des segments de discours direct (dialogué et monologué) ou encore indirect qui attestent la prise en charge des discours par les locuteurs. Parmi les segments de discours interactif direct, trois sont dialogués et les autres, plus nombreux, constituent des monologues :

- Le premier dialogue a lieu entre le Bûcheron et sa femme, le deuxième entre le petit Poucet et la femme de l'Ogre et le troisième entre l'Ogre et sa femme.
- Le premier monologue est attribué au petit Poucet, une deuxième série de monologues sont assumés par la Bûcheronne et sont suivis par de nombreux segments monologués attribués à l'Ogre. Le dernier monologue est pris en charge par le petit Poucet à l'intention de la femme de l'Ogre.
- Les segments de discours interactif indirect sont attribués au petit Poucet (4), au Bûcheron (1), à l'Ogre (2), à la femme de l'Ogre (1), au Roi (1), ainsi qu'aux voix sociales (4). Le repérage des différents segments de discours interactif montre que la majeure responsabilité du « dire » est assumée par le personnage du petit Poucet.

Par ailleurs, la comparaison avec les trois autres contes révèle la dominance des discours interactifs directs dialogués dans les contes *Jeannot et Margot* et *Le Conte de Parle*. Quant aux segments de discours indirect, ils y sont très rares. Cependant,

quelques segments de discours interactif indirect libre y apparaissent, notamment dans *Jeannot et Margot*. Dans *Les Petits Poucets* de Bruno de La Salle, ce sont les dialogues qui sont rares. Écrits en italique et comportant des finales de mots rythmées, ils sont surtout attribués à l'ogre et à sa femme. Les monologues, plus nombreux, apparaissent en italique aussi, surtout dans la première partie du conte, et sont attribués aux parents de Poucet et Pucette. Ils sont centrés sur le projet d'aller abandonner les deux enfants.

Il convient de préciser ici que les segments de discours interactif sont moins nombreux dans le conte de Perrault que dans la plupart des autres versions. Ceci s'explique par la dominance de l'oralité dans ces dernières, notamment dans *Le Conte de Parle* et *Jeannot et Margot*. Cet aspect oral est, en fait, présent chez Perrault, mais il s'y manifeste de façon moins évidente. Ceci étant dit, l'analyse des segments de discours interactif dans les différents contes révèle d'autres caractéristiques spécifiques au discours interactif chez Perrault. Qu'ils soient directs ou indirects, les segments de discours interactif dans le petit Poucet portent en eux une grande valeur *interactive*. Et cette valeur interactive ou actionnelle est orientée dans deux directions opposées. La première, négative, concerne l'image de la Bûcheronne et de la femme en général. La deuxième, positive, a trait à l'image du petit Poucet et de l'homme en général.

#### a) Le discours interactif attribué au couple-parents

*Le premier discours interactif* direct apparaît dans *Le petit Poucet* sous forme de dialogue entre **le Bûcheron et sa femme**. Le lecteur vient d'apprendre que les parents du petit Poucet ont décidé *de se défaire de leurs enfants* et cela devrait le surprendre. En introduisant ce dialogue, Perrault explique le motif de cette décision à son destinataire. Il dévoile l'identité du vrai détenteur d'autorité, essaye de l'excuser et montre le souci que se donne ce dernier pour convaincre sa conjointe. Quant à la

réplique de la Bûcheronne, elle révèle sa grande émotivité, son égoïsme et sa tendance à se *différencier* au sein du couple qu'elle forme avec son mari.

Dans les trois autres contes, ces segments de discours interactif direct apparaissent tous dans le texte au moment de la complication comme dans la version de Perrault. Ils sont assumés par l'homme ou la femme et se basent tous sur une argumentation menée dans le but de convaincre l'autre partenaire. Seule la mère de Poucet, Pucette ordonne deux fois à son mari d'abandonner leurs enfants dans le bois. Et bien que le père exécute les ordres sans réplique, elle décide de s'en charger elle-même la troisième fois.

En effet, le dialogue entre l'homme et la femme existe uniquement dans le conte de Perrault et celui des Grimm. Mais dans *Jeannot et Margot*, le fait qu'il s'agit d'une marâtre qui décide l'abandon des enfants justifie le comportement égoïste de celle-ci. Dans ce cas, l'opposition des points de vue devient chose normale et n'a pas le même effet sur le destinataire et son interprétation. Dans le scénario du film *le Petit Poucet* qui se rapproche beaucoup du conte de Perrault, le père de Poucet dévoile son projet à sa femme à la fin d'un dialogue sur la guerre et la bonté de la reine. Comme le Bûcheron de Perrault, il ne veut pas voir mourir ses enfants. Par contre, la mère de Poucet ne ressemble pas à la Bûcheronne. Elle est calme, demande à son mari de garder l'espoir et ne laisse voir aucun signe d'indignation ou de surprise. De plus, lorsque le couple reçoit les cinq écus de la reine, la femme ne pense point à culpabiliser son mari. Elle est douce, sensible, même si elle contrôle mal ses émotions devant ses enfants. De son côté, le mari traite sa femme avec délicatesse. Il est tendre avec elle et ne veut point la brusquer. Plus unis et compréhensifs que le Bûcheron et sa femme chez Perrault, les parents de Poucet dans le film sont également moins égoïstes puisqu'ils se demandent *Comment trouveraient-ils le courage d'acheter de la nourriture quand ils ignoraient si leurs garçons étaient seulement vivants?* Sur le plan de la relation de couple et de l'image des parents des héros, ceci amène à dire

que c'est le texte (adapté) de Dahan qui laisse transparaître un jugement plutôt positif à l'égard de ce couple.

Comme il a été indiqué auparavant, la *deuxième confrontation* entre le Bûcheron et sa femme intervient à la phase de la résolution intermédiaire dans le conte de Perrault. Nulle part ailleurs, ce segment de discours interactif n'oppose le père et la mère à cette phase de la narration. Il s'agit d'un monologue assumé par la **Bûcheronne** à l'adresse de son mari. Il est provoqué par le changement de situation et se centre sur le sentiment du repentir. Dans le conte de Bruno de La Salle, les parents de Poucet, Pucette *étaient là, tout honteux et désespérés*. Ils souhaitent que leurs enfants soient là pour manger avec eux. Et bien que ce soit la mère qui décide seule l'abandon des enfants, le couple est toujours uni dans les phases de résolution et le père ne jette jamais le blâme sur sa femme.

Dans son conte, Perrault profite de ce temps de répit dans la misère du couple pour critiquer les gens du peuple, de façon générale, et la femme de façon particulière. En effet, la *différenciation* de la Bûcheronne inférée déjà du premier dialogue devient ici évidente. L'image de ce personnage critiqué dès la situation initiale s'avère de plus en plus négative. La femme du Bûcheron, qui a consenti au projet de son mari et qui l'a soutenu pour le réaliser, revient à la charge pour jeter sur lui la responsabilité entière d'un acte dont elle avait prévu le repentir. L'importunité de ses propos provoque la colère du Bûcheron qui finit par endosser un comportement quelque peu violent. C'est l'occasion pour Perrault d'intervenir, encore une fois, pour innocenter son personnage masculin et tourner le blâme vers la femme. Cette implication de l'auteur est marquée par la présence d'un segment de discours théorique qui termine la première partie de ce monologue. Quant au deuxième monologue de la Bûcheronne, il apparaît dans le récit au moment du retour des enfants. Il est déclenché par la voix des garçons qui révèlent leur présence, et il leur est adressé. À la différence des autres versions où les deux parents sont mis en scène au moment du retour des enfants, le conte de Perrault

met la Bûcheronne en vedette. Au moment des retrouvailles, celle-ci se dit heureuse de retrouver *ses enfants*, continuant à afficher un certain égoïsme. Un autre point qui est exclusif chez Perrault à cet endroit du texte concerne le segment de discours interactif monologué adressé à Pierrot, le fils aîné. En effet, l'entrée en scène brève et inattendue de « l'enfant favori » permet à l'auteur d'entacher encore plus l'image de la Bûcheronne. Celle-ci manifeste un comportement dont l'injustice ne passe pas inaperçue aux yeux du lecteur. Dès lors, une mise en parallèle pourrait être faite entre *l'aîné* que la mère *aimait plus que tous les autres et le plus jeune* qui était *le souffredouleur de la maison*. Et cette mise en parallèle est d'autant plus significative qu'elle est préparée par l'auteur dès l'incipit : *L'aîné n'avait que dix ans, et le plus jeune n'en avait que sept*.

Avec le discours monologué de la Bûcheronne, Perrault met fin à la confrontation entre le Bûcheron et sa femme. En fait, l'auteur informe son destinataire du deuxième départ pour la forêt de manière brève sans insertion de segments de discours interactif. Par contre, dans *Jeannot et Margot* et *Les Petits Poucets*, des segments de discours direct (dans le premier cas) et indirect (dans le deuxième cas) sont présents à cette phase de la narration. Dans les deux cas, ces segments de discours interactif permettent aux auteurs respectifs de mettre en évidence pour la deuxième fois, d'une part, l'insistance et la dureté de la femme, et, d'autre part, la faiblesse et l'effacement de l'homme.

#### **b) Le discours interactif attribué au couple violent**

Avec la clôture des discussions entre le Bûcheron et sa femme, Perrault transporte le lecteur dans un autre univers : celui de la violence et de l'abondance qui caractérisent la maison de l'Ogre. Ainsi, le lecteur pénètre dans l'intimité d'un autre couple formé par **l'Ogre et sa femme**. Dès lors, ce sont ces deux nouveaux personnages qui vont



prendre la relève du premier couple, en entrant en scène et en assumant la responsabilité du « dire ».

*Les premiers segments du discours interactif* qui annoncent les deux nouveaux interlocuteurs sont attribués à la **femme de l'Ogre**. Il s'agit de deux segments, le premier indirect et le deuxième direct dialogué, adressés au groupe des sept garçons. Le premier segment de discours interactif indirect attribué à la femme de l'Ogre intervient au moment où celle-ci ouvre la porte de sa maison et trouve les enfants du Bûcheron. Elle prend alors l'initiative de leur parler pour leur demander *ce qu'ils voulaient*. La réponse qui lui vient du petit Poucet déclenche la deuxième intervention de la femme de l'Ogre, cette fois-ci directe.

La première prise de parole directe de la femme de l'Ogre représente une grande valeur *actionnelle*. Elle est introduite par un segment de discours narratif qui porte, lui aussi, une importante signification : *Cette femme les voyant tous si jolis se mit à pleurer, et leur dit : « Hélas! mes pauvres enfants, où êtes-vous venus? Savez-vous bien que c'est ici la maison d'un Ogre qui mange les petits enfants? »* En effet, la similitude des comportements et des paroles entre la femme de l'Ogre et la Bûcheronne amène le lecteur à mettre en parallèle les deux personnages féminins du conte. Et cette comparaison semble être faite également par le petit Poucet qui en tire profit dans le discours direct qu'il adresse à la femme de l'Ogre. Les précisions relatives à ce sujet seront données lors de la présentation des discours interactifs propres au personnage du petit Poucet.

Tout d'abord, en s'exprimant de la même manière que la Bûcheronne, la femme de l'Ogre s'identifie à elle. Les deux femmes deviennent pareilles. Ensuite, après réflexion, le lecteur pourrait même trouver que la femme de l'Ogre jouit d'une image plus positive que celle de la Bûcheronne : la femme de l'Ogre s'émeut et traite les garçons comme si elle était leur propre mère, alors qu'elle ne l'est pas. Le segment de

discours narratif précité vient appuyer ce privilège que Perrault désire attribuer à ce personnage. En effet, la femme de l'Ogre trouve que les garçons sont *tous si jolis*, alors que leur propre mère fait une distinction et préfère l'aîné qui lui ressemble à cause de sa rousseur. En outre, ce segment de discours interactif jette une lumière sur l'identité de la femme de l'Ogre. En disant *c'est la maison d'un Ogre qui mange les petits enfants*, cette dernière ne s'identifie pas à son mari, elle parle de lui comme d'un étranger. Ainsi, ce segment de phrase opère une séparation entre l'Ogre et sa femme sur le plan du plaisir cannibale et oriente l'interprétation que le lecteur aura à faire de la relation au sein de ce nouveau couple.

Cette observation devient plus évidente lorsque le conte de Perrault est comparé aux autres versions. En effet, dans les deux seules versions où le lecteur assiste à un échange verbal entre le héros et la femme de l'Ogre, *Le Conte de Parle* et *le Petit Poucet* de Dahan, les auteurs laissent voir une plus grande unité au sein du couple. Ainsi, dans le premier conte, *la vieille* que rencontre Ti-Parle lui dit : « *Moi, mon vieux est un géant épouvantable* », et dans le film, la femme de l'ogre déclare : « *Je suis juste... l'épouse...* », même si elle semble différente de son mari. Il est important de signaler ici qu'il est facile au lecteur du conte de Perrault de faire la comparaison entre les deux femmes pour deux raisons. Tout d'abord, la Bûcheronne et la femme de l'Ogre sont, toutes les deux, très présentes dans le conte. Ensuite, les deux scènes qui permettent leur mise en parallèle se suivent de très près dans le texte (une seule page les sépare). Par contre, dans les autres versions, la mise en parallèle entre les deux personnages féminins ne peut pas être faite de façon aussi évidente. Ainsi, il est impossible de comparer la femme du géant dans *Le Conte de Parle* avec la mère des trois garçons puisque cette dernière est quasi absente du conte. Dans *Jeannot et Margot*, la sorcière qui dit par pure ruse : *mes chers enfants* ne peut pas être associée à la marâtre. Cependant, un certain rapprochement pourrait se faire entre les deux personnages féminins chez les Grimm lorsqu'ils traitent les enfants de  *paresseux*. Et l'ogresse géante de Bruno de La Salle qui fait peur à son mari et qui se prépare pour

tuer Poucet, Pucette, elle, non plus, ne peut pas être comparée à leur mère malgré la *lâcheté* de cette dernière. Ceci s'explique, soit par le manque de similitude des comportements en général, soit par l'absence de segments de discours interactif identiques attribués aux deux femmes.

La seule version qui fait exception sur ce plan est celle du film *le Petit Poucet*. En effet, Dahan, fortement inspiré par le conte de Perrault, attribue un comportement et des propos similaires aux deux femmes à deux endroits différents du texte. L'arrivée de l'ogre chez lui cause à sa femme *une subite épouvante* : « *Oh non! s'exclama-t-elle en portant les mains à ses joues. Mon Dieu, non!* » Et au début du conte, lorsque les soldats s'emparent du père, la mère crie : « *Mon Dieu, non!* » Un peu plus loin, l'auteur écrit : *Assise à la table, sa mère se cachait le visage dans les mains*. Toutefois, la mise en parallèle est difficile à faire, étant donné que les segments de discours narratif et interactif identiques se trouvent à des endroits éloignés du texte (pages 26, 35 et 90). Par ailleurs, chez Perrault, cette similitude n'est pas basée uniquement sur la correspondance entre un ou deux segments de discours direct ou de discours narratif. D'autres procédés énonciatifs ayant trait à la cohésion verbale et aux mécanismes de prise en charge contribuent à mettre en évidence cette mise en parallèle.

*La deuxième prise de parole directe* de la femme de l'Ogre apparaît dans le texte de Perrault au moment du retour de l'Ogre. Cette deuxième intervention fait partie d'une série de segments de discours interactif direct dialogué attribués à l'Ogre et à sa femme. Ce dialogue comprend, en fait, deux parties séparées entre elles par des segments de discours narratif mettant en scène la mauvaise rencontre entre l'Ogre et les enfants. La première partie du dialogue est déclenchée par un court segment de discours interactif indirect assumé par l'Ogre disant à sa femme qu'il sent *la chair fraîche*. Quant à la deuxième partie du dialogue, elle est provoquée par la scène de l'Ogre empoignant l'un des garçons pour l'égorger. Cette fois, c'est la femme de l'Ogre

qui prend l'initiative de parler. Mais, qu'elle intervienne pour répondre à son mari ou qu'elle décide elle-même de prendre la parole, la femme de l'Ogre témoigne de son vif désir de protéger les garçons et de les soustraire à la violence de son mari. De plus, tous les segments interactifs insérés dans cette phase de la narration contribuent à mettre en évidence la relation qui existe au sein de ce nouveau couple. Ils font également émerger l'image propre à chacun des partenaires. Comme la Bûcheronne, la femme de l'Ogre est une personne émotive, pleurnicheuse et naïve qui se *différencie* de son mari. Toutefois, elle le traite avec respect et lui obéit. Rusée et déterminée dans ses désirs, elle affiche surtout une grande bonté.

De son côté, l'Ogre se montre surtout comme un être violent et cruel. Cependant, malgré la violence et le ton impératif qui caractérisent ce personnage, le lecteur peut lui attribuer quelque élan de bonté. En effet, l'Ogre de Perrault pense à faire plaisir à ses amis, écoute sa femme et se laisse vite amadouer par elle; il aide sa femme et recommande à celle-ci de donner à souper aux enfants avant de les mener coucher.

Dans les autres contes, les segments de discours interactif (direct ou indirect) mettant face à face l'ogre et sa femme présentent quelques différences s'ils sont comparés à ceux qui apparaissent chez Perrault. L'absence de ce couple et la centration sur le personnage de la sorcière dans *Jeannot et Margot* enlève au lecteur toute possibilité d'analyser une telle relation dans le conte des Grimm. Ainsi, la majorité des segments interactifs insérés à cette phase de la narration chez les Grimm sont attribués à la sorcière. Il s'agit de courts segments monologués que cette dernière adresse, soit à elle-même, soit aux enfants (surtout à Margot). En général, ces monologues révèlent la méchanceté de ce personnage qui se réjouit d'avance du festin qui l'attend comme chez Perrault.

Dans *Les Petits Poucets* de Bruno de La Salle, c'est l'ogre qui assume la responsabilité du « dire » au moment de l'entrée en scène du couple. Avec de courts

segments de discours interactif monologué, il s'informe de la présence des deux enfants, qui ne sont pas cachés dans ce conte, se réjouit de cette proie et demande à sa femme de les égorger. L'intervention de la femme de l'ogre révèle déjà le désaccord qui va l'opposer à son mari : « *Attends un peu, / ils sont trop maigres, / je voudrais les faire grossir* ». Et c'est ce désaccord qui va servir de prétexte à l'insertion d'une nouvelle série de segments interactifs dialogués entre l'ogre et sa femme. En plus de mettre en évidence la divergence de points de vue au sein de ce couple, ce dialogue qualifié de *dispute* par les enfants a une autre visée narrative. En effet, l'auteur exploite ces segments de discours interactif pour dévoiler la présence des objets magiques dont les enfants vont se servir pour se libérer. L'ogresse de Bruno de La Salle n'est point rusée. Elle tombe facilement dans le piège que lui tend Pucette. Par contre, c'est elle qui détient l'autorité et fait peur à son mari. Malgré cela, ce dernier lui désobéit et finit par tuer ses propres enfants.

Cette divergence d'opinion n'est pas mise en évidence dans *Le Conte de Parle* et la femme du géant épouvantable qui *mange de la chair humaine* n'a pas besoin d'être convaincue pour cacher Ti-Parle. Les premiers segments interactifs dialogués lui servent à entrer en contact avec celui-ci et lui indiquer le danger qu'il court chez elle. Ils seront suivis par d'autres segments monologués adressés au héros en guise d'avertissement. Usant d'un ton impératif, la femme du géant demande à Ti-Parle de prendre garde. Comme dans la plupart des versions analysées, c'est le géant qui prend la parole en rentrant chez lui et le dialogue qu'il a avec sa partenaire se centre sur la présence *de la chaire fraîche* et la ruse de la femme qui joue à tromper son mari. Mais, à la différence des autres contes, le géant de la version québécoise ne découvre pas la cachette du héros. Il n'a ni l'assurance, ni l'autorité des ogres des autres versions. Toutefois, il est plus violent car *Il avait battu sa femme quasiment pour la tuer*. Par ailleurs, l'idée de faire engraisser les enfants exprimée par l'ogresse dans *Les Petits Poucets*, se retrouve dans le scénario du film de Dahan. Dans cette version aussi, c'est la femme de l'ogre qui dit à son mari : « *Ils sont si maigres* ». Toutefois, l'ogresse de

Bruno de La Salle et la femme de l'ogre de Dahan ne poursuivent pas le même objectif. Alors que la première désire *faire grossir* les enfants avant de les égorger, la deuxième utilise cette astuce pour les protéger.

Malgré ces points communs, les personnages de l'ogre et de la femme de l'ogre révèlent des caractéristiques propres à chaque version. En outre, la mise en parallèle des différentes versions permet de mettre en évidence la spécificité du couple Ogre-femme de l'Ogre chez Perrault. En effet, malgré la différence naturelle qui les oppose (la femme n'est pas une Ogresse), les deux personnages semblent former un couple où chacun des partenaires jouit d'une image beaucoup plus positive que celle des personnages semblables dans les autres versions.

### c) **Le discours interactif attribué aux héros**

La particularité du conte de Perrault est beaucoup plus évidente lorsqu'il s'agit des discours interactifs assumés par **le petit Poucet**. En effet, à la différence de ce qui est observé sur ce plan dans les autres versions, les interventions directes ou indirectes du petit Poucet attestent une *grande compétence communicative* qui se développe en suivant une courbe ascendante. Et cette progression dans le savoir-parler de ce personnage est un des aspects évidents de sa *construction identitaire*.

*Le premier segment de discours interactif* attribué au petit Poucet apparaît dans le texte au moment de la résolution intermédiaire au paragraphe 3. Voyant ses frères dans un état de panique, le petit Poucet prend l'initiative de leur parler. Il commence par les rassurer et, ensuite, leur demande de le suivre. La mise en parallèle avec les autres versions montre l'importance de ce premier segment de discours interactif assumé par le héros. Ainsi, dans *Les Petits Poucets* de Bruno de La Salle, ce segment de discours interactif qui aurait pu être attribué à l'un ou l'autre des héros, Poucet ou Pucette, n'est pas présent dans le texte. Dans *Le Conte de Parle*, Ti-Parle s'adresse à

ses frères à la phase de la complication, tout de suite après le départ du père qui les abandonne. Il leur dit de ne pas se décourager et qu'il est *le plus vieux*. Toutefois, il est soudé à ses frères, manque un peu d'assurance et compte sur la bonté divine : « *Je ne sais pas. En tout cas, on va s'envoyer dans la bonté du bon Dieu.* » Dans la version des Grimm, Jeannot s'adresse à Margot pour la réconforter mais ni le ton, ni le contenu de son intervention ne le rapprochent du héros de Perrault. Pour répondre à sa sœur qui pleure et qui demande : « *Comment allons-nous faire à présent pour sortir de la forêt?* », Jeannot lui dit d'attendre *que la lune se lève* pour qu'ils trouvent le chemin ensemble. Ensuite, il la prend par la main pour l'emmenner à la maison de leur père. Quant au texte du film de Dahan, il présente un Poucet qui n'est pas très sûr de lui, même s'il connaît le chemin. Lorsque son aîné dit qu'ils vont mourir de froid, Poucet se penche vers le sol, ramasse un caillou, et se contente d'ajouter : « *Peut-être pas* ».

Dans son monologue adressé à ses frères, le petit Poucet de Perrault se propose, tout d'abord, d'informer ces derniers du geste irresponsable de leurs parents. Il leur dit ensuite qu'il va les ramener et leur ordonne de le suivre. Perrault met en scène un personnage plein d'assurance qui se compare à ses parents et endosse un comportement d'adulte. Cette assurance qui pourrait surprendre le lecteur, étant donné qu'il s'agit d'un enfant qui *était fort délicat et ne disait mot*, est appuyée par un segment de discours à valeur logico-argumentative introduit par *mais*. En outre, l'attitude responsable du petit Poucet pourrait s'expliquer par son éloignement de la maison : se trouvant soustrait aux jugements négatifs dont l'accablaient ses parents, le héros semble trouver en lui une capacité d'action insoupçonnée.

*La deuxième intervention* du petit Poucet est très particulière. Insérée dans le texte au chapitre 5 et à la phase des nouvelles actions, elle est constituée par deux segments de discours interactif, l'un indirect, l'autre direct dialogué, adressés à la femme de l'Ogre. Ici, le petit Poucet a un comportement qui témoigne d'une plus grande assurance s'il

est comparé à son attitude vis-à-vis de ses frères. Fort déjà de sa première expérience, le petit Poucet doit, cette fois-ci, s'adresser à une adulte et fait preuve d'une haute estime de soi. En effet, la femme de l'Ogre s'adresse deux fois au groupe des sept garçons et c'est le petit Poucet qui décide de lui répondre, à chaque fois, au nom de ses frères. Dans *Le Conte de Parle*, lorsque le domestique du roi demande aux trois garçons : « — *Qu'est-ce que vous voulez mes petits enfants?* », l'auteur donne la parole au groupe des trois frères : « *Ils ont dit* ». Dans le film *le Petit Poucet*, ce sont les deux frères Pierrot et Martin qui prennent la parole devant la femme de l'Ogre. Dans le premier segment de discours indirect, le petit Poucet de Perrault dit à la femme de l'Ogre *qu'ils étaient de pauvres enfants qui s'étaient perdus dans la Forêt* sans accuser ses parents et sans parler de faim ou de peur. Il demande ensuite à *coucher par charité*. Le deuxième segment de discours interactif est direct et plus long. La femme de l'Ogre vient de les avertir de la présence *d'un Ogre qui mange les petits enfants*. De plus, la femme de l'Ogre qui pleure, réagit et parle comme la mère du petit Poucet aide inconsciemment ce dernier à préparer son tir. Perrault justifie, en quelque sorte, le comportement du petit Poucet qui pourrait surprendre le lecteur. En effet, le petit Poucet qui ne connaît pas du tout son interlocutrice, se base sur la similitude qui existe entre ce personnage et sa mère pour l'affronter. Grâce au comportement qu'il vient de remarquer et aux propos qu'il vient d'entendre, le petit Poucet sait comment s'y prendre pour convaincre la femme de l'Ogre. Son plan basé sur l'argumentation (peut-être a-t-il souvent entendu son père argumenter pour convaincre sa mère) réussit si bien que la femme de l'Ogre devient une véritable complice. Dès lors, elle fera tout ce qui est en son pouvoir pour satisfaire les deux souhaits de cet enfant qui sait si bien parler : elle fait rentrer les sept garçons pour les soustraire aux Loups puis convainc son mari de retarder son projet de les tuer.

À cet endroit du texte dans *Le Conte de Parle*, l'auteur ne prête pas à son héros des segments de discours interactif à valeur logico-argumentative comme le fait Perrault dans son conte. Ainsi, Ti-Parle dit à la femme du géant : « *Je suis perdu dans le bois*



*puis je suis arrivé ici.* » et il ajoute : « *Il va toujours falloir que vous essayiez de me cacher quelque part!* ». Dans le texte adapté du scénario du film de Dahan, Pierrot et Martin, les frères de Poucet, affichent plutôt une attitude suppliante. Si le premier implore *d'une toute petite voix* : « *Aidez-nous! [...] Nous sommes perdus!* », le deuxième insiste : « *Nous n'avons rien mangé depuis des jours [...] S'il vous plaît, donnez-nous un peu...* ». Et lorsque la femme de l'ogre annonce : « *Écoutez, vous êtes ici chez celui que les enfants ne doivent jamais croiser* », Pierrot pousse un *grand soupir de dépit* et entraîne ses frères pour s'éloigner de la maison.

Par ailleurs, Perrault recourt à *deux segments de discours interactif* plutôt courts, concernant son héros. Comme le premier monologue adressé à l'endroit de ses frères, ces deux segments (indirects) stipulent un ordre. Dans le premier cas, le petit Poucet, qui a entendu ronfler l'Ogre, ordonne aux six garçons de *s'habiller promptement et de le suivre* pour quitter la maison de l'Ogre. Dans le deuxième cas, il leur dit *de s'enfuir promptement à la maison pendant que l'Ogre dormait bien fort*.

Malgré la ressemblance des circonstances entourant l'apparition de ces deux segments et la similitude des propos utilisés, le deuxième segment porte une plus grande valeur *actionnelle* : le petit Poucet qui, jusque-là, servait de guide à ses frères décide de s'en séparer et de les renvoyer seuls chez leurs parents. Arrivé à ce stade de sa transformation, le héros refuse de retourner chez lui en fuyant parce qu'il considère que ce comportement est celui des faibles et qu'il a aussi une autre action importante à accomplir. Son passage dans la maison de l'Ogre l'a amené à réaliser l'importance des biens matériels qui, seuls, pourraient faire sortir sa famille de la misère. Il décide de se charger lui-même de cette action. De plus, avec ce retour héroïque, le petit Poucet désire mettre fin au statut du « mal aimé » qu'il avait au sein de sa famille. Ainsi, un plan est organisé dans la tête du héros. Pour l'exécuter, il exploite son savoir-parler, sa mémoire visuelle et auditive, et son imagination. Et pour la première fois, il va avoir recours à une aide extérieure que lui procureront les bottes de l'Ogre.

Le petit Poucet est alors prêt pour sa deuxième confrontation avec la femme de l'Ogre, qui apparaît dans le paragraphe 8. Et ce deuxième face à face avec la femme de l'Ogre donne lieu à l'insertion dans le texte d'un autre segment de discours interactif direct concernant le petit Poucet. Il s'agit d'un *monologue* très important dans lequel est enchâssé un segment de *récit interactif*. La présence de ce segment de discours interactif direct monologué et celle du récit interactif qu'il comporte sont encore une exclusivité du conte de Perrault.

À l'exception de Ti-Parle qui amène le géant au château et y demeure avec ses frères, les héros des autres contes s'arrangent pour se débarrasser du personnage violent avant de retourner chez eux. Margot pousse la sorcière dans le four, libère son frère et tous les deux retournent chez leur père après avoir vidé les coffres de celle-ci. Poucet, Pucette se débarrassent de l'ogre et de l'ogresse et ramassent leurs trésors avant de retrouver leurs parents. L'ogre du film tombe au pied de la montagne emporté par la foudre et Poucet se lance dans le vide à sa suite pour se retrouver sur un champ de bataille. Comme le héros de Perrault, Poucet se sépare de ses frères à cette phase de la narration. Comme lui, il fréquente la classe royale, devient *premier messenger du royaume* et retourne voir sa famille. Mais cette ressemblance entre le film de Dahan et le conte de Perrault concerne la deuxième version de la situation finale chez ce dernier. Ainsi, le retour à la maison de l'Ogre et la dernière prise de parole du petit Poucet adressée à la femme de l'Ogre n'apparaît dans aucune des autres versions analysées.

En choisissant cette situation finale, Perrault désire produire un certain effet sur son destinataire. L'analyse détaillée du texte, notamment de cette phase, met en évidence la volonté de l'auteur de mener à terme la *stratégie énonciative* qu'il a mise en œuvre depuis le début de l'histoire. Aussi, la clôture que celui-ci veut pour son conte lui permet-elle de réaliser les objectifs qu'il avait préalablement choisis. *Le premier objectif* de Perrault concerne l'image du petit Poucet. En effet, grâce à ce monologue,

le héros se voit attribuer une action héroïque tant sur le plan du savoir-faire que du savoir-parler. Le petit Poucet s'empare des bottes de l'Ogre, car il doit agir vite avant le réveil de ce dernier. Et c'est en observant les déplacements rapides de l'Ogre que le héros semble réaliser l'importance de ces bottes dont le port est justifié de façon habile à la fois par le héros et par l'auteur. De plus, le petit Poucet profite d'une scène violente qu'il a vue chez l'Ogre pour inventer un récit et convaincre la femme de celui-ci en suscitant l'instinct de protection qui est vif chez elle. Toujours complice, la femme de l'Ogre se laisse convaincre, encore une fois, par le héros dont elle comble le désir *aussitôt* et sans mot dire. Mais le petit Poucet n'accomplit aucun geste meurtrier pouvant lui porter préjudice : ni l'Ogre, ni sa femme ne meurent dans le conte de Perrault. Seul le *vol* des richesses de l'Ogre vient troubler l'image du petit Poucet, mais Perrault y remédie en insérant la deuxième version de la situation finale.

*Le deuxième objectif* a trait à l'image de la femme, que l'auteur désire présenter au lecteur. En effet, en maintenant la présence de la femme de l'Ogre jusqu'à la situation finale, Perrault révèle sa volonté d'achever le portrait de la femme qu'il s'est proposé de tracer dès le début du conte. La femme de l'Ogre à qui s'adresse le petit Poucet à la fin, pleure encore *ses filles égorgées*, se trouve effrayée par ce qu'elle vient d'entendre et se laisse convaincre sans difficulté. Mais elle reste aussi la fidèle complice du petit Poucet à qui elle va *donner* tous ses biens alors que sa propre mère *lui donnait toujours le tort*.

*Le troisième objectif* de Perrault concerne l'image de l'Ogre et la nature de la relation qui existe dans le couple qu'il forme avec sa femme. Comme il a été déjà indiqué, l'image de l'Ogre de Perrault présente quelques aspects positifs si elle est comparée à celle des ogres des autres versions. Dans son monologue, le petit Poucet, qui a chaussé les bottes de l'Ogre, s'adresse à la femme de ce dernier en exploitant la forte personnalité du mari qui lui sert un peu de modèle. En outre, dans le segment de discours narratif qui suit le monologue, Perrault révèle à son lecteur explicitement

que l'Ogre était *fort bon mari*, pour justifier l'action immédiate de la femme de l'Ogre. Ainsi, la relation au sein du couple Ogre-femme de l'Ogre est présentée comme étant assez positive dans le conte de Perrault. En effet, la femme de l'Ogre, qui n'est que *surprise lorsqu'elle aperçut ses sept filles égorgées et nageant dans leur sang*, se trouve *fort effrayée* en entendant le petit Poucet et elle lui donne *aussitôt tout ce qu'elle avait* pour venir au secours de son mari.

*Le dernier segment de discours interactif* attribué au petit Poucet apparaît dans le texte dans le paragraphe 9 qui constitue la phase d'évaluation. Il s'agit d'un segment de discours interactif indirect assumé par le héros à l'endroit du Roi dans la deuxième version de la situation finale. En attribuant ce segment interactif à son héros, Perrault décide de le mettre face à face avec la personnalité la plus haut placée dans la société. L'intervention du petit Poucet est brève mais efficace. Le héros, qui *savait* qu'à *la Cour [...] on était fort en peine d'une Armée*, témoigne d'un savoir-faire et d'un savoir-parler qui sont basés, cette fois, sur des connaissances qu'il possède à la fois de la guerre et de la personnalité de son interlocuteur. Grâce à son talent d'écoute, le petit Poucet semble être au courant de l'actualité politique de son pays. Comme les parents de Poucet dans le film, son père et sa mère auraient-ils évoqué ce sujet durant leur veillée? À la différence de ce qui a été remarqué aux autres endroits du texte, Perrault n'introduit pas ici une argumentation et ne donne pas une explication relative à la source des informations que détient son héros. Il n'a pas l'intention d'allonger cette nouvelle version qu'il ajoute au conte dans un but précis : innocenter le petit Poucet et lui restituer son image positive intacte.

### 5.1.2.3 Le discours théorique

Les segments de discours théorique étant quasi absents dans le texte adapté du scénario du film, la comparaison sera faite entre le conte de Perrault et les trois autres versions : le conte des Grimm, celui de Bruno de La Salle, ainsi que la version

québécoise *Le Conte de Parle*. En effet, la mise en parallèle entre la version de Perrault et celles des trois autres auteurs met en évidence, encore une fois, la particularité du conte de Perrault.

Ainsi, dans *Jeannot et Margot*, l'analyse révèle la présence de trois segments de discours théorique attestant l'implication des auteurs dans le texte. Marqué par la présence d'un temps de verbe (PR) propre à ce type de discours, le premier segment a pour but de présenter l'un des événements de l'histoire comme s'il se passait devant les yeux du lecteur. Il s'agit précisément de l'entrée en scène du personnage de la sorcière. Le deuxième segment de discours théorique concerne, lui aussi, le même personnage. Cette fois, il s'agit d'expliquer au destinataire certains traits caractéristiques des sorcières en général, à savoir leur vue qui est basse et leur flair qui leur permet de discerner l'approche des étrangers. Et cette explication a pour but de justifier le comportement de la sorcière au moment de l'arrivée des enfants et pendant leur séjour chez elle. Ce segment apparaît dans le texte à la phase de la nouvelle complication peu après l'entrée en scène de la sorcière. Quant au troisième segment de discours théorique, il est inséré dans le texte à la fin du conte. Il s'agit tout simplement de la formule de fermeture utilisée par certains conteurs pour clore leur conte : « *Mon conte est fini, trotte la souris [...]* ».

Dans *Les Petits Poucets* de Bruno de La Salle, les segments de discours théorique sont concentrés surtout dans le dialogue entre l'ogre et sa femme. Ils concernent les objets magiques que possède l'ogre, ainsi que les maximes que ce dernier utilise pour convaincre sa femme. L'analyse précise de cette série de segments de discours théorique met en évidence deux points importants. Tout d'abord, en ce qui concerne l'image de Poucet, Pucette, le lecteur apprend que ces derniers doivent leur succès à ces objets magiques dont la présence leur a été révélée par l'ogre lui-même. Ensuite, en ce qui a trait à l'image de l'ogre, l'auteur laisse voir l'incapacité de ce dernier à convaincre sa femme malgré le bon sens qu'il affiche. De plus, des segments de

discours théorique très courts apparaissent à d'autres endroits du texte. Ils concernent *l'endroit où vivent les cochons*, la manière dont *on met le cochon sur la table* ou encore *l'endroit précis* où il faut savoir enfoncer le couteau pour *bien saigner les animaux*. En révélant la ruse de Pucette et la naïveté de la méchante ogresse, ces segments servent à introduire quelques détails réalistes dans un conte où abondent les aspects du merveilleux.

Les segments de discours théorique repérés dans *Le Conte de Parle* remplissent un rôle bien différent. Ils attestent généralement l'implication du conteur et mettent en évidence les caractéristiques propres au conte de tradition orale. En effet, dans cette version québécoise du petit Poucet, le conteur s'adresse souvent à son auditeur. Il l'interpelle, l'écoute et lui répond : « *mais que veux-tu!*, [...] *puis écoute [...]*, *C'est pas mêlant* ». D'autres segments de discours théorique sont repérés dans la situation finale. Ils sont utilisés, soit pour attirer l'attention de l'auditeur : « *qu'est-ce qui arrive?* », soit pour faire une remarque générale sur les contes : « *Dans les contes ça va bien vite* ». Comme dans *Jeannot et Margot*, le dernier segment de discours théorique constitue la clôture du conte : « *C'est la finition de mon conte* ».

Ceci étant dit, il convient de mettre en évidence les particularités des segments de discours théorique qui sont présents chez Perrault. En effet, si les segments de discours théorique qui apparaissent dans le petit Poucet équivalent, en nombre, aux segments semblables repérés dans les autres versions, il n'en est pas de même pour leur forme et leur contenu. Sur le plan de la *forme*, l'analyse des segments de discours théorique dans le texte de Perrault révèle une certaine uniformité sur le plan des unités linguistiques mobilisées dans ce type de discours. Dans la plupart des cas, ce sont les organisateurs textuels à valeur logico-argumentative qui sont repérés dans ces segments. Ceux-ci ont tous une visée argumentative explicite et tendent à convaincre le destinataire du bien fondé des opinions avancées par l'auteur.

Sur le plan du *contenu*, les segments de discours théorique mobilisés par Perrault représentent une grande valeur *actionnelle* s'ils sont comparés aux segments semblables présents dans les autres versions. Comme il a été expliqué plus haut, les segments repérés dans les trois autres contes ont des objectifs précis mais bien limités. Leur présence dans le texte permet aux auteurs de fournir certaines explications qui concernent, soit un attribut spécifique d'un personnage ou d'un objet, soit une caractéristique propre au genre conte. En outre, ils attestent l'implication plus ou moins explicite de l'agent producteur du texte. Toutefois, ces segments ne mettent pas en évidence un jugement ou une opinion personnelle propre à cet agent. Le ton argumentatif qui caractérise les segments de discours théorique chez Perrault atteste l'effet que désire produire l'auteur sur son destinataire et révèle l'intention particulière de ce dernier : présenter à son lecteur une image négative de la femme et une image positive de son héros et de l'homme en général. À l'exception du segment de discours théorique qui a trait aux bottes de sept lieues, tous les autres segments visent à accuser le comportement de la femme et à innocenter celui de l'homme. Quant au discours mixte théorique-narratif du paragraphe 9, il est centré sur le personnage du héros que l'auteur veut réhabiliter en louant les grands bienfaits dont il comble sa famille.

De plus, un autre aspect caractérise les segments de discours théorique chez Perrault. Il s'agit de la présence des *voix sociales* que l'auteur prend à témoin dans la plupart des cas. Une analyse de ces segments faite à la lumière des différentes *évaluations* présentes dans le texte révèle la contiguïté des opinions des voix sociales et celles de Perrault. Ces observations sont appuyées par d'autres données à caractère contextuel ou biographique.

#### 5.1.2.4 Le récit interactif

Comme il vient d'être précisé au point (c) relatif au discours interactif attribué aux héros, un segment de récit interactif est inséré dans le monologue du petit Poucet adressé à la femme de l'Ogre, peu avant la clôture du conte (première version). Comme l'incident du retour du héros à la maison de l'Ogre, l'insertion du monologue comportant ce segment de récit interactif est une caractéristique particulière au conte de Perrault. En allant *droit* à la maison de l'Ogre, le petit Poucet a comme objectif de convaincre la femme de ce dernier de lui donner toutes leurs richesses. La tâche n'est point aisée et le petit Poucet en est conscient. Si la première fois, le héros s'est basé sur la ressemblance entre la femme de l'Ogre et sa mère, cette fois-ci, il va inventer une histoire en exploitant une ressemblance avec une scène présente dans sa mémoire. En effet, le petit Poucet semble avoir remarqué que la femme de l'Ogre a pris l'initiative d'intervenir pour protéger les garçons lorsqu'elle a vu une certaine scène violente : l'Ogre, son couteau à la main, empoignant un des garçons et se préparant à l'égorger. Ainsi, le héros paraît avoir bien observé l'état d'épouvante dans lequel se trouvait *la bonne femme*. Il sait qu'il doit réussir à mettre la femme de l'Ogre dans ce même état d'effroi pour la pousser à agir en suscitant chez elle son instinct de protection. Avec beaucoup d'adresse, il provoque un renversement de situation en imaginant l'Ogre exposé au même danger qu'il avait lui-même couru avec ses frères la veille. Comme l'incident de l'échange des *bonnets* et des *Couronnes*, les choses se passent exactement comme le petit Poucet l'avait pensé. Effrayée par le récit du petit Poucet, qui lui fait revivre une scène qu'elle n'a point oubliée, et poussée par son instinct naturel de protéger le faible (cette fois-ci son mari), la femme de l'Ogre ne se fait pas prier deux fois. L'étude détaillée du contenu de ce récit interactif sera faite lors de la présentation de l'analyse comparative relative aux mécanismes de textualisation et de prise en charge énonciative.



### 5.1.3 Les articulations entre types de discours

La mise en parallèle entre le texte du petit Poucet de Perrault et les autres versions de ce conte montre une grande similitude en ce qui concerne les articulations entre les types de discours. Dans toutes les versions y compris le petit Poucet, les articulations sont faites par enchâssement et par fusion.

L'articulation par *enchâssement* est repérée généralement dans le cas de l'insertion des discours interactifs directs dans le discours narratif. Dans toutes les versions, l'enchâssement est repéré dans ce cas par la présence des verbes de parole, notamment le verbe *dire*. D'autres marques typographiques apparaissent également à certains endroits du texte. Il s'agit des tirets, des guillemets et des deux points qui attestent les différentes occurrences de prise de parole par les personnages. Toutefois, malgré cette ressemblance, certaines versions présentent quelques particularités sur ce plan. Ainsi, la comparaison entre les différents textes atteste l'absence de guillemets dans *Les Petits Poucets* de Bruno de La Salle et dans *Le Conte de Parle*. Dans le premier conte, les segments de discours interactif sont enchâssés grâce à la présence des verbes de parole associés aux deux points. Ils sont insérés dans le texte, en italique, toujours en début de ligne. À l'exception de l'écriture en italique, le même procédé est utilisé dans *Le Conte de Parle* avec l'ajout des tirets et des alinéas. Dans le texte adapté du scénario de Dahan, les nombreux segments de discours interactif sont enchâssés uniquement par les tirets et les alinéas.

Dans le conte des Grimm, deux formes d'enchâssement sont repérées dans le texte. Ainsi, à certains endroits de la narration, les guillemets apparaissent associés aux deux points et aux verbes de parole. Dans ce cas, les segments du type mineur sont mêlés aux segments du type majeur. Plus précisément, les deux types sont présents dans le même paragraphe. Dans d'autres cas, ce sont les tirets et les alinéas qui marquent l'enchâssement sans la présence des verbes de parole et des deux-points.

Lorsque cette deuxième forme d'enchâssement apparaît dans le texte, les segments de discours interactifs sont plus visibles parce que plus autonomes. Dans le conte des Grimm, ces deux formes d'enchâssement alternent dans le texte et ne dépendent pas de la longueur des segments de discours interactif enchâssés.

Une troisième forme d'enchâssement, beaucoup plus rare, est repérée dans le conte de Perrault. Il s'agit de l'enchâssement par insertion d'un organisateur textuel à valeur temporelle (*Dans le moment que*). Cette forme d'articulation est utilisée par l'auteur pour insérer le segment de récit interactif dans le discours interactif monologué du petit Poucet au paragraphe 8.

Quant aux segments de discours théorique qui apparaissent dans les différentes versions, ils y sont insérés généralement en *fusion* et y sont attestés grâce à la présence du sous-système de verbes (PR, PC, FUTS) propre à ce type de discours. Dans *Le Conte de Parle* où le présent est utilisé à la place du passé simple dans la narration, ce repérage est moins évident. Cependant, il devient possible grâce à la présence d'autres indices : les pronoms de la 1<sup>re</sup> et de la 2<sup>e</sup> personne du singulier, ainsi que la répétition de certaines formules caractéristiques de la langue orale (*c'est pas ça, c'est bien court, ce n'est pas mêlant, etc.*).

Les segments de discours théorique insérés dans *Le petit Poucet* de Perrault sont marqués de manière beaucoup plus explicite que dans les autres versions. Ceci est dû, entre autres, au contenu thématique même de ces segments. Comme il a été déjà précisé, ils y attestent l'implication personnelle de l'auteur. En effet, dans la plupart des cas, ces segments représentent les opinions et les jugements de valeur propres à Perrault. En outre, ces jugements et ces évaluations concernent des idées et des thèmes transuniversels, à savoir la relation de couple, la relation parents-enfants, l'ignorance, etc. Et c'est le contenu thématique de ces segments qui explique l'aspect argumentatif que leur donne Perrault. Ainsi, ces segments commencent généralement

par des organisateurs textuels à valeur logico-argumentative et sont parfois mis entre parenthèses. Ceci n'est point le cas dans les autres contes.

Par ailleurs, le discours théorique du discours mixte théorique-narratif du paragraphe 9 présente une autre particularité. À la différence des autres segments de discours théorique insérés dans le texte de Perrault, celui-ci constitue le discours majeur dans lequel sont insérés des segments de discours narratif et interactif (indirect). La présence de ce discours théorique est marquée à la fois par les temps des verbes (PR, PC) et par la mise en scène des voix sociales qui, dans ce cas bien particulier, prennent en charge l'argumentation. Quant aux segments de discours narratif et interactif (indirect), ils sont introduits dans le discours théorique majeur par *enchâssement*. À cet endroit du texte, cette forme d'articulation est attestée par la présence d'un organisateur textuel à valeur temporelle (*lorsque*) associé à l'emploi des temps des verbes propres à la narration (PS, IMP, CONDS). Enfin, le discours théorique de la moralité constitue une évaluation locale explicite prise en charge par l'auteur. Comme il a été indiqué auparavant, ces segments en vers sont spécifiques au texte de Perrault et traduisent un avertissement adressé à certains parents. Et leur valeur *actionnelle* est surtout mise en évidence lorsqu'ils sont mis en parallèle avec les segments de discours narratif présents dans la situation initiale.

Pour conclure cette section, il convient de rappeler que les segments de discours théorique présentent des caractéristiques particulières dans le texte de Perrault. Et ces aspects exclusifs ont trait à la fois à leur forme et à leur contenu thématique qui leur confère une valeur interactive ou culturelle importante.

#### 5.1.4 Les séquences

Comme il a été précisé au paragraphe 5.1.2.1 relatif au discours narratif, la comparaison entre *Le petit Poucet* de Perrault et les autres versions permet de mettre

en évidence une différence en ce qui concerne les séquences mobilisées dans les textes par les auteurs. Cette dissemblance devient plus évidente en ce qui a trait aux segments à valeur descriptive, explicative, argumentative ou dialogale apparaissant dans les différentes versions. En effet, ces segments ne revêtent pas une grande importance sur les plans linguistique, structurel et actionnel, dans les autres versions étudiées, comparativement à ceux qui sont présents dans le conte de Perrault.

Pour cette raison, l'analyse comparative portera surtout sur la séquence narrative. Toutefois, certains éléments concernant les segments à valeur descriptive, explicative, argumentative et dialogale seront inclus dans cette étude lorsque cela paraîtra pertinent. De façon plus précise, les éléments relatifs aux segments à valeur descriptive seront abordés lors de l'analyse des phases de la séquence narrative. Ceux qui concernent les segments à valeur explicative et argumentative seront indiqués dans la partie de l'analyse comparative relative aux types de discours, notamment le discours théorique. Quant aux éléments qui ont trait aux segments à valeur dialogale, il en sera question de façon assez détaillée dans l'étude du discours interactif.

## **5.2 Deuxième partie : Les mécanismes de textualisation**

### **5.2.1 La connexion**

Étant donné que sur le plan des parties constitutives du texte et des types de discours, les versions étudiées présentent de nombreuses différences (aspect d'oralité plus ou moins présent, marquage diversifié des discours interactifs, etc.), l'analyse comparative relative à la connexion portera surtout sur les articulations entre les phases de la séquence narrative. En effet, c'est à ce niveau que la comparaison entre les différents contes permet de mettre en évidence certains points intéressants. Par conséquent, étant donné que les mécanismes de connexion qui sont attestés au niveau des structures phrastiques locales dépendent surtout du style de l'auteur, ils seront

indiqués uniquement s'ils sont significatifs. Il convient d'indiquer ici que dans le texte de Perrault, les articulations entre les phases de la séquence narrative coïncident souvent avec le découpage en paragraphes.

### 5.2.1.1 Situation initiale

Dans les différentes versions étudiées y compris celle de Perrault, l'analyse permet de mettre en évidence une certaine uniformité en ce qui concerne la phase de la situation initiale. Ainsi, dans les quatre contes, cette phase est marquée, soit par une origine temporelle, soit par une origine spatiale, soit encore par une origine spatio-temporelle. Les contes de Perrault et de Bruno de La Salle font partie de la première catégorie : *Il était une fois*. Le conte des Grimm représente la deuxième catégorie : *Tout près d'une grande forêt*. Quant à la version québécoise, *Le Conte de Parle*, elle appartient à la troisième catégorie : « *J'ai pas besoin de vous dire, une fois, c'était dans une petite paroisse [...]* ».

### 5.2.1.2 Complication

Comme pour la situation initiale, l'analyse des quatre contes met en évidence une assez grande ressemblance à cette phase de la séquence narrative. Ce sont toujours des organisateurs à valeur temporelle qui marquent la complication, mais certaines différences peuvent être observées :

Dans *Le Conte de Parle*, l'organisateur temporel *Un bon moment donné* apparaît dans le même paragraphe que la situation initiale, mais commence une nouvelle phrase graphique et annonce le début du discours interactif qui commence à la phase suivante. Il en est de même pour l'organisateur temporel *lorsque* qui introduit la complication dans *Jeannot et Margot*. Cependant, cet organisateur textuel qui est précédé par un autre organisateur à valeur logico-argumentative (*mais*) apparaît dans la même phrase graphique appartenant à la situation initiale et a une fonction

d'*enchâssement* (subordination). Le discours interactif direct apparaît plus loin. Il est signalé par un autre organisateur textuel à valeur temporelle (*Un soir*). Le marquage de la phase de la complication est moins explicite dans *Les Petits Poucets* de Bruno de La Salle. Dans ce conte aussi, cette phase fait partie de la situation initiale. Toutefois, la présence de l'organisateur temporel est moins explicite. Celui-ci apparaît à la fin d'une phrase et peut passer inaperçu : *Ils furent surpris par l'hiver*. En effet, c'est la présence du segment de phrase *furent surpris* qui rend plus explicite le début de cette nouvelle phase. Le discours interactif monologué de la mère apparaît dans un autre paragraphe et est annoncé par un autre organisateur à valeur temporelle (*quand*). Cet organisateur textuel n'est pas, non plus, repéré facilement dans le texte. Il réalise une articulation locale à l'intérieur d'une même phrase graphique et remplit une fonction d'*enchâssement*.

La phase « Complication » chez Perrault présente une certaine ressemblance avec celle qui se trouve dans le conte des Grimm. Dans les deux contes, le discours interactif opposant le bûcheron et sa femme est signalé par le même organisateur à valeur temporelle (*Un soir*). Toutefois, il convient d'indiquer que le marquage de cette phase chez Perrault est réalisé de façon plus explicite que dans le conte des Grimm : alors que, chez ces derniers, la complication est incluse dans la situation initiale et elle y est insérée par des organisateurs textuels opérant à un niveau phrastique local, cette phase de la narration est présentée chez Perrault comme une des grandes parties constitutives du texte. Elle commence le paragraphe 2 et elle est marquée par un alinéa. En outre, ce marquage explicite est renforcé par l'emploi de la phrase impersonnelle *Il vint une année* dans laquelle est inséré le syntagme nominal *une année* opérant comme organisateur textuel et remplissant plutôt une fonction de *segmentation* (plan du texte).

### 5.2.1.3 Actions

Les premières actions attribuées aux héros dans les différents contes apparaissent dans la phase qui suit la complication. Deux actions sont alors repérées dans le texte. La première constitue la préparation du plan du personnage principal pour résoudre le problème qu'il affronte; la deuxième concerne son départ vers la forêt. Les mécanismes de connexion mobilisés par les différents auteurs à cet endroit du texte présentent quelques points de divergence. Dans le conte des Grimm, cette phase d'actions est marquée de façon beaucoup plus explicite que dans les trois autres contes. Elle est constituée par deux paragraphes distincts qui portent respectivement sur les deux actions précitées. Deux organisateurs textuels à valeur temporelle (*quand*, *À la pointe du jour*) sont mobilisés pour réaliser la connexion qui assure ici une fonction de *segmentation*. De plus, le premier organisateur textuel est appuyé par un autre organisateur, le coordonnant (*et*), qui le précède dans le premier paragraphe.

Dans *Le Conte de Parle* et *Les Petits Poucets* de Bruno de La Salle, cette phase d'actions présente une certaine ressemblance. Dans le premier conte, l'action du départ vers la forêt apparaît en premier dans le texte. Elle est posée en *avant-plan* et elle est marquée de façon explicite par le même organisateur textuel qui a été repéré à la phase précédente (*Un bon moment donné*). En outre, elle est annoncée par un nouveau paragraphe commençant par un alinéa. L'autre action, celle qui est assumée personnellement par le héros (le fait de prendre un sac plein de cendre), apparaît un peu plus loin dans le même paragraphe. Elle est contenue dans une seule phrase graphique et est posée en *arrière-plan*.

La même observation est faite pour le deuxième conte. En effet, dans *Les Petits Poucets* de Bruno de La Salle, le départ vers la forêt constitue la principale action qui est repérée dans le texte après la complication. Comme dans *Le Conte de Parle*, cette action marque le début de la phase suivante. De plus, elle apparaît dans une nouvelle

page et l'organisateur temporel *Au matin* qui marque la connexion commence par une majuscule écrite en caractère gras et assure une fonction de *segmentation*. Comme dans *Le Conte de Parle*, la deuxième action assumée par Poucet, Pucette (le fait d'avoir emporté des cailloux) n'est pas mise en évidence. Elle est posée en *arrière-plan* dans le même paragraphe où apparaît l'action principale du départ, posée en *avant-plan*.

Dans *Le petit Poucet* de Perrault, la première action positive attribuée au héros (le fait de se lever et de ramasser les cailloux) apparaît dans le texte avant le départ de la famille pour la forêt. Et bien qu'elle ne figure pas dans un nouveau paragraphe, elle est marquée par un organisateur textuel à valeur temporelle (*de bon matin*) et est posée en *avant-plan*. Elle est suivie immédiatement par la deuxième action, celle du départ, elle aussi, posée en *avant-plan* : *On partit*. Toutefois, cette dernière n'est pas annoncée par un organisateur textuel comme dans les autres contes. Elle est présentée comme faisant un tout avec la première action qui est assumée par le petit Poucet et qui est marquée par une articulation plus explicite assurant une fonction de *démarcation* (phases d'une séquence).

#### 5.2.1.4 Résolution intermédiaire

La phase « Résolution intermédiaire » n'est pas marquée, non plus, de façon identique dans les différents contes. À l'exception de la version québécoise, cette phase de résolution présente généralement deux aspects importants. L'un est relatif à l'action du héros qui assume la responsabilité du premier retour à la maison; l'autre concerne la période d'accalmie que connaît la famille. C'est l'association de ces deux éléments qui provoque la résolution intermédiaire. Comme il a été indiqué auparavant, le deuxième aspect n'est pas présenté de façon aussi cohérente et précise chez les Grimm et Bruno de La Salle qu'il ne l'est chez Perrault. Et cette différence dans l'importance accordée à cet élément est attestée par le choix et la gestion des mécanismes de connexion



mobilisés à cette phase de la narration. Ainsi, chez Bruno de La Salle, la phase de la résolution intermédiaire comprend trois petits paragraphes distincts qui sont inclus dans la phase « Actions ». Ces trois paragraphes portent sur trois différentes actions : le retour des héros grâce aux cailloux, la honte des parents et la joie des retrouvailles. Trois organisateurs textuels sont mobilisés dans le texte pour réaliser la connexion. Placés au commencement de chacun des trois paragraphes, ces organisateurs portent tous une valeur temporelle (*Quand, au matin, Alors*) et ont une fonction d'*empaquetage* (intégration des phrases syntaxiques dans la phase d'une séquence). Un court segment de discours interactif monologué est inséré, en italique, dans le deuxième paragraphe. Il traduit le regret ressenti par les deux parents *devant une marmite de bonnes choses à manger* dont le lecteur ignore la provenance, comme il a été déjà souligné.

Chez les Grimm, cette phase de résolution tient très peu de place dans le texte. À la différence de la phase précédente (actions) qui est marquée par deux articulations bien explicites sur le plan de la connexion, celle-ci fait l'objet d'un marquage moins évident. En effet, la résolution intermédiaire porte sur le retour des enfants et l'accueil que leur réserve la marâtre. Elle apparaît à la fin de la phase « Actions », dans le même paragraphe qui décrit le séjour des enfants dans la forêt après le départ des parents. Toutefois, l'articulation est marquée par la présence d'un organisateur textuel (*quand*) qui assure une fonction d'*enchâssement*. Comme dans le conte de Bruno de La Salle, un court segment de discours interactif monologué est inséré dans cette phase. Dans ce cas, il est attribué à la marâtre qui accueille les enfants d'une manière très méchante. La comparaison de ce conte avec les deux autres versions (celle de Bruno de La Salle et celle de Perrault) révèle une différence en ce qui concerne l'incident de l'accalmie vécue par la famille. En effet, ce deuxième aspect de la résolution intermédiaire est complètement absent chez les Grimm. Et le choix de l'organisateur textuel à valeur d'opposition *Mais* marquant le début de la phase suivante pourrait intriguer le lecteur. L'apparition du segment de phrase *ce fut de*

*nouveau la misère chez eux* vient augmenter l'incohérence de la situation, étant donné que le texte ne dit pas que cette misère avait connu un répit.

Dans le conte de Perrault, la phase de résolution intermédiaire présente quelques particularités. Tout d'abord, la *première partie* de cette phase, celle qui a trait au retour des enfants, est mise en évidence de façon très explicite. Elle constitue à elle seule le paragraphe 3 et sa démarcation est réalisée par la présence d'un alinéa et d'un organisateur textuel à valeur temporelle (*Lorsque*) qui assure une fonction de *segmentation*. L'importance accordée à cette première partie de la résolution intermédiaire s'explique par l'apparition de la première prise de parole du petit Poucet. Il s'agit de son monologue adressé à l'endroit de ses frères. La mise en parallèle des différentes versions en ce qui concerne cette phase de la narration révèle la volonté profonde de Perrault de mettre en évidence cette première manifestation d'assurance et de responsabilité attribuée à son héros.

La *deuxième partie* constitutive de cette phase de résolution intermédiaire revêt également une particularité chez Perrault. À la différence des autres versions, l'incident de l'accalmie que connaissent les parents du petit Poucet présente plusieurs aspects intéressants. Tout d'abord, sur le plan de la *forme*, cet incident apparaît au début du paragraphe 4 qui est marqué par un alinéa et un organisateur textuel à valeur temporelle (*Dans le moment que*) qui assume une fonction de *segmentation*. De plus, il s'agit d'un paragraphe où se trouvent insérés de nombreux segments de discours interactif et de discours théorique importants. Plusieurs organisateurs textuels (*c'est que, mais, ce n'est pas que*) contribuent au marquage explicite de l'articulation des segments de discours théorique à la narration.

Sur le plan du *contenu*, le choix que fait Perrault de marquer de façon explicite la connexion de cette partie témoigne de son souci de cohérence et de précision, ainsi que de son désir de mettre en évidence une certaine image de l'homme et de la femme.

Par ailleurs, le fait que l'incident de l'accalmie soit présenté chez Perrault sous forme d'« analepse » (retour en arrière) montre, encore une fois, la volonté de l'auteur de centrer l'attention du lecteur sur l'action de résolution principale qui est assumée par le petit Poucet. Cette partie de la narration n'est, en fait, qu'une parenthèse que Perrault ouvre pour donner une explication à son destinataire. Satisfait de cette mise au point, le lecteur va retrouver le personnage-héros dont il a hâte de suivre les prochaines actions.

Comme il a été indiqué auparavant, sur le plan du contenu, la phase de la résolution intermédiaire est très différente dans *Le Conte de Parle* puisque le héros et ses frères ne retournent jamais chez leurs parents. Sur le plan de la forme, cette phase n'est pas marquée de façon explicite : elle est incluse dans la phase des actions et elle est introduite par le même organisateur textuel *Un bon moment donné* repéré dans les phases précédentes. L'articulation observée ici assure plutôt une fonction d'*empaquetage*. De plus, cette phase annonce une série de segments de discours interactifs dialogués attribués à plusieurs personnages, ce qui ne permet pas au lecteur de se centrer sur l'image d'un personnage en particulier.

#### **5.2.1.5 Nouvelle complication**

Dans toutes les versions où il a été question d'un répit dans la misère que connaît la famille, la nouvelle complication est due au retour de l'état de pauvreté. À titre exceptionnel, dans *Le Conte de Parle* la nouvelle complication est provoquée par la jalousie des deux frères de Ti-Parle qui est envoyé par le roi dans des missions difficiles. Contrairement à la phase précédente, celle-ci porte un marquage explicite sur le plan de la connexion. Ainsi, si le choix de l'organisateur temporel reste le même (*Un bon moment donné*), l'apparition d'un nouveau paragraphe et d'un alinéa contribue à rendre plus explicite le début de cette nouvelle phase qui atteste une connexion assurant une fonction de *démarcation*.

Il en est de même pour le conte de Bruno de La Salle dans lequel la phase « Nouvelle complication » est repérée par l'apparition d'un nouveau paragraphe et est marquée par un organisateur textuel à valeur d'opposition (*Mais*) commençant par une majuscule et assurant une fonction de *segmentation*. Dans ce texte, cette phase se distingue par la présence d'un segment de discours théorique qui apparaît en guise d'introduction, ainsi que par l'absence de segments de discours interactif.

Quant au conte des Grimm dans lequel le moment de répit n'est point expliqué, il se rapproche, lui aussi, des deux contes précités. Ainsi, dans *Jeannot et Margot* la phase de la nouvelle complication est articulée à la phase de résolution de façon assez explicite. Elle est marquée par un nouveau paragraphe et un alinéa et est introduite par deux organisateurs textuels *Mais* et *au bout de très peu de temps* assurant une fonction de *démarcation*. Toutefois, à la différence des phases similaires dans les deux autres contes, celle des Grimm annonce une nouvelle série de segments de discours interactifs qui sont attribués, soit aux parents, soit à l'un des enfants, et qui présentent cette phase comme étant la quasi réplique de la première complication.

Comme dans les trois versions présentées ci-haut, la phase de la nouvelle complication chez Perrault est introduite par un organisateur textuel à valeur temporelle (*lorsque*) précédé par l'organisateur à valeur logico-argumentative *Mais*. Ces deux organisateurs assurent une fonction de *démarcation* entre les phases de la séquence narrative. Toutefois, elle est marquée de façon moins explicite que dans les trois autres contes : elle apparaît dans le paragraphe 4 qui constitue la deuxième partie de la résolution intermédiaire et ne comporte pas de segments de discours interactif. La décision des parents est présentée de façon très résumée. Par ailleurs, dans toutes les versions, cette phase de nouvelle complication se termine par la révélation de la volonté qu'ont les parents de vouer à l'échec l'incident des cailloux.

### 5.2.1.6 Nouvelles actions

Dans les différentes versions, y compris *Le Conte de Parle*, la phase « Nouvelles actions » est la plus longue des phases de la séquence narrative. Elle est constituée par une série d'actions accomplies par les différents héros en vue de leur victoire finale. Dans toutes les versions aussi, ces actions aboutissent à la situation finale. L'affrontement entre les héros et le personnage violent du conte représente également un point commun entre toutes ces versions. Toutefois, cette phase n'est pas repérée de façon identique dans tous les contes en ce qui a trait aux mécanismes de la connexion.

Dans *Le Conte de Parle*, c'est la première action de Ti-Parle qui est mise en évidence dans le texte. Il s'agit de la mission qui consiste à aller chercher le violon du géant, et elle est repérée grâce à l'apparition d'un nouveau paragraphe et d'un alinéa. Le marquage de l'articulation est réalisé par la présence du même organisateur textuel à valeur temporelle (*Un bon moment donné*) qui assure une fonction de *démarcation*. Les différentes autres actions du héros sont marquées de manière moins explicite. Plusieurs organisateurs textuels à valeur temporelle sont alors mobilisés dans le texte pour réaliser la connexion de ces articulations plus locales (*tout d'un coup, toujours, finalement, etc.*).

Dans le conte des Grimm, l'action qui est mise en évidence est celle qui concerne la vue de l'animal magique (*l'oiseau blanc*) qui va guider les deux enfants vers la maison de la sorcière. Cette action est repérée dans le texte grâce à la présence d'un organisateur textuel à valeur temporelle (*vers midi*) qui remplit une fonction de *démarcation*. Toutefois, cette articulation n'est pas marquée par l'apparition d'un nouveau paragraphe. Pourtant, l'arrivée des enfants chez la sorcière est une phase d'action très importante. Malgré cela, il y a d'autres actions moins significatives qui sont marquées de façon plus explicite : l'apparition d'un nouveau paragraphe, d'un alinéa en plus de la présence des organisateurs textuels *Mais, Dès lors, Le lendemain,*

etc., comme c'est le cas de certains événements qui surviennent lors du séjour des enfants chez la sorcière.

Dans *Les Petits Poucets* de Bruno de La Salle l'arrivée de Poucet, Pucette devant la maison de l'ogre est marquée de façon plus explicite que chez Grimm. Comme la phase de la deuxième complication, cette action marque le début d'un nouveau chapitre attestant une *segmentation* au niveau du plan du texte. Cependant, la présence de l'organisateur textuel est moins évidente, étant donné que l'adverbe de manière *ainsi* est inséré dans la première phrase graphique du premier paragraphe. La deuxième action, qui est repérée de façon explicite chez Bruno de La Salle, est celle qui concerne la ruse de Pucette, qui lui permet de se débarrasser de l'ogresse. Comme la première action, celle-ci est mise en évidence par l'apparition d'un nouveau chapitre, d'un alinéa et d'une majuscule en caractère gras. Ces marques attestent une fonction de *segmentation*.

La comparaison entre les trois versions précitées et celle de Perrault en ce qui concerne cette phase révèle certains points qu'il convient de préciser. Chez Perrault, c'est l'arrivée du petit Poucet et de ses frères devant la maison de l'Ogre qui est mise en évidence de façon explicite. Cette action est marquée par la présence d'un organisateur à valeur logico-argumentative (*Cependant*) repéré dans le paragraphe 5 qui contient la série de dialogues qui se déroulent, d'une part, entre le héros et la femme de l'Ogre et, d'autre part, entre l'Ogre et sa femme.

Par ailleurs, à la différence de ce qui est observé dans les autres versions, les dernières actions importantes du petit Poucet ne sont pas marquées de façon explicite en ce qui a trait à la connexion. Le paragraphe 8 commence par un alinéa en l'absence de tout organisateur textuel et met en scène le personnage de l'Ogre. Toutefois, c'est dans cette phase d'action qu'est inséré l'un des plus importants discours interactifs attribués au petit Poucet. Il s'agit du monologue qu'il prend en charge à l'adresse de la

femme de l'Ogre et dans lequel est enchâssé le récit interactif qui est spécifique au texte de Perrault.

### 5.2.1.7 Situation finale

Cette dernière phase de la séquence narrative présente, elle aussi, des aspects très différents d'une version à l'autre, sur le plan de la connexion.

Dans *Le Conte de Parle*, la phase « Situation finale » comprend trois parties distinctes formant chacune un nouveau paragraphe marqué par un alinéa. La *première partie* qui représente le dernier retour triomphal du héros n'est pas marquée de façon explicite. Elle apparaît dans un paragraphe qui met en scène la voix du conteur et est séparée des deux autres parties par de nombreux segments de discours interactif assumés par les frères de Ti-Parle et les domestiques du roi. La *deuxième partie* met en scène la rencontre de Ti-Parle avec ses deux frères à qui il pardonne et qui deviennent ses serviteurs dans le royaume. Elle est constituée majoritairement par un long segment de discours interactif monologué attribué à Ti-Parle. La *troisième partie* porte sur la relation qui naît entre le roi et le géant. Elle est beaucoup plus courte que les deux premières et se termine par la formule de fermeture du conte. Aucun organisateur textuel n'est repéré comme marque de connexion aux articulations des trois parties de cette phase finale.

Dans le conte de Bruno de La Salle, la situation finale comprend deux parties. La *première* concerne le retour des enfants à la maison et est marquée uniquement par la présence d'un nouveau paragraphe. Elle apparaît dans un long segment de discours narratif où sont enchassés de nombreux segments de discours interactif. La *deuxième* partie qui représente les retrouvailles des enfants et des parents fait l'objet d'un marquage spécifique : le segment de discours narratif qui la réalise débute par un organisateur textuel à valeur temporelle (*Alors*) commençant par une majuscule et

assurant une fonction de *segmentation*. De plus, ce segment de discours narratif est posé au centre de la dernière page du conte et est surmonté par une illustration représentant la famille réunie.

Dans le conte des Grimm, le retour des enfants à la maison de leur père est réalisé par des segments de discours narratif qui constituent le dernier paragraphe du texte. L'absence d'organisateur textuels qui réalisent la connexion rend difficile le repérage de la situation finale. Toutefois, un organisateur textuel à valeur temporelle (*dès lors*) est repéré dans cette partie, mais n'apparaît pas en tête de phrase comme il arrive dans la plupart des cas. Ainsi, la fonction de *segmentation* n'est pas repérée de façon explicite. Par ailleurs, comme dans la version québécoise, celle des Grimm se termine par une formule de fermeture qui, dans ce cas, est beaucoup plus développée (*Mon conte est fini, trotte la souris [...]*).

La situation finale dans *Le petit Poucet* de Perrault est bien particulière : le retour du héros et les retrouvailles sont présentés dans une seule phrase qui clôture le conte. Le lecteur qui est habitué aux explications précises de l'auteur se trouve devant une situation finale très brève. Un organisateur textuel (*donc*), décalé comme dans le conte des Grimm, montre le caractère conclusif de la situation finale et rend difficile le repérage de la connexion qui devrait assurer la fonction de *démarcation*. En effet, la situation finale chez Perrault apparaît dans le même paragraphe qui contient la résolution finale marquée par l'utilisation de l'organisateur *aussitôt* à valeur temporelle, décalé lui aussi. Toutefois, l'analyse détaillée du conte, notamment, celle de la phase d'évaluation du paragraphe 9, jette plus de lumière à cette présentation expéditive de la fin du conte chez Perrault. L'auteur semble ne pas vouloir s'attarder à cette dernière phase, étant donné qu'elle pourrait troubler l'image positive du héros. Et c'est pour cette raison qu'il décide d'ajouter une phase d'évaluation à son conte. Celle-ci, présentée sous forme d'une solide argumentation, introduit une autre version de la situation finale qui annule la première et restitue l'image favorable du petit Poucet.



### 5.2.1.8 Évaluation

Comme il a été déjà indiqué, la phase « Évaluation » est exclusive dans le conte de Perrault et dénote une articulation au niveau supérieur (plan du texte) qui remplit une fonction de *segmentation*. Elle est marquée de manière explicite dans le texte, étant donné qu'elle constitue tout le paragraphe 9, et commence par un alinéa et par le segment de phrase *Il y a bien des gens* à valeur d'opposition associé à *ne sont pas d'accord*. Dans ce cas aussi, les articulations au niveau du plan du texte coïncident avec celles qui s'appliquent entre les phases de la séquence narrative. L'apparition des segments de discours théorique qui amène une rupture avec le discours narratif majeur contribue à la mise en évidence de cette phase. En plus de ces segments de discours théorique, cette phase comprend de nombreux segments de discours interactif indirect qui sont attribués, soit aux voix sociales, soit au héros, soit au Roi. Par ailleurs, un organisateur textuel à valeur temporelle (*lorsque*) marque la connexion entre les deux types de discours, théorique et narratif, et assure une fonction d'*empaquetage*.

### 5.2.1.9 Moralité

Comme la phase « Évaluation » qui est réalisée par l'introduction du discours mixte théorique-narratif, celle de la « Moralité » est spécifique à la version de Perrault et est marquée de manière explicite sur le plan de la connexion. En effet, les segments en vers de la moralité font l'objet d'un marquage plutôt typographique (titre en majuscules, vers en italique, position au centre de la page). L'apparition des segments de discours théorique qui constituent cette évaluation contribue, elle aussi, à marquer l'articulation de cette phase au reste du texte. Il s'agit, en fait, d'une articulation particulière repérée au niveau des parties constitutives du texte (*segmentation*).

Il ressort de cette étude comparative ayant trait à la connexion que malgré une certaine uniformité observée entre les diverses versions, chacune d'elle possède des caractéristiques qui lui sont propres. Et ces différences s'expliquent par le choix que fait chaque auteur de mettre en évidence telle ou telle phase ou encore telle ou telle action. En outre, ce choix dans la gestion des mécanismes de connexion sera clarifié lorsque ces derniers seront mis en relation avec les autres mécanismes de textualisation : les mécanismes de **cohésion nominale** et ceux de la **cohésion verbale**.

### 5.2.2 La cohésion nominale

Dans l'analyse comparative ayant trait à la cohésion nominale, la comparaison entre les différentes versions du conte *Le petit Poucet* portera sur les plus importantes chaînés anaphoriques relatives aux principaux personnages, notamment le personnage-héros. Cette partie de l'étude comparative permettra de mettre en évidence les deux fonctions d'**introduction** et de **reprise** de la cohésion nominale, ainsi que les deux catégories d'anaphores qui en réalisent le marquage : les **anaphores nominales** et les **anaphores pronominales**. Comme pour l'analyse de la cohésion nominale présentée à l'article 4.3.4 relatif aux mécanismes de textualisation, une importance particulière sera donnée à la forme que prennent les relais dans les segments de discours interactif. Ces reprises seront présentées à la suite des séries anaphoriques qui apparaissent dans les autres types de discours (narratif et théorique). Cependant, étant donné que les mécanismes de cohésion nominale ne présentent pas un aspect particulier dans le discours théorique, l'étude comparative portera surtout sur les segments de discours narratif et interactif.

#### 5.2.2.1 Le personnage-héros

L'analyse comparative relative à la cohésion nominale ayant trait au **personnage-héros** est basée, d'une part, sur l'analyse détaillée des mécanismes de cohésion nominale dans le conte de Perrault et, d'autre part, sur la mise en parallèle entre les

formes que prennent ces mécanismes dans ce conte et celles qui sont présentes dans les autres versions. De plus, cette étude qui concerne le deuxième volet de la *cohérence thématique*, sera présentée de façon à mettre en évidence certains points importants relatifs à l'image du petit Poucet. Ces derniers permettront de situer ce personnage, d'une part, par rapport aux héros des autres versions et, d'autre part, par rapport aux autres personnages importants, notamment au groupe des frères dans certaines versions. Ces points-repères amèneront, en fait, un éclairage important sur le processus de la *construction identitaire* qui caractérise particulièrement le héros chez Perrault.

Tout d'abord, un point important est à relever en ce qui concerne la cohésion nominale relative au personnage-héros dans les différentes versions étudiées y compris celle de Perrault. Il s'agit de la *centration* sur ce personnage, qui permet l'émergence de son individualité dans le texte. En effet, la lecture attentive des différentes versions et l'analyse des catégories d'anaphores nominales et pronominales qui y réalisent la cohésion nominale laissent voir le rôle important que joue le choix des chaînes anaphoriques dans la centration sur le personnage-héros et l'émergence de son individualité. Ceci s'applique aussi bien à la cohésion nominale dans le discours narratif et théorique qu'à celle qui est présente dans le discours interactif.

#### **a) Le discours narratif**

Comme il vient d'être indiqué, le choix et le fonctionnement des mécanismes de cohésion nominale est très significatif en ce qui concerne l'image du héros et l'émergence de son individualité. En effet, l'analyse révèle que ce choix et ce fonctionnement dépendent d'un élément important dont la présence dans le texte est due à une décision de l'agent producteur. Il s'agit de la **stratégie de différenciation** que ce dernier décide de mettre en œuvre dès le début du conte. Sur le plan de la cohésion nominale, cette stratégie se traduit par la présence d'une **chaîne**

**anaphorique** constante spécifique à un personnage en particulier, ainsi que par le **contenu référentiel** des anaphores mobilisées dès la situation initiale. L'analyse des mécanismes de cohésion nominale dans le conte de Perrault et la mise en parallèle entre ces derniers et ceux qui apparaissent dans les autres versions permettent de mettre en évidence certains points importants sur ce plan.

Tout d'abord, dans les versions des Grimm et de Bruno de La Salle, où plus d'un personnage-héros est mis en scène, il est difficile de parler de stratégie de différenciation qui permet la centration sur un personnage en particulier.

Ainsi, les Grimm choisissent comme héros, un garçon et une fille nommés Jeannot et Margot. Ces deux personnages agissent conjointement la plupart du temps, mais il arrive aussi qu'ils se partagent certaines actions héroïques. À certains endroits du conte, c'est Jeannot qui est mis en vedette; à d'autres endroits, c'est Margot. Cependant, c'est l'image du couple Jeannot et Margot qui est prédominante. Et c'est cette présence quasi constante du couple qui entrave l'émergence d'une image spécifique au personnage-héros en particulier.

Sur le plan de la cohésion nominale, ceci se traduit par la présence de *chaînes anaphoriques* dévolues, soit aux deux héros (la plupart du temps), soit à l'un des deux (plus rarement). Ceci rend difficile la centration du lecteur sur un seul personnage et par conséquent la mise en évidence de son individualité.

En ce qui concerne les anaphores nominales, par exemple, les auteurs choisissent comme unité-source, dès la situation initiale, le SN *deux enfants* qui est fréquemment utilisé pour assurer la fonction de reprise dans le texte. Plusieurs autres anaphores nominales sont aussi employées pour réaliser la co-référence aux deux enfants ou à l'un des deux (*les enfants, la fillette, le garçon, la malheureuse petite sœur*, etc.). En plus de ces syntagmes nominaux, les prénoms des deux enfants parsèment le texte et

y apparaissent conjointement à certains endroits ou séparément à d'autres endroits, notamment aux articulations annonçant l'enchâssement d'un discours interactif. Quant aux *anaphores pronominales*, il convient d'indiquer l'emploi fréquent des pronoms de la 3<sup>e</sup> personne du singulier et du pluriel *il, la, lui, ils, leur* et du pronom relatif *qui*. Il en est de même pour le conte de Bruno de La Salle dont le titre *Les Petits Poucets* indique déjà la présence de plus d'un personnage-héros. Il s'agit encore une fois d'une version mettant en scène un garçon et une fille, Poucet et Pucette. Toutefois, dans cette version, l'anaphore nominale *Poucet, Pucette* qui assume la reprise de l'unité-source *deux enfants* présente un aspect particulier et révélateur quant à l'identité des personnages. Formée par la juxtaposition des prénoms des deux enfants, cette anaphore qui est utilisée souvent dans le texte témoigne d'une plus grande fusion entre le garçon et la fille. En effet, Poucet et Pucette agissent, la plupart du temps, comme une seule et même personne. Toutefois, l'auteur choisit de prêter une ou deux actions importantes à son personnage féminin. Mais cela ne suffit pas pour lui attribuer l'exclusivité de l'héroïsme, étant donné que presque toutes les actions principales sont accomplies par les deux enfants. À part *Poucet, Pucette*, d'autres anaphores nominales sont utilisées dans le texte pour assurer la co-référence aux deux héros. Il s'agit surtout du SN défini *les deux enfants*. De plus, les anaphores pronominales qui apparaissent dans ce conte sont celles qui se trouvent généralement dans les segments de discours narratif. Il s'agit, la plupart du temps, des pronoms de la 3<sup>e</sup> personne du pluriel *ils, les, leur* et, de façon rare, des pronoms de la 3<sup>e</sup> personne du singulier *il, elle, lui*.

Comme pour les chaînes anaphoriques spécifiques au personnage-héros, le *contenu référentiel* des anaphores mobilisées dans le texte de ces deux contes, n'atteste pas, non plus, la présence d'une stratégie de différenciation. En effet, dans la situation initiale du conte des Grimm, les anaphores nominales utilisées pour référer aux deux personnages-héros ne comportent aucune information relative aux caractéristiques particulières de l'un ou de l'autre des personnages. Comme il a été déjà indiqué, ce

sont des anaphores référant surtout au couple des deux enfants et elles ont un sens plutôt neutre (*deux enfants, un garçon et une fille, ils, leur, Jeannot et Margot*). Il en est de même pour le conte *Les Petits Poucets* de Bruno de La Salle où les chaînes anaphoriques mobilisées dans le texte orientent l'attention du lecteur plutôt sur le couple *Poucet, Pucette* comme il a été précisé auparavant.

La version québécoise *Le Conte de Parle* se distingue clairement des deux premiers contes. En effet, l'analyse du fonctionnement de la cohésion nominale dans cette version permet de mettre en évidence la présence d'une stratégie de différenciation dès le début de l'histoire. L'apparition et la fréquence des chaînes anaphoriques dévolues à un seul personnage dans tout le conte découlent, en fait, de cette stratégie qui vise à centrer l'attention du lecteur sur un seul personnage-héros. Ainsi, l'auteur choisit un seul héros pour son conte. C'est Parle, l'aîné des trois frères. L'unité-source qui assure la fonction d'introduction du héros est son prénom *Parle*. Ce prénom qui sera repris, la plupart du temps, sous la forme particulière de *Ti-Parle*, constitue l'anaphore nominale la plus utilisée pour référer à ce personnage. D'autres anaphores nominales, définies ou possessives, apparaissent également dans la séquence narrative (*le plus vieux, le plus beau petit jeune homme, grand prince, ses frères*) et à la fin du conte (*le roi et maître*). La présence de ces anaphores nominales spécifiques au personnage-héros et la fréquence de l'emploi de son prénom orientent l'attention du lecteur vers ce personnage en particulier et favorisent l'identification à ce dernier. Quant aux *anaphores pronominales* utilisées pour assurer la reprise du personnage de *Ti-Parle*, elles sont très nombreuses si on les compare à celles qui réfèrent à ses deux frères. Il s'agit des pronoms de la 3<sup>e</sup> personne du singulier *il, lui, le* et du pronom relatif *qui*.

Par ailleurs, la présence de ces anaphores référant au héros dès le début du conte est d'autant plus significative que celles-ci traduisent une différenciation par rapport à d'autres personnages. Plus précisément, c'est la présence d'une chaîne anaphorique

spécifique au groupe des trois frères incluant le personnage-héros, qui constitue un élément-clef de la stratégie de différenciation. Ainsi, les anaphores *Ti-Parle, lui, le plus vieux* deviennent révélatrices parce qu'elles apparaissent à la suite d'autres anaphores telles que *trois enfants, leurs enfants, ils*.

Quant au contenu des anaphores nominales et pronominales, il constitue, lui aussi, un élément important pour la mise en œuvre de cette stratégie dans la version québécoise. En effet, l'utilisation de certaines formes superlatives dans le cas des anaphores nominales *le plus vieux, le plus beau* ou encore certains syntagmes verbaux associés aux anaphores pronominales *lui, qui était pas mal fin* contribue à la centration sur le personnage-héros et à l'émergence d'une image spécifique à celui-ci.

Toutefois, l'analyse précise de ces anaphores et la comparaison entre les anaphores mobilisées au début du conte et celles qui y apparaissent à la fin ne permettent pas de mettre en évidence un véritable processus de construction identitaire. Ainsi, les anaphores *roi, maître, ses serviteurs*, référant à Ti-Parle à la fin du conte, traduisent l'évolution du personnage-héros sur le plan économique et social plutôt que sa transformation sur le plan psychologique. En effet, les anaphores nominales et pronominales utilisées pour référer à Ti-Parle dès le début du conte présentent au lecteur l'image d'un personnage doté déjà d'atouts pour réussir. Il est l'aîné, est mieux que les autres et montre une certaine assurance. Le lecteur s'attend bien à ce que Ti-Parle accomplisse des actions héroïques. Ceci amène à dire que la mise en œuvre d'une stratégie de différenciation peut permettre la centration sur un personnage en particulier sans que cela garantisse la présence d'un processus de construction identitaire proprement dit. L'analyse du conte de Perrault et sa mise en parallèle avec les autres versions, notamment *Le Conte de Parle* révèlent des éléments importants en ce qui concerne l'émergence et la permanence de ce processus dans *Le petit Poucet*.

Tout d'abord, à l'image de la version québécoise, Perrault met en œuvre une stratégie de différenciation dès la situation initiale. La première *chaîne anaphorique* qu'il choisit d'employer dans le texte pour mettre en scène le héros introduit tous les enfants du Bûcheron et de la Bûcheronne et réfère à eux (*sept enfants, tous garçons*). La distinction du héros par rapport à ce groupe se traduit d'abord par l'apparition de deux anaphores nominales ayant un lien de co-référence partielle avec l'unité-source *sept enfants*. Il s'agit des SN défini *l'aîné* et *le plus jeune* qui, à première vue, sont utilisées pour montrer le peu d'écart qui existe entre les garçons en ce qui concerne leur âge. Mais ces deux anaphores, qui sont employées par Perrault pour porter un jugement sur le personnage de la Bûcheronne, jouent un rôle important en ce qui concerne l'image du petit Poucet. En effet, même s'il s'agit de **l'unité-source** introduisant le héros, le SN défini *le plus jeune* n'oriente pas encore l'attention du lecteur sur ce personnage en particulier. En joignant cette unité-source à une autre unité référant à *l'aîné*, Perrault dirige l'attention de son destinataire vers deux pôles différents et introduit déjà une sorte de compétition entre les deux frères. La suite du conte en apporte la preuve : le plus jeune est *le souffre-douleur de la maison* et l'aîné est celui que la mère *aimait plus que tous les autres*.

La centration sur le personnage-héros apparaît un peu plus loin, mais toujours dans la situation initiale. Pour cela, l'auteur utilise encore une chaîne anaphorique référant au groupe des sept enfants (*tant d'enfants, leurs sept enfants, eux*) dont il différencie le héros de façon explicite. Cette fois, le syntagme défini *le plus jeune* apparaît seul. Il est utilisé comme **reprise identique** de l'unité-source et constitue l'anaphore nominale qui traduit la différenciation du plus jeune par rapport au groupe. La présence du segment de discours théorique qui l'introduit contribue à mettre en évidence cette différenciation qui prend beaucoup d'ampleur dans la situation initiale chez Perrault. En effet, une longue série d'anaphores nominales et pronominales référant au héros apparaissent dans la situation initiale et sont introduites par un segment de discours théorique (*c'est que*). L'emploi du PR de l'indicatif dans ce



segment amène une rupture dans le sous-ensemble des temps des verbes propres au discours narratif et polarise l'attention du lecteur sur *le plus jeune*. De plus, les chaînes anaphoriques qui constituent la majeure partie de la situation initiale contrignent à tracer le portrait physique, et surtout psychologique du héros. Ceci distingue le conte de Perrault des autres versions et des contes en général, étant donné que la dimension la plus importante de ce type de récit réside dans les actions des personnages présentés comme des stéréotypes.

En plus des nombreuses anaphores nominales *le plus jeune, ce pauvre enfant, le souffre-douleur, le plus fin, le plus avisé* et pronominales *il, le, lui* présentes à cet endroit du texte, l'auteur introduit une autre anaphore nominale *le petit Poucet* en guise de prénom pour son héros. Les deux autres prénoms *Guillaume* et *Pierrot* qui sont présents dans le texte réfèrent respectivement au Bûcheron et à son fils-aîné. Ils apparaissent chacun une seule fois dans le conte. À partir du moment de son apparition dans le texte, l'anaphore nominale *le petit Poucet* prendra la relève de son antécédent *le plus jeune* et sera le seul SN défini utilisé comme marque explicite de différenciation pour référer au héros jusqu'à la fin du conte. D'autres anaphores nominales et pronominales référant au personnage-héros apparaissent à divers endroits du texte. Il s'agit surtout des SN possessif *son père, ses frères, son pain, son chemin, ses jambes, son gain* et des nombreux pronoms personnels *il, le, lui*, possessifs *le sien, la sienne* et du pronom relatif *qui*.

En outre, l'analyse des chaînes anaphoriques présentes dans *Le petit Poucet* et leur mise en parallèle avec celles qui apparaissent dans les autres versions, notamment *Le Conte de Parle*, permettent de mettre en évidence une autre particularité du texte de Perrault. Il s'agit de l'*alternance* des chaînes anaphoriques référant au groupe des sept frères incluant le petit Poucet avec celles qui sont dévolues aux six frères dont se différencie le héros (*ses enfants (7), les (7), eux (7), ces enfants (6), ils (6), le petit Poucet, il, il, il, ses poches, il, leur (6), ils (6), le, il, les (6), leur maison (7), ils (7), ils*

(7), *ils* (7)). En effet, un mouvement constant de va-et-vient existe à des endroits rapprochés et souvent au même endroit du texte entre ces deux séries d'anaphores. Et ce double mouvement *assimilation-différenciation* illustre le processus d'identification aux autres et de distinction par rapport à eux qui est à la base de la construction identitaire. Cependant, c'est grâce à la valeur sémantique de certains *procès* mobilisés dans le texte que l'alternance des chaînes anaphoriques est mise en évidence et joue un rôle important dans l'émergence de ce processus de construction identitaire.

Ainsi, dans les différentes phases de la complication, des actions et de la résolution, c'est l'association du SN défini *le petit Poucet* aux actions positives et héroïques du héros, qui permet de mettre en évidence la différenciation et l'évolution de ce dernier par rapport à ses six frères. Plus précisément, cette distinction est traduite par certains syntagmes verbaux (SV) à valeur positive ou négative qui sont attribués respectivement au héros ou à ses frères et qui sont introduits par les anaphores pronominales qui leur réfèrent (*il les laissa crier, ils le suivirent, il les mena, dit à ses frères de s'enfuir*, etc.). Des explications plus détaillées seront données à ce sujet dans l'article 5.2.3 de l'analyse comparative relative à la cohésion verbale.

De plus, l'évolution, voire la transformation de l'image du petit Poucet devient évidente lorsque la *valeur sémantique* des chaînes anaphoriques présentes dans la situation initiale, est comparée à celle des chaînes apparaissant dans la situation finale. En effet, le petit Poucet, présenté sous un aspect plutôt négatif au début, apparaît sous un aspect très positif à la fin du conte. Ainsi, les SN et les SV qui constituent des attributs négatifs dans la situation initiale sont remplacés par d'autres SN et SV qui traduisent des évaluations positives dans la situation finale. De façon plus précise, les segments de phrase *ce pauvre enfant, le souffre-douleur, le plus jeune était fort délicat et ne disait mot* et *chagrinaient encore* disparaissent au profit d'autres segments tels que *il fut reçu avec bien de la joie, il alla [...] trouver le roi et lui dit, il gagnait*

*tout ce qu'il voulait et le métier de courrier.* De plus, dans la moralité, la transformation du petit Poucet est illustrée de manière explicite et résumée par l'opposition entre les traits négatifs de la situation initiale et les traits positifs de la fin (exemple 1) :

- (1) [...]
   
*Mais si l'un d'eux est faible ou ne dit mot,*
  
*On le méprise, on le raille, on le pille;*
  
*Quelque fois cependant c'est ce petit marmot*
  
*Qui fera le bonheur de toute la famille.*

Toutefois, l'alternance des chaînes anaphoriques et la variation de la valeur sémantique des anaphores ne sont pas les seuls éléments qui sont utilisés par Perrault pour mettre en évidence sa stratégie de différenciation et faire émerger le processus de construction identitaire. Cette stratégie revêt un caractère très particulier chez l'auteur qui traduit cette différenciation de manière inhabituelle à certains endroits spécifiques du texte. Ainsi, les anaphores pronominales *ils*, *les*, *leur* et nominales *ces enfants*, *ces pauvres enfants* utilisés pour référer au groupe des sept garçons n'ont pas toujours le même contenu référentiel et comportent une valeur *interactive* importante. Plus précisément, les syntagmes nominaux et les pronoms identiques qui constituent ces anaphores réfèrent parfois au groupe des sept garçons incluant le héros et parfois au groupe des six garçons uniquement. Et c'est l'apparition du SN défini *le petit Poucet*, ainsi que celle du SV qu'il introduit qui provoquent la variation du contenu référentiel d'une même anaphore nominale ou pronominale et mettent en évidence la particularité des liens de co-référence à ces endroits du texte (exemples 2, 3 et 4) :

- (2) Le Bûcheron se mit à couper du bois et **ses enfants** (7) à ramasser les brouilles [...]. Le père et la mère, **les** (7) voyant occupés [...] s'éloignèrent d'eux (7) [...]. Lorsque **ces enfants** (6) se virent seuls, **ils** (6) se mirent à crier et à pleurer de toute leur force. Le petit Poucet **les** (6) laissait crier [...]. (*Le petit Poucet*, par. 2 et 3)

- (3) **Ils** (6) le suivirent, et il **les** (6) mena jusqu'à **leur** (7) maison par le même chemin qu'**ils** (7) étaient venus [...]. **Ils** (7) n'osèrent d'abord entrer, mais **ils** (7) se mirent tous contre la porte [...]. (*Le petit Poucet*, par. 3)
- (4) [...] enfin il entra dans le chemin où marchaient **ces pauvres enfants** (7) **qui** (7) n'étaient plus qu'à cent pas du logis de **leur** (7) père [...]. L'Ogre qui se trouvait fort las [...] voulut se reposer [...] il alla s'asseoir sur la roche où **les petits garçons** (7) s'étaient cachés [...] et vint à ronfler si effroyablement que **les pauvres enfants** (6) n'en eurent pas moins de peur que quand il tenait son grand Couteau pour **leur** (7) couper la gorge. Le petit Poucet en eut moins de peur, et dit à ses frères de s'enfuir [...]. **Ils** (6) crurent son conseil et gagnèrent (6) vite la maison. (*Le petit Poucet*, par. 8)

Les exemples présentés ci-dessus constituent des cas de *rupture* dans le fonctionnement des mécanismes de cohésion nominale qui est bien particulière au texte de Perrault. Cette rupture inhabituelle des chaînes anaphoriques est utilisée par l'auteur pour faire émerger une certaine image du héros, ainsi qu'un véritable processus de *construction identitaire*. Elle fait partie de sa stratégie de différenciation et traduit sa volonté de distinguer son personnage favori d'une manière originale. De plus, cette stratégie trouve toute sa valeur lorsqu'elle est envisagée en prenant en considération le contexte historique qui prévaut au moment de la production du texte. Il s'agit de l'importance de l'émergence du « sujet individuel » jusqu'alors négligé.

#### **b) Le discours interactif**

Comme il a été déjà indiqué, les segments de discours interactif revêtent une importance particulière dans l'analyse qui a été faite des différents textes, notamment celui de Perrault. Aussi se méritent-ils une attention particulière dans l'étude comparative. De plus, ces segments de discours interactif direct ou indirect dont les unités (pronoms de la 1<sup>re</sup> et la 2<sup>e</sup> personne) renvoient directement aux « protagonistes » de l'interaction verbale présentent un aspect particulier dans le texte de Perrault en ce qui concerne le personnage-héros. En effet, l'analyse de ces segments et la comparaison entre leur valeur *actionnelle* (interactive) et celle des

segments similaires dans les autres versions mettent en évidence la présence d'un développement de la *compétence communicative* chez le personnage du petit Poucet. Cette particularité, qui est présentée dans ce qui suit, atteste la transformation de ce personnage. En effet, comme pour le discours narratif, les segments du discours interactif dévolus au personnage-héros contribuent à faire émerger une image particulière du héros, notamment son individualité. Ils font partie de la stratégie de différenciation et témoignent d'une *interaction* avec les segments de discours narratif sur le plan de la cohésion nominale. Ceci étant dit, l'étude des segments de discours interactif est faite suivant les deux éléments mis en évidence dans le discours narratif, à savoir la présence et la fréquence des chaînes anaphoriques attribuées au héros, ainsi que la spécificité de la valeur sémantique des différentes anaphores. Toutefois, dans le discours interactif, cela implique la prise en compte de deux éléments ayant trait à ce type de discours : la **responsabilité de l'interaction** et son **contenu**. Ainsi, la présence et la fréquence des chaînes anaphoriques dévolues au personnage-héros sont traduites par la responsabilité des interactions verbales (qui parle? qui est son interlocuteur?) et la valeur sémantique des anaphores par le contenu des interactions (qu'est-ce qu'il dit? comment il le dit? pourquoi il le dit?).

En ce qui concerne le premier élément, à savoir la *responsabilité* de l'interaction verbale, la mise en parallèle des diverses versions révèle certaines similitudes, mais surtout beaucoup de différences. Tout d'abord, dans la version de Bruno de La Salle, les segments de discours interactif attribués aux personnages-héros sont plutôt rares. En effet, Poucet, le personnage-héros masculin, ne prend jamais la parole à titre individuel. Seule Pucette, le personnage-héros féminin, se voit attribuer des segments de discours interactif. Elle prend la parole deux fois dans tout le conte. La *première fois* pour parler à son frère (discours direct) et la *deuxième fois* (discours indirect) pour s'adresser à l'ogresse. En plus d'être très courts, ces segments de discours interactif ne témoignent pas d'une compétence communicative propre à ce personnage.

Ceci sera expliqué un peu plus loin lors de l'étude du deuxième élément relatif au contenu des interactions.

Par contre, dans la version québécoise *Le Conte de Parle* et celle des Grimm *Jeannot et Margot*, les segments de discours interactif sont nombreux, étant donné la dominance de l'oralité dans ces deux contes. En effet, dans les deux versions, la majorité des segments de discours interactif sont assumés par les personnages-héros : Ti-Parle dans la première version et Jeannot et Margot dans la deuxième. Toutefois, la responsabilité du « dire » ou de l'interaction verbale ne revêt pas la même importance en ce qui concerne ces personnages. La comparaison entre les deux contes en ce qui concerne certains aspects de cette responsabilité met en évidence quelques différences.

Pour ce qui est du conte des Grimm, il convient de rappeler ici que la présence des chaînes anaphoriques dévolues à la fois à Jeannot et à Margot dans le discours narratif rend difficile la centration sur un seul personnage-héros et l'émergence de son individualité. Il en est de même pour les segments de discours interactif qui sont attribués de manière quasi égale à chacun des deux personnages.

En effet, en de nombreux endroits du texte, c'est Jeannot ou Margot qui assume la responsabilité de l'interaction verbale, soit pour commencer la conversation, soit pour répondre par une nouvelle prise de parole. Toutefois, certaines différences sont à préciser en ce qui concerne le *nombre* et le *type d'interlocuteurs* auxquels s'adresse l'un ou l'autre des personnages. Alors que Jeannot n'a que deux interlocuteurs (son père et sa sœur) qui appartiennent au cercle familial, Margot, elle, en a trois (son frère, la sorcière et les animaux magiques). Et ces trois différents interlocuteurs font déborder l'interaction verbale du cercle restreint de la famille et attribuent à Margot une plus grande responsabilité concernant la prise de parole. Cependant, ceci ne

suffit pas pour centrer l'attention sur Margot et la différencier en tant que seule héroïne du conte.

Dans *Le Conte de Parle*, la stratégie de différenciation mise en œuvre dès le début en ce qui concerne la cohésion nominale dans la narration est maintenue dans le discours interactif. En effet, bien que les deux autres frères se voient attribuer de nombreux segments de discours interactif, c'est Ti-Parle qui assume la majeure partie de cette responsabilité dans le conte. Ses interlocuteurs sont nombreux et appartiennent à des classes sociales très différentes : ses frères, le cocher, le valet, le géant, la femme du géant et le roi. De plus, la plupart du temps, c'est Ti-Parle qui prend l'initiative d'entamer la conversation. À l'exception de ses interactions avec le roi et la femme du géant, les autres interventions sont enclenchées de sa propre initiative. Ceci aide le lecteur à se centrer sur ce personnage en particulier et à lui attribuer une certaine compétence communicative également. Toutefois, cette compétence reste limitée et n'atteste pas un véritable développement. Ceci ressort de l'analyse relative au second élément (le contenu des interactions verbales) qui est présenté ci-dessous.

Dans *Les Petits Poucets*, le contenu des deux seuls segments de discours interactif attribués à Pucette ne contribue pas à mettre en évidence une compétence communicative propre à ce personnage. Comme il a été précisé auparavant, Pucette parle à son frère et à la femme de l'ogre. La première fois, elle donne à son frère l'ordre de lancer son chapeau vers la lumière rouge d'une des deux maisons qu'il a aperçues. La deuxième fois, elle demande à l'ogresse *comment ils allaient les tuer*. Beaucoup plus qu'une compétence communicative, ce sont des traits de caractère qui sont révélés par ces deux segments de discours interactif. Ainsi, le contenu de la première prise de parole laisse voir une certaine autorité dont jouit la petite fille auprès de son frère : la capacité de se faire écouter par lui. Quant à la deuxième interaction avec l'ogresse, elle témoigne plutôt de l'intelligence, voire même de la ruse de Pucette.

Il en est de même pour les segments de discours interactif dévolus à Jeannot et à Margot dans la version des Grimm, dont le contenu se limite, lui aussi, à révéler des traits de caractère. En effet, la plupart des interactions verbales qui sont présentes dans le texte des Grimm ont lieu entre le frère et la sœur. L'analyse de leur contenu met en évidence l'affection et l'amour qu'ils partagent, ainsi que leur solidarité au moment du danger. Cependant, chacun des deux enfants a des traits qui caractérisent leur propre personnalité. Ainsi Margot semble fragile, angoissée et inquiète. Elle se lamente et pleure souvent et a besoin d'aide et de secours extérieurs. Mais, elle laisse voir une certaine intelligence, voire même de la ruse. De son côté, Jeannot apparaît comme un garçon doux et sensible, mais un peu moins intelligent et rusé que sa sœur. Il prend la parole souvent pour réconforter et consoler cette dernière.

De plus, l'analyse des mécanismes de cohésion nominale propres au discours interactif dans *Jeannot et Margot* permet de mettre en évidence la dominance des pronoms de la 1<sup>re</sup> personne du pluriel. En effet, dans les différentes prises de parole, les *nous* référant au couple Jeannot et Margot sont plus nombreux que les *je* et les *tu* attribués à l'un ou l'autre des personnages. Cependant, quelques occurrences du pronom de la 1<sup>re</sup> personne du singulier *je* sont observées dans les segments de discours interactif assumés, soit par Jeannot, soit par Margot. Ces occurrences plutôt rares témoignent d'une certaine assurance dont jouit chacun des deux personnages-héros.

Comme il vient d'être précisé au point relatif à la responsabilité du « dire », c'est le personnage-héros, Ti-Parle, qui assume la majeure partie de cette responsabilité dans la version québécoise. De plus, l'étude du contenu des différentes prises de parole attribuées à ce personnage révèle certains aspects intéressants sur le plan de la cohésion nominale.



Tout d'abord, à l'image de ce qui a été dit à propos des segments de discours interactif attribués à Pucette et à Jeannot et Margot, ceux qui sont dévolus à Ti-Parle révèlent aussi certains traits de caractère propres à ce personnage. Ti-Parle se montre un garçon doux, gentil, lucide et responsable. Il croit en la *bonté du bon Dieu* et fait preuve d'intelligence et d'une certaine assurance. Cependant, le contenu des interactions verbales entre Ti-Parle et ses différents interlocuteurs ne se limite pas à la mise en évidence de ses traits de caractère. Il témoigne aussi de la présence d'une certaine compétence communicative que possède le héros. Ainsi, du début du conte jusqu'à la fin, les segments de discours interactif assumés par Ti-Parle laissent voir un savoir-parler qui le distingue des personnages-héros des deux versions précitées. En effet, dans les différentes prises de parole, le héros de la version québécoise, qui prend souvent l'initiative de parler, présente des faits réels à ses destinataires et leur donne les explications qu'il juge nécessaires pour soutenir son point de vue (exemple 1) :

- (1) **Mes** petits frères, **on** ne verra plus papa. C'est impossible! Là, il **nous** a perdus dans le bois. **J'**ai tout entendu, **moi!** Il faut s'en aller à la *bonté du bon Dieu*. Ne vous **découragez** pas! C'est **moi** le plus vieux. En tout cas, **on** a quelques galettes. **On** va s'en aller à la *bonté du bon Dieu*, comme ça, puis **on** va *prendre* la forêt, puis **on** va marcher jusqu'à temps qu'**on** puisse *ressoudre* dans un *désert*, quelque part, **je** ne sais pas. En tout cas, **on** va s'envoyer dans la *bonté du bon Dieu*. (*Le Conte de Parle*, par. 4).

Sur le plan de la cohésion nominale, cette compétence communicative est mise en évidence par les unités linguistiques qui sont employées dans les discours interactifs attribués à Ti-Parle. Parmi celles-ci, il convient de citer le verbe à l'impératif, les pronoms personnels et les déterminants possessifs de la 1<sup>re</sup> personne du singulier *mes*, *moi*, *je* et certaines modalités *peut-être*, *impossible*, *il faut*. Toutefois, la fréquence des pronoms de la 1<sup>re</sup> personne du pluriel *nous* et celle du pronom indéfini *on* référant, tous les deux, au groupe des trois frères atténue la valeur du pronom de la 1<sup>re</sup> personne du singulier *je* en tant que marqueur d'identité. De plus, les expressions *en*

*tout cas, je ne sais pas, peut-être* affaiblissent l'assurance dont fait preuve le héros à certains endroits du texte, notamment à la fin du conte. Ainsi, dans les dernières interactions verbales de Ti-Parle, soit avec le valet, soit avec ses frères, les occurrences des pronoms et des déterminatifs de la 1<sup>re</sup> personne du singulier *je, me, moi* sont nombreuses (exemple 2) :

- (2) **Mes** petits frères! **Vous** étiez jaloux de **moi**, de **mes positions**. **Vous** avez essayé de **me détruire**, hein? Bien, je suis bien plus fin que **vous** autres! **Vous** voyez, **moi, je** suis allé chercher le violon du géant; **je** suis allé chercher le géant [...]. (*Le Conte de Parle*, par. 29).

Il ressort de ce qui précède que le contenu des segments de discours interactif dévolus au personnage de Ti-Parle attestent, de façon générale, la présence d'une compétence communicative chez ce dernier. La fréquence de l'apparition des pronoms et des déterminatifs de la 1<sup>re</sup> personne *je, moi, me, mes* surtout à la fin du conte révèle une grande estime de soi en laissant voir une certaine évolution de sa personnalité. Ceci rapproche Ti-Parle du personnage du petit Poucet. Toutefois, cette évolution est plus évidente dans la version de Perrault. Comme il a été signalé auparavant, l'analyse des segments de discours interactif assumés par le héros dans cette version met en évidence un véritable développement de la compétence communicative chez ce personnage. Ceci est expliqué de façon précise dans la partie relative à l'étude de la cohésion nominale du discours interactif dans *Le petit Poucet* :

En ce qui concerne le premier point, à savoir la *responsabilité* de l'interaction verbale, il convient de préciser que le petit Poucet de Perrault est, en quelque sorte, le seul personnage qui parle dans le groupe des sept garçons (un seul court segment de discours interactif est attribué au groupe des sept garçons). C'est lui qui a l'exclusivité du « dire » dans le conte lorsqu'il est comparé à ses frères. Et malgré le fait qu'il est présenté au début comme celui qui *ne disait mot*, il prend souvent la parole et interagit avec des interlocuteurs d'âge et de statut très différents. Ainsi, il s'adresse

trois fois à ses frères, trois fois à la femme de l'Ogre et une fois au Roi. De plus, lors de ces différentes interactions, le petit Poucet de Perrault prend toujours l'initiative de commencer la conversation (5 fois) ou de répondre au nom de ses frères (2 fois). Ceci met en évidence deux aspects importants en ce qui concerne l'image du personnage-héros. Tout d'abord, en donnant l'exclusivité de l'interaction verbale au plus jeune des garçons, l'auteur poursuit la mise en œuvre de sa stratégie de différenciation. Les mécanismes de cohésion nominale attestés dans le discours narratif sont appuyés et renforcés par ceux qui sont présents dans le discours interactif. Ensuite, sur le plan du discours interactif, ceci revêt une importance particulière puisque la différenciation porte sur un aspect présenté comme négatif dans la situation initiale. En effet, l'auteur prépare son lecteur à un *renversement de la situation*, qu'il introduit de façon graduelle dans le texte. Les premiers interlocuteurs du petit Poucet sont ses frères (des pairs). Puis, ce sont des adultes représentés d'abord par le personnage de la femme de l'Ogre et ensuite, par celui du Roi qui est le personnage le plus haut placé dans la société. Ainsi, les prises de parole du petit Poucet suivent, en quelque sorte, une courbe ascendante en ce qui concerne les destinataires. Non seulement ceci traduit l'évolution de sa compétence communicative, mais aussi la prise de conscience de cette évolution par le personnage-héros lui-même : le petit Poucet qui prend l'initiative de parler à ses frères au début du conte, se juge ensuite être le plus doué dans le groupe pour parler en leur nom à la femme de l'Ogre et décide de son propre chef d'entretenir une conversation avec le Roi à la fin du conte. Ceci permet de mettre en évidence la grande *estime de soi* dont jouit le héros surtout à la fin et qui est une *dimension* importante de son *identité*.

Par ailleurs, l'importance de cette compétence à communiquer est révélée surtout par l'analyse du *contenu* des différents segments de discours interactif attribués au personnage-héros de Perrault. Le petit Poucet s'adresse trois fois à ses frères. La première interaction prend la forme d'un discours direct monologué, et les deux autres sont traduites par des segments de discours indirect. L'analyse de ces différents

segments de discours interactif laisse voir déjà beaucoup d'assurance et de confiance en soi. Le petit Poucet se présente comme un être intelligent, sage, débrouillard et un peu trop responsable pour son âge. Le lecteur le voit en quête d'une assurance et d'une autonomie qui deviennent de plus en plus grandes à mesure que les actions avancent dans le conte. Ainsi, les trois messages que le petit Poucet adresse à ses frères constituent, tous, des ordres qu'il leur donne et auxquels ils obéissent sans aucune réplique. Toutefois, il convient d'indiquer ici encore la présence d'une évolution en ce qui concerne le contenu des interventions du personnage-héros.

La *première interaction verbale* du petit Poucet avec *ses frères* apparaît à la phase de la première action qui va conduire à la résolution intermédiaire : les enfants sont seuls dans la Forêt et c'est le petit Poucet qui se charge du retour à la maison. Sur le plan de la cohésion nominale, cette action intervient à l'endroit où se fait la *rupture* de la co-référence comme il vient d'être expliqué auparavant. Il s'agit d'un moment fort en ce qui concerne la stratégie de différenciation. Le contenu des segments de discours interactif est en étroite interaction avec celui des segments de discours narratif. La fréquence et l'ordre d'apparition des différents pronoms personnels traduisent un fort désir de se dissocier d'un *groupe d'appartenance*. Plus précisément, ceci s'explique par la présence d'une seule occurrence du pronom de la 1<sup>re</sup> personne du pluriel *nous* comparativement à celle des déterminants et des pronoms de la 1<sup>re</sup> personne du singulier *mes, mon, ma, je, moi* et quelques occurrences du pronom de la 2<sup>e</sup> personne du pluriel *vous*. De plus, l'emploi des déterminants de la 1<sup>re</sup> personne du singulier pour référer aux parents surprend et révèle une intention très forte chez l'auteur de centrer l'attention de son destinataire sur le personnage-héros (exemple 3) :

- (3) « Ne craignez point, **mes** frères; **mon** Père et **ma** Mère **nous** ont laissés ici, mais **je** vous remmènerai bien au logis, suivez-**moi** seulement. » (*Le petit Poucet*, par. 3)

Dans ce segment de discours direct monologué, le petit Poucet commence par rassurer ses frères tout en leur présentant les faits et les explications nécessaires pour justifier son message. C'est la seule fois, en fait, où Perrault prête à son héros des propos qui accusent les parents de les avoir abandonnés. Ce faisant, l'auteur attribue à son personnage-héros deux intentions : celle de mettre en lumière la négativité du geste des parents et celle, plus significative, de se mettre au même niveau qu'eux. En effet, c'est le petit Poucet qui va être suivi par les six garçons comme ils avaient tous suivi les parents au moment du départ pour la Forêt.

La *deuxième interaction verbale* entre le petit Poucet et ses frères intervient un peu plus loin dans le conte. Elle prend la forme d'un segment de discours interactif indirect assez court : le petit Poucet, qui entend ronfler l'Ogre, réveille ses frères et *leur dit de s'habiller promptement et de le suivre*. Pour la deuxième fois, le petit Poucet donne ordre à ses frères de le suivre en situation de danger. Cette fois, il n'a pas besoin de fournir des justifications puisqu'il a déjà réussi à les ramener la première fois. Il a acquis plus d'assurance, il connaît ses destinataires et il sait qu'ils vont lui faire confiance. Mettant à profit sa faculté d'écoute, il se concentre sur *l'intention de communication* : se libérer de l'emprise de l'Ogre. Il donne l'ordre et ses frères exécutent. Ce segment de discours interactif indirect est introduit dans la narration par le même verbe de parole *dire* qui est utilisé dans les trois interventions. Dans le cas du discours indirect, le pronom de la 3<sup>e</sup> personne du singulier *il* remplace le pronom de la 1<sup>re</sup> personne du singulier *je*.

Quant à la *troisième prise de parole* du petit Poucet à l'endroit de ses frères, elle revêt un aspect particulier en ce qui concerne l'évolution du personnage et son individualité. Comme le premier monologue, la troisième intervention du petit Poucet apparaît dans le texte à un endroit très significatif sur le plan de la cohésion nominale. Il s'agit de la troisième manifestation de rupture référentielle qui fait partie de la stratégie de différenciation et dont il a été question auparavant (exemple 4, par. 5.2.2.1). Ainsi,

l'ordre que comporte la troisième interaction verbale du petit Poucet est très différent de celui des fois précédentes. Arrivé à ce stade de son évolution, le héros a acquis tellement d'assurance qu'il décide de se dissocier complètement de ses frères en se libérant de leur présence physique. Il ne veut plus être suivi dans les actions qu'il va entreprendre. S'il donne à ses frères l'ordre de *s'enfuir promptement à la maison*, c'est pour se réserver le retour triomphal. Son intention est claire et pour ne pas manquer son plan, il fait accompagner son ordre d'un conseil. Pour que ses frères l'écoutent et s'en aillent sans lui en le laissant près de l'Ogre, il tient à les rassurer en leur demandant de ne pas se mettre *en peine de lui*. En effet, si à cet endroit du texte, le segment de discours narratif est utilisé pour différencier le héros de ses frères par le fait qu'il *eut moins de peur*, le segment de discours interactif, lui, annonce la construction de l'identité et la transformation radicale de ce personnage. D'une part, le lecteur assiste à une prise de conscience évidente de ses propres capacités chez le petit Poucet et, d'autre part, réalise l'impact de cette prise de conscience dans la forte image que le héros projette aux yeux de ses frères.

En ce qui concerne les anaphores qui apparaissent dans la troisième prise de parole du petit Poucet, elles se limitent à l'emploi du SN possessif *ses frères*, des pronoms de la 3<sup>e</sup> personne du pluriel *se, ils, se* attribués au groupe des six garçons et d'une seule occurrence du pronom de la 3<sup>e</sup> personne du singulier *il* référant au héros. Ici encore, l'auteur n'a pas besoin de multiplier les anaphores référant au personnage-héros et renvoyant directement à l'identité de ce dernier. La confiance règne entre le petit Poucet et ses frères qui sont habitués à recevoir ordres et conseils de sa part. De plus, la longueur et la rapidité du message traduisent la présence du danger et la nécessité d'agir vite. Les interactions plus développées et plus structurées du petit Poucet sont celles qui ont lieu entre lui et la femme de l'Ogre. Face à une adulte qu'il ne connaît pas, le héros doit ajuster sa communication conformément à un nouveau contexte et à de nouvelles intentions.

Ainsi, comme il a été précisé auparavant, le petit Poucet interagit à trois reprises avec la femme de l'Ogre. L'attitude d'adulte que le héros a endossé en s'adressant à ses frères la première fois et l'estime de soi qui en a découlé vont le motiver à relever un nouveau défi : assumer la responsabilité du « dire » dans une confrontation avec un adulte du sexe opposé.

Les deux premières interactions verbales du petit Poucet avec la femme de l'Ogre apparaissent dans le texte au moment où les sept garçons arrivent devant la maison de l'Ogre. *La première intervention* prend la forme d'un segment de discours interactif indirect dans lequel le petit Poucet informe d'abord la femme de l'Ogre de leur statut d'enfants perdus dans la Forêt et lui demande de les abriter. Pour y arriver, il commence par présenter la raison et la réalité de leur présence devant sa porte pour justifier ensuite son intention de *coucher par charité*. *La deuxième prise de parole* consiste en des segments de discours interactif dialogués qui constituent une intervention plus ample et plus structurée. En effet, l'intention que vient de manifester le petit Poucet rencontre un obstacle. L'abri qu'il souhaite pour lui et pour ses frères présente un danger : « *c'est la maison d'un Ogre* ». Toutefois, le message d'avertissement adressé par la femme de l'Ogre comporte un aspect positif. Il trahit la grande émotivité et la bonté de ce personnage. Cette fois, le petit Poucet connaît un peu plus son interlocutrice. Il ajuste sa communication en fonction de la réaction de celle-ci. La peur qu'il partage avec ses frères et qui se manifeste par une faiblesse physique (il tremble) semble augmenter sa force psychologique qui va se traduire, encore une fois, par une *action langagière*. Ce qu'il vient d'entendre et d'observer comme réaction chez la femme de l'Ogre lui donne l'assurance de devoir non seulement parler, mais aussi atteindre sa cible. Le petit Poucet sait qu'avec une bonne argumentation, il réussira à convaincre son destinataire.

Dans les deux interventions qu'il adresse à la femme de l'Ogre, le petit Poucet semble suivre le modèle de son père en utilisant des arguments à la fois logiques et affectifs.

Loin de vouloir fuir la réalité des faits, le héros les accepte et les utilise comme arguments pour faire valoir sa cause. Mais il n'ignore pas, pour autant, l'importance des arguments affectifs surtout lorsque le destinataire est une femme, et une femme qui réagit comme sa propre mère. L'importance des organisateurs textuels (à valeur logico-argumentative) et des modalités (auxiliaires de mode, adverbales), qui sont repérés dans ces prises de parole, sera expliquée dans la section 5.3 relative aux mécanismes de prise en charge énonciative.

Sur le plan de la cohésion nominale, les différentes anaphores pronominales utilisées dans les segments de discours interactif attribués au héros réfèrent au groupe des sept garçons. Les pronoms de la 3<sup>e</sup> personne du pluriel *ils, ils, qui* présents dans les segments de discours indirect sont remplacés par les pronoms de la 1<sup>re</sup> personne du pluriel *nous, nous, nous, nous, nous, nous* dans les segments du discours direct. Pour avoir la pitié de la femme de l'Ogre, le petit Poucet, qui a décidé de parler au nom de ses frères, semble vouloir donner l'image d'un groupe uni dont il se montre responsable. Par ailleurs, il n'a pas l'intention de s'en séparer à ce moment de l'action. La deuxième interaction verbale avec la femme de l'Ogre se caractérise par la présence de nombreux pronoms de la 2<sup>e</sup> personne du pluriel *vous, vous, vous* attribués à ce personnage, ainsi que par l'apparition des substantifs *Monsieur, Madame* référant à l'Ogre et à sa femme. Toutes ces anaphores traduisent le respect dont le petit Poucet désire faire preuve à l'endroit du couple Ogre – femme de l'Ogre. En outre, la concentration des pronoms de la 2<sup>e</sup> personne du pluriel *vous* à la fin de l'intervention a pour but de donner la responsabilité de l'action à la femme de l'Ogre qui se trouve assez flattée par l'importance qu'on lui accorde. Elle décide donc d'assumer cette responsabilité. La complicité s'installe entre les deux interlocuteurs qui n'en récolteront pas le même fruit. L'étude de la troisième et dernière interaction verbale du petit Poucet avec la femme de l'Ogre permettra d'élucider ce point.



Comme il a été déjà noté, la *troisième intervention* du petit Poucet à l'endroit de la femme de l'Ogre revêt une importance particulière à cause de l'insertion d'un segment de *récit interactif* dans le discours interactif dominant. Par ailleurs, cette prise de parole apparaît à un endroit stratégique du texte : le petit Poucet vient de décider de se dissocier de ses frères. Il a un projet dont la réalisation exige de lui une autre interaction verbale. Cette fois, il place la barre trop haut : il doit réussir à convaincre la femme de l'Ogre de lui donner toutes les richesses de l'Ogre, dont il a besoin pour faire un retour triomphal chez lui. L'analyse de ces deux genres de discours, discours interactif et récit interactif, atteste la grande capacité communicative du petit Poucet et révèle la transformation de sa personnalité.

En effet, dans cette interaction, outre les facultés d'écoute et d'observation qui jusque-là ont servi à son personnage-héros, l'auteur décide de lui attribuer une pensée créatrice et un grand pouvoir d'imagination. Pour communiquer son message d'une manière appropriée au nouveau contexte et à ses nouvelles intentions, le petit Poucet doit tirer profit de toutes les ressources matérielles et personnelles dont il dispose. Il connaît bien son destinataire : il l'a déjà bien observée et a vu et entendu ses réactions face à son mari. Pour la convaincre de donner suite à sa demande, le petit Poucet endosse cette fois un autre modèle, celui de l'Ogre. Le ton impératif dont ce dernier use à l'endroit de sa femme est exploité par le héros de manière ingénue. Le récit interactif imaginé qu'il insère dans son monologue lui permet de donner des ordres à la femme de l'Ogre en lui faisant croire que ces ordres viennent de son mari. Même le port des bottes de l'Ogre, seule aide matérielle et magique consentie par l'auteur au petit Poucet dans le conte, est utilisé comme un argument logique au service de la communication. Non seulement il permet au héros de convaincre la femme de l'Ogre de l'imminence du danger et, donc, de l'urgence d'agir, mais aussi il enlève à cette dernière toute possibilité d'un doute sur l'intégrité de son interlocuteur.

Sur le plan de la cohésion nominale, ceci se traduit par la dominance des pronoms de la 3<sup>e</sup> personne du singulier *il, le, il, lui, il* et les SN possessifs référant au personnage de l'Ogre, qui est central à cet endroit du texte. Le relais du personnage de la femme de l'Ogre est réalisé par les pronoms de la 2<sup>e</sup> personne du pluriel *vous* et un SN possessif *votre mari* qui ouvre le monologue. Le choix de ce SN possessif comme unité d'introduction dans ce discours interactif permet à la fois la centration sur le personnage de l'Ogre et l'implication du destinataire (la femme de l'Ogre) dans le scénario monté par le héros. Avant d'exposer à son interlocutrice les arguments logiques et nécessaires qui vont justifier sa requête, le petit Poucet exploite le lien affectif qui unit la femme de l'Ogre à son mari. De plus, les pronoms de la 1<sup>re</sup> personne du singulier *me, me, me, je, je*, qui sont marqueurs de l'identité du petit Poucet, sont nombreux et apparaissent dans le texte entre les pronoms de la 3<sup>e</sup> personne du singulier *il* référant au personnage de l'Ogre et ceux de la 2<sup>e</sup> personne pluriel *vous* assurant la co-référence à la femme de ce dernier. L'alternance de ces anaphores pronominales est très révélatrice et elle traduit le rôle de messager que le héros a décidé de jouer entre l'Ogre et sa femme. De plus, la présence des organisateurs textuels à valeur logico-argumentative (*car, parce que, comme, afin que*) traduit la mise en place d'une solide argumentation orientée vers l'intention de communication (exemple 5) :

- (5) « **V**otre mari [...] est en grand danger, **car il** a été pris par une troupe de voleurs qui ont juré de **le** tuer s'**il** ne leur donne tout **son** or et tout **son** argent. Dans le moment qu'ils **lui** tenaient le poignard sur la gorge, **il m'**a aperçu et **m'**a prié de **vous** venir avertir de l'état où **il** est, et de **vous** dire de **me** donner tout ce qu'il a de vaillant [...] **parce qu'**autrement ils **le** tueront sans miséricorde. **Comme** la chose presse beaucoup, **il** a voulu que **je** prise **ses** bottes de sept lieues que voilà pour faire diligence, et aussi afin que **vous** ne croyiez pas que **je** sois un affronteur. » (*Le petit Poucet*, par. 8)

Le dernier segment de discours interactif attribué au personnage du petit Poucet apparaît dans le texte au paragraphe 9, à la phase de l'évaluation. Ce segment de

discours interactif, fusionné au discours mixte théorique-narratif, prend la forme d'un discours indirect adressé par le héros au personnage du Roi. Il s'agit d'un court segment introduit par le même verbe de parole *dire* (exemple 6) :

- (6) Il alla, disent-ils, trouver le Roi, et lui **dit** que s'**il** le souhaitait, **il** lui rapporterait des nouvelles de l'Armée avant la fin du jour. (*Le petit Poucet*, par. 9)

Dans ce court message, le petit Poucet n'a pas recours à une argumentation pour convaincre son interlocuteur. Il lui fait une proposition en mettant à profit certaines informations qu'il détient au sujet de la *Cour* et de *l'Armée*. L'emploi du verbe *souhaiter* et de la forme conditionnelle associée au verbe *rapporter* exprime le respect que le petit Poucet porte au personnage du Roi et l'assurance de réussir dont fait preuve le héros. En effet, le petit Poucet, qui est bien expérimenté à communiquer avec différents interlocuteurs, n'a plus besoin de convaincre son destinataire. Il n'a pas de doute sur ses capacités de bon communicateur et pense que le souhait du Roi deviendra réalité à condition que celui-ci le veuille. Mais c'est également le souhait du petit Poucet. En effet, l'intention de la communication n'est pas explicite dans ce segment de discours indirect, mais le héros en est conscient. Le service qu'il va rendre au Roi sera sûrement récompensé. Le petit Poucet, dont l'estime de soi est devenue très haute, notamment grâce à son savoir-parler, décide de mettre à profit cette compétence pour s'enrichir et faire le bonheur de sa famille. Avec ce court segment de discours indirect, l'auteur fait du souhait du petit Poucet, le souhait du Roi. Sur le plan de la cohésion nominale, cette communauté de perspective se traduit par la présence de deux occurrences du pronom de la 3<sup>e</sup> personne du singulier *il*. La première référant au Roi et la deuxième au petit Poucet. La confusion que pourrait créer l'utilisation de ce même pronom est enlevée grâce au choix des verbes *souhaiter* et *rapporter* qui sont attribués successivement au Roi et au héros. De plus, la présence de l'organisateur textuel à valeur temporelle *avant la fin du jour* témoigne de la grande assurance du petit Poucet à cet endroit du texte. En effet, celui-ci exploite

l'état d'inquiétude de son interlocuteur et son besoin urgent d'information pour lui faire accepter « le marché » qu'il propose.

Au terme de cette étude comparative relative au personnage-héros, il convient de rappeler que les mécanismes de cohésion nominale mobilisés dans le texte de Perrault revêtent une importance particulière. L'analyse du conte et sa mise en parallèle avec les autres versions permettent de mettre en évidence l'originalité du texte de Perrault en ce qui concerne la stratégie de différenciation mise en œuvre par l'auteur, ainsi que le processus de construction identitaire qu'il désire faire surgir dans son conte. Les cas de rupture remarquables dans la cohésion nominale en ce qui concerne le discours narratif sont très significatifs. Il en est de même pour le fonctionnement de la cohésion nominale relative aux discours interactifs qui s'avère très révélateur pour ce qui a trait à la compétence communicative que Perrault attribue à son héros. Cette compétence communicative que le lecteur a vu se développer graduellement du début à la fin du conte traduit la transformation du personnage du petit Poucet qui *parlait peu et ne disait mot*. Par ailleurs, certaines formes impersonnelles et certains organisateurs textuels à valeur logico-argumentative *il est bien sûr, car, parce que, cela étant, comme* rapprochent le langage du petit Poucet de celui de l'auteur et laissent poindre une certaine ressemblance entre les deux. Ceci pourrait amener une certaine justification de l'attitude qu'adopte Perrault face au personnage du petit Poucet et de sa détermination à lui conférer une image très positive. L'étude qui a été faite de la biographie de l'auteur appuie cette observation.

### **5.2.2.2 Les personnages représentant les couples**

Comme pour le personnage-héros, l'analyse comparative de la cohésion nominale relative aux autres personnages importants (couple-parents et couple ogre-ogresse) se base à la fois sur l'analyse des mécanismes de cohésion nominale dans les différentes versions étudiées, ainsi que sur leur mise en parallèle. À l'image de ce qui a été

présenté au paragraphe 5.2.2.1, cette analyse permettra de préciser les deux fonctions d'**introduction** et de **reprise**, ainsi que les deux catégories d'**anaphores nominales** et **pronominales** qui les traduisent dans les textes. La distinction sera faite également entre le discours narratif et le discours interactif. Par souci d'uniformité et de cohérence, l'étude et la présentation des mécanismes de cohésion nominale relatifs aux couples ont pour axe principal la *stratégie de différenciation* dont il a été question auparavant. Cette stratégie, qui se traduit par le choix des *chaînes anaphoriques* et du *contenu référentiel* propre aux anaphores, est analysée ici de façon à mettre en lumière trois aspects importants. Il s'agit de la **relation de couple**, de l'émergence de l'**image** de chacun des **partenaires**, ainsi que l'**impact** de ces images sur les actions du héros, sur sa personnalité et la construction de son identité. Ce dernier aspect est plus évident dans les segments du discours interactif.

Il convient de préciser ici que toutes les versions ne permettent pas de mettre en lumière les trois aspects précités. Plusieurs facteurs dépendant du choix des auteurs influencent les analyses. Il s'agit, par exemple, de l'importance du rôle joué par tel ou tel partenaire, le degré de son implication dans les actions, la présence d'un ou de deux couples dans le conte, ainsi que l'ampleur des interactions entre ces différents personnages et le personnage-héros. En effet, la mise en scène de deux couples (couple-parents et couple ogre-ogresse) dans certains contes permet une mise en parallèle intéressante entre les deux et fait apparaître une image globale de l'homme et de la femme tels qu'ils sont vus par les auteurs respectifs. Ainsi, dans *Jeannot et Margot* et *Le Conte de Parle*, les décisions prises par les auteurs quant à la mise en scène de leurs personnages et l'importance qui leur est accordée n'offrent pas la même matière que celle qui se trouve dans la version de Bruno de La Salle, et notamment celle de Perrault. En effet, la présence d'un seul couple dans la version des Grimm (le couple violent n'existe pas) et le choix d'une *marâtre* comme mère et d'une *sorcière* comme seconde figure féminine limitent le champ de l'étude de la relation de couple et confinent l'image de la femme à la méchanceté et à la violence. Ceci élimine toute

possibilité d'une identification entre l'image du couple et celle des héros et limite leurs interactions à des rapports négatifs basés sur la haine et l'agressivité. Cependant, une ressemblance est remarquée entre le père et ses enfants sur le plan de leur personnalité. Comme leur père, Jeannot et Margot ont la sensibilité comme trait dominant de leur caractère. Mais la faiblesse de la personnalité du père n'est pas un modèle à suivre pour acquérir l'assurance et l'autonomie dont ils ont besoin dans la construction de leur identité.

Il en est de même pour *Le Conte de Parle* où la mère est quasi absente et le rôle du père limité. En effet, malgré le fait que c'est le père qui décide d'abandonner ses enfants et que c'est lui qui les mène dans la forêt, sa présence est très courte dans le conte si elle est comparée à celle des autres personnages. Dans cette version, il n'est pas facile, non plus, de mettre en évidence la relation de couple, ni de faire un rapprochement entre le héros et les différents partenaires qui sont mis en scène. En plus de la précarité de la présence du couple-parents, la grande violence qui règne entre le géant et sa femme limite le cadre des interactions que peut avoir Ti-Parle avec ces personnages qui ne peuvent pas être considérés comme des modèles d'identification.

Sur le plan de la cohésion nominale, ceci se traduit par la difficulté de mettre en évidence la stratégie de différenciation et d'examiner de façon précise les différents éléments qui la constituent. Par conséquent, étant donné que la version québécoise et celle des Grimm ne permettent pas de révéler les trois aspects de la stratégie indiqués plus haut, l'analyse comparative relative à la cohésion nominale se limitera ici à l'étude des versions de Perrault et de Bruno de La Salle. Toutefois, certaines observations ayant trait aux deux autres contes seront indiquées lorsqu'elles seront jugées pertinentes pour cette étude.

### 5.2.2.3 Le couple-parent

Dans les deux versions qui vont être présentées en détail, les auteurs mettent en scène une famille pauvre composée des deux parents et un certain nombre d'enfants : deux, un garçon et une fille, chez Bruno de La Salle et sept garçons chez Perrault. Mais alors que le premier ne donne aucune précision au sujet du métier du père de Poucet et Pucette, le second choisit un Bûcheron pour jouer le rôle du père dans *Le petit Poucet*. Ce choix qui pourrait sembler anodin, à première vue, revêt une certaine importance en ce qui concerne les mécanismes de cohésion nominale présents dans le conte, notamment dans les segments de discours narratif. Comme pour le personnage-héros, l'étude comparative relative à ce type de discours sera présentée avant celle qui a trait aux segments de discours interactif.

#### a) Le discours narratif

Comme au point (a) du paragraphe 5.2.2.1 relatif au personnage-héros, l'étude de la stratégie de différenciation est entamée dès la situation initiale. En effet, ce sont les anaphores choisies pour assurer l'**introduction** et la **reprise** des couples-parents qui vont permettre de mettre en évidence la nature de la *relation* au sein du *couple*, l'*image* propre à chacun des *partenaires*, ainsi que l'*impact* de cette image sur les héros. Plus spécifiquement, elles permettront de mettre en lumière le degré de l'union ou de l'individualité de l'homme et de la femme dans le couple. Cette étude porte sur deux aspects : la présence et la fréquence des **chaînes anaphoriques** dévolues au couple ou à chacun des partenaires, ainsi que le **contenu référentiel** des différentes anaphores utilisées pour assurer la co-référence.

### Le discours narratif dans *Les Petits Poucets*

En ce qui concerne le premier aspect, l'analyse du conte de Bruno de La Salle révèle la dominance des anaphores nominales et pronominales qui réfèrent au **couple** pris comme un tout. En effet, dès le début du conte, le lecteur peut remarquer la présence du SN numéral *deux pauvres malheureux* utilisé comme unité-source, ainsi que la fréquence d'apparition de l'anaphore pronominale *ils* employée comme relais du couple-parents. Et ce choix d'une unité d'introduction englobant les deux partenaires, ainsi que la présence des neuf occurrences du pronom *ils* orientent l'attention sur le couple pris en tant que tel et non pas sur l'un ou l'autre des partenaires. Il est utile d'indiquer ici que l'unité-source *deux pauvres malheureux* est elle-même introduite par le SN possessif *leurs parents* qui est attribué à Poucet-Pucette et qui traduit, lui aussi, l'image d'un couple considéré comme une seule entité.

De plus, l'image d'un couple plutôt uni, établie dès la situation initiale, est maintenue dans les autres phases de la séquence narrative. Ainsi, en plus des nombreuses occurrences de l'anaphore pronominale *ils*, les anaphores nominales qui sont les plus utilisées pour assurer la reprise du couple sont les SN possessifs *leurs enfants*, *leurs deux enfants*. Toutefois, deux occurrences du SN possessif *ses enfants* sont utilisées pour référer au père aux endroits du texte où ce dernier se trouve seul avec ses enfants. En outre, l'alternance des chaînes anaphoriques *le père*, *la mère*, *il*, *elle* attribuées à l'un ou l'autre des parents montre que les partenaires se partagent de façon presque égale la responsabilité des actions lorsqu'ils ne les accomplissent pas ensemble. De plus, la présence des chaînes anaphoriques dévolues au personnage de la mère à la phase des nouvelles complications, déclenchant les actions accomplies par le père, attribue à celle-ci une image d'autorité. C'est elle qui décide dans le couple et c'est l'homme qui exécute.



En ce qui a trait au *contenu référentiel* des anaphores mobilisées pour référer au couple-parents, l'analyse permet de mettre en évidence certains points importants. Tout d'abord, l'utilisation du SN *deux pauvres malheureux* comme unité-source constitue une certaine particularité de ce texte. L'auteur semble privilégier les SN *deux enfants*, *deux pauvres malheureux*, *deux ogres*, *deux petits enfants-ogres* pour introduire et référer aux différents couples qu'il met en scène dans le conte. L'analyse des différentes versions et leur comparaison montrent que l'usage des déterminants numéraux semble exprimer, en quelque sorte, l'union et la solidarité au sein des couples dans ce conte. L'apparition des deux occurrences de l'anaphore nominale *tous les quatre* et de la formule équivalente *tous ensemble* aux endroits du texte où toute la famille est réunie en est une preuve. De plus, la fréquence des déterminants possessifs de la 3<sup>e</sup> personne du pluriel dans les SN *leurs parents*, *leurs enfants*, *leurs deux enfants*, attribués respectivement aux enfants et aux parents, contribue à mettre en évidence une relation de couple bâtie plutôt sur l'union et l'entente. Il en est de même pour les nombreuses anaphores pronominales de la 3<sup>e</sup> personne du pluriel *ils*, *leur*, *les* utilisées pour assurer la co-référence au couple-parents dans les autres phases de la séquence narrative.

De plus, l'utilisation du qualificatif *pauvres* dans les SN *deux pauvres malheureux*, *les pauvres gens* et *le pauvre bougre*, attribués au couple ou au père, traduit le désir de l'auteur à mettre en évidence la grande misère des parents pour amener le lecteur à comprendre le geste d'abandon des enfants. Toutefois, aucun SN comportant un qualificatif semblable n'est attribué à la mère. Serait-ce à cause du statut d'autorité qu'elle détient au sein du couple et du droit à l'initiative que lui confère l'auteur? L'*image* spécifique de chacun des partenaires et l'*impact* qu'elle peut avoir sur le couple-héros deviennent plus évidents lors de l'étude du discours interactif, et notamment lors de la mise en parallèle de ce conte avec celui de Perrault.

### **Le discours narratif dans *Le petit Poucet***

À la différence du conte *Les Petits Poucets*, la *stratégie de différenciation*, qui est relative au couple-parents et qui est mise en œuvre dès la situation initiale chez Perrault, oriente l'attention vers un couple plutôt désuni. En effet, l'auteur choisit comme unité d'introduction un syntagme nominal indéfini *un Bûcheron et une Bûcheronne* composé de chacun des deux partenaires. L'apparition du SN défini *le Bûcheron* et le SN possessif *sa femme* tout de suite après l'unité-source, traduit déjà une certaine séparation au sein du couple : l'utilisation de deux segments de *discours théorique* pour introduire individuellement l'homme et la femme amène une rupture dans le discours narratif et attire l'attention du lecteur. De plus, le fait que le contenu des discours théoriques comporte une accusation à l'endroit de la femme et une disculpation à l'endroit de l'homme atteste un désaccord au sein du couple et vient appuyer cette première marque de différenciation traduite par les mécanismes de cohésion nominale. Ceci rappelle la stratégie utilisée par l'auteur pour marquer la différenciation du personnage-héros par rapport à ses frères. Là aussi, l'apparition du discours théorique contribue à la mise en évidence de cette distinction dès la situation initiale.

Quelques anaphores pronominales apparaissent également dans la situation initiale pour référer au couple-parents. Ainsi, en plus des trois pronoms à la 3<sup>e</sup> personne du pluriel *ils, les, les* qui sont habituellement présents dans le discours narratif, on remarque deux occurrences du pronom indéfini *on* dans le segment à valeur descriptive relatif au portrait du héros. Il convient de signaler aussi la présence du SN possessif *leurs sept enfants*, la seule dans le texte, à l'endroit où apparaissent les trois pronoms personnels indiqués plus-haut.

Par ailleurs, l'analyse du fonctionnement des chaînes anaphoriques qui apparaissent dans les autres phases de la séquence narrative permet de relever la dominance des

anaphores nominales composées *le Bûcheron et la Bûcheronne* et *le Père et la Mère* pour assurer la reprise du **couple-parents**. Les occurrences des SN pointés (démonstratifs) *ces pauvres gens, ces bonnes gens* et du SN possessif *leurs enfants*, attribués au couple pris comme un tout, sont rares dans le texte. Par contre, les anaphores nominales *le Bûcheron, la Bûcheronne*, utilisées pour référer de façon distincte à l'un ou l'autre des partenaires, y sont majoritaires. Il convient d'indiquer également la présence de plusieurs occurrences du SN possessif *sa femme* qui assurent la reprise du personnage du Bûcheron et d'une seule occurrence de SN possessif *son mari* attribuée à la Bûcheronne.

Il en est de même pour les anaphores pronominales mobilisées dans le texte pour référer au couple-parents. En effet, l'analyse du conte sur le plan de la cohésion nominale et sa mise en parallèle avec les autres versions permettent de mettre en évidence la dominance des pronoms de la 3<sup>e</sup> personne du singulier *il, elle*, la faible fréquence de ceux de la 3<sup>e</sup> personne du pluriel *ils*, ainsi que la présence de deux autres occurrences du pronom indéfini *on*. Il est utile d'indiquer aussi que les anaphores pronominales *elle, la, lui* utilisées pour référer à la Bûcheronne sont beaucoup plus nombreuses que les pronoms *il, lui* qui sont attribués au Bûcheron. De plus, les anaphores attribuées à la Bûcheronne sont concentrées au début du texte, notamment à la phase de la résolution intermédiaire, mais elles disparaissent à la fin du conte où aucune mention n'est faite de ce personnage au moment du retour triomphal du petit Poucet. Ceci constitue une différence avec certaines autres versions où les deux parents sont présents pour accueillir ensemble le héros. L'étude du contenu référentiel des différentes anaphores, ainsi que celle du contenu du discours interactif apporteront des précisions relatives à l'image spécifique de chacun des partenaires dans le couple-parents chez Perrault.

En effet, le choix du *contenu référentiel* des différentes anaphores nominales et pronominales dépend de l'orientation de la stratégie de différenciation mise en place

par l'auteur. Ainsi, l'apparition de l'anaphore nominale composée *le Bûcheron et la Bûcheronne* comme unité-source dans la situation initiale correspond à l'effet que Perrault veut produire sur son destinataire. En plus de vouloir éloigner l'image d'un couple uni, en évitant l'emploi d'une anaphore telle que *les parents*, comme dans certaines versions, l'auteur choisit une anaphore impliquant un métier qu'il attribue aussi bien à l'homme qu'à la femme. En faisant cela, il semble vouloir donner à chaque partenaire une personnalité propre qui le différencie au sein du couple. La dominance des SN composés *le Bûcheron et la Bûcheronne*, référant au couple, ainsi que celle des SN définis *le Bûcheron, la Bûcheronne*, assurant la co-référence à chacun des partenaires, en sont la preuve.

De plus, l'emploi de l'anaphore nominale *ces pauvres gens* au début de la complication a une grande importance en ce qui concerne le contenu référentiel. Beaucoup plus que de vouloir susciter la sympathie du lecteur comme dans le conte de Bruno de La Salle, Perrault semble avoir une autre intention. En effet, l'auteur utilise ce SN démonstratif *ces pauvres gens*, qui n'apparaît qu'une seule fois dans le texte, pour référer au couple en guise d'introduction à une série de SN semblables (*ces pauvres enfants, des pauvres enfants, les pauvres enfants, mes pauvres enfants*) attribués aux enfants tout au long du texte.

D'une part, l'auteur semble avoir choisi le qualificatif *pauvres* comme lien de parenté, voire même comme marque d'identification entre le couple et les enfants. Par conséquent, la quête d'autonomie qui caractérise le personnage-héros et le désir qu'a ce dernier de se distinguer du groupe de *ces pauvres enfants* traduisent, en quelque sorte, sa volonté de se différencier de *ces pauvres gens* ou de se dégager de cette marque qui le lie à eux. Et cette différenciation ne porte pas uniquement sur le statut de pauvreté et de non prévoyance des parents, mais aussi sur celui de l'enfant mal aimé et de *souffre-douleur* que traduit le SN démonstratif *ce pauvre enfant* utilisé une seule fois dans la situation initiale. À la fin du conte, l'apparition du SN possessif *sa*

*famille* vient rétablir les liens d'appartenance entre les parents, les six frères et le héros, donnant l'image d'une famille unie. Dans la moralité, la présence du SN défini *toute la famille* vient appuyer ces propos.

D'autre part, la fréquence d'emploi de l'anaphore *pauvres enfants* comparativement à la rareté d'apparition de l'anaphore *pauvres gens* laisse entendre que l'auteur a plus de sympathie pour ces derniers que pour leurs parents. L'utilisation ironique du SN démonstratif *ces bonnes gens* dans la phase de la résolution intermédiaire va dans le même sens.

Par ailleurs, les anaphores pronominales mobilisées dans le texte de Perrault présentent, elles aussi, une particularité en ce qui concerne leur contenu référentiel. Tout d'abord, les occurrences du pronom indéfini *on* dont l'utilisation est inhabituelle dans le discours narratif, n'ont pas toutes le même contenu référentiel. Ainsi, elles réfèrent, soit aux parents, soit à toute la famille, soit à la famille excluant le héros, et traduisent une certaine imprécision, étant donné la nature même de ce pronom. Il semble, en effet, que l'auteur souhaite laisser quelques zones d'incertitude dans son texte, quelques blancs que le lecteur remplira par inférence en se servant d'indices présents dans le texte ou en se basant sur ses valeurs et ses croyances qui font partie de son identité. Ensuite, le fait que les pronoms de la 3<sup>e</sup> personne du singulier *il*, *elle*, *lui*, référant de façon individuelle à l'un ou l'autre des partenaires, sont plus nombreux que les pronoms de la 3<sup>e</sup> personne du pluriel *ils* attribués au couple, fait partie de la stratégie de différenciation de l'auteur. En effet, à l'image de ce qui a été observé dans le fonctionnement de la cohésion nominale relative au personnage-héros, on remarque un cas de rupture dans une chaîne anaphorique dévolue au couple-parents. Plus précisément, il s'agit de la série d'anaphores pronominales *ils* utilisées pour assurer la reprise du couple au début du paragraphe 5. Ainsi, les pronoms de la 3<sup>e</sup> personne du pluriel *ils* réfèrent parfois au couple-parents et parfois à toute la famille englobant le couple-parents et les enfants (exemple 1) :

- (1) Le Père et la Mère (2) les menèrent dans l'endroit de la forêt le plus épais et le plus obscur, et dès qu'**ils** (2+7) y furent, **ils** (2) gagnèrent un faux-fuyant et **ils** (2) les laissèrent là. (*Le petit Poucet*, par. 5)

Ici encore, comme dans le cas de la différenciation entre le héros et ses frères, la rupture constitue un clin d'œil que l'auteur semble vouloir faire à son destinataire. L'interprétation que ce dernier fera du texte est orientée par la présence d'autres unités linguistiques porteuses de signification. Dans ce cas, il s'agit de « l'aspect lexical » des verbes employés à cet endroit du texte. De plus, la mise en parallèle des verbes *mener*, *laisser* avec ceux qui apparaissent à d'autres endroits stratégiques du texte permet de mettre en évidence certains éléments intéressants en ce qui concerne l'image spécifique des personnages importants du conte. Les précisions nécessaires seront données lors de la présentation des mécanismes de cohésion verbale.

#### **b) Le discours interactif**

Il a été indiqué auparavant que les segments de discours interactif revêtent une importance particulière dans le texte de Perrault, même s'ils sont moins nombreux que ceux qui apparaissent dans les autres versions. Ceci s'explique, en partie, par l'aspect particulier que présentent ces segments en ce qui concerne l'image du personnage-héros et la mise en évidence de sa compétence communicative. Mais cette importance est due également au rôle que joue le discours interactif dans la mise en lumière de la *relation de couple*, des *rappports parents-enfants*, ainsi que dans l'émergence de l'*image* de chacun des *partenaires*. En effet, l'étude de la cohésion nominale dans le discours interactif vient renforcer les trois aspects de la stratégie de différenciation mis en évidence dans le discours narratif, notamment le dernier aspect concernant l'*impact* de l'image des partenaires sur celle du héros.

Comme pour l'étude du personnage-héros, celle qui concerne la cohésion nominale dans le discours interactif attribué au couple-parents permettra de mettre en lumière deux éléments importants relatifs au discours interactif. Il s'agit de la **responsabilité** de la communication verbale, traduite par la présence et la fréquence des chaînes anaphoriques dévolues au couple-parents ou à chacun des partenaires, ainsi que le **contenu** de la communication exprimé par les différentes anaphores présentes dans les segments de discours interactif.

La comparaison entre le fonctionnement des mécanismes de cohésion nominale relative au discours interactif dans le texte de Perrault et celui qui caractérise le texte de Bruno de La Salle permet de relever certains points communs. Tout d'abord, dans les deux contes, c'est la femme, la mère des enfants, qui assume la plus grande responsabilité du « dire » : les segments de discours interactif attribués à ce personnage sont plus nombreux que ceux qui sont pris en charge par le père de famille. Ensuite, l'image de la femme qui ressort de l'étude de ces segments de discours interactif est plutôt négative dans les deux versions. Toutefois, l'analyse détaillée du fonctionnement des mécanismes de cohésion nominale permet de mettre en évidence les aspects particuliers à chacune de ces versions. Ces particularités apportent plusieurs éléments intéressants en ce qui a trait à la relation de couple et l'impact des images respectives des partenaires sur celle des héros.

### **Le discours interactif dans *Les Petits Poucets***

Quatre segments de discours interactif (direct et indirect) sont attribués à **la mère** de Poucet-Pucette dans la version de Bruno de La Salle. En plus de ces prises de parole individuelles, deux autres segments de discours interactif direct sont attribués au couple-parents et sont assumés par les deux partenaires en même temps. Ils apparaissent dans le texte au moment de la première résolution intermédiaire et dans la situation finale. Il s'agit d'un aspect particulier à ce conte puisque aucun segment de

discours interactif n'est attribué au couple-parents dans les autres versions. Ceci renforce l'image du couple uni révélée déjà par l'étude de la cohésion nominale relative au discours narratif.

Cependant, l'apparition et la fréquence des *chaînes anaphoriques* dévolues à la mère à certains endroits du discours narratif laissent transparaître l'importance de la figure féminine au sein du couple uni. Cette importance, traduite de façon plutôt tacite dans le discours narratif, devient très explicite dans les segments de discours interactif :

La **mère** de Poucet-Pucette prend la parole quatre fois pour communiquer avec deux types de destinataires. Les deux premiers segments de discours interactif, l'un direct et l'autre indirect, sont adressés au père et les deux autres segments de discours direct sont destinés aux enfants. De plus, à chaque fois, c'est la mère qui prend l'initiative de livrer un message qui reste sans réplique. Ceci s'explique par le fait que les quatre interventions constituent des ordres qu'elle donne à ses destinataires qui les exécutent sans contestation. Le mari aussi bien que les enfants ont l'air d'obéir docilement lorsque la mère prend la parole.

La *première intervention* de la mère de Poucet-Pucette apparaît très tôt dans le texte à la phase de la complication. Elle est introduite par le verbe *dire* et constitue la plus longue et la plus importante prise de parole assumée par ce personnage. Devant la misère qui accable la famille et l'incapacité de s'en sortir, la femme demande à son mari d'emmenner les enfants et de les abandonner dans la forêt où *les bêtes se chargeront d'eux*. La deuxième intervention est présente dans le texte à la phase de la nouvelle complication. Elle prend la forme d'un court segment de discours indirect qui n'est autre que le rappel, en résumé, de la première prise de parole. En effet, dans ce segment de discours interactif, la mère commande à *nouveau, à son mari, d'aller perdre leurs deux enfants*. Mais cette fois, elle lui recommande *de bien les surveiller*



*en route pour qu'ils ne sèment point [...] les petits cailloux qui les ramèneraient chez eux.*

Sur le plan du *contenu référentiel* des différentes anaphores nominales et pronominales, quelques éléments intéressants sont à relever. Tout d'abord, en ce qui a trait à la *première intervention*, il convient d'indiquer l'absence de toute anaphore nominale référant à Poucet-Pucette. Ainsi, au lieu des SN *les enfants, nos enfants* qui apparaissent habituellement à cet endroit du texte dans la plupart des versions, l'auteur utilise des anaphores pronominales. Ces anaphores *eux, les, les, les, les, eux* traduisent une distanciation entre la mère et ses enfants. Cette distanciation est d'autant plus surprenante qu'elle apparaît à la suite des pronoms de la 1<sup>re</sup> personne *je, je, mes* marquant l'implication de la mère dans son discours et traduisant la grande douleur qu'elle ressentirait de voir mourir ses enfants devant ses yeux. De plus, cette contradiction est accentuée par l'apparition du dernier segment de phrase *les bêtes se chargeront d'eux* traduisant une dureté de cœur qui pourrait choquer le lecteur. Cependant, malgré ces aspects négatifs, ce monologue témoigne d'une certaine compétence communicative que possède la mère des enfants. En effet, celle-ci utilise des arguments à la fois logiques et affectifs pour faire passer son message : les occurrences du pronom de la 1<sup>re</sup> personne du pluriel *nous*, référant au couple et à la réalité qu'il vit, alternent avec les pronoms de la 1<sup>re</sup> personne du singulier *je, me* référant à la mère et à son affectivité. Le ton impératif présent à la fin du monologue témoigne de l'assurance du locuteur en regard de l'efficacité de son intervention.

Quant au contenu de la *deuxième prise de parole*, qui est beaucoup plus courte, il vient confirmer la figure d'autorité et l'attitude d'insensibilité qui caractérisent l'image de l'épouse chez Bruno de La Salle. L'utilisation des verbes de parole *commander* et *recommander* en est la preuve. Il est important d'indiquer ici la présence d'une occurrence du SN possessif *son mari* référant à la mère, ainsi que l'apparition du SN possessif *leurs deux enfants* assurant la co-référence au couple-parents.

Les deux autres prises de parole assumées par le personnage de la mère se trouvent dans le texte au même endroit. Il s'agit de deux segments de discours interactif direct apparaissant à la phase des actions au moment où les parents et les deux enfants arrivent dans la forêt pour la troisième fois. La mère, qui décide de *s'en charger*, met à exécution son plan grâce à deux courtes interventions verbales. Dans la première prise de parole, elle suggère une pause pour manger. Cette halte, à laquelle devrait participer toute la famille, n'est qu'un prétexte pour éloigner les enfants. En effet, le message de la mère est destiné aux enfants de façon particulière. L'anaphore pronominale de la 1<sup>re</sup> personne du pluriel *nous*, qui est présente une fois dans le verbe *mangeons* et une fois de façon distincte, est utilisée pour tromper les deux enfants et trahir leur confiance (exemple 1) :

- (1) *Mangeons un peu  
avant de nous mettre au travail.* (*Les Petits Poucets*, par. 14)

Le deuxième segment de discours interactif, en rapport étroit avec le premier, vient confirmer la ruse de la mère. Arrivée à ce stade de son plan, la mère ne cache plus son intention. Elle crie aux enfants, les appelle de leur nom et leur demande d'aller chercher la miche de pain qu'elle a laissé tomber en guise de piège (exemple 2) :

- (2) *Poucet, Pucette,  
allez vite me la chercher!* (*Les Petits Poucets*, par. 14)

L'apparition du pronom de la 1<sup>re</sup> personne du singulier *me* et l'urgence de l'ordre donné aux enfants témoignent, encore une fois, de l'attitude d'autorité dont jouit la mère au sein du couple. Elles révèlent également sa détermination et sa hâte à se débarrasser de ses enfants. Ainsi, elle semble avoir réussi ce que le père n'a pas pu mener à bon terme. Toutefois, l'analyse des interventions de ce dernier montre plusieurs points communs avec celles de la mère.

Tout d'abord, il convient d'indiquer que les segments de discours interactif attribués au **père** de Poucet-Pucette sont plutôt rares. À la différence du Bûcheron dans le conte de Perrault et les personnages semblables dans les autres versions, celui-ci ne s'adresse point à sa femme. Les deux segments de discours interactif direct assumés par le père chez Bruno de La Salle sont adressés aux enfants et ils apparaissent dans le texte à la phase des actions. Se trouvant deux fois dans la forêt, seul avec ses enfants, le père de Poucet-Pucette prend la parole pour leur parler et préparer sa fuite. Dans la *première intervention*, très courte, le père propose aux enfants de faire un somme (exemple 3) :

- (3) [...] *dormons un peu avant de revenir chez nous,*  
[...]. (*Les Petits Poucets*, par. 5).

La structure, le ton et le contenu de cette prise de parole la rapprochent de la première intervention assumée par la mère à l'endroit des enfants. Ici encore, l'emploi du pronom personnel de la 1<sup>re</sup> personne du pluriel *nous* est une ruse. La *deuxième prise de parole* attribuée au père et destinée aux enfants est beaucoup plus longue et plus développée. À l'image du deuxième segment de discours interactif adressé par la mère aux enfants, le deuxième message que communique le père à ces derniers dévoile sa véritable intention et révèle sa ruse (exemple 4) :

- (4) *Je ne m'en irai pas sans vous.*  
*Si vous ne pouvez plus me voir,*  
*écoutez le bruit de ma hache*  
*et vous saurez que je suis là.* (*Les Petits Poucets*, par. 11).

La présence des nombreuses occurrences des anaphores pronominales de la 1<sup>re</sup> personne du singulier *je*, *me* et de l'anaphore nominale *ma hache*, qui constituent

des marques d'identité, confère une grande responsabilité au personnage du père qui, jusque-là, semblait plutôt passif. Sa ruse et le piège qu'il tend à ses enfants le rapprochent de sa femme. Ceci indique que les parents partagent un certain nombre de points communs qui font l'union au sein du couple.

Les segments de discours interactif attribués aux **deux parents** consolident l'image du couple uni appréhendée dès le début du conte. En effet, les deux prises de parole attribuées aux deux partenaires témoignent de l'identité de leurs pensées de façon très explicite. Le *premier segment de discours interactif* assumé conjointement par les deux parents apparaît à la phase de la première résolution au moment du premier retour des enfants. La présence du pronom de la 1<sup>re</sup> personne du pluriel *nous* et de l'interjection *Ah* indique que le couple regrette l'action qu'il vient d'accomplir et en partage la responsabilité (exemple 5) :

- (5) *Ah, si Poucet et Pucette  
étaient là,  
ils pourraient manger avec nous!* (*Les Petits Poucets*, par. 7).

De plus, l'apparition des anaphores nominales *Poucet* et *Pucette* référant aux deux enfants laisse voir une proximité et une tendresse qui sont inhabituelles chez le couple, notamment dans les interventions individuelles de chacun des partenaires.

La *deuxième communication verbale* assumée conjointement par les deux partenaires est introduite dans le discours narratif au moment du retour triomphal des enfants. Ayant retrouvé leurs formes humaines qu'ils avaient perdues à cause de leur lâcheté, les parents se réveillent de leur sommeil et trouvent un trésor dont ils ignorent la source (exemple 6) :

- (6) *Oh comme nous avons dormi!  
C'était comme si nous étions  
morts!*

*Et pendant ce si long sommeil,  
on **nous** a donné un trésor  
et **nous** n'avons plus **nos** petits  
pour le partager avec eux. (Les Petits Poucets, par. 24)*

Ici encore, les propos des parents expriment leur regret et leur désir de pouvoir partager ce qu'ils ont avec leurs enfants. Comme dans le premier segment attribué au couple-parents, celui-ci contribue à mettre en évidence l'image d'un couple uni dans lequel toute teinte d'autorité individuelle s'efface et toute dose d'égoïsme se dilue. Les nombreuses occurrences du pronom de la 1<sup>re</sup> personne du pluriel *nous* et celle de l'interjection *Oh*, associées à la présence des exclamations, en sont la preuve. Comme dans le cas de la première intervention attribuée au couple-parents, l'apparition du SN possessif *nos petits* traduit la contiguïté parentale inhabituelle de ce couple.

De façon générale, ceci amène à dire que *l'image du couple* qui se dégage des analyses des discours narratif et interactif dans le conte de Bruno de La Salle est celle d'un couple uni. Le fonctionnement des mécanismes de cohésion nominale dans les deux types de discours permet de mettre en évidence beaucoup plus une entente qu'un désaccord au sein du couple. Mais, certains propos attribués à la mère dans les discours interactifs prêtent à cette dernière une image beaucoup plus négative que celle dont jouit le père en général.

En ce qui concerne *l'impact* de ces images sur celle des personnages-héros, le fonctionnement des mécanismes de cohésion nominale permet de révéler certains points importants. Tout d'abord, en ce qui a trait au discours narratif, la dominance des anaphores nominales et pronominales référant à Poucet et Pucette témoigne de la grande complicité qui existe au sein du couple-héros. Il semble que la relation étroite qui unit les parents a constitué un modèle d'identification aux deux enfants. Sur le plan du discours interactif, cette union, qui existe entre le père et la mère, est attestée dans les deux interventions assumées par le couple-parents. Cependant, l'absence de

discours interactif attribué de façon distincte à Poucet, la rareté et la brièveté de ceux qui sont assumés par Pucette (deux courts segments) ne permettent pas de mettre en parallèle les discours interactifs des parents et ceux des enfants. Malgré cela, un rapprochement pourrait être fait entre le ton impératif caractérisant le discours de la mère et celui de Pucette dans la *première prise de parole*. En effet, en prenant l'initiative de donner un ordre à son frère, la petite fille laisse voir déjà la figure d'autorité dont elle jouit au sein du couple-héros (exemple 7) :

- (7) Pucette dit :  
*Lance ton chapeau  
 vers la rouge. (Les Petits Poucets, par. 15)*

La *deuxième prise de parole* de Pucette, adressée à l'ogresse révèle, à son tour, l'aspect rusé de sa personnalité par lequel elle s'identifie à ses deux parents, notamment à sa mère. Cependant, ceci ne suffit pas pour mettre en évidence une quelconque compétence communicative du personnage de Pucette et, encore moins, à révéler une évolution de sa personnalité basée sur cette compétence (exemple 8) :

- (8) Un  
 jour que l'ogre était parti,  
 Pucette demanda à l'ogresse  
 comment ils allaient les tuer. (*Les Petits Poucets*, par. 20).

Il n'en est pas de même pour les mécanismes de cohésion nominale relative au discours interactif assumé par les parents dans le texte de Perrault. En plus de consolider l'image de la relation de couple, déjà révélée sur le plan du discours narratif, ces mécanismes permettent de mettre en évidence des éléments intéressants en ce qui concerne la relation parents-enfants.

### **Le discours interactif dans *Le petit Poucet***

Comme il a déjà été précisé, c'est le personnage de la femme dans le couple, qui assume la plus grande *responsabilité* du « dire » dans le conte de Perrault. En effet, quatre segments de discours interactif sont assumés par la Bûcheronne et sont adressés à différents types de destinataires. Le premier segment de discours interactif attribué à ce personnage apparaît dans le dialogue qui unit les deux partenaires. Le deuxième prend la forme d'un monologue intérieur et les deux autres interventions sont des monologues adressés respectivement au Bûcheron et aux enfants. À l'image de ce qui a été observé dans la version de Bruno de La Salle, le fonctionnement des mécanismes de cohésion nominale relative au discours interactif vient renforcer celui qui caractérise le discours narratif en ce qui concerne certains points importants. Il s'agit de la *relation de couple* et de l'*image* de chacun des partenaires. Cependant, la version de Perrault offre beaucoup plus d'éléments significatifs en ce qui a trait à la *relation parents-enfants*, et notamment l'*impact* de cette relation et celle du couple sur le personnage-héros et la construction de son identité.

Le premier segment de discours interactif dialogué assumé par la Bûcheronne apparaît dans le conte au paragraphe 2 à la phase de la complication. Mise au courant du projet du Bûcheron d'aller perdre leurs enfants, celle-ci fait une courte intervention pour réagir aux propos de son mari. Le segment traduisant le monologue intérieur est présent dans la phrase graphique suivante. Quant aux deux autres segments de discours interactif direct pris en charge par la Bûcheronne, ils apparaissent dans le texte au paragraphe 4 à la phase de la résolution intermédiaire. Ils prennent tous les deux la forme d'un monologue enclenché sur l'initiative de ce personnage. Ces deux monologues sont beaucoup plus longs et beaucoup plus développés que les deux premiers segments de discours interactif. De plus, ils ont une grande importance en ce qui concerne le contenu de la communication qui leur confère une importante valeur *actionnelle*.

Ainsi, comme il vient d'être indiqué, la *première prise de parole* de la Bûcheronne est assumée par celle-ci pour répondre à son mari. La présence du verbe de parole *s'écrier*, de l'interjection *Ah!*, des modalisations *pourrais, bien* et des pronoms de la 2<sup>e</sup> personne du singulier *tu, toi, tes* traduit une surprise et une certaine indignation provoquées par l'intervention du Bûcheron (exemple 9) :

- (9) « [...] — **Ah! s'écria** la Bûcheronne, **pourrais-tu bien toi-même** mener perdre **tes** enfants? » (*Le petit Poucet*, par. 2)

Le *segment de monologue intérieur* vient appuyer la première intervention de la Bûcheronne. Mettant en lumière l'état d'âme de celle-ci, ce segment laisse voir la difficulté qu'a ce personnage à accepter les propos du mari et à consentir à son projet. L'emploi du SN possessif *leur mère* et des deux occurrences du pronom de la 3<sup>e</sup> personne du singulier *elle*, séparées par l'organisateur à valeur d'opposition *mais*, va dans ce sens (exemple 10) :

- (10) [...] **elle** était pauvre, mais **elle** était **leur mère**. (*Le petit Poucet*, par. 2)

En plus de traduire l'amour que la mère a pour ses enfants, ces segments de discours interactif de forme différente contribuent à révéler le désaccord qui règne dans le couple-parents et l'image négative du personnage féminin. En effet, les propos et les actions assumés par la Bûcheronne dans la suite du conte sont exploités par Perrault pour montrer la superficialité de celle-ci.

La *troisième prise de parole* attribuée à la mère comprend deux parties qui sont séparées par un segment de discours théorique visant à innocenter le Bûcheron. Elle contribue, elle aussi, à accentuer l'image négative de la Bûcheronne. Ainsi, à première vue, le monologue adressé au mari exprime le désarroi et l'angoisse de la mère. Toutefois, l'analyse permet de mettre en évidence la mésestente au sein du couple et



laisse voir l'égoïsme de la Bûcheronne et son agressivité. En effet, ce monologue constitue une véritable accusation portée contre le Bûcheron par sa femme qui refuse d'assumer sa part de responsabilité en jetant tout le blâme sur lui. Ceci est traduit par la dominance des pronoms de la 2<sup>e</sup> personne du singulier *tu* associés à la seule occurrence du prénom *Guillaume* attribué au Bûcheron dans le texte (exemples 11 et 12) :

(11) « **Hélas!** où sont maintenant **nos** pauvres enfants? Ils feraient bonne chère de ce qui nous reste là. Mais aussi, **Guillaume**, c'est **toi** qui les as voulu perdre; j'avais bien dit que nous nous en repentirions. Que font-ils maintenant dans cette Forêt? Hélas! mon Dieu, les Loups les ont peut-être déjà mangés! **Tu** es bien inhumain d'avoir perdu ainsi **tes** enfants. » (*Le petit Poucet*, par. 4)

(12) « **Hélas!** où sont maintenant **mes** enfants, **mes** pauvres enfants? » (*Le petit Poucet*, par. 4)

L'emploi des SN possessifs *tes enfants*, *mes enfants* à la fin du monologue, au lieu du SN possessif *nos enfants* présent au début, est significatif. D'une part, il traduit la superficialité des sentiments maternels de la Bûcheronne, et, d'autre part, il permet de mettre en évidence la désunion dans le couple. Le segment de discours narratif qui constitue la phrase suivante vient appuyer ceci. Il en sera question lors de la présentation de la section relative aux mécanismes de cohésion verbale.

La *dernière intervention* de la Bûcheronne a une valeur actionnelle importante également. Il s'agit des segments interactifs monologués que ce personnage assume au moment du retour des enfants la première fois. À la différence de ce qui a été remarqué dans la version de Bruno de La Salle, les segments de discours interactif qui apparaissent à cet endroit du texte sont dévolus uniquement au personnage de la Bûcheronne. Ayant jeté le blâme sur son mari et se croyant ainsi innocentée, celle-ci affiche sa différence de façon explicite. Les différentes anaphores nominales et pronominales présentes dans ce monologue contribuent à rendre plus évidents son

égocentrisme et l'instabilité de ses sentiments. De plus, la dernière partie du monologue, qui est adressée à Pierrot, l'aîné des enfants, surprend le lecteur et montre un autre aspect de l'image de la Bûcheronne jusque-là ignoré. Il s'agit du favoritisme qui caractérise la relation mère-enfants et qui constitue la dernière note négative que l'auteur choisit d'attribuer à ce personnage dans le conte (exemple 13) :

(13) « Que **je** suis aise de vous revoir, **mes** chers enfants! **Vous** êtes bien las, et **vous** avez bien faim; et **toi** Pierrot, comme **te** voilà crotté, viens que je **te** débarbouille. » (*Le petit Poucet*, par. 4)

Sur le plan de la cohésion nominale, ceci se traduit par la présence des pronoms et du déterminant de la 1<sup>re</sup> personne du singulier *je, je, mes* et ceux de la 2<sup>e</sup> personne du singulier *toi, te, te* référant à l'aîné des enfants. De plus, le choix d'employer ces derniers pronoms à la fin du monologue, au lieu des pronoms de la 2<sup>e</sup> personne du pluriel *vous* adressés aux sept garçons, est révélateur et rappelle le fonctionnement des anaphores dans le monologue adressé au Bûcheron. L'apparition du prénom *Pierrot*, référant à l'aîné, peut produire le même effet de surprise et amener le lecteur à faire le parallèle entre les deux monologues. En effet, dans les deux monologues, il convient d'observer l'emploi du prénom et des pronoms de la 2<sup>e</sup> personne du singulier *tu, toi* adressés au destinataire du message. Cependant, ces anaphores ne revêtent pas la même valeur actionnelle dans les deux cas. Alors que, dans le premier monologue, ces anaphores permettent de mettre en évidence l'égoïsme de la Bûcheronne et sa distanciation à l'égard de son mari, dans le deuxième, elles traduisent l'affection particulière qu'elle a pour l'aîné de ces enfants. Cependant, dans les deux cas, les mécanismes de cohésion nominale qui sont mis en œuvre contribuent à montrer l'image négative de la Bûcheronne. Et cette image négative ne caractérise pas seulement la relation de couple, mais concerne également la relation parents-enfants. Ceci constitue une différence remarquable avec les autres versions dans lesquelles aucune allusion n'est faite à cet aspect de la relation parentale qui est très important et toujours d'actualité.

Comme dans *Les Petits Poucets* de Bruno de La Salle, les segments de discours interactif attribués au père sont rares chez Perrault. Deux segments de discours interactifs sont assumés par le Bûcheron et ils sont adressés au même destinataire qui est la Bûcheronne. À la différence des autres versions, le personnage masculin dans le couple-parents chez Perrault ne s'adresse jamais à ses enfants. Comme il a été indiqué auparavant, la *première intervention* du Bûcheron apparaît dans le texte au paragraphe 2 à la phase de la complication. Ayant résolu de *mener perdre* ses enfants, le Bûcheron prend l'initiative de parler à sa femme pour la mettre au courant de sa décision et l'amener à consentir. Sa prise de parole enclenche le dialogue qui va être entendu par le petit Poucet (exemple 14) :

- (14) « **Tu** vois bien que **nous** ne pouvons plus nourrir **nos** enfants; **je** ne saurais les voir mourir de faim devant mes yeux, et **je** suis résolu de les mener perdre demain au bois, ce qui sera aisé, **car** tandis qu'ils s'amuseront à fagoter, **nous** n'avons qu'à **nous** enfuir sans qu'ils **nous** voient [...]. » (*Le petit Poucet*, par. 2)

Sur le plan du *contenu* de la communication verbale, les différentes anaphores qui sont utilisées dans le message du Bûcheron permettent de mettre en évidence un certain nombre d'éléments importants. Ainsi, la présence des deux occurrences du pronom de la 1<sup>re</sup> personne du singulier *je* et d'une occurrence du SN possessif *mes yeux* montre que le personnage du père assume sa subjectivité et qu'il incarne la figure d'autorité dans le couple. Malgré cela, la dominance des pronoms de la 1<sup>re</sup> personne du pluriel *nous* référant au couple et la présence du SN possessif *nos enfants* témoignent du souci du Bûcheron de rester proche de sa partenaire et de montrer l'image d'un couple plutôt uni. En effet, la concentration des pronoms *nous* à la fin du message atteste une attitude diamétralement opposée à celle dont fait preuve la Bûcheronne dans le monologue adressé à son mari. De plus, au début du dialogue, la présence du pronom de la 2<sup>e</sup> personne du singulier *tu* associé à l'organisateur

textuel à valeur causale *car* permet de révéler l'importance qu'accorde le Bûcheron à sa partenaire et l'intention qu'il a de la convaincre. Et bien que ce soit le seul segment de discours direct assumé par le père dans le conte de Perrault, il permet de mettre en évidence une certaine *compétence communicative* dont jouit ce personnage. En effet, pour passer son message, le Bûcheron utilise des arguments à la fois logiques et affectifs comme cela est le cas chez la mère de Poucet-Pucette dans *Les Petits Poucets*. Après avoir exposé à sa femme la réalité des faits en la prenant à témoin dans le segment de phrase *Tu vois bien*, le Bûcheron exploite ses propres sentiments : « *je ne saurais les voir mourir de faim devant mes yeux* ». De plus, pour réussir à convaincre sa femme et avoir sa complicité, le Bûcheron prend soin de terminer ses propos avec un autre argument logique contenu dans les segments *ce qui sera aisé, car [...] nous n'avons qu'à nous enfuir sans qu'ils nous voient*. Parmi ces arguments, c'est l'argument affectif *je ne saurais les voir mourir* qui semble avoir été le plus efficace : il devient l'argument du consentement de la Bûcheronne et le point commun qui unit les deux partenaires. En effet, un peu plus loin et plus précisément dans la phrase graphique qui suit le monologue intérieur de la Bûcheronne, un segment de discours narratif important apparaît dans le texte (exemple 15) :

- (15) Cependant ayant considéré quelle douleur ce **leur** serait de les voir mourir de faim, elle y consentit, et alla se coucher en pleurant. (*Le petit Poucet*, par. 2)

Le segment de discours narratif de l'exemple ci-dessus a une valeur actionnelle importante. D'une part, il permet de mettre en évidence l'intelligence du Bûcheron qui, malgré son esprit plutôt rationnel, sait comment attendrir sa femme pour l'avoir à ses côtés. L'apparition du pronom de la 3<sup>e</sup> personne du pluriel *leur* référant au couple témoigne de la réussite de son plan. D'autre part, ce segment de discours narratif montre la grande émotivité de la mère. Cette émotivité, qui est remarquée dans tous les segments du discours interactif attribués à la Bûcheronne, joue un rôle important en ce qui concerne l'*impact* de l'image des parents sur le personnage-héros. En outre,

l'auteur semble considérer cette émotivité avec une pointe d'ironie, étant donné qu'il la trouve exagérée et superficielle. Son intention de faire voir le côté sensible et humain du Bûcheron va également dans ce sens. Le court segment de discours narratif *le cœur serré de douleur*, qui sépare le verbe de parole *dire* du segment interactif direct de l'exemple 14, en est la preuve. Il en est de même pour le segment de discours théorique qui apparaît au paragraphe 4 à la suite de la deuxième intervention du Bûcheron (exemple 16) :

(16) Ce n'est pas que le Bûcheron ne fût peut-être **encore plus fâché** que sa femme, mais c'est qu'elle lui rompait la tête [...]. (*Le petit Poucet*, par. 4)

En effet, l'auteur utilise les différents types de discours, narratif, théorique et interactif pour montrer une image positive du Bûcheron, comparativement à celle de sa femme. Et c'est en révélant l'image négative de la Bûcheronne qu'il désire convaincre son destinataire. C'est la raison pour laquelle l'accent est mis sur l'image de la femme dans le conte de Perrault.

Le *deuxième segment* de discours interactif attribué au Bûcheron apparaît dans le texte au paragraphe 4 à la phase de la résolution intermédiaire. Il s'agit d'un court segment de discours interactif indirect adressé à la Bûcheronne en réaction à l'attitude égoïste et aux propos accusateurs de cette dernière. Un segment de discours narratif (exemple 17) sépare le monologue de la Bûcheronne de la deuxième intervention du mari :

(17) Le Bûcheron **s'impatient** à la fin, **car** elle redit plus de vingt fois qu'ils s'en repentiraient [...]. (*Le petit Poucet*, par. 4)

En effet, l'auteur utilise ce segment de discours narratif pour préparer le lecteur à accepter la réaction agressive dont va faire preuve le Bûcheron dans le deuxième segment de discours interactif qui lui est attribué (exemple 18) :

(18) **Il** la menaça de la battre si **elle** ne se taisait. (*Le petit Poucet*, par. 4)

Sur le plan de la cohésion nominale, la présence des pronoms de la 3<sup>e</sup> personne du singulier *il* et *elle* contribue à mettre face à face les deux partenaires. L'apparition du pronom *Il* référant au Bûcheron au début du segment met en évidence la figure d'autorité de ce personnage. Les mécanismes de cohésion verbale (choix et répétition de verbes et temps des verbes) mis en œuvre dans les différents types de discours, qui apparaissent à cet endroit du texte, contribuent, eux aussi, à l'émergence de l'image spécifique de chaque partenaire. Leur étude sera présentée dans la partie relative aux mécanismes de cohésion verbale.

Au terme de cette étude concernant le couple-parents chez Perrault, il est utile de rappeler que les mécanismes de cohésion nominale sont mobilisés dans les segments de discours narratif et interactif conformément à la stratégie de différenciation de l'auteur. Il en est de même pour certains segments de discours théorique apparaissant à certains endroits du texte. Qu'il s'agisse de la présence des chaînes anaphoriques ou du contenu référentiel des anaphores, cette stratégie a pour but de présenter au lecteur une image négative de la femme et une image positive de l'homme.

Ainsi, le Bûcheron apparaît comme un personnage sage et sensible qui reconnaît la place et le rôle de sa partenaire dans le couple. Malgré l'autorité qu'il exerce au sein de ce couple, le mari tient à ce que sa femme consente à son projet. Il se montre plutôt patient et ne perd son sang-froid que dans des situations extrêmes. Son esprit rationnel, son intelligence et sa compétence communicative en font un modèle d'identification pour le héros. De plus, le fait que le Bûcheron s'impatiente parce que sa femme parle beaucoup au point de lui rompre la tête, laisse transparaître l'aversion qu'a ce personnage pour les gens qui parlent beaucoup. Ceci le rapproche aussi du petit Poucet qui *parlait peu et écoutait beaucoup*.

De son côté, la Bûcheronne a un certain *impact* sur le petit Poucet. D'une part, l'émotivité de la mère va permettre au héros de faire un rapprochement avec la femme de l'Ogre et de réussir ses interventions auprès d'elle. D'autre part, le favoritisme que la Bûcheronne affiche dans sa relation avec ses enfants accentue le statut du « mal-aimé » du petit Poucet et provoque chez lui le désir de renverser la situation et de se transformer.

En ce qui concerne la relation de couple, il convient de rappeler que les mécanismes de cohésion nominale présents dans le discours narratif et interactif ont laissé voir l'*image* d'un couple plutôt désuni. En effet, l'étude de ces mécanismes révèle beaucoup plus de points divergents que de points communs entre les deux partenaires chez Perrault. Cet aspect de désunion caractérise également la relation du deuxième couple mis en scène dans le conte. Il s'agit du couple violent ogre-ogresse dont l'étude est présentée dans ce qui suit.

#### **5.2.2.4 Le couple ogre-ogresse**

Dans toutes les versions étudiées, à l'exception de celle des Grimm où une sorcière incarne la violence, les auteurs mettent en scène un deuxième couple dont la demeure sert d'abri provisoire aux enfants abandonnés. Dans cette maison, qui semble accueillante, à première vue, ces derniers sont exposés à la violence d'un des partenaires de ce couple (l'ogre) ou des deux à la fois (ogre et ogresse). Dans la version québécoise, seul le héros, Ti-Parle, côtoie ce couple violent. Les deux autres frères ne courent pas ce danger. En effet, comme il a été observé auparavant, malgré certains points communs, chaque version présente ses particularités. Et c'est de ces traits spécifiques que vont dépendre les différents éléments de la stratégie de l'auteur. Il s'agit de la *relation* de couple, de l'*image* de chacun des partenaires et dans certains

cas, de la *relation parents-enfants*, ainsi que de l'*impact* de tous ces éléments sur le personnage du héros.

Comme pour l'étude de la cohésion nominale relative au couple-parents, celle qui concerne le couple ogre-ogresse sera limitée à la version de Bruno de La Salle et à celle de Perrault. De plus, le fonctionnement des mécanismes de cohésion nominale présents dans le discours narratif (et théorique s'il y a lieu) sera étudié en premier comme dans les cas précédents. Le fonctionnement de ces mécanismes dans le discours interactif sera présenté au point suivant. Il convient de rappeler ici que, quel que soit le type de discours, l'analyse de la cohésion nominale porte sur deux aspects : la présence et la fréquence des *chaînes anaphoriques* et le *contenu référentiel* des différentes anaphores. En effet, ce sont ces deux aspects qui vont permettre de mettre en évidence la stratégie énonciative de l'auteur qui est, dans le cas de cette étude, une *stratégie de différenciation*.

#### a) Le discours narratif

Comme il vient d'être rappelé, ce sont les deux éléments, chaînes anaphoriques et contenu référentiel, qui vont permettre de révéler la stratégie de l'auteur. En effet, ce sont les **anaphores nominales** et **pronominales** choisies pour assurer l'**introduction** et la **reprise** du couple violent et de chacun des partenaires, qui vont contribuer à mettre en lumière la *relation de couple*, ainsi que l'*image* de chacun des partenaires. De plus, dans certains cas, l'étude des mécanismes de cohésion nominale permet de faire émerger la nature de la *relation parents-enfants*. L'*impact* de tous ces éléments sur l'image du héros constitue un point important en ce qui concerne le concept de la construction identitaire.



### **Le discours narratif dans *Les Petits Poucets***

Comme chez Perrault, les héros Poucet et Pucette font un séjour dans la maison de l'ogre et de sa femme. Toutefois, l'analyse précise des mécanismes de cohésion nominale permet de mettre en évidence certaines différences en ce qui concerne la relation de couple et l'image respective de l'ogre et de l'ogresse. En effet, à l'image du **couple-parents**, les différentes anaphores, utilisées pour référer au couple violent ou à chacun des partenaires, laissent voir l'image d'un couple plutôt uni dans la version de Bruno de La Salle.

Sur le plan de la présence et de la fréquence des *chaînes anaphoriques*, l'étude des mécanismes de cohésion nominale permet de mettre en évidence un nombre quasi égal d'anaphores nominales et pronominales attribuées à l'un ou à l'autre des partenaires. En ce qui concerne plus précisément les anaphores nominales, certains points importants ont été remarqués. Tout d'abord, le choix du SN indéfini *une ogresse géante* et du SN défini *le mari* comme unités d'introduction de la femme et de l'homme dans le couple. Ensuite, la dominance des SN définis *l'ogre*, *l'ogresse* pour assurer la co-référence à chacun de ces personnages. À cela s'ajoute l'emploi des SN définis et possessifs *le géant*, *le mari*, *sa femme*, *ses trésors*, *sa truie*; *la femme*, *ses petits* pour référer respectivement à l'ogre et à l'ogresse. En plus de ces anaphores nominales, deux SN possessifs et un SN défini assurent la co-référence au couple ogre-ogresse. Il s'agit des SN possessifs *leurs deux enfants*, *leur dîner* et du SN défini numéral *les deux ogres* qui rappellent les syntagmes équivalents *leur enfants*, *leurs deux enfants*, *deux pauvres malheureux* employés pour référer au couple-parents dans le même conte.

Quant aux anaphores pronominales mobilisées dans le texte, elles sont nombreuses et réfèrent soit à l'ogre, soit à la femme. Il s'agit des pronoms de la 3<sup>e</sup> personne du singulier *il*, *elle* qui se trouvent généralement en alternance dans le texte. Il convient

d'ajouter ici la présence de nombreuses occurrences du pronom de la 3<sup>e</sup> personne du pluriel *ils, eux* référant au couple pris comme un tout.

En ce qui concerne le *contenu référentiel*, les différentes anaphores utilisées pour référer au couple permettent aussi de mettre en évidence l'*image* d'un couple uni. Le choix du SN défini *le mari* comme unité d'introduction pour le personnage de l'ogre traduit le désir qu'a l'auteur de mettre l'accent sur le lien conjugal qui unit les deux partenaires. De plus le SN indéfini *une ogresse géante* utilisé pour introduire la femme de l'ogre atteste la contiguïté des deux personnages, de façon particulière. En effet, il est intéressant de remarquer que cette unité d'introduction renferme les deux attributs qui caractérisent le personnage masculin, lui-même, qui est un ogre et qui est géant. Le choix des deux anaphores nominales *l'ogre, le géant* pour référer à l'ogre tout le long du conte, va dans le même sens. Il en est de même pour la présence des SN possessifs *leurs deux enfants, leur dîner* et du SN défini *les deux ogres* utilisés pour assurer la *co-référence* au couple ogre-ogresse. Toutes ces anaphores nominales associées aux nombreuses anaphores pronominales de la 3<sup>e</sup> personne du pluriel *eux, ils* contribuent à faire transparaître l'union au sein du couple violent chez Bruno de La Salle. Comme il a été indiqué lors de l'étude de la cohésion nominale relative au couple-parents, l'emploi des déterminants numéraux semble exprimer l'union au sein de ce couple également.

En ce qui concerne l'*image* spécifique de chaque partenaire, l'analyse des mécanismes de cohésion nominale permet de mettre en évidence certains points communs aux deux partenaires. Ils sont tous les deux violents, mais c'est l'ogresse qui incarne la figure d'autorité dans le couple comme dans le cas du couple-parents. Ainsi, l'ogre obéit à sa femme qui lui fait *très, très peur*. Les détails plus précis relatifs à l'image de chaque partenaire seront mis en évidence lors de l'étude des segments de discours interactif. Quant à la *relation parent-enfants*, elle est très peu mise en évidence dans cette version. Seul l'emploi du SN *les deux petits enfants-ogres* atteste l'identification

des deux enfants à leurs parents qui sont *les deux ogres*. En outre, malgré la violence qui caractérise le personnage de l'ogresse chez Bruno de La Salle, il semble que celle-ci a servi de modèle à Pucette qui *planta le couteau dans l'énorme cou de l'ogresse comme elle venait de lui montrer et, comme elle aurait voulu faire avec elle*. D'où l'*impact* qu'a pu exercer ce personnage sur Pucette qui incarne la figure féminine dans le couple-héros.

### **Le discours narratif dans *Le petit Poucet***

L'image du couple uni de la version de Bruno de La Salle devient évidente lorsqu'elle est comparée à celle du couple violent dans le conte de Perrault. La mise en parallèle des mécanismes de cohésion nominale dans les deux versions permet de révéler l'image d'un couple plutôt désuni chez Perrault. La *stratégie de différenciation* qui est mise en œuvre dès la situation initiale pour le couple-parents débute ici au moment de l'introduction du couple ogre-ogresse. Comme dans la version de Bruno de La Salle, le choix de l'unité-source constitue le premier jalon posé par l'auteur pour déterminer sa stratégie.

À l'image de ce qui arrive dans le conte de Bruno de La Salle et dans les autres versions, c'est le personnage féminin qui est mis en scène au début à cet endroit du texte. De plus, dans la plupart des versions étudiées (le conte de Bruno de La Salle fait exception), un dialogue est enclenché entre ce personnage et le héros. C'est ce qui arrive dans la version de Perrault. L'unité-source qui introduit la deuxième figure féminine dans ce conte prend la forme d'un SN indéfini *une bonne femme*. Quant à l'Ogre, il est introduit par le SN indéfini *un Ogre* qui apparaît dans le deuxième segment de discours interactif assumé par la femme de l'Ogre. La présence de plusieurs chaînes anaphoriques dévolues à cette dernière avant l'entrée en scène de l'Ogre traduit déjà une certaine séparation entre les deux partenaires. Par ailleurs, l'étude du fonctionnement des mécanismes de cohésion nominale révèle la dominance

des *chaînes anaphoriques* dévolues à l'Ogre. Ceci s'explique par l'implication de ce personnage dans les nombreuses actions qui ont lieu dans la seconde partie du conte et qu'il partage avec le héros. Quant aux chaînes anaphoriques référant à la femme de l'Ogre, elles sont concentrées surtout aux endroits du texte où apparaissent les segments de discours interactif mettant en scène le couple Ogre-femme de l'Ogre ou le couple petit Poucet-femme de l'Ogre.

Par conséquent, les différentes anaphores utilisées pour assurer la co-référence à l'un ou à l'autre des partenaires sont plus nombreuses dans le cas de l'Ogre. Ainsi, en plus du SN défini *l'Ogre* qui est prédominant, les autres anaphores nominales utilisées pour référer à ce personnage prennent surtout la forme de SN possessifs (*sa femme, ses filles, ses amis, sa main, son couteau, ses bottes*). Moins nombreuses que les anaphores nominales attribuées à l'Ogre, celles qui réfèrent à la femme de l'Ogre sont cependant d'une plus grande variété. L'étude des chaînes anaphoriques dévolues à ce personnage permet de mettre en évidence la présence de plusieurs SN définis (*la bonne femme, la femme de l'Ogre, l'Ogresse*), possessifs (*son mari, ses filles*) et démonstratif (*cette femme*). Aucune anaphore nominale telle que *les deux Ogres* ou *leurs filles*, référant au couple, n'apparaît dans le texte.

Il en est de même pour les différentes anaphores pronominales mobilisées pour référer au couple pris comme un tout. En effet, il est remarquable qu'aucune occurrence des pronoms de la 3<sup>e</sup> personne du pluriel *ils, eux* n'apparaît dans le texte de Perrault pour référer au couple ogre-ogresse. Ceci constitue une différence importante entre ce conte et celui de Bruno de La Salle et rend plus évidente la *différenciation* au sein de ce couple. Par conséquent, les anaphores pronominales qui apparaissent dans le texte de Perrault assurent la co-référence à l'un ou à l'autre des partenaires. Il s'agit des nombreuses occurrences des pronoms de la 3<sup>e</sup> personne du singulier *il, elle, le, se* et de quelques emplois du pronom relatif *qui*. À cela s'ajoutent deux occurrences du pronom indéfini *on* assurant la co-référence au personnage de la

femme de l'Ogre. De plus, la différenciation, qui est attestée grâce à la présence et la fréquence des chaînes anaphoriques, est renforcée par l'étude du contenu référentiel des différentes anaphores, et notamment les anaphores nominales.

En effet, comme dans le cas du personnage-héros et celui du couple-parents, l'étude du *contenu référentiel* des anaphores est très révélatrice en ce qui concerne la *relation de couple* ogre-ogresse et *l'image* de chacun des partenaires. À la différence de Bruno de La Salle qui introduit le personnage féminin dans le couple violent comme étant *une ogresse géante*, Perrault choisit comme unité-source *une bonne femme*. Cette anaphore qui va être reprise deux fois sous la forme du SN défini *la bonne femme* révèle l'intention de l'auteur de la différencier de l'Ogre et d'éloigner d'elle tout penchant cannibale. La présence d'une seule occurrence du SN défini *l'Ogresse* est significative et va dans le même sens. En effet, la seule fois où Perrault utilise cette anaphore pour référer à la femme de l'Ogre apparaît dans le texte au moment où celle-ci fut fort étonnée de la bonté de son mari. C'est comme si cette bonté constitue le seul lien véritable qui unit la femme de l'Ogre à son mari et lui permet de s'identifier à lui. La présence des SN *bon mari*, *bon feu* montre, en quelque sorte, que la bonté est considérée comme le dénominateur commun à tout ce qui caractérise ce nouveau foyer. De plus, dans le paragraphe 6, la présence des segments de phrase *l'Ogre avait sept filles* et *ces petites Ogresses [...] mangeaient la chair fraîche comme leur père* renforce l'idée de différenciation qui émerge des mécanismes de cohésion nominale relatifs au couple ogre-ogresse. La même idée transparaît dans l'emploi du SN défini *le souper de l'Ogre* et devient évidente lorsqu'elle est comparée à celle qui est contenue dans le SN possessif *leur dîner* référant au couple ogre-ogresse chez Bruno de La Salle.

En ce qui concerne les anaphores pronominales, il convient de rappeler ici que l'absence de toute occurrence du pronom de la 3<sup>e</sup> personne du pluriel *ils* est très révélatrice en ce qui a trait à la *relation* au sein du *couple* violent chez Perrault. En

plus des nombreux emplois du pronom de la 3<sup>e</sup> personne du singulier *il, elle* assurant la reprise de l'un ou de l'autre des deux partenaires, deux occurrences du pronom indéfini *on*, inhabituelles dans le discours narratif, sont remarquées, comme il a été déjà indiqué. À la différence des autres emplois du pronom *on* dont il a été question lors de l'étude du couple-parents, ces deux occurrences du pronom indéfini sont plus précises : les unités linguistiques qui les accompagnent dans les segments de phrase *on avait tiré le vin* et *On les avait fait coucher* contribuent à assurer la co-référence à la femme de l'Ogre. En plus de traduire l'aspect de l'oralité présente dans le texte, ces deux emplois du pronom *on* apportent des précisions à la relation de couple chez Perrault. En effet, l'auteur semble accorder une grande importance à la répartition des tâches et au rôle de chaque partenaire dans le couple. Comme chez Bruno de La Salle, c'est la femme qui s'occupe de préparer le dîner chez Perrault qui lui attribue aussi la tâche de tirer le vin. Mais contrairement à l'ogresse de Bruno de La Salle, la femme de l'Ogre assume, seule, la responsabilité de coucher les enfants. Ceci constitue une différence avec le conte *Les Petits Poucets*, dans lequel l'ogre et l'ogresse *couchèrent Poucet, Pucette*, et renforce l'idée d'une différenciation qui existe au sein de ce couple chez Perrault. L'étude comparative relative à la cohésion verbale viendra appuyer ces propos.

En ce qui a trait plus précisément à l'*image* de chacun des *partenaires*, l'étude des mécanismes de cohésion nominale permet de mettre en évidence certains points intéressants. À la différence de ce qu'on trouve dans le conte de Bruno de La Salle, seul le personnage masculin est violent chez Perrault. Cependant, malgré cette violence, il semble que l'auteur désire attribuer à son Ogre une image plutôt positive. En effet, l'idée de bonté, d'amitié et d'action, qui émerge des mécanismes de cohésion nominale, sera renforcée avec l'étude des mécanismes de cohésion verbale au point de faire de ce personnage un modèle pour le héros. Ceci est conforme à la stratégie de Perrault qui veut attribuer, de façon générale, une image positive à l'homme et une image négative à la femme. Ainsi, malgré la bonté et l'instinct de protection dont elle

fait preuve, la femme de l'Ogre subit le même sort que la Bûcheronne et sort de scène avec une image plutôt négative, étant donné sa naïveté, son émotivité et sa superficialité. Le segment de discours théorique, qui apparaît au paragraphe 7 et qui est attribué aux femmes, de façon générale, et à la femme de l'Ogre, de façon particulière, renforce cette image négative (exemple 1) :

- (1) Elle commença par s'évanouir (car c'est le premier expédient que trouvent presque toutes les femmes en pareilles rencontres). (*Le petit Poucet*, par. 7)

L'image précise de l'Ogre et de la femme de l'Ogre, ainsi que l'impact de leurs personnalités et de leurs actions sur le héros seront présentés de façon détaillée lors de l'étude de la cohésion nominale dans le discours interactif.

#### **b) Le discours interactif**

Comme pour l'analyse de la cohésion nominale dans le discours interactif relatif au personnage héros et au couple-parents, celle qui concerne le couple ogre-ogresse revêt une grande importance. En effet, les observations faites en ce qui concerne la cohésion nominale dans le discours interactif viennent compléter et renforcer ce qui a été révélé par l'étude de ces mécanismes dans le discours narratif. Dans le cas spécifique du discours interactif, l'étude porte sur la **responsabilité** du « dire », ainsi que sur le **contenu** de la communication.

À l'image de ce qui a été dit en ce qui a trait au discours narratif, la mise en parallèle entre le conte de Bruno de La Salle et celui de Perrault permet de mettre en évidence certains points communs et certaines divergences. Tout d'abord, il convient d'indiquer que les segments de discours interactif attribués au couple ogre-ogresse apparaissent au même endroit dans les deux versions. Il s'agit de la phase de la nouvelle complication au moment où l'ogre découvre la présence des enfants. Ensuite, il est

utile de préciser que les différentes prises de parole attribuées à l'un ou à l'autre des partenaires révèlent le désaccord qui existe au sein du couple en ce qui a trait au projet de tuer les enfants. Cependant, l'analyse précise des segments de discours interactif permet de mettre en lumière les particularités de chaque version en ce qui concerne l'*image* des partenaires et surtout l'*impact* de cette image sur le héros.

### **Le discours interactif dans *Les Petits Poucets***

Tout d'abord, l'étude des segments de discours interactif dans *Les Petits Poucets* laisse voir une importance quasi égale en ce qui concerne la *responsabilité* du « dire » assumée par l'un ou par l'autre des partenaires au sein du couple violent. En effet, les *chaînes anaphoriques*, attribuées à l'ogre ou à sa femme, sont en nombre presque égal et apparaissent, de façon générale, en alternance dans le texte et sous forme de dialogues. De plus, trois courts segments de discours interactif monologué sont attribués à l'ogre (deux segments) et à l'ogresse (un seul). Ils apparaissent dans le texte au moment de l'enclenchement (dans le cas de l'ogre) et de la clôture (dans le cas de l'ogresse) de la conversation entre les deux partenaires. À cela s'ajoutent quatre autres segments de discours interactif attribués au personnage violent masculin. Il s'agit des trois monologues adressés par l'ogre à sa truie et du court segment dialogué pris en charge conjointement par ces deux personnages à l'intention des lavandières vers la fin du conte. Ensuite, dans le cas de l'ogresse, deux types de destinataires (l'ogre et Pucette) sont mis en scène dans les prises de parole assumées par celle-ci. Quant à l'ogre, il est confronté à trois types d'interlocuteurs : l'ogresse, sa truie et les lavandières. Ceci étant dit, il convient de révéler un certain nombre de points intéressants qui ressortent de l'étude des segments du discours interactif attribués à chacun des personnages.

En ce qui concerne la *responsabilité* de l'interaction verbale, il est intéressant de rappeler que c'est le personnage de **l'ogre** qui engage la conversation en prenant en



charge deux courts segments de discours interactif monologué, comme il vient d'être indiqué plus haut. C'est également l'ogre qui ouvre les dialogues, à chaque fois, et c'est l'ogresse qui donne la réplique. Dans le cas des lavandières, c'est l'ogre et sa truie qui enclenchent le dialogue et ce sont les lavandières qui répondent. À la différence du conte de Perrault et de certaines autres versions, l'ogre de Bruno de La Salle est déjà sur place lorsque sa femme attrape Poucet-Pucette. C'est le geste de l'ogresse qui motive, en fait, la *première prise de parole* de l'ogre, qui prend la forme d'une question qui reste sans réponse (exemple 1) :

(1) *Qu'est-ce que c'est? (Les Petits Poucets, par. 16)*

Le deuxième segment de discours interactif assumé par l'ogre rappelle celui qui est attribué à l'Ogre de Perrault (exemple 2) :

(2) *Je sens la bonne chair fraîche! (Les Petits Poucets, par. 16)*

Malgré le fait que l'ogre de Bruno de La Salle a les enfants sous les yeux et s'approche *pour les voir*, l'auteur semble vouloir mettre en évidence la senteur de la chair fraîche, comme dans la version de Perrault. Ceci pourrait surprendre le lecteur, mais l'auteur se sert de ce segment de discours monologué pour introduire le premier dialogue entre l'ogre et sa femme et révéler le désaccord au sein de ce couple plutôt uni. Ce segment de discours interactif dialogué réapparaîtra, en fait, avec quelques modifications dans plusieurs *autres prises de parole* assumées par l'ogre, constituant une sorte de refrain. Il s'agit des segments mettant en évidence le désir de l'ogre de tuer et de manger les enfants sans tarder (exemples 3 et 4) :

(3) *Voilà de jolis oisillons,  
égorge-les et fais-les cuire,  
que je les mange maintenant! (Les Petits Poucets, par. 16)*

- (4) *Tuons ces oisillons-là,  
ils pourraient nous jouer  
des tours,  
ils s'en iraient  
et nous ne les mangerions pas* (*Les Petits Poucets*, par. 18)

Il en est de même pour les répétitions que l'on retrouve dans les trois monologues assumés par l'ogre à l'endroit de sa truie (exemple 5) :

- (5) *Trotte, trotte ma grande truie!  
T'en auras un et moi aussi!  
T'auras le plus gros des petits!* (*Les petits Poucets*, par. 21)

Par ailleurs, l'étude des anaphores nominales et pronominales qui sont présentes dans les interventions de l'ogre chez Bruno de La Salle révèle plusieurs points intéressants. Tout d'abord, l'analyse permet de mettre en évidence les nombreuses occurrences des anaphores nominales *les oisillons*, *ces deux oisillons*, *des petits*, *leur toilette*, et pronominales de la 3<sup>e</sup> personne du pluriel *ils*, *les* employées pour référer à Poucet-Pucette. Ensuite, on remarque une différence entre les premières prises de parole assumées par l'ogre à l'endroit de sa femme et celles qui apparaissent, par la suite, dans le conte. Cette différence concerne l'emploi des anaphores pronominales de la première personne du singulier *je* et du pluriel *nous* qui sont repérées respectivement dans l'une et l'autre série de segments attribués à l'ogre. Ainsi, le pronom de la première personne *je* domine dans le deuxième segment monologué et le premier segment dialogué assumés par celui-ci. Par la suite, cette anaphore pronominale est remplacée par le pronom de la première personne du pluriel *nous*. En plus de ces anaphores, il convient d'indiquer la présence des ostensifs *voilà*, *là*, ainsi que celle des phrases non déclaratives (interrogatives, exclamatives et impératives) qui caractérisent ce type de discours.

En ce qui concerne le *contenu* des communications verbales, un certain nombre d'éléments méritent d'être indiqués. Ces éléments sont révélateurs en ce qui a trait à la *relation de couple*, ainsi qu'à l'*image* propre à chacun des partenaires. Tout d'abord, la dominance du pronom de la 1<sup>re</sup> personne du pluriel *nous* et la présence du SN possessif *nos trésors*, référant au couple dans la deuxième série de segments dialogués, attestent le désir de l'auteur de préserver l'image du couple uni telle qu'elle apparaît dans les segments du discours narratif. Ensuite, elles contribuent à montrer une image plutôt positive de l'ogre en révélant une certaine compétence communicative dont jouit ce personnage. En effet, il semble que l'ogre réalise que son égocentrisme et le ton sec de l'ordre qu'il donne à sa femme : « *égorge-les [...] / que je les mange maintenant* » ne vont pas aboutir à l'effet qu'il veut produire sur elle. L'adoption du *nous* témoigne de cette prise de conscience et vient inclure l'ogresse à la fois dans l'action de tuer les enfants et dans celle de les manger. Ceci traduit une certaine évolution dans l'attitude de l'ogre qui semble regretter d'avoir montré trop d'orgueil et prête à celui-ci une image plutôt positive. Le contenu des premiers segments de discours interactif attribués à l'ogre impliquait plutôt le partage des tâches : la femme avait la responsabilité de les égorger et de les faire cuire et l'homme s'attribuait le plaisir de les manger. Les nombreuses maximes telles que *un tiens vaut mieux / que deux tu l'auras*, qui sont présentes dans les prises de parole de l'ogre, vont dans le même sens et laissent voir un ogre plein de sagesse, mais imprudent puisqu'il livre ses secrets aux enfants. Quoi qu'il en soit, ces maximes constituent les arguments logiques que ce dernier utilise pour convaincre sa femme. Toutefois, ni la logique, ni l'affection que traduit l'emploi du *nous* ne réussissent à faire fléchir l'*ogresse géante* dont la colère fait peur au mari et l'empêche, elle-même, d'écouter la voix de la raison. Ceci contribue à attribuer à la femme une image négative, étant donné l'agressivité et la violence des propos qu'elle adresse à son mari.

À la différence de ce qui est remarqué dans les autres versions, l'**ogresse** de Bruno de La Salle ne s'adresse presque pas au couple-héros Poucet-Pucette. Un seul segment de

discours indirect est assumé par ce personnage à l'endroit de Pucette : *Et l'ogresse lui expliqua qu'ils les tueraient comme ils faisaient pour les cochons*. Ainsi, les nombreux segments de discours interactif qui lui sont attribués apparaissent dans les trois dialogues qu'elle a avec l'ogre, ainsi que dans le court monologue qu'elle lui adresse avant qu'elle ne soit tuée par Pucette. Et dans la majorité des cas, l'ogresse prend la parole pour réagir au message de son mari. Elle prend l'initiative de lui parler une seule fois et elle assume, dans ce cas, un court segment de discours interactif monologué : « *Tu vois, tu vois!* » qui clôture la série de segments de discours interactif attribués au couple.

La *première prise de parole* assumée par l'ogresse intervient au moment où celle-ci reçoit de son mari l'ordre d'égorger les enfants pour qu'il les mange. La subjectivité qu'affiche l'ogre et le ton impératif qu'il adopte pour lui parler poussent la femme à intervenir, alors que la première question : « *Qu'est-ce que c'est?* » posée à l'ogresse est restée sans réponse. Les *autres segments* de discours interactif qui sont attribués à l'ogresse apparaissent, en général, dans les dialogues qu'elle a avec l'ogre à deux endroits différents du texte. Le premier de ces dialogues a lieu le soir de l'arrivée des enfants et le deuxième après la découverte de la mort des enfants-ogres. Plusieurs segments de discours narratif séparent ce dernier dialogue du court segment monologué pris en charge par l'ogresse. La plupart de ces segments de discours interactif se caractérisent par la dominance des pronoms de la 1<sup>re</sup> personne du singulier *je, me* et de la 2<sup>e</sup> personne du singulier *tu* pour référer respectivement à l'ogresse et à l'ogre.

En ce qui concerne le *contenu* des communications verbales attribuées à l'ogresse, l'analyse des mécanismes de cohésion nominale révèle deux points importants. D'une part, cette étude permet de mettre en évidence le désaccord qui existe entre les deux partenaires en ce qui a trait à l'action de tuer Poucet-Pucette, comme il a été indiqué auparavant. D'autre part, elle laisse voir certains points importants relatifs au

personnage de l'ogresse. À l'image des segments de discours interactif assumés par l'ogre, ceux qui sont attribués à sa femme comportent plusieurs répétitions, avec ou sans modification. Toutefois, si dans le cas de l'ogre, ces répétitions révèlent la crainte et la prévoyance de l'homme, dans le cas de l'ogresse, elles accentuent l'agressivité et le caractère colérique de celle-ci (exemples 6 et 7) :

- (6) *Arrête de dire des bêtises  
et tais-toi donc,  
ils vont entendre. (Les Petits Poucets, par. 18)*
- (7) *Tais-toi  
ou je vais me mettre en colère! (Les Petits Poucets, par. 18)*

Sur le plan des anaphores qui sont présentes dans les interventions assumées par l'ogresse, certains aspects semblent intéressants. Tout d'abord, la dominance des pronoms de la première personne du singulier *je, moi, me*, utilisés pour référer à l'ogresse, permet de mettre en lumière l'égoïsme de cette dernière. En effet, contrairement à ce qui se produit dans les prises de parole de l'ogre, aucun pronom de la 1<sup>re</sup> personne du pluriel *nous* n'est présent dans les interventions de l'ogresse, pour référer au couple. En plus des pronoms de la 1<sup>re</sup> personne du singulier *je, me, moi* référant à l'ogresse, l'analyse révèle la présence du pronom de la 2<sup>e</sup> personne du singulier *tu* et de la 3<sup>e</sup> personne du pluriel *ils, les* assurant la co-référence à l'ogre ou au couple Poucet-Pucette. À cela s'ajoute la présence d'une modalisation (*voudrais*), et de phrases non déclaratives (exclamatives et impératives) qui caractérisent ce genre de discours également.

Par ailleurs, l'étude de la cohésion nominale relative aux segments de discours interactif attribués à l'ogresse permet de mettre en évidence un aspect intéressant en ce qui concerne l'emploi des verbes de parole qui introduisent ces segments dans le discours narratif. En effet, il y a une certaine progression dans l'utilisation de ces verbes, traduisant une recrudescence de méchante humeur propre à ce personnage.

Ainsi, les verbes *dire*, *continuer*, *répondre* qui introduisent les premières prises de parole de l'ogresse sont remplacés par les verbes *crier* et *hurler*. Ces deux verbes apparaissent dans les dernières interventions assumées par celle-ci, à l'exception du monologue de la fin. Ainsi, plus l'ogresse parle, plus le ton monte. De plus, cette progression est renforcée par le contenu lexical des phrases impératives qui sont présentes dans les prises de parole attribuées à ce personnage. Les verbes utilisés à l'impératif traduisent des ordres qui sont proférés d'abord sur un ton neutre ou faible, puis modéré, pour finir dans l'exagération (exemples 8, 9, 10 et 11) :

- (8) *Attends un peu,  
ils sont trop maigres  
[...]. (Les Petits Poucets, par. 16)*
- (9) *Ils sont trop maigres,  
laisse-moi les faire grossir. (Les Petits Poucets, par. 18)*
- (10) *Arrête de dire des bêtises  
et tais-toi donc,  
[...]. (Les Petits Poucets, par. 18)*
- (11) *Tais-toi  
ou je vais me mettre en colère! (Les Petits Poucets, par. 18)*

Le dernier segment de discours interactif, dont il a été question plus haut, amène une certaine rupture en ce qui concerne le contenu de la communication. Il s'agit de la dernière prise de parole, assumée par le personnage de l'ogresse, qui prend la forme d'un court segment monologué (exemple 12) :

- (12) *Tu vois, tu vois! (Les Petits Poucets, par. 19)*

Loin de traduire l'agressivité et la violence de l'ogresse, ce segment monologué révèle la joie et la fierté que ressent celle-ci à la vue de Poucet qui prend *rapidement du poids*. L'ogresse semble prendre l'enfant à témoin pour prouver à son mari qu'elle

avait raison et qu'elle a bien fait de ne pas écouter les conseils de ce dernier. Toutefois, cette joie n'est qu'éphémère et ce ton adouci et inhabituel qu'adopte l'ogresse affaiblit son image et semble annoncer sa mort prochaine. L'emploi du verbe de parole *dire* après le verbe *hurler* et le passage du temps du PS *hurle* à l'IMP *disait* contribuent à mettre en évidence cet adoucissement et font partie de la stratégie énonciative de l'auteur qui semble préparer une surprise à son lecteur.

Au terme de l'étude de la cohésion nominale dans le discours interactif attribué au couple ogre-ogresse chez Bruno de La Salle, il convient de préciser certains points importants. En effet, malgré le désaccord qui met face à face l'ogre et sa femme, l'*image* globale du couple qui se dégage des analyses est celle d'un couple uni. Et c'est le personnage de l'ogre qui tient à cette union et qui déploie les efforts nécessaires pour la maintenir au sein du couple. Ainsi, malgré le fait que l'image attribuée à l'ogresse soit plus négative que celle qui est prêtée à l'ogre, les deux partenaires se partagent plusieurs caractéristiques communes : les deux personnages ont des penchants cannibales et font conjointement plusieurs actions (dîner, coucher les enfants, aller se coucher, projeter de tuer et manger Poucet-Pucette). De plus, à certains endroits du texte, chacun des partenaires laisse voir une certaine prévoyance qui cède malheureusement devant leur imprudence.

Enfin, en ce qui concerne l'*impact* de l'image de ce couple sur les héros, il est utile de préciser que l'étude de la cohésion nominale dans les discours narratif et interactif ne permet pas de mettre en évidence un impact spécifique sur la personnalité des héros. Toutefois, l'ogre et sa femme ont orienté les actions de Poucet-Pucette et les ont conduits au triomphe, provoquant leur propre perte. En effet, ce sont surtout les dialogues entre l'ogre et l'ogresse qui ont dévoilé aux enfants les secrets du couple. Plus précisément, ce sont les arguments logiques *Ils pourraient trouver le bâton, Ils pourraient me voler les bottes, ils emporteraient nos trésors*, que l'ogre a présentés à sa femme pour la convaincre, qui ont révélé à Poucet-Pucette l'existence des objets

magiques. De plus, comme il a été déjà indiqué, l'ogresse semble avoir été un modèle à Pucette, amenant cette dernière à accomplir l'action de la tuer. L'emploi des segments de phrase *comme elle venait de lui montrer* et *comme elle aurait voulu faire avec elle* en est la preuve. En plus de prêter une image quelque peu négative à Poucet-Pucette (Pucette tue l'ogresse et les deux enfants volent les trésors du couple et s'échappent), cet impact entame, en quelque sorte, l'héroïsme de leurs actions qui est dû moins à leurs qualités personnelles qu'à l'aide des objets magiques volés au couple violent. Ceci constitue une importante différence qui existe entre cette version et celle de Perrault en ce qui concerne l'influence du couple violent sur l'image et la personnalité du héros.

### **Le discours interactif dans *Le petit Poucet***

Comme pour l'étude du discours interactif relatif au couple ogre-ogresse dans le conte de Bruno de La Salle, celle qui concerne ce même couple chez Perrault vient confirmer ce qui a été dit lors de l'analyse du discours narratif. Ceci s'applique à la fois à la *relation de couple* et à l'*image* de chacun des partenaires. Dans le point introductif (b) relatif au discours interactif (par. 5.2.2.4), un certain nombre de points communs ont été indiqués entre ces deux versions. Il s'agit de l'endroit du texte où apparaissent les segments de discours interactif, ainsi que l'aspect de désaccord qu'ils mettent en évidence en ce qui concerne la relation de ce couple. En plus de ces ressemblances, d'autres éléments communs sont apportés par l'étude et la mise en parallèle des segments de discours interactif dans les deux contes. Tout d'abord, comme l'ogre de Bruno de La Salle, celui de Perrault assume la plus grande *responsabilité* du « dire ». En effet, les segments de discours interactif assumés par l'Ogre dans *Le petit Poucet* sont beaucoup plus nombreux que ceux qui sont attribués à sa femme. Ensuite, comme *l'ogresse géante*, la femme de l'Ogre chez Perrault se voit attribuer une image quelque peu négative comparativement à son mari. Toutefois, l'étude précise des différents segments de discours interactif présents dans *Le petit*



*Poucet* permet de mettre en lumière les spécificités de cette version, notamment en ce qui concerne l'*impact* de ce couple sur le héros.

Comme il a été indiqué auparavant, les segments de discours interactif relatif au couple ogre-ogresse apparaissent à la phase de la nouvelle complication et c'est la femme de l'Ogre qui entre en scène d'abord. Ceci est vrai aussi bien pour le conte de Bruno de La Salle que pour celui de Perrault. Cependant, à la différence de *l'ogresse géante* de Bruno de La Salle, qui se contente d'attraper les enfants et de les jeter *l'un dans un soulier et l'autre dans un cendrier*, la *bonne femme* chez Perrault prend l'initiative de leur parler.

Cinq segments de discours interactif sont attribués à la **femme de l'Ogre** dans *Le petit Poucet* de Perrault. Moins nombreux que ceux qui sont pris en charge par l'Ogre, ces segments revêtent, par contre, une grande valeur en raison du contenu qu'ils véhiculent, notamment lorsque le destinataire est le héros. D'une certaine façon, la femme de l'Ogre représente le personnage-adulte le plus important dans le conte, étant donné qu'elle est la seule à engager une conversation avec le petit Poucet. Le court segment de discours indirect attribué au Roi dans le paragraphe 9 semble être de moindre importance, étant donné la manière expéditive avec laquelle Perrault introduit ce segment dans le discours narratif. La décision de l'auteur de faire de ce personnage féminin l'interlocutrice du héros à deux reprises et à deux endroits importants du texte, en est la preuve.

En effet, la *première prise de parole* assumée par la femme de l'Ogre apparaît au moment où les sept garçons frappent à sa porte. Elle prend la forme d'un segment de discours indirect adressé au groupe des enfants dans le but de savoir *ce qu'ils voulaient*. La *deuxième intervention* qui prend la forme d'un segment de discours interactif dialogué est provoquée par la réponse du petit Poucet. Communiquée sous

la forme d'une question, ce message constitue plutôt une mise en garde lancée par la femme de l'Ogre aux enfants, notamment au héros.

Les *trois autres segments* de discours interactif attribués à la femme de l'Ogre apparaissent au moment du retour de l'Ogre et de la découverte des enfants cachés. La première prise de parole est provoquée par une remarque que lui fait son mari au sujet de la senteur de *la chair fraîche*. En effet, c'est cette remarque qui provoque le premier dialogue entre les deux partenaires. Quant au deuxième dialogue, il s'ouvre grâce à l'initiative de la femme de l'Ogre qui décide d'agir pour éviter le massacre. Avec ses deux dernières interventions, la femme de l'Ogre réussit à dissuader son mari et à la convaincre de remettre son projet au lendemain.

Ainsi, la femme de l'Ogre s'adresse à deux types de destinataire (le petit Poucet et l'Ogre) et prend l'initiative d'engager la conversation deux fois sur trois. Cependant, le motif qui la pousse à parler semble ne pas être le même dans les deux cas. Alors que la première fois, la femme de l'Ogre ouvre le dialogue avec les enfants pour s'informer à leur sujet, la deuxième fois, elle est en proie à une forte émotion qu'elle arrive pourtant à maîtriser. Mais l'émotion est présente aussi dans le dialogue avec le héros, et si elle n'est pas évidente dans le discours indirect, elle devient explicite dans le segment de discours dialogué assumé par la femme de l'Ogre à l'endroit des enfants.

Sur le plan des différentes anaphores utilisées dans les segments de discours interactif attribués à la femme de l'Ogre, l'étude des mécanismes de cohésion nominale permet de révéler plusieurs points importants. Il s'agit de la présence de nombreuses occurrences du pronom de la 2<sup>e</sup> personne du pluriel *vous* référant, soit au groupe des sept garçons, soit à l'Ogre, et d'une seule occurrence du pronom de la 1<sup>re</sup> personne *je* attribué à la femme de l'Ogre. Dans le segment de discours interactif indirect, les pronoms de la 2<sup>e</sup> personne du pluriel *vous* référant aux enfants est remplacé par les pronoms de la 3<sup>e</sup> personne du pluriel *ils, leur*, alors que le pronom de la 1<sup>re</sup> personne

*je* référant à la femme de l'Ogre est remplacé par le pronom de la 3<sup>e</sup> personne du singulier *elle*. De plus, il convient d'indiquer la présence du SN indéfini *un Ogre* référant à l'Ogre, ainsi que celle des SN possessifs *mes pauvres enfants, les petits enfants* utilisés pour assurer la co-référence au groupe des sept garçons. L'étude de la cohésion nominale dans le discours interactif révèle également la présence de phrases non déclaratives (interrogative et exclamative), de l'interjection *hélas!*, des modalisations *voulez, voulaient, bien, donc* et des déictiques temporels et spatiaux *maintenant, à l'heure qu'il est, ici, là*. S'ajoute à cela la présence d'une phrase impersonnelle *il faut que ce soit* et celle d'un ostensif *voilà* dont l'emploi est fréquent chez Perrault.

En ce qui concerne le *contenu* des différentes anaphores utilisées dans ces segments de discours interactif, l'analyse permet de relever des éléments qui sont venus appuyer les observations faites lors de l'étude du discours narratif. Ainsi, le choix du SN indéfini *un Ogre* pour introduire le personnage de l'Ogre fait partie de la *stratégie de différenciation* mise en œuvre par l'auteur. En effet, l'emploi d'un déterminant indéfini témoigne de la volonté qu'a Perrault de marquer une distance entre l'Ogre et sa femme. Cette distanciation devient plus évidente avec la mise en parallèle entre les propos de la femme de l'Ogre chez Perrault et ceux de la femme du géant dans la version québécoise *Le Conte de Parle*. En effet, à ce même endroit du texte, la femme du géant introduit son mari à Ti-Parle de façon différente. La présence du SN possessif *mon vieux* traduit la contiguïté des partenaires qui n'existe pas dans le conte de Perrault (exemple 13) :

(13) — Mon petit garçon! Moi, mon *vieux*, c'est un géant épouvantable! (*Le Conte de Parle*, par. 16)

L'emploi du pronom de la 2<sup>e</sup> personne du pluriel *vous* pour référer à l'Ogre dans les prises de parole assumées par sa femme participe également à cette distanciation dans

le conte de Perrault. L'utilisation du pronom de la 2<sup>e</sup> personne du singulier *tu* pour référer à la femme de l'Ogre dans les interventions prises en charge par ce dernier vient accentuer cette distance qui sépare les deux partenaires. De plus, le choix d'utiliser deux registres ou deux niveaux de langue différents pour assurer la co-référence à l'un ou l'autre des partenaires va dans le même sens. Ainsi, là où la femme de l'Ogre utilise le pronom *vous* et les modalisations *il faut que, voulez, bien*, témoignant du respect et d'un certain savoir-parler, l'Ogre affiche sa vulgarité en employant le pronom *tu* et les SN *vieille bête, maudite femme*, pour référer à sa femme (exemples 14 et 15) :

(14) « Il faut [...] que ce soit ce Veau que je viens d'habiller que vous sentez [...]. » (*Le petit Poucet*, par. 5)

(15) « Ah, [...] voilà donc comme tu veux me tromper, maudite femme! [...]. » (*Le petit Poucet*, par. 5)

Par ailleurs, comme il a été indiqué auparavant, la présence du SN possessif *mes pauvres enfants* associée à l'interjection *Hélas!* traduit la grande émotivité qui caractérise le personnage de la femme de l'Ogre. En effet, en choisissant d'attribuer cette réaction affective à ce personnage, l'auteur a deux objectifs : premièrement, il permet au héros et au lecteur de faire le parallèle entre la femme de l'Ogre et la Bûcheronne. Deuxièmement, il poursuit son plan qui consiste à révéler une image négative de la femme en général. Comme la mère du petit Poucet, la femme de l'Ogre paraît quelque peu superficielle et les lamentations qu'elle pousse semblent exagérées, étant donné que les enfants sont des étrangers. L'apparition du segment de discours théorique du paragraphe 7, utilisé pour critiquer l'état d'évanouissement de la femme de l'Ogre, contribue à montrer cette image négative. En plus d'être émotive, superficielle, la femme est un être faible et rusé qui préfère fuir les situations difficiles au lieu de les affronter et agir comme le fait l'homme, de façon générale, et l'Ogre, de façon particulière.

En effet, le personnage violent chez Perrault est un être plein d'énergie qui agit vite et fait plusieurs actions à la fois. Ainsi, dans le premier face à face entre l'Ogre et sa femme, celui-ci est présenté comme un personnage très actif qui parle, se met à table, flaire, regarde, se lève, se déplace, etc. De plus, la présence des nombreuses occurrences des verbes *demander*, *reprendre*, notamment celles du verbe *dire* prouve qu'il s'agit d'un personnage porté sur la parole. Sur le plan de la cohésion nominale, ceci se traduit par la présence de *nombreux segments* de discours interactif qui sont attribués à **l'Ogre** dans *Le petit Poucet* de Perrault. Parmi ces segments, quatre prennent la forme de discours interactif indirect et quatre autres constituent des segments de discours direct dialogués. Ils ont tous comme destinataire la femme de l'Ogre. De plus, deux monologues sont pris en charge par l'Ogre à l'endroit de sa femme et quatre autres sont adressés par l'Ogre à lui-même. Ceci constitue une grande variété de prises de parole attribuées à ce personnage qui est, dans la plupart des cas, celui qui prend l'initiative de parler.

En ce qui concerne les différentes anaphores utilisées dans ces segments de discours interactifs, il est utile de rappeler la dominance des pronoms de la 2<sup>e</sup> personne du singulier *tu*, *te*, *toi* référant à la femme de l'Ogre et celle des pronoms et déterminants de la 1<sup>re</sup> personne du singulier *je*, *me*, *mes* assurant la co-référence à l'Ogre lui-même. En plus de ces anaphores pronominales, plusieurs autres apparaissent dans les différentes chaînes anaphoriques dévolues à ce personnage. Il s'agit du pronom de la 3<sup>e</sup> personne du singulier *il* et du pronom de la 1<sup>re</sup> personne du pluriel *nous* utilisés pour référer respectivement à l'Ogre dans les segments de discours indirect et dans certains segments de discours direct. L'analyse permet aussi de mettre en évidence la présence des pronoms de la 3<sup>e</sup> personne du pluriel *ils*, *les*, *leur*, ainsi que celle des SN définis, possessifs et démonstratifs *les malheureux*, *nos gaillards*, *nos petits drôles*, *ces petits drôles* utilisés pour référer au groupe des sept garçons. De plus, il convient de rappeler l'emploi des SN *maudite femme*, *veille bête*, *chair fraîche*, *du Gibier*

employés pour référer respectivement à la femme de l'Ogre et aux enfants. Plusieurs autres caractéristiques propres au discours direct apparaissent également dans les différentes interventions assumées par l'Ogre. Il s'agit de la présence des phrases non déclaratives (exclamatives et impératives), de l'interjection *Ah!*, de l'ostensif *voilà*, des déictiques spatiaux et temporels *ici*, *là-haut*, *hier*, *tout à l'heure* et des modalisations *veux*, *bien*, *vraiment*.

En ce qui concerne le *contenu* de la communication, l'étude précise des différentes anaphores présentes dans le discours interactif attribué à l'Ogre permet de mettre en évidence plusieurs nouveaux éléments. Tout d'abord, les *deux premières interventions* (discours indirect) de l'Ogre, qui apparaissent au moment de son arrivée chez lui, témoignent du partage des tâches dans le couple, ainsi que de l'intérêt que porte l'Ogre à la nourriture et à la boisson. De plus, l'emploi du pronom indéfini *on* pour référer à la femme de l'Ogre, au lieu du pronom de la 3<sup>e</sup> personne *elle* traduit, dès l'entrée en scène de ce dernier, un certain détachement qui sépare l'Ogre de sa femme. L'absence du pronom de la 3<sup>e</sup> personne du singulier *lui* ou du SN possessif *sa femme* qui accompagnent habituellement les verbes de parole, va dans le même sens (exemple 16) :

- (16) L'Ogre demanda d'abord si le souper était prêt, et si **on** avait tiré du vin [...]. (*Le petit Poucet*, par. 5)

Il en est de même pour le *troisième segment* de discours indirect dans lequel l'emploi du participe présent *disant* contribue à traduire ce détachement. Toutefois, le SN possessif *sa femme* et le pronom *elle* apparaissent dans le *quatrième segment* de discours interactif (indirect) assumé par l'Ogre et dans lequel il fait figure d'un connaisseur en matière de nourriture. Il semble que la joie que trouve l'Ogre en voyant les petits garçons et en imaginant le festin qui l'attend rapproche ce dernier de sa partenaire (exemple 17) :

- (17) [...] mais ils avaient à faire au plus cruel des Ogres, qui [...] les dévorait déjà des yeux, et disait à **sa femme** que ce serait de friands morceaux lorsqu'**elle** leur aurait fait une bonne sauce. (*Le petit Poucet*, par. 5)

Dans les *autres prises de parole* (discours direct) attribuées à l'Ogre, la présence d'une seule occurrence du pronom de la 3<sup>e</sup> personne du singulier *lui* accompagnant les verbes de parole et référant à la femme de l'Ogre est remarquable. Il en est de même pour la présence d'une occurrence du SN possessif *sa femme* associé au verbe de parole *dire*. Les autres occurrences de cette anaphore nominale apparaissent dans les segments de discours narratif. Il ressort de ceci que le personnage de la femme est moins présent que l'homme dans le couple violent à certains endroits du texte, à savoir les articulations caractérisées par l'enchâssement des segments de discours interactif.

Par ailleurs, la différence que Perrault désire marquer entre l'homme et la femme se traduit également par l'abondance des pronoms de la 1<sup>re</sup> personne du singulier *je, me* référant à l'Ogre, comparativement à la présence d'une seule occurrence de ce pronom remarquée dans les interventions de la femme de l'Ogre. Ceci laisse voir que la femme de l'Ogre est un personnage qui tend plutôt à s'effacer devant un partenaire doté, lui, d'un ton imposant. En effet, ce ton imposant et autoritaire dont jouit l'Ogre est mis en évidence par la présence des nombreuses phrases impératives qu'il utilise pour donner des ordres à sa femme qui les exécute sans contestation. De plus, il convient d'indiquer ici l'absence de tout pronom de la 1<sup>re</sup> personne du pluriel *nous* référant au couple pris comme un tout. Ceci est conforme également à la *stratégie de différenciation* de l'auteur et vient appuyer l'absence du pronom de la 3<sup>e</sup> personne du pluriel *ils* référant au couple dans le discours narratif. Cependant, l'étude de la cohésion nominale du discours interactif permet de repérer plusieurs occurrences du pronom de la 1<sup>re</sup> personne du pluriel *nous* référant à l'Ogre lui-même. Elles sont

présentes dans les verbes au PR de l'impératif et apparaissent dans les segments de discours interactif monologué pris en charge par ce dernier. Comparées aux emplois du pronom de la 1<sup>re</sup> personne du singulier *je, me* qui sont plus fréquents dans le texte, ces occurrences contribuent à révéler l'image d'un Ogre fier de sa personne et de ses actions. En effet, l'emploi du pronom *nous* est remarqué aux endroits du texte dans lesquels l'Ogre se prépare à tuer les enfants en prenant une attitude amusée mais pleine d'assurance (exemples 18 et 19) :

(18) « **Allons**, voir [...] comment se portent **nos** petits drôles; n'en **faisons**-pas à deux fois. » (*Le petit Poucet*, par. 7)

(19) « Ah! les voilà [...] **nos** gaillards! **Travaillons** hardiment. » (*Le petit Poucet*, par. 7)

L'emploi des SN possessifs *nos petits drôles, nos gaillards*, référant au petit Poucet et à ses six frères, va dans le même sens. En plus de traduire la fierté que ressent l'Ogre pour la rapidité et la hardiesse de ses gestes, la présence de ces pronoms et déterminants de la 1<sup>re</sup> personne du pluriel *nous, nos* fait partie de la *stratégie de différenciation*. En effet, l'auteur montre ici que l'action de tuer les enfants est la responsabilité de l'Ogre seulement et que cette proie lui appartient de façon exclusive. Dans la version de Bruno de La Salle, l'utilisation des segments de phrase *Tuons ces oisillons-là / ils pourraient nous jouer / des tours, / ils s'en iraient / et nous ne les mangerions pas et qu'ils les tueraient* prouve que les deux auteurs ne désirent pas montrer, ni la même relation de couple, ni la même image de l'ogre.

Il est intéressant d'indiquer ici le changement observé dans l'emploi des anaphores nominales utilisées pour référer au groupe des garçons dans le dernier segment de discours interactif pris en charge par l'Ogre chez Perrault. En effet, les SN possessifs *nos petits drôles* et *nos gaillards* sont remplacés par le SN défini *les malheureux* laissant voir un changement d'attitude chez ce personnage. Ainsi, les petits garçons



coquins et drôles, qui inspiraient à l'Ogre de l'enjouement et de la fierté, deviennent des *malheureux* car ils doivent subir sa colère.

Toutefois, malgré ces attributs négatifs donnés au personnage violent de son conte, Perrault semble vouloir attribuer à ce dernier une image plutôt positive comparativement à celle qu'il prête à la femme de l'Ogre. Les segments de phrases *mes amis, Tu as raison, va les mener coucher* contribuent à montrer un Ogre plein de bonté : un Ogre qui désire partager ses *friands morceaux* avec ses amis, qui se laisse convaincre vite par sa femme et qui tient à confier à celle-ci le soin de mener coucher les garçons, comme elle l'aurait fait pour ses propres filles. Certains autres segments de discours narratif, apparaissant au moment de la découverte du massacre, viennent appuyer ces observations. Il s'agit des segments *l'Ogre monta en haut pour lui aider* et *Il jeta aussitôt une potée d'eau dans le nez de sa femme et l'ayant fait revenir* qui révèlent le côté positif de la personnalité de l'Ogre. En effet, il est utile d'indiquer ici le comportement du même personnage à cet endroit du texte dans la version du conte portée au grand écran. Dans *le Petit Poucet* de Dahan, l'ogre monte près de sa femme, non pour l'aider, mais parce qu'il entend *le cri de douleur* de celle-ci. De plus, il la laisse *évanouie sur le sol*, se lamente et se met à *hurler d'une voix sépulcrale*. La mise en parallèle de ces deux versions permet d'atténuer la dose de cruauté et de violence qui est attribuée au personnage de l'Ogre chez Perrault. En outre, le fait que le petit Poucet a exploité la figure d'autorité de l'Ogre et son ton impératif pour convaincre la femme de ce dernier et triompher à la fin laisse voir que ce personnage a servi de modèle au héros. Certains éléments révélés par l'analyse des mécanismes de cohésion verbale viendront appuyer ces constatations.

Au terme de l'étude de la cohésion nominale relative au couple ogre-ogresse dans les versions de Bruno de La Salle et de Perrault, il convient de rappeler certains points importants. Tout d'abord, en ce qui concerne la *relation de couple*, le premier auteur

laisse transparaître l'image d'un couple uni, alors que le deuxième met en évidence un couple désuni. Ensuite, l'*image de la femme* qui se dégage des deux contes est plutôt *négative* comparativement à celle de l'homme. La mise en parallèle avec les mécanismes de cohésion nominale relatifs au couple-parents permet de mettre en lumière une *similitude* entre les deux couples dans le même conte. Enfin, en ce qui concerne l'*impact* de l'image des couples sur les héros, il est utile d'indiquer que cet impact est beaucoup plus évident dans la version de Perrault. Ceci concerne aussi bien le couple-parents que le couple Ogre-Ogresse et se trouve en conformité avec la *stratégie énonciative* de l'auteur. Cette stratégie, mise en œuvre dès le début du conte dans le but de traduire l'existence d'une *construction identitaire* chez le petit Poucet, est renforcée par les mécanismes de cohésion verbale dont l'étude est présentée dans ce qui suit.

### 5.2.3 La cohésion verbale

Comme il a été précisé auparavant, les mécanismes de cohésion verbale assurent l'organisation temporelle ou hiérarchique des procès (états, événements ou actions) verbalisés dans un texte. De plus, il est utile de rappeler que le marquage de la *temporalité* et de l'*aspectualité* s'organise généralement en séries isotopiques d'unités, qui contribuent au maintien de la *cohérence thématique* du texte. Quant au marquage des *modalisations*, il s'effectue par des occurrences plus locales d'unités, qui contribuent au maintien de la *cohérence pragmatique* ou *interactive* (Bronckart, 1997). Pour cette raison, l'analyse comparative relative aux modalisations sera présentée dans la section concernant les mécanismes de prise en charge énonciative. En outre, étant donné que les valeurs d'aspectualité sont souvent cumulées à celles de temporalité, l'analyse portera sur les différentes fonctions de temporalité. Toutefois, les observations relatives à la fonction d'aspect seront indiquées lorsqu'elles s'avèreront nécessaires.

Dans la partie concernant les mécanismes de cohésion nominale dans le discours narratif, l'étude a porté sur la mise en évidence des différentes *chaînes anaphoriques* dévolues aux personnages principaux et de leur *contenu référentiel*. Dans le cas du discours interactif, cette mise en évidence concernait la *responsabilité* du « dire », ainsi que le *contenu* de la communication verbale. Mais qu'il s'agisse du discours narratif ou du discours interactif, l'étude comparative avait pour objectif de mettre en lumière l'existence de la *stratégie de différenciation* mise en œuvre par l'auteur. Cet objectif est poursuivi dans l'étude du fonctionnement des mécanismes de cohésion verbale qui, comme le révèle l'analyse, sont souvent en interaction avec les mécanismes de cohésion nominale. Il est nécessaire de rappeler ici que la distribution des mécanismes de cohésion verbale dépend, plus nettement que pour les deux autres mécanismes (connexion et cohésion nominale), des types de discours dans lesquels ils apparaissent (Bronckart, 1997).

Ceci étant dit, l'étude de la cohésion verbale portera de façon détaillée sur les quatre types de discours : *discours narratif*, *discours théorique*,  *récit interactif* et *discours interactif*. Plus précisément, elle permettra de mettre en évidence la fonction de *temporalité*, notamment celle de *contraste global*. En outre, un autre élément est abordé dans cette étude comparative, à savoir la *répétition des verbes* et des temps de verbe.

Comme pour les mécanismes de cohésion nominale, l'étude de la cohésion verbale contribue à identifier les séries isotopiques d'unités attribuées aux personnages principaux. Il s'agit du personnage-héros et des personnages représentant les couples (couple-parents et couple-ogre-ogresse). Ici encore, un certain nombre de facteurs ont limité l'étude des mécanismes de cohésion verbale aux deux versions de Bruno de La Salle et de celle de Perrault. Tout d'abord, l'emploi du temps du PR dans les trois types de discours (narratif, théorique et interactif) dans *Le Conte de Parle* prête quelque peu à confusion et rend difficile la comparaison avec les autres contes où une

distinction est faite entre les temps des verbes qui apparaissent dans ces discours. Ensuite, comme il a été indiqué auparavant, la présence d'un seul couple d'adultes dans le conte des Grimm ne permet pas la mise en évidence de certains éléments importants en ce qui concerne l'impact de ce couple sur l'image des héros. Pour ces raisons, l'étude comparative relative à la cohésion verbale portera sur les contes *Les Petits Poucets* de Bruno de La Salle et *Le petit Poucet* de Perrault. Ceci répond également à un souci de cohérence entre l'analyse comparative relative aux mécanismes de cohésion nominale et celle qui concerne les mécanismes de cohésion verbale. Cependant, certains éléments concernant *Le Conte de Parle* et *Jeannot et Margot* seront inclus dans cette étude lorsque cela paraîtra pertinent.

### 5.2.3.1 Les fonctions de temporalité

L'étude des mécanismes de cohésion verbale vise à mettre en évidence la stratégie des auteurs en ce qui concerne l'*image* des personnages principaux, notamment celle des héros. Elle permettra de mettre en parallèle les mécanismes de cohésion verbale qui sont présents dans les quatre types de discours chez Perrault et ceux qui apparaissent dans trois de ces types chez Bruno de La Salle, étant donné que le récit interactif n'est pas présent chez ce dernier.

#### a) Le discours narratif

En ce qui concerne la fonction de *temporalité première* dans les deux versions, celle de Bruno de La Salle et celle de Perrault, le segment de narration comporte les deux temps de base, le PS et l'IMP. Ces deux temps marquent la relation d'isochronie (R. iso) entre le cours de l'activité narrative et celui de la diégèse et contribuent à l'organisation de la temporalité première. En outre, le comptage des temps verbaux permet de mettre en évidence la dominance de ces deux verbes dans les deux versions : 188 occurrences de PS et 85 occurrences d'IMP chez Bruno de La Salle;

185 occurrences de PS et 139 occurrences d'IMP chez Perrault. Dans les deux contes également, ces temps de base sont mêlés à des occurrences de PANT et de PQP traduisant une relation de rétroaction (R. rétro) et à celles du CONDS dans le cas d'une relation de proaction (R. pro) (exemples 1 et 2) :

- (1) Le petit Poucet, qui **vit** (R. iso) un Rocher creux proche le lieu où ils **étaient** (R. iso), y **fit** (R. iso) cacher ses six frères [...], regardant toujours ce que l'Ogre **deviendrait** (R. pro). L'Ogre qui se **trouvait** (R. iso) fort las du long chemin qu'il **avait fait** (R. rétro) inutilement [...] **voulut** (R. iso) se reposer [...]. (*Le petit Poucet*, par. 8)
- (2) Il **choisit** (R. iso) un chemin tordu  
qui **tournait, montait,**  
**descendait** [...] (R. iso).  
Poucet, Pucette **avaient**  
**emporté** (R. rétro)  
[...]  
des petits cailloux ronds  
et blancs  
au cas où ils en **auraient** (R. pro) besoin  
[...]. (*Les Petits Poucets*, par. 4)

Quant à la fonction de *temporalité seconde*, elle est marquée, dans les deux versions, par l'opposition PS et PANT, ainsi que par le procédé d'enchâssement syntaxique dans le cas de la relation d'antériorité relative (R. ant) (exemples 3 et 4). La relation de simultanéité relative (R. sim) est marquée uniquement par l'enchâssement syntaxique (subordonnant temporel) (exemples 5 et 6). Quant à la relation de postériorité relative (R. post), elle est marquée par l'enchâssement syntaxique des phrases infinitives. Cette relation est repérée uniquement chez Perrault (exemple 7) :

- (3) Mais lorsque l'argent **fut dépensé** (R. ant), ils **retombèrent** (R. iso) dans leur premier chagrin [...]. (*Le petit Poucet*, par. 4)
- (4) Lorsqu'ils **eurent marché** (R. ant)  
longtemps,  
ils **entreprirent** (R. iso)

de cueillir les champignons  
[...]. (*Les Petits Poucets*, par. 5)

- (5) Dans le moment que le Bûcheron et la Bûcheronne **arrivèrent** (R. sim) chez eux, le Seigneur du Village leur **envoya** (R. sim) dix écus [...]. (*Le petit Poucet*, par. 4)
- (6) Quand le froid du soir les **saisit** (R. sim), les deux enfants se **réveillèrent** (R. sim). (*Les Petits Poucets*, par. 6)
- (7) Il se **mit** (R. iso) en campagne, et après **avoir couru** (R. post) bien loin de tous côtés [...]. (*Le petit Poucet*, par. 8).

Il convient d'indiquer ici que les occurrences du temps de PANT sont très peu nombreuses si elles sont comparées à celles du PS (5 occurrences de PANT chez Bruno de La Salle et 3 occurrences seulement chez Perrault). Il en est de même pour les occurrences du PQP par rapport à celles de l'IMP (20 occurrences de PQP chez Bruno de La Salle et 28 chez Perrault). Ceci indique que la fonction de temporalité seconde, notamment celle de la relation d'antériorité relative, est beaucoup moins présente que la fonction de *temporalité première* dans les deux contes étudiés. Plus précisément, la dominance des temps de base, le PS et l'IMP, montre que la majorité des procès sont présentés dans un ordre qui semble reproduire celui des événements racontés. De plus, la dominance du temps du PS dans les deux versions met en évidence le caractère *dynamique* des actions qui y sont accomplies. En ce qui concerne l'aspect morphologique des procès, c'est-à-dire les degrés d'accomplissement de ces derniers, ceci révèle que la plupart des actions sont caractérisées par le degré *accompli*. Ceci devient significatif lorsqu'il s'agit d'actions principales attribuées aux personnages-héros ou à d'autres personnages ayant un rapport étroit avec ces derniers. L'étude de la fonction de *contraste global*, selon laquelle les procès sont posés en *avant-plan* (PS, PANT) ou en *arrière-plan* (IMP, PQP), permet de mettre en lumière certains points importants en ce qui concerne l'*image* des personnages et la *stratégie* mise en place par les auteurs.

En effet, dans les deux versions, *Les Petits Poucets* de Bruno de La Salle et *Le petit Poucet* de Perrault, un point important est à indiquer. C'est le fait que la plupart des actions dynamiques, exprimées par le PS et posées en avant-plan, sont assumées par le couple Poucet, Pucette dans le premier conte et par le petit Poucet dans le deuxième. En effet, 53 occurrences de PS sont attribuées au couple-héros chez Bruno de La Salle et 56 au petit Poucet chez Perrault, sans compter les autres occurrences de PS marquant les actions accomplies conjointement par le couple-héros et les parents dans la première version, par le héros et les parents ou encore le héros et ses frères dans la deuxième version. Ces chiffres deviennent significatifs lorsqu'ils sont comparés à ceux qui représentent les occurrences de PS attribuées au personnage de l'Ogre dont les actions dynamiques sont souvent posées au premier plan comme les héros. Dans *Les Petits Poucets*, 24 occurrences de PS sont attribuées au personnage de l'ogre, alors que 34 occurrences sont attribuées au même personnage chez Perrault.

Par ailleurs, la mise en parallèle entre les deux versions en ce qui concerne la fonction de *contraste global* permet de mettre en évidence un élément important en ce qui a trait à la *stratégie de différenciation* chez Perrault. Ceci amène l'analyse vers le point relatif à la *valeur actionnelle* de certains segments de discours narratif dans l'une ou l'autre des versions.

Ainsi, dans le texte de Perrault, les premières occurrences de PS apparaissent dans les segments à valeur descriptive qui tracent le portrait du petit Poucet dans la situation initiale. L'apparition en avant-plan de trois occurrences de PS dans ce segment où dominant en arrière-plan les verbes à l'IMP (10 occurrences), pour la plupart des verbes d'état (6 occurrences), est révélateur. En effet, l'auteur utilise ce procédé de mise en relief (contraste global) pour mettre en évidence le personnage-héros dès la situation initiale. L'attribution au héros de la première occurrence de PS apparaissant à cet endroit va dans le même sens. Ainsi, même dans la situation initiale, aractérisée par les procès statifs posés en arrière-plan, l'auteur désire centrer l'attention sur le

héros en lui attribuant une action posée en avant-plan. À cet endroit du texte où aucune action héroïque ne peut encore être assumée par le héros, Perrault trouve le moyen de faire de ce dernier un « agent actif » en lui assignant l'action de venir au monde (exemple 8). Ceci devient significatif lorsque ces segments en avant-plan sont comparés aux segments à caractère descriptif relatifs à Poucet, Pucette dans la situation initiale chez Bruno de La Salle. En effet, l'analyse révèle la présence de quatre occurrences d'IMP à cet endroit du texte chez cet auteur (exemple 9). De plus, à la différence de ce qui a été remarqué chez Perrault, les premières occurrences de PS (8 occurrences) sont attribuées au couple-parents, alors que les premières actions dynamiques au PS accomplies par Poucet-Pucette apparaissent beaucoup plus loin à la fin de la phase de la complication (exemple 10) :

- (8) Ce qui les **chagrina** encore, c'est que le plus jeune **était** fort délicat et ne **disait** mot : prenant pour bêtise ce qui **était** une marque de la bonté de son esprit. Il **était** fort petit (arrière-plan), et quant il **vint** (avant-plan) au monde, il n'**était** (arrière-plan) guère plus gros que le pouce, ce qui **fit** que l'on l'**appela** (avant-plan) le petit Poucet. Ce pauvre enfant **était** le souffre-douleur de la maison, et on lui **donnait** toujours le tort. Cependant il **était** le plus fin, et le plus avisé de tous ses frères, et s'il **parlait** peu, il **écoutait** beaucoup (arrière-plan). (*Le petit Poucet*, par. 1)
- (9) Il **était**  
 une fois,  
 mais cela ne sera pas toujours,  
 deux enfants  
 dont les gens  
 se **moquaient** beaucoup  
 à cause de leur petite taille,  
 c'est pourquoi  
 on les **surnommait**  
 Poucet, Pucette.  
 Et, pourtant,  
 bien que très petits,  
 ils **avaient** déjà plus d'esprit  
 que les grands, bien plus d'esprit  
 et bien plus de sentiment (arrière-plan). (*Les Petits Poucets*, par. 1)



- (10) Poucet, Pucette **avaient emporté** (arrière-plan) des cailloux [...] et, ils les **semèrent** (avant-plan) avec soin [...]. (*Les Petits Poucets*, par. 4)

En outre, l'analyse des mécanismes de cohésion verbale dans la situation initiale dans les deux versions permet de mettre en évidence la présence de deux occurrences de PR et d'une occurrence de FUTS dans chacune des deux versions. L'apparition de ces deux temps qui ne se trouvent pas habituellement dans le discours narratif amène une rupture et révèle la présence de segments de *discours théorique*. La valeur *actionnelle* ou *interactive* de ces segments discursifs réside dans le fait qu'ils traduisent l'intervention de l'auteur qui interagit avec son destinataire. Il en sera question dans le point consacré à l'étude du discours théorique.

#### b) Le discours théorique

Comme il vient d'être indiqué, plusieurs segments de *discours théorique* sont intégrés dans chacune des deux versions mises en parallèle. Ils y sont repérés surtout grâce à la présence du temps du PR qui amène une rupture avec les temps de l'IMP et du PS propres à la narration. Toutefois, malgré certains points communs, il y a une différence entre les deux contes sur le plan de la longueur de ces segments, de leur forme d'articulation, et notamment sur le plan de leur valeur actionnelle.

Tout d'abord, dans le conte de Bruno de La Salle, les segments de discours théorique sont très courts et sont tous articulés en fusion au discours narratif majeur (exemples 1 et 2). Il n'en est pas de même pour ceux qui sont présents dans le conte de Perrault où l'articulation à la narration se fait sous trois formes différentes : en fusion, autonome ou les deux formes à la fois. La majorité des segments de discours théorique (les cinq premiers) sont intégrés à la narration en fusion comme dans l'exemple 3. Les segments en vers de la moralité de la fin illustre le cas d'autonomie

du discours théorique (exemple 4). Enfin, le paragraphe 9 de l'évaluation (discours mixte théorique-narratif) est une illustration de la coexistence des deux formes (exemple 5) :

- (1) Leurs parents étaient  
deux pauvres malheureux  
qui ne possédaient [...]
   
rien de tout ce qui **fait** besoin. (*Les Petits Poucets*, par. 2)
- (2) Ils prirent le bâton magique  
qui **ouvre** tout et **ferme** tout  
et ouvrirent toutes les portes,  
[...]. (*Les Petits Poucets*, par. 20)
- (3) Ce qui les chagrinaient encore, c'**est** que le plus jeune était fort délicat [...].  
(*Le petit Poucet*, par. 1)
- (4) *On ne s'**afflige** point d'avoir beaucoup d'enfants,  
Quand ils **sont** tous beaux, bien faits et bien grands,  
Et d'un extérieur qui **brille** [...].* (*Le petit Poucet*, moralité)
- (5) Il y **a** bien des gens qui ne **demeurent** pas d'accord de cette dernière  
circonstance, et qui **prétendent** que le petit Poucet n'a jamais fait ce vol à  
l'Ogre [...] Ils **assurent** que lorsque le petit Poucet eut chaussé les bottes  
de l'Ogre, il s'en alla à la Cour, où il savait [...]. (*Le petit Poucet*, par. 9)

Par ailleurs, dans le conte de Perrault, la plupart des segments de discours théorique sont très longs, comparativement à ceux qui apparaissent dans la version de Bruno de La Salle. C'est le cas des exemples 4 et 5 présentés ci-dessus. L'analyse permet aussi de mettre en évidence la présence de parenthèses marquant de façon explicite l'articulation de deux segments de discours théorique à la narration dans la version de Perrault (exemples 6 et 7) :

- (6) Elle commença par s'évanouir (car c'**est** le premier expédient que  
**trouvent** presque toutes les femmes en pareilles rencontres). (*Le petit  
Poucet*, par 7)

- (7) L'Ogre qui se trouvait fort las du long chemin qu'il avait fait inutilement (car les bottes de sept lieues **fatiguent** fort leur homme), voulut se reposer [...]. (*Le petit Poucet*, par. 8)

Sur le plan de la fonction de *temporalité première*, les segments de discours théorique présents dans les deux versions, comportent le temps du PR faisant l'objet d'un repérage neutre (R. neut) par rapport à l'axe de référence temporelle. À ce temps de base s'ajoutent les occurrences du FUTS marquant un repérage proactif (R. pro). Dans ce cas, les procès exposés sont mis en relation avec le cours du processus expositif lui-même (Bronckart, 1997) (exemples 8, 9 et 10). Dans les deux versions également, l'analyse permet de mettre en évidence la dominance du temps du PR par rapport à celui du FUTS (10 occurrences de PR et une seule de FUTS chez Bruno de La Salle; 25 occurrences de PR et 2 occurrences de FUTS chez Perrault). En plus de ces temps, deux occurrences de PC sont repérées dans deux différents segments de discours théorique chez Perrault. Dans ces cas, elles marquent un repérage rétroactif (R. rétro) (exemples 11 et 12) :

- (8) Il était  
une fois, mais cela ne **sera** (R. pro) pas toujours, deux enfants  
dont les gens  
se moquaient [...]  
à cause de leur petite taille,  
**c'est** (R. neut) pourquoi  
**on** les surnommait  
Poucet, Pucette. (*Les Petites Poucets*, par. 1)
- (9) **On s'étonnera** (R. pro) que le Bûcheron ait eu tant d'enfants en si peu de temps; mais **c'est** (R. neut) que sa femme allait vite en besogne [...]. (*Le petit Poucet*, par. 1)
- (10) [...] *Quelquefois cependant c'est* (R. neut) *ce petit marmot*  
*Qui fera* (R. pro) *le bonheur de toute la famille.* (*Le petit Poucet*, moralité)
- (11) [...] il était de l'humeur de beaucoup de gens, qui **aiment** (R. neut) fort les femmes [...], mais qui **trouvent** (R. neut) très importunes celles qui **ont** toujours bien **dit**. (R. rétro). (*Le petit Poucet*, par. 4)

- (12) Il y a bien des gens [...] qui **prétendent** (R. neut) que le petit Poucet n'a jamais **fait** (R. rétro) ce vol à l'Ogre [...]. (*Le petit Poucet*, par. 9)

En ce qui concerne la fonction de *temporalité seconde*, aucun cas marquant une relation de simultanéité, d'antériorité ou de postériorité n'a été repéré dans l'une ou l'autre des versions. Aucun cas de *contraste global* ou *local* n'a été remarqué, non plus, dans les deux contes. Ceci s'explique par l'incompatibilité de ce type de discours avec l'établissement des contrastes (Bronckart, 1997).

À ces caractéristiques relatives aux procès exposés dans les textes, s'ajoutent également d'autres propriétés qui sont mises en évidence dans les discours théoriques dans les deux versions. Il s'agit de la présence du pronom indéfini *on* (exemples 8, 9 déjà cités), des organisateurs textuels à valeur logico-argumentative *mais*, *c'est que*, *c'est pourquoi*, *cependant* (exemples 8, 9, 10 et 11 déjà cités), et des modalisations *bien*, *il n'est pas possible*, *il faut savoir* (exemples 11, 12, 13 et 14) :

- (13) Après avoir [...] amassé beaucoup de bien, il revint chez son père où il **n'est** pas possible d'imaginer la joie qu'on eut de le revoir. (*Le petit Poucet*, par. 9)
- (14) Alors, l'ogresse  
 [...] lui donna le couteau  
 et lui montra l'endroit précis  
 où il **faut** savoir l'enfoncer  
 [...]. (*Les Petits Poucets*, par. 20)

Sur le plan de la *valeur actionnelle* des segments de discours théorique présents dans l'une ou l'autre des versions, quelques éléments importants méritent d'être indiqués. Tout d'abord, il convient de rappeler que les premiers segments de discours théorique sont repérés dans la situation initiale aussi bien dans le conte de Bruno de La Salle que dans celui de Perrault. Toutefois, l'analyse précise de ces segments de discours théorique révèle une certaine différence en ce qui concerne l'image du héros et les

autres personnages. Tout d'abord, le premier segment de discours théorique (une occurrence de FUTS associée à une occurrence de PR) qui apparaît dans le texte de Perrault ne concerne pas le héros. Il traduit un jugement que porte l'auteur sur la Bûcheronne et révèle déjà l'image d'un couple en désaccord (exemple 15) :

- (15) On **s'étonnera** que le Bûcheron ait eu tant d'enfants en si peu de temps; mais **c'est** que sa femme allait vite en besogne, et n'en faisait pas moins que deux à la fois. (*Le petit Poucet*, par. 1)

C'est le deuxième segment de discours théorique, marqué par la présence d'une occurrence de PR, qui centre l'attention sur le petit Poucet. Il apparaît dans la phrase graphique qui suit immédiatement celle où l'auteur parle de la misère des parents qui est augmentée par la présence et le jeune âge des sept garçons. La décision d'intégrer ce segment de discours théorique à cet endroit précis du texte de Perrault est très révélatrice. D'une part, ce segment, qui fait une rupture dans le discours narratif majeur, est utilisé par l'auteur pour faire une rupture dans le groupe des sept garçons en différenciant *le plus jeune*. D'autre part, il présente le héros comme étant celui qui porte au paroxysme la misère déjà grande des parents. La misc en parallèle entre le premier verbe *incommodaient* attribué au groupe des sept garçons et le deuxième verbe *chagrinait* attribué au petit Poucet, en est la preuve. Comme il a été précisé auparavant, ceci constitue un élément important de la *stratégie énonciative*, notamment lorsque la situation initiale est comparée à la situation finale et à la moralité. En effet, la première différenciation, qui se fait dans le texte grâce à l'intégration de ce segment de discours théorique, comporte un aspect très négatif en ce qui concerne l'image du héros qui va être transformée par la suite (exemple 16) :

- (16) Ils étaient fort pauvres, et leurs sept enfants les incommodaient beaucoup, parce qu'aucun d'eux ne pouvait encore gagner sa vie. Ce qui les chagrinait encore, **c'est** que le plus jeune était fort délicat et ne disait mot [...]. (*Le petit Poucet*, par. 1)

À la différence de ce qui vient d'être dit pour le conte de Perrault, le premier segment de discours théorique mobilisé dans la version de Bruno de La Salle concerne le couple-héros. Il apparaît dès les premières lignes dans l'incipit et est marqué par la présence d'une occurrence de FUTS et d'une occurrence de PR qui sont intercalées entre les nombreuses occurrences du temps de l'IMP. Toutefois, malgré le fait que ce segment apparaisse dans le segment à valeur descriptive introduisant Poucet, Pucette, une différence est à indiquer par rapport au conte de Perrault. En effet, l'auteur utilise ce segment de discours théorique, soit pour dire que l'histoire de Poucet, Pucette est plutôt rare, soit pour indiquer que les gens ne se moqueront pas toujours de ces enfants. Aucune information n'est donnée au sujet de la personnalité des héros. Le seul trait, en l'occurrence physique, qui est présenté est la petitesse de leur taille, qui leur a valu leur surnom. Aucun rapport n'est fait, non plus, entre la misère des parents et les caractéristiques spécifiques de Poucet, Pucette qui ne sont pas différenciés par rapport à un groupe d'enfants plus large, comme c'est le cas chez Perrault. Ceci rend difficile la mise en évidence d'une transformation réelle que subit le couple-héros chez Bruno de La Salle (exemple 8 déjà cité).

Par ailleurs, il convient d'indiquer ici la différence qui existe entre l'emploi de certains organisateurs à valeur logico-argumentatif *mais*, *c'est que*, *c'est pourquoi* utilisés en association avec les temps du PR et du FUTS dans chacune des versions. Dans le conte de Perrault, l'organisateur textuel *mais* est associé à la locution *ce... que* et le temps du PR pour introduire le premier segment de discours théorique traduisant un jugement de valeur condamnant la Bûcheronne et innocentant le Bûcheron. Le même organisateur *mais* est associé à l'emploi du FUTS chez Bruno de La Salle pour mettre en opposition ce temps avec le temps de l'IMP caractérisant la formule d'introduction traduisant l'origine temporelle du conte. Ce segment de discours théorique ne comporte pas un jugement de valeur explicite sur l'un ou l'autre des personnages comme chez Perrault. Mais il donne quelques indices sur la suite du conte en annonçant un changement d'attitude (*ce ne sera pas toujours*) chez les gens qui se

moquent de Poucet, Pucette. Il en est de même pour la locution *c'est pourquoi* qui ne traduit pas, non plus, une évaluation concernant les attributs intrinsèques des héros, comparativement à ce qui se produit chez Perrault. En effet, l'emploi du PR associé à la présence de la locution *ce... que* et à celle de l'anaphore nominale *le plus jeune* traduit une opinion relative aux caractéristiques personnelles du petit Poucet dans le conte de Perrault.

Dans les autres phases de la séquence narrative, les segments de discours théorique qui apparaissent dans le conte de Perrault concernent différents types de personnages ou de thèmes. Ainsi, un autre segment de discours théorique est utilisé pour innocenter le Bûcheron et critiquer la femme, de façon générale, et la Bûcheronne, de façon particulière (exemple 17). Il en est de même pour le segment de discours théorique attribué en même temps à la femme de l'Ogre et aux femmes en général (exemple 18). De plus, un segment de discours théorique concerne le thème du port des bottes de sept lieues de l'Ogre (exemple 19). Comme il a été expliqué auparavant, une autre série de segments de discours théoriques sont attribués au héros dans le paragraphe 9 qui constitue la phase de l'évaluation, ainsi que dans la moralité. Avec cette dernière série de segments théoriques, Perrault poursuit toujours le même objectif : montrer une image positive du petit Poucet en le différenciant du groupe des autres enfants dans la famille (exemples 20 et 21).

- (17) Ce n'est pas que le Bûcheron ne fût peut-être encore plus fâché que sa femme, **mais c'est** qu'elle lui rompait la tête, et qu'il était de l'humeur de beaucoup d'autres gens, qui **aiment** fort les femmes qui disent bien, **mais** qui **trouvent** très importunes celles qui **ont** toujours bien **dit**. (*Le petit Poucet*, par. 4)
- (18) Elle commença par s'évanouir (**car** c'est le premier expédient que **trouvent** presque toutes les femmes en pareilles rencontres). (*Le petit Poucet*, par. 7)

- (19) L'Ogre qui se trouvait fort las du long chemin qu'il avait fait inutilement (**car** les bottes de sept lieues **fatiguent** fort leur homme), voulut se reposer [...]. (*Le petit Poucet*, par. 8)
- (20) [...] Il y a bien des gens qui **prétendent** que le petit Poucet n'a jamais fait ce vol à l'Ogre [...]. Ces gens-là **assurent** le savoir de bonne part [...]. (*Le petit Poucet*, par. 9)
- (21) [...] *Quelquefois cependant c'est ce petit marmot Qui fera le bonheur de toute la famille.* (*Le petit Poucet*, moralité)

Il convient de rappeler ici que presque tous les segments de discours théorique présents dans le conte de Perrault ont un contenu thématique conforme à la stratégie de ce dernier. À l'exception du court segment relatif aux bottes de l'Ogre, tous les autres segments de discours théorique concernent les personnages principaux, notamment le héros. Toutefois, comme il a été indiqué auparavant, la description des bottes de sept lieues pourrait être interprétée comme une argumentation présentée par l'auteur pour expliquer au lecteur l'action future du héros. En effet, tous ces segments contribuent à montrer une image positive du héros et de l'homme en général et une image négative des personnages féminins et de la femme en général. Ceci constitue une grande différence entre le conte de Perrault et celui de Bruno de La Salle en ce qui concerne le contenu thématique des discours théoriques qui sont en étroite interaction avec les mécanismes de cohésion verbale.

Chez Bruno de La Salle, à part le premier segment de discours théorique qui introduit Poucet, Pucette dans la situation initiale, aucun autre segment de discours théorique ne concerne les héros dans la suite du conte. Ainsi, dans les autres phases de la séquence narrative, l'analyse révèle la présence de deux segments de discours théorique qui ont trait à la vie en général et à celle des pauvres en particulier (exemples 22 et 23). De plus, l'analyse permet d'observer une certaine moquerie qui transparaît dans l'exemple 23. En effet, ce segment de discours théorique rappelle un segment de discours narratif chez Perrault, qui traduit de façon un peu plus explicite



le jugement de valeur que porte ce dernier à l'endroit des gens du peuple et des pauvres (exemple 24). Dans ce dernier exemple, ce sont les mécanismes de cohésion verbale qui contribuent à mettre en évidence l'ironie de l'auteur. Il en sera question dans le point concernant la répétition des verbes.

(22) Leurs parents étaient  
deux pauvres malheureux  
qui ne possédaient  
rien de rien,  
rien de tout ce qui **fait** besoin. (*Les Petits Poucets*, par. 2)

(23) **Mais**  
les mauvais moments  
**s'oublent**  
et les bons moments,  
eux aussi,  
**s'oublent** vite dans la misère. (*Les Petits Poucets*, par. 9)

(24) [...] et cette joie **dura** tant que les dix écus **durèrent**. (*Le petit Poucet*, par. 4)

Quatre autres courts segments de discours théorique sont repérés dans la version de Bruno de La Salle dans les différentes phases de la séquence narrative. Deux de ces segments concernent l'habitat des cochons et la manière de les tuer (exemples 25 et 26). Les deux autres sont relatifs, respectivement, au bâton magique et au palais du magicien (exemples 27 et 28) :

(25) Elle mit Poucet à la soue,  
l'endroit où **vivent**  
les cochons,  
[...]. (*Les Petits Poucets*, par. 19)

(26) Alors, l'ogresse,  
pour lui montrer,  
se mit  
comme on **met** le cochon  
sur la table du charcutier.

Elle lui donna le couteau  
 et lui montra l'endroit précis  
 où il **faut** savoir l'enfoncer  
 [...]. (*Les Petits Poucets*), par. 20)

(27) Ils prirent le bâton magique  
 qui **ouvre** tout et **ferme** tout  
 [...]. (*Les Petits Poucets*, par. 20)

(28) [...]  
 c'était plutôt un palais.  
 Si beau [...] si bien  
 décoré  
 qu'il **est** difficile de l'imaginer. (*Les Petits Poucets*, par. 23)

Sur le plan des autres caractéristiques propres au discours théorique, il convient d'indiquer la fréquence d'apparition des organisateurs textuels à valeur logico-argumentative dans le conte de Perrault (exemples 17, 18, 19 et 21). Dans la version de Bruno de La Salle, une seule occurrence de l'organisateur textuel *mais* est repérée dans l'exemple 23. Dans l'exemple 20 faisant partie de la série de segments de discours théorique de la phase de l'évaluation chez Perrault, l'argumentation est traduite par l'emploi de certains verbes (*assurer, prétendre*) qui marquent l'affirmation et qui sont attribués aux voix sociales utilisées comme témoins par l'auteur. Il en sera question dans la section concernant les mécanismes de prise en charge énonciative. En plus d'indiquer la *cohérence* qui existe entre eux, tant sur le plan de la forme que sur celui du contenu, ces segments de discours théorique attestent l'interaction qui lie les différents *mécanismes de textualisation* (connexion, cohésion nominale, cohésion verbale) dans le texte de Perrault. Comme il a été déjà précisé, cette interaction est observée également entre les divers types de discours chez cet auteur.

### c) Le récit interactif

L'étude comparative relative aux mécanismes de cohésion verbale propres au récit interactif n'a pu être réalisée, étant donné que ce type de discours est exclusif au texte de Perrault. L'étude précise de ces mécanismes a été présentée dans la partie (b) de la *temporalité* (par. 4.3.4.7.1) concernant l'analyse des mécanismes de cohésion verbale dans *Le petit Poucet* de Perrault.

Il serait utile de rappeler ici que l'insertion de ce segment de récit interactif dans le texte de Perrault révèle deux points importants. Tout d'abord, ceci permet de mettre en évidence la diversité des types de discours mobilisés dans cette version. Ensuite, ceci prouve l'interdépendance de ces différents types de discours en ce qui concerne la stratégie énonciative mise en œuvre dans le texte. En effet, l'auteur utilise ce segment de récit interactif pour renforcer l'image positive du héros en faisant valoir l'intelligence et la compétence communicative de ce dernier. En outre, l'auteur exploite ce type de discours pour faire apparaître un processus d'*identification* entre l'Ogre et le petit Poucet.

Sur le plan de la cohésion verbale, notamment en ce qui concerne la fonction de *temporalité première*, il convient de rappeler l'emploi du sous-système de verbes propre à ce type de discours, à savoir les deux temps de base, le PC et l'IMP qui font l'objet d'un repérage isochronique. Ces deux temps de base traduisent également la fonction de *contraste local* entre le procès à l'IMP sur lequel se détachent deux autres procès au PC. À cela s'ajoute la présence d'un organisateur temporel (*Dans le moment que*) qui marque l'origine temporelle à partir de laquelle se déploie le récit interactif (exemple 1) :

- (1) Dans le moment qu'ils lui **tenaient** (R. iso) (arrière-plan) le poignard sur la gorge (arrière-plan), il m'**a aperçu** (R. iso) et m'**a prié** (R. iso) de vous venir avertir [...] (avant-plan). (*Le petit Poucet*, par. 8)

Par ailleurs, le récit interactif constitue une argumentation illustrative fournie au discours interactif englobant (Bronckart, 1997). Il s'agit du discours interactif monologué assumé par le petit Poucet et adressé à la femme de l'Ogre.

#### d) Le discours interactif

Les segments de discours interactif repérés dans les deux versions sont nombreux et se présentent sous différentes formes : direct (dialogué et monologué), indirect ou indirect libre. Dans le premier cas, les segments de discours interactif sont *enchâssés* dans le segment majeur (narratif). Dans les deux autres cas, leur articulation au discours majeur est réalisée en *fusion* (exemples 1 et 2) :

- (1) [...] le petit Poucet lui **dit** qu'ils étaient de pauvres enfants qui s'étaient perdus dans la Forêt [...]. (*Le petit Poucet*, par. 5)
- (2) [...] la mère **pensa** que leur misère était trop grande, qu'il fallait perdre leurs enfants [...]. (*Les Petits Poucets*, par. 13)

Dans les deux versions également, l'*enchâssement* est marqué par la présence des verbes de parole et les deux points. À cela s'ajoute la présence des guillemets et des tirets dans les dialogues dans le texte de Perrault et de l'écriture en italique et les retours à la ligne dans le texte de Bruno de La Salle. Il convient d'indiquer également que l'analyse permet de mettre en évidence une plus grande variété dans l'emploi des verbes de parole chez ce dernier. En effet, alors que Perrault garde une certaine uniformité dans l'emploi de ces verbes (*dire, reprendre, répondre*) et montre une préférence pour le verbe *dire* (exemples 3 et 4), Bruno de La Salle en propose une palette plus riche. Ainsi, en plus du verbe *dire*, l'analyse révèle la présence d'autres

verbes de parole (*proposer, crier, continuer, hurler, expliquer*) avec une préférence pour le verbe *crier* associé souvent aux locutions adverbiales *plus fort, encore plus fort* (exemples 5, 6 et 7) :

- (3) [...] il lui **dit**, le cœur serré de douleur : « Tu vois bien que nous ne pouvons plus nourrir nos enfants [...]. » (*Le petit Poucet*, par. 2)
- (4) [...] sa femme lui **dit** : « Que voulez-vous faire à l'heure qu'il est? n'aurez-vous pas assez de temps demain matin? — Tais-toi, **reprit** l'Ogre [...]. » (*Le petit Poucet*, par. 5)
- (5) Alors le père **cria** :  
*Je ne m'en irai pas sans vous. (Les Petits Poucets, par. 11)*
- (6) Elle **cria** :  
*Poucet, Pucette,*  
*allez vite me la chercher! (Les Petits Poucets, par. 14)*
- (7) Alors, elle **cria plus fort** :  
*Tais-toi*  
*ou je vais me mettre en colère! (Les Petits Poucets, par. 18)*

Toutefois, l'analyse précise des segments de discours interactif dans les deux versions permet de mettre en évidence certaines particularités en ce qui concerne le texte de Perrault. Tout d'abord, les dialogues présents dans ce conte traduisent les interactions verbales qui se déroulent entre les personnages importants : entre le père et la mère, entre le héros et la femme de l'Ogre. Ensuite, plusieurs segments de discours interactif sont attribués au petit Poucet (trois segments de discours direct, quatre segments de discours indirect et un segment de discours indirect libre). Il n'en est pas de même pour les personnages-héros chez Bruno de La Salle. Comme il a été déjà indiqué, un seul segment de discours direct est attribué à Pucette et deux autres au couple composé des deux enfants. Les autres discours interactifs sont attribués, soit au père, soit à la mère, soit au couple ogre-ogresse. En ce qui concerne les mécanismes de cohésion verbale, il convient d'indiquer que les verbes de parole,

introduisant le discours interactif chez Perrault, sont posés presque toujours en avant-plan au PS, une seule occurrence du verbe *dire* à l'IMP est repérée dans le texte. Par contre, dans la version de Bruno de La Salle, plusieurs segments de discours interactif sont introduits par le verbe *dire* à l'IMP en arrière-plan ou à l'infinitif. Ceci indique que les segments de discours interactif sont mis en évidence beaucoup plus dans le texte de Perrault que dans celui de Bruno de La Salle (exemples 8, 9, 10 et 11) :

(8) Il leur **dit** (PS/avant-plan) donc : « Ne craignez point [...]. » (*Le petit Poucet*, par. 3)

(9) L'Ogre s'étant éveillé **dit**, (PS/avant-plan) à sa femme : « Va-t'en là-haut habiller ces petits drôles [...]. » (*Le petit Poucet*, par. 7)

(10) L'ogre **disait** (IMP/arrière-plan) :  
*Tuons ces oisillons-là,*  
*ils pourraient nous jouer*  
*des tours,*  
 [...]. (*Les Petits Poucets*, par. 18)

(11) Et l'ogresse **de continuer** (INF) :  
*Arrête de dire des bêtises*  
*et tais-toi donc,*  
 [...]. (*Les Petits Poucets*, par. 18)

Dans les deux versions, sur le plan de la *temporalité première* dans les segments de *discours interactif direct*, l'analyse révèle la présence, des deux temps de base, le PR et le PC marquant respectivement un repérage de simultanéité (R. sim) et d'antériorité (R. ant). En plus de ces deux temps, deux occurrences d'IMP marquant l'antériorité sont repérées dans les segments de discours interactif direct chez Bruno de La Salle, et une occurrence de PQP dans un segment de discours direct chez Perrault. Quant au repérage de la postériorité, il est traduit par l'emploi des temps du FUTS ou du CONDS dans les deux contes également (exemples 12, 13, 14, 15 et 16) :

- (12) Il leur dit donc : « [...] mon Père et ma Mère nous **ont laissés** (R. ant) ici, mais je vous **remmènerai** (R. pos) bien au logis [...]. (*Le petit Poucet*, par. 3)
- (13) « [...] Ils **feraient** (R. pos) bonne chère de ce qui nous **reste** (R. sim) là [...] j'**avais** bien **dit** (R. ant) que nous nous en **repentirions** (R. pos) [...]. » (*Le petit Poucet*, par. 4)
- (14) Elle lui dit :  
*Attends un peu,*  
*ils **sont** (R. sim) trop maigres,*  
*je **voudrais** (R. pos) les faire grossir.* (*Les Petits Poucets*, par. 16)
- (15) Et lui de crier encore plus :  
 [...]
 *Tuons ces deux oisillons-là.*  
*Si jamais ils nous **échappaient**, (R. ant),*  
*ils **emporteraient** (R. pos) nos trésors,*  
 [...]. (*Les Petits Poucets*, par. 18)
- (16) Elle hurla :  
 [...]
 *tu **as** assez **fait** (R. ant) de bêtises,*  
 [...]. (*Les Petits Poucets*, par. 19)

Par ailleurs, l'analyse des mécanismes de cohésion verbale dans les segments de discours interactif permet de repérer la présence d'une occurrence de FUTP (futur périphrastique : *aller* + infinitif) dans chacune des deux versions pour marquer le repérage de postériorité. Une occurrence de PASP (passé périphrastique : *venir* + infinitif) marquant l'antériorité est repérée dans le texte de Perrault (exemples 17, 18 et 19) :

- (17) L'Ogre, qui sentit les Couronnes d'or : « Vraiment, dit-il, j'**allais faire** (R. pos) là un bel ouvrage [...]. » (*Le petit Poucet*, par. 7)
- (18) Alors, elle cria plus fort :  
*Tais-toi*  
*ou je **vais me mettre** (R. pos) en colère!* (*Les Petits Poucets*, par. 18)

- (19) « Il faut, lui dit sa femme, que ce soit ce Veau que je **viens d'habiller** (R. ant) que vous sentez [...]. » (*Le petit Poucet*, par. 5)

À ce stade de l'étude comparative relative à la cohésion verbale, il convient d'indiquer la présence d'une forme particulière du PR dans le texte de Bruno de La Salle. Il s'agit des occurrences du PR à valeur gnomique ou neutre (R. neu) qui apparaissent dans certains segments de discours interactif direct. Dans ces cas, un axe de référence temporelle illimité est créé comme dans les discours théoriques (Bronckart, 1997). Ces occurrences de PR sont concentrées dans les segments de discours dialogué attribués à l'ogre et comportent les maximes que ce dernier utilise comme arguments pour convaincre sa femme (exemples 20 et 21) :

- (20) Et lui de dire encore plus fort :  
*Le mieux est l'ennemi du bien.*  
 [...]. (*Les Petits Poucets*, par. 18)

- (21) Et lui de crier encore plus :  
*La viande morte ne court plus!*  
 [...]. (*Les Petits Poucets*, par. 18)

En plus de ces marques verbales, l'analyse permet de mettre en évidence d'autres caractéristiques propres à ce type de discours dans les deux contes. Il s'agit de la présence des pronoms déictiques de la 1<sup>re</sup> et de la 2<sup>e</sup> personne du singulier et du pluriel *je, me, moi, tu, te, toi, nous, vous*, des anaphores pronominales de la 3<sup>e</sup> personne du singulier et du pluriel *il, elle, le, ils, elles, eux*, des déictiques spatiaux et temporels *ici, là, là-bas, maintenant, demain*, ainsi que des ostensifs *voilà, cela*. À cela s'ajoute la présence des noms propres, des phrases non déclaratives (impératives, interrogatives et exclamatives) et des modalisations (auxiliaires de mode, verbes au conditionnel, phrases impersonnelles, interjections). Cependant, l'emploi des déictiques temporels, des ostensifs et des interjections est spécifique au texte de Perrault (exemples 22 et 23). Et ce sont les phrases impératives qui sont plus fréquentes dans le texte de Bruno de La Salle (exemples 24, 25 et 26) :



- (22) [...] la Bûcheronne dit : « **Hélàs!** où sont **maintenant** nos pauvres enfants? Ils feraient bonne chère de ce qui nous reste **là**. Mais aussi, Guillaume, c'est toi qui les as voulu perdre [...]. » (*Le petit Poucet*, par. 4)
- (23) « [...] — Mais vous avez encore **là** tant de viande, reprit sa femme; **voilà** un Veau, deux Moutons et la moitié d'un Cochon! [...]. » (*Le petit Poucet*, par. 5)
- (24) La mère disait :  
 [...]
 *Emmène-les dans la forêt*  
*et abandonne-les là-bas,*  
 [...]. (*Les Petits Poucets*, par. 3)
- (25) Alors le père cria :  
 [...]
 *écoutez le bruit de ma hache*  
 [...]. (*Les Petits Poucets*, par. 11)
- (26) Elle cria :  
*Poucet, Pucette,*  
*allez vite me la chercher!* (*Les Petits Poucets*, par. 14)

En outre, il est utile de préciser ici que le comptage des verbes dans chacune des versions révèle un certain nombre d'éléments qui méritent d'être indiqués. Tout d'abord, dans le conte de Perrault, la présence d'un grand nombre de verbes au PR de l'indicatif (44 occurrences) par rapport au PC (8 occurrences), du FUTS (9 occurrences) et du CONDS (9 occurrences). La même observation est faite pour la version de Bruno de La Salle où les temps du PR (31 occurrences) sont majoritaires par rapport à ceux du PC (4 occurrences), du FUTS (11 occurrences) et du CONDS (15 occurrences). Toutefois, la comparaison entre les deux versions révèle la présence d'une plus grande proportion de FUTS et de CONDS chez Bruno de La Salle. De plus, le comptage des temps du PR de l'impératif dans cette version permet de mettre en évidence la présence d'un nombre presque égal de ce temps (30 occurrences) par rapport à celui du PR de l'indicatif (31 occurrences). Ce chiffre devient révélateur s'il

est comparé à celui qui représente ce temps dans les phrases impératives chez Perrault (11 occurrences seulement pour 44 occurrences de PR de l'indicatif).

En ce qui concerne la temporalité première dans les segments de *discours interactif indirect*, l'analyse permet de mettre en évidence la présence des verbes de parole dans le discours majeur (narratif), ainsi que l'insertion du discours interactif dans les subordonnées complétives. De plus, certains autres éléments méritent d'être indiqués. Il s'agit de l'absence de phrases non déclaratives (impératives, interrogatives et exclamatives), la transformation des pronoms déictiques *je, tu, vous* en anaphores (*il, lui, elle, leur*), ainsi que l'emploi du système des temps propres au discours majeur, narratif (PS, IMP, CONDS) (exemples 27, 28 et 29) :

(27) Elle leur **demanda** (R. iso) ce qu'ils **voulaient** (R. iso) [...]. (*Le petit Poucet*, par. 5)

(28) Il **alla** (R. iso), disent-ils, trouver le Roi, et lui **dit** (R. iso) que s'il le **souhaitait** (R. iso), il lui **rapporterait** (R. pro) des nouvelles de l'Armée [...]. (*Le petit Poucet*, par. 9)

(29) Au  
 matin,  
 le père **appela** (R. iso) les enfants  
 et **annonça** (R. iso)  
 qu'ils s'en **iraient** (R. pro)  
 faire la cueillette  
 aux champignons  
 [...]. (*Les Petits Poucets*, par. 4)

En outre, certains segments de discours interactif indirect sont insérés dans des subordonnées complétives infinitives dans les deux versions (exemples 30 et 31) :

(30) [...] il réveilla (R. iso) ses frères, et leur **dit** (R. iso) de s'**habiller** promptement et de le suivre. (*Le petit Poucet*, par. 7)

- (31) Elle **commanda** (R. iso)  
 [...] à son mari,  
 d'**aller** perdre leurs deux enfants. (*Les Petits Poucets*, par. 10)

Enfin, les segments de *discours indirect libre* (monologue intérieur) sont fusionnés dans le discours majeur en l'absence de tout marquage de délimitation ou de subordination (Bronckart, 1997). Deux segments de discours indirect libre apparaissent dans le conte de Perrault et un seul dans le conte de Bruno de La Salle. Ils y sont repérés grâce à la présence des verbes *penser*, *songer*. Le système des temps des verbes est le même que celui du discours majeur (exemples 32 et 33) :

- (32) [...] **il songea** (R. iso) qu'il **pourrait** (R. pro) se servir de son pain au lieu des cailloux [...]. (*Le petit Poucet*, par. 4)

- (33) Une troisième fois,  
 la mère **pensa** (R. iso)  
 que leur misère  
**était** (R. iso) trop grande,  
 qu'il **fallait** (R. iso) perdre  
 leurs enfants  
 [...]. (*Les Petits Poucets*, par. 13)

En ce qui a trait à la fonction de *temporalité seconde*, aucun cas de relation de simultanéité, d'antériorité ou de postériorité relative n'a été repéré dans l'une ou l'autre des versions. Quant aux fonctions de *contraste global* ou *local*, elles sont peu attestables dans le discours interactif. Toutefois, un cas de contraste local est repéré dans le texte de Perrault et est marqué par l'opposition entre le PQP et le PC (exemple 34) :

- (34) « [...] Mais aussi, Guillaume, c'est toi qui les **as voulu** perdre; j'**avais** bien **dit** que nous nous en repentirions [...]. » (*Le petit Poucet*, par. 4)

Sur le plan de la *valeur actionnelle* des segments de discours interactif repérés dans l'une et l'autre des versions, l'analyse comparative permet de mettre en évidence un

certain nombre de points importants en rapport avec la cohésion verbale. Tout d'abord, la mise en parallèle des *premiers segments de discours interactif* apparaissant dans chacune des versions révèle un point commun qui mérite d'être indiqué. Dans les deux contes, le premier segment de discours interactif direct (dialogué chez Perrault et monologué chez Bruno de La Salle) est attribué au personnage qui prend la décision de se débarrasser des enfants. Ainsi, ce segment révèle la figure d'autorité dans le couple dans chacun des contes : dans le conte de Perrault, c'est le père (le Bûcheron) qui prend la décision, alors que cette responsabilité est assumée par la mère de Poucet, Pucette dans le conte de Bruno de La Salle. Cependant, une différence est à indiquer entre les deux versions en ce qui concerne la nature de la décision qui est prise. En effet, dans le conte de Perrault, la décision prise par le père est négociée, en quelque sorte, avec la mère et donne lieu à une argumentation en vue d'obtenir un consentement. Par contre, dans celui de Bruno de La Salle, la décision de la mère est imposée au père. Le choix des auteurs à insérer un dialogue ou un monologue à cet endroit du texte est révélateur. Ainsi, chez Perrault, la réplique de la Bûcheronne montre qu'elle a son mot à dire et surtout que son mari lui donne le droit à la parole. Il n'en est pas de même pour Bruno de La Salle qui choisit l'insertion d'un monologue dont le contenu ne laisse aucune place à la discussion. Dans le premier cas, l'emploi du temps du CONDS, de l'adverbe *bien* et de l'organisateur textuel à valeur logico-argumentative *car* prouve le souci du Bûcheron de convaincre sa femme. Dans le deuxième cas, l'emploi du PR de l'impératif traduit un ordre absolu proféré sur le ton autoritaire de la mère. La différence de signification remarquée entre les auxiliaires de mode *saurais* et *veux*, ainsi que l'opposition entre les temps CONDS et PR qui les traduisent, vont dans le même sens (exemples 35 et 36) :

- (35) [...] il lui dit [...] : « Tu vois **bien** que nous ne pouvons plus nourrir nos enfants; je ne **saurais** les voir mourir de faim devant mes yeux, et je suis résolu de les mener perdre demain au bois, ce qui sera aisé, **car** tandis qu'ils s'amuseront [...] nous n'avons qu'à nous enfuir [...]. » (*Le petit Poucet*, par. 2)

- (36) La mère **disait** :  
*Cette fois nous n'avons  
plus rien  
[...]  
Je ne **veux** pas les voir mourir  
devant mes yeux.  
**Emmène-les** dans la forêt  
et **abandonne-les** là-bas,  
[...]. (Les Petits Poucets, par. 3)*

En plus de laisser transparaître une certaine image de la mère dans les deux contes, les premiers segments de discours interactif contribuent à révéler certains attributs du père. Les segments discursifs qui précèdent et qui suivent les discours interactifs dans chacune des deux versions amènent certains éclaircissements. En effet, dans le conte de Bruno de La Salle, le verbe de parole *dire* annonçant le premier segment de discours interactif est à l'IMP et l'introduction du monologue de la mère se fait en arrière-plan. De plus, c'est à cet endroit qu'apparaît la première *différenciation* des partenaires dans le couple. Jusqu'à ce moment précis de la séquence narrative, une série de procès marqués par le PS et posés en avant-plan traduisaient, tous, les actions accomplies conjointement par les deux partenaires. Il en est de même pour les segments de discours narratif qui suivent le monologue de la mère. Ils comportent le temps du PS et sont posés en avant-plan. Mais, ils concernent uniquement le personnage du père. Dans ce cas, la fonction de *contraste global* devient significative, étant donné que les procès posés en avant-plan dans ces segments de discours narratif concernent les premières actions dynamiques assumées par l'un des partenaires, en l'occurrence, le père. Ceci constitue un point important en ce qui concerne l'image de ce dernier. En effet, le deuxième procès au PS (*annonça*) constitue le verbe de parole introduisant, en avant-plan, le premier segment de discours interactif attribué au père, contrairement à ce qui a été remarqué dans le cas de la mère (exemples 37 et 38) :

- (37) Ils **firent** coucher leurs enfants  
 et, quant ils les **crurent**  
 endormis,  
 ils **discutèrent** à voix basse. (avant-plan).  
 Mais Poucet, Pucette  
**écoutaient**.  
 La mère **disait** (arrière-plan)  
 [...]. (*Les Petits Poucets*, par. 3)
- (38) Au  
 matin,  
 le père **appela** les enfants  
 et **annonça** (avant-plan)  
 qu'ils s'en iraient  
 [...]  
 Il **choisit** (avant-plan) un chemin tordu  
 [...]. (*Les Petits Poucets*, par. 4)

Dans le conte de Perrault, comme il vient d'être indiqué, les premiers segments de discours interactif se présentent sous la forme d'un dialogue mettant face à face le Bûcheron et sa femme. À la différence de ce qui vient d'être dit pour le conte de Bruno de La Salle, la *différenciation* des deux partenaires ne se fait pas à l'endroit du texte où sont insérés ces segments de discours interactif. Elle est déjà faite dans l'incipit grâce à l'intégration du premier segment de discours théorique traduisant la séparation au sein du couple. Ainsi, le dialogue qui se déroule entre les deux partenaires renforce l'idée du désaccord qui transparaît dès le début du conte. En effet, le contenu de l'intervention du Bûcheron constitue la mise au point de la décision prise, apparemment, par le couple et annoncée dans le segment de discours narratif qui précède le dialogue. La comparaison entre le procès au PS *résolurent* traduisant l'action attribuée au couple et le procès au PR *suis résolu* assumé par le Bûcheron permet de mettre en évidence cette mise au point. Il en sera question dans la partie concernant la répétition des verbes. De plus, le segment de discours direct constituant la réplique de la Bûcheronne, ainsi que le segment de discours indirect libre qui le suit immédiatement attestent, encore une fois, le désaccord qui existe entre l'homme

et la femme. Ils permettent également de mettre en évidence l'image négative de la femme qui se révèle émotive, faible et quelque peu superficielle (exemple 39), étant donné qu'elle va devenir la complice de son mari :

(39) « [...] — Ah! s'écria la Bûcheronne, pourrais-tu bien toi-même mener perdre tes enfants? ». Son mari avait beau lui représenter leur grande pauvreté, elle ne pouvait y consentir; elle était pauvre, mais elle était leur mère. (*Le petit Poucet*, par. 2)

En plus de cette divergence remarquée entre les deux versions en ce qui concerne la stratégie de différenciation en rapport avec la cohésion verbale, d'autres différences sont à indiquer. Il s'agit de la *responsabilité de l'action* de mener les enfants dans la forêt, ainsi que l'*image* des partenaires. En effet, dans le conte de Bruno de La Salle, si c'est la mère qui décide, c'est le père qui, assume, seul, l'action de les mener dans la forêt. De nombreuses actions dynamiques, notamment verbales, marquées par le PS et posées en avant-plan, sont accomplies par le père à l'occasion des deux premiers départs pour la forêt. Cependant, la troisième fois, la femme décide de partager ce privilège avec son mari et passe au premier-plan tant sur le plan des actions physiques que sur celui de la communication verbale. Ainsi, deux segments de discours interactif direct sont attribués à la mère parallèlement aux deux autres segments qui sont assumés par le père les deux premières fois. De plus, les phrases impératives sont repérées dans les discours interactifs attribués à la mère ou au père, même si le ton est plus autoritaire dans le cas de la mère (exemple 40 et 41) :

(40) Alors le père cria :  
 [...]
 *écoutez le bruit de ma hache*  
*et vous saurez que je suis là.* (*Les Petits Poucets*, par. 11)

(41) Elle cria :  
*Poucet, Pucette,*  
*allez vite me la chercher!* (*Les Petits Poucets*, par. 14)

Dans le conte de Perrault, si c'est le père qui est à l'origine de la décision de *se défaire* des enfants, c'est le couple qui assume la responsabilité de les mener deux fois dans la forêt. Et c'est précisément à ces endroits du texte qu'apparaissent la plupart des actions au PS posées en avant-plan et assumées conjointement par les deux partenaires. Il s'agit surtout des verbes d'achèvement *mener, laisser, s'enfuir* qui participent à révéler une image plutôt négative des parents (exemples 42 et 43). Cependant, l'analyse montre que ces segments de discours narratif traduisant l'entente entre les deux partenaires sont peu nombreux s'ils sont comparés aux segments de discours théorique et interactif, révélant plutôt leur désaccord.

(42) Le père et la mère, les voyant occupés à travailler, **s'éloignèrent** d'eux insensiblement, et puis **s'enfuirent** (avant-plan) tout à coup par un sentier détourné. (*Le petit Poucet*, par. 2)

(43) Le Père et la Mère les **menèrent** dans l'endroit de la Forêt le plus épais et le plus obscur, et dès qu'ils y **furent**, ils **gagnèrent** un faux-fuyant et les **laissèrent** là (avant-plan). (*Le petit Poucet*, par. 5)

Par ailleurs, l'étude comparative du discours interactif permet également de mettre en évidence le privilège exclusif dont jouit la Bûcheronne au moment du premier retour des enfants (exemple 44). Mais si la bûcheronne est en vedette lorsque le petit Poucet ramène ses frères la première fois, elle est absente de la scène au moment du retour triomphal du héros à la fin du conte. Dans le conte de Bruno de La Salle, ce sont toujours les deux parents qui accueillent les enfants à leur retour. Et cette union se traduit chez cet auteur par des segments de discours interactif assumés conjointement par les deux partenaires (exemple 45).

(44) **Elle** courut vite leur ouvrir la porte, et leur dit en les embrassant (avant-plan) : « Que je suis aise de vous revoir, mes chers enfants [...] ». » (*Le petit Poucet*, par. 4)

(45) [...] le **père** et la **mère** étaient là  
[...]



et **ils** disaient :  
*Ah, si Poucet et Pucette*  
*étaient là,*  
 [...]! (*Les Petits Poucets*, par. 7)

Ceci permet de dire que les mécanismes de *cohésion verbale* mis en œuvre dans les discours *interactifs* dans les deux contes, contribuent à mettre en évidence une certaine *image* propre aux principaux personnages. Et cette image est conforme à celle qui transparaît dans les autres types de discours. En effet, il a été déjà précisé que l'étude des différents segments de discours *théorique* et *narratif* chez Perrault permet de révéler une image positive de l'homme en général et une image négative de la femme, notamment en ce qui concerne le couple-parents. L'étude de la cohésion verbale vient appuyer ces observations. Ainsi, la comparaison entre certains segments similaires dans les deux versions permet de mettre en évidence le souci du Bûcheron d'obtenir le consentement de sa femme, et de révéler la participation de celle-ci à des actions conjointes avec son mari. De plus, l'analyse permet de mettre en lumière une implication plus grande de la Bûcheronne dans les actions verbales qui viennent renforcer l'image négative qui lui est attribuée dès la situation initiale.

Il en est de même pour le conte de Bruno de La Salle dans lequel le fonctionnement des mécanismes de cohésion verbale dans les discours interactifs vient confirmer ce qui a été révélé par l'étude des autres types de discours. En effet, l'étude de la cohésion verbale, notamment celle qui concerne la fonction de *contraste global*, permet de mettre en évidence une image négative de la femme et une image positive de l'homme dans cette version également. Toutefois, elle laisse transparaître l'image d'un couple plutôt uni, comparativement à celle qui caractérise le couple chez Perrault.

Par ailleurs, l'étude des fonctions de *temporalité* et le comptage des différents temps qui apparaissent dans les discours interactifs dans les deux contes permettent de mettre en évidence un élément important relatif à l'image des personnages,

notamment celle du héros. Il s'agit de l'usage du PR de l'impératif dans les différents segments de discours interactif. Comme il a été précisé auparavant, les analyses révèlent une nette dominance de ce temps dans le conte de Bruno de La Salle. À part Poucet, qui n'assume aucun segment de discours interactif de façon individuelle, tous les autres personnages principaux se trouvent attribuer des phrases impératives. Ainsi, ce temps (PR de l'impératif) est présent dans les segments de discours interactifs assumés par le père, la mère, l'ogre, l'ogresse et même Pucette. Cependant, les ordres qui sont traduits dans les phrases impératives ne sont pas tous donnés sur le même ton (exemples 46, 47, 48, 49 et 50) :

- (46) La mère disait :  
 [...]
 *Emmène-les dans la forêt*  
*et abandonne-les là-bas,*  
*les bêtes se chargeront d'eux.* (*Les Petits Poucets*, par. 3)
- (47) Quand le père vit  
 que ses enfants  
 étaient vraiment bien fatigués,  
 il proposa :  
*dormons un peu avant*  
*de revenir chez nous*  
 [...]. (*Les Petits Poucets*, par. 5)
- (48) Pucette dit :  
*Lance ton chapeau*  
*vers la rouge.* (*Les Petits Poucets*, par. 15)
- (49) L'ogre disait :  
*Tuons ces oisillons-là,*  
*ils pourraient nous jouer*  
*des tours,*  
 [...]. (*Les Petits Poucets*, par. 18)
- (50) Et l'ogresse de continuer :  
*Arrête de dire des bêtises*  
*et tais-toi donc,*  
 [...]. (*Les Petits Poucets*, par. 18)

Ceci ne s'applique pas à l'emploi du PR de l'impératif dans le conte de Perrault. En effet, 11 occurrences de ce temps sont repérées dans le texte, comparativement à 30 dans la version de Bruno de La Salle. Huit de ces occurrences apparaissent dans les discours interactifs attribués à l'Ogre (comme dans les exemples 51 et 52) et une seule est assumée par la Bûcheronne (exemple 56). Les deux autres occurrences sont présentes dans le premier monologue assumé par le petit Poucet à l'endroit de ses frères (exemple 53). À cela s'ajoutent deux autres segments de discours indirect attribués au héros et dans lesquels les phrases infinitives comportent un ordre (exemples 54 et 55) :

- (51) « [...] — Tu as raison, dit l'Ogre; **donne**-leur bien à souper [...] et **va** les mener coucher. » (*Le petit Poucet*, par. 5)
- (52) « **Donne**-moi vite mes bottes de sept lieues, lui dit-il [...]. » (*Le petit Poucet*, par. 7)
- (53) « Ne **craignez** point, mes frères; mon Père et ma Mère nous ont laissés ici, mais je remmènerai bien au logis, **suivez**-moi seulement. » (*Le petit Poucet*, par. 3)
- (54) Aussitôt que le petit Poucet entendit ronfler l'Ogre, il réveilla ses frères, et leur dit **de s'habiller** promptement et **de le suivre**. (*Le petit Poucet*, par. 7)
- (55) Le petit Poucet en eut moins de peur, et dit à ses frères **de s'enfuir** promptement à la maison [...]. (*Le petit Poucet*, par. 8)

Dans ce conte, tous les ordres ne sont pas proférés, non plus, sur le même ton. Il est intéressant d'indiquer ici que l'analyse du segment de discours interactif monologué assumé par la Bûcheronne à l'endroit du fils aîné atteste un ordre, qui laisse poindre une teinte de tendresse, qui s'apparente à un souhait. Cette interprétation est également appuyée par le contenu du segment de discours narratif qui suit le monologue dans le texte (exemple 56) :

- (56) Elle courut [...] et leur dit en les embrassant : « Que je suis aise de vous revoir, mes chers enfants! Vous êtes bien las, et vous avez bien faim; et toi Pierrot, comme te voilà crotté, **viens** que je te débarbouille. » Ce Pierrot était son fils aîné qu'elle aimait plus que tous les autres, parce qu'il était un peu rousseau, et qu'elle était un peu rousse. (*Le petit Poucet*, par. 4)

En outre, la concentration des phrases impératives dans les segments de discours interactif attribués à l'Ogre et au petit Poucet chez Perrault amène un point intéressant en ce qui concerne l'image du héros. Comme il a été précisé auparavant, le personnage du petit Poucet subit une transformation qui se fait de façon graduelle dans le conte et qui se manifeste surtout dans les communications verbales qui lui sont attribuées. Il a été indiqué également que les prises de parole attribuées au héros attestent une grande compétence communicative qui semble être développée sur deux modèles : son père et l'Ogre. Tout d'abord, cette compétence, basée surtout sur l'habileté à argumenter, est révélée dans les deux interventions assumées par le petit Poucet à l'endroit de la femme de l'Ogre. Quant à la première prise de parole du petit Poucet, elle laisse apparaître l'assurance dont jouit déjà le personnage à cet endroit du texte. Dans ce cas, l'emploi des phrases impératives contribue à attribuer au héros les caractéristiques d'un adulte qui assume la responsabilité de reconforter ses frères et de leur donner l'ordre de le suivre. Ceci évoque l'image du père qui se fait suivre par sa femme et ses enfants lors du premier départ pour la Forêt, comme le montre la première illustration insérée dans le conte. L'opposition, d'une part, entre les anaphores nominales *mon Père* et *ma Mère* et les anaphores pronominales *je*, *moi*, et d'autre part, entre le verbe *ont laissés* au PC et le verbe *remmènerai* au FUTS, met en évidence un processus d'*identification* entre le héros et ses parents, notamment entre le fils et son père (exemple 57) :

- (57) « Ne craignez point, mes frères; **mon Père** et **ma Mère** nous **ont laissés** ici, mais **je** vous **remmènerai** bien au logis, suivez-**moi** seulement. » (*Le petit Poucet*, par. 3)

Par ailleurs, l'emploi de l'organisateur textuel à valeur logico-argumentative *mais* montre que le héros se différencie du modèle des parents après s'être identifié à eux. De plus, la présence de cet organisateur textuel annonce déjà la capacité argumentative du petit Poucet, qui sera révélée dans ses autres interventions. En effet, l'habileté du héros dans l'argumentation et l'importance que cette dernière prend dans ses discours semblent lui venir de son père tel qu'il est présenté dans son dialogue avec sa femme (exemple 35 déjà cité et repris en partie dans l'exemple 59) et tel qu'il est appréhendé dans le monologue intérieur attribué à celle-ci (exemple 58) :

(58) Son mari **avait beau** lui **représenter** leur grande pauvreté, elle ne pouvait y consentir; elle était pauvre, mais elle était leur mère. (*Le petit Poucet*, par. 2)

De plus, l'analyse du contenu du discours narratif, qui suit ce monologue, prouve que le Bûcheron a réussi à convaincre sa femme à la fin. En effet, cette dernière a consenti, surtout après avoir considéré l'argument affectif utilisé par le Bûcheron, à savoir son incapacité de voir mourir ses enfants devant ses yeux (exemples 59 et 60) :

(59) « Tu **vois** bien que nous ne pouvons plus nourrir nos enfants; je ne **saurais** les **voir mourir de faim** devant mes yeux [...]. » (*Le petit Poucet*, par. 2)

(60) Cependant ayant considéré quelle douleur ce leur **serait** de les **voir mourir de faim**, elle y consentit [...]. (*Le petit Poucet*, par. 2)

La présence des modalisations marquées par l'emploi du CONDS associé à l'auxiliaire de mode *saurais* dans le premier cas, ainsi que par l'emploi du temps du CONDS *serait* dans le deuxième cas, permet la mise en parallèle entre ces deux segments de type différents. Il en est de même pour la comparaison entre l'emploi du verbe *voir* dans la prise de parole du Bûcheron et celui du verbe *représenter* dans le monologue intérieur attribué à la Bûchcronne. La mise en parallèle entre le SN possessif *leur grande pauvreté* dans l'exemple 58 et la subordonnée complétive *que*

*nous ne pouvons plus nourrir nos enfants* dans l'exemple 59, va dans le même sens. Tous ces éléments, mis en évidence par l'étude de la cohésion verbale, montrent que le Bûcheron a réussi à avoir le consentement de sa femme après force argumentations. L'emploi de la locution verbale *avait beau* vient appuyer ces observations. En plus de montrer un point commun entre le père et le héros, ces éléments attestent l'interdépendance qui existe entre les différents *types de discours* et entre les mécanismes de *cohésion nominale* et *verbale* dans le texte de Perrault.

Par ailleurs, le personnage de l'Ogre constitue un autre modèle d'identification pour le héros, sous certains aspects. Ceci a été déjà indiqué dans l'étude de la cohésion nominale relative au récit interactif pris en charge par le petit Poucet. L'analyse des mécanismes de cohésion verbale et la comparaison entre les deux versions permettent d'étayer l'observation concernant cette particularité chez Perrault. En effet, comme il vient d'être indiqué, la concentration de l'emploi des phrases impératives dans les discours interactifs attribués à ces deux personnages comporte une signification importante. Elle dénote que ce sont surtout ces deux personnages qui font figure d'autorité et d'assurance dans le conte. La mise en parallèle entre les SV *si vous voulez bien l'en prier* et *il m'a prié* apparaissant respectivement dans la deuxième et la troisième interventions adressées par le petit Poucet à la femme de l'Ogre permet d'établir une comparaison entre deux personnages qui semblent, à première vue, diamétralement opposés. Ici, le lecteur assiste à un renversement de situation : le petit Poucet devient le libérateur et l'Ogre la victime (exemples 61 et 62). De plus, la comparaison entre les phrases impératives *donne-leur* et *donne-moi* attribuées à l'Ogre et le segment de phrase *de me donner* assumé par le petit Poucet atteste la présence du processus d'identification entre l'Ogre et le petit Poucet. L'emploi du verbe de parole *dire* dans les trois cas suscite cette comparaison et l'appuie en même temps (exemples 62, 63 et 64) :

- (61) « [...] peut-être qu'il aura pitié de nous, si vous voulez bien l'en **prier**. »  
(*Le petit Poucet*, par. 5)
- (62) « [...] Dans le moment qu'ils lui tenaient le poignard sur la gorge, il m'a aperçu et **m'a prié** de vous venir avertir [...] et de vous **dire** de me **donner** tout ce qu'il a [...]. » (*Le petit Poucet*, par. 8)
- (63) « [...] — Tu as raison, **dit** l'Ogre; **donne**-leur bien à souper [...]. » (*Le petit Poucet*, par. 5)
- (64) « **Donne**-moi vite mes bottes de sept lieues, lui **dit**-il [...]. » (*Le petit Poucet*, par. 7)

Par ailleurs, l'apparition du SV *a voulu que je prisse ses bottes de sept lieues* ajoute l'idée que l'Ogre lui-même consent à léguer au petit Poucet certains de ses attributs, en l'occurrence, ses bottes. Ce qui appuie, en quelque sorte, l'idée d'une identification entre les deux personnages (exemple 65) :

- (65) « [...] Comme la chose presse beaucoup, **il a voulu que je prisse** ses bottes de sept lieues que voilà pour faire diligence [...]. » (*Le petit Poucet*, par. 8)

L'absence d'un face à face entre le père et la mère dans le conte de Bruno de La Salle et la quasi-absence des discours interactifs attribués aux héros empêchent ces mises en parallèle et rendent difficile la mise en évidence d'un véritable processus d'identification chez le couple Poucet, Pucette. Cependant, l'emploi des phrases impératives dans les discours interactifs permet de faire apparaître une ressemblance entre certains personnages dans ce conte. Il s'agit surtout de l'identification entre Pucette et ses parents, notamment la mère, sur le plan de la ruse et de l'autorité, et entre Pucette et l'ogresse, sur le plan de l'exécution des actions violentes.

De plus, malgré les nombreuses occurrences du temps du PR de l'impératif qui apparaissent dans les discours interactifs attribués à l'ogre dans cette version, aucune comparaison ne pourrait se faire entre ce personnage et les héros. Les maximes

intégrées dans ces segments de discours interactif contribuent à mettre en évidence l'image d'un ogre doté d'un esprit prévoyant et pratique. En effet, ces maximes constituent une sorte de jugements propres à ce personnage et sont utilisés en guise d'arguments pour convaincre sa femme. L'absence de discours similaire dans le conte empêche la mise en parallèle entre ce personnage important et le couple-héros. Toutefois, le penchant qu'a l'ogre pour les préceptes et les leçons de vie pourrait rapprocher ce personnage de l'auteur dont la voix transparait dans le segment de discours théorique repéré au début du paragraphe 9 (exemple 66) :

(66) Mais  
 les mauvais moments  
 s'oublent  
 et les bons moments,  
 eux aussi,  
 s'oublent vite dans la misère. (*Les Petits Poucets*, par. 9)

Il convient d'indiquer ici un autre point important mis en évidence par l'analyse comparative de la cohésion verbale dans les deux versions. Il s'agit de l'emploi du temps du CONDS qui traduit une modalisation. En effet, comme il a été indiqué auparavant, le comptage des verbes dans les discours interactifs révèle la présence de neuf occurrences de CONDS chez Perrault, comparativement à quinze occurrences dans le conte de Bruno de La Salle. Ces chiffres deviennent significatifs surtout en raison de la présence de douze occurrences de ce temps dans les discours interactifs attribués à l'ogre chez Bruno de La Salle. Associées aux verbes *pouvoir*, *aller et manger* (exemple 68), ces occurrences du CONDS contribuent à mettre en évidence la qualité de prévoyance de l'ogre dans cette version, comme il a été déjà indiqué. Ceci accorde à ce dernier une image positive et le rapproche également du même personnage chez Perrault. En effet, selon les analyses, l'Ogre de Perrault se voit attribuer, lui aussi, certains attributs positifs malgré la violence qui caractérise ce type de personnage. Il est énergique, rapide et a l'esprit pratique. De plus, il peut contrôler ses émotions et est bon envers ses amis et sa femme. En outre, le segment de discours



narratif, expliquant la réussite du plan du petit Poucet, pourrait être comparé à l'un des segments de discours interactif attribué à l'ogre chez Bruno de La Salle. En effet, la mise en parallèle de ces segments atteste la proximité des deux ogres qui semblent apprécier, tous les deux, les préceptes de la vie (exemples 67 et 68) :

(67) La chose réussit comme il l'avait pensé; car l'Ogre s'étant éveillé sur le minuit eut regret d'avoir différé au lendemain ce qu'il pouvait exécuter la veille [...]. (*Le petit Poucet*, par. 7)

(68) *Un tiens vaut mieux  
que deux tu l'auras.  
Tuons ces oisillons-là.  
Ils **pourraient** trouver  
le bâton  
qui ouvre et ferme tout [...]  
Ils s'en **iraient**  
et nous ne les **mangerions** pas.* (*Les Petits Poucets*, par. 18)

Ainsi, les observations basées sur l'étude des nombreuses occurrences du temps du CONDS dans le conte de Bruno de La Salle permettent de mettre en évidence un point commun entre ce conte et celui de Perrault. Il s'agit de l'image positive dont jouit le personnage de l'ogre dans l'une et l'autre des versions, comparativement à l'image de l'ogresse. Quant à l'analyse des neuf occurrences du CONDS dans le conte de Perrault, elle ne permet pas de révéler des éléments relatifs à l'image des personnages, ni à leur mise en parallèle. Porteuses de modalisations inhérentes aux temps du COND lui-même, ces occurrences sont présentes soit dans le discours narratif, soit dans les discours interactifs assumés par le Bûcheron, par sa femme, par l'Ogre et le petit Poucet. En effet, le fait que ces occurrences de CONDS soient plutôt éparpillées dans les discours interactifs de différents personnages ne permet pas de faire des observations semblables à celles qui ont été faites pour la version de Bruno de La Salle. En d'autres termes, ceci ne permet pas de mettre en évidence une identification entre certains personnages comme cela est possible dans le cas du PR de l'impératif. La valeur actionnelle de ces occurrences de CONDS sera précisée dans

la section concernant les mécanismes de prise en charge, notamment les modalisations.

Par ailleurs, l'analyse des deux contes et leur mise en parallèle permettent de mettre en évidence un élément important qui est relatif à la cohésion verbale et qui concerne la notion de l'identité. Il s'agit des nombreuses **répétitions** de verbes repérées dans l'une ou l'autre des versions. Toutefois, ces répétitions de verbes et de temps de verbes ne sont pas mises en œuvre dans les deux contes dans la même intention. L'étude de la valeur *actionnelle* de ces répétitions permet de révéler les particularités de chaque version.

### 5.2.3.2 Les répétitions de verbes

Tout d'abord, il convient d'indiquer un certain nombre de points communs entre les deux versions en ce qui concerne les répétitions des verbes. En effet, les analyses textuelle et comparative relatives à la cohésion verbale permettent de mettre en évidence la présence et la fréquence des répétitions des verbes dans les différents types de discours dans les deux contes. Ainsi, ces répétitions sont repérées, soit dans le discours théorique, soit dans le discours narratif, soit dans le discours interactif. Mais elles sont plus rares dans les segments de discours théorique. Dans les deux versions également, les reprises de verbes apparaissant dans le même type de discours, soit au même endroit du texte, soit à des endroits différents de celui-ci. Le premier cas est fréquent chez Bruno de La Salle, alors qu'il est plutôt rare chez Perrault. Les répétitions sont réalisées aussi entre deux ou trois types de discours différents. Dans ce cas, elles sont concentrées à une phase particulière de la séquence narrative, mais elles peuvent être repérées également dans deux phases éloignées l'une de l'autre dans le texte. Ces deux dernières possibilités sont présentes dans le conte de Perrault et dans celui de Bruno de La Salle. Cependant, les reprises qui apparaissent à des endroits éloignés du texte sont plus fréquentes chez Perrault. En outre, selon l'analyse

comparative relative à la cohésion verbale, les répétitions des verbes qui sont significatives chez cet auteur sont celles qui sont repérées dans le discours narratif. Par contre, celles qui semblent plus révélatrices dans le conte de Bruno de La Salle sont présentes dans le discours interactif. Quant aux reprises qui apparaissent dans le discours théorique, elles sont plus nombreuses et plus importantes dans le texte de Perrault.

Étant donné que les répétitions des verbes sont nombreuses dans les deux versions, elles ne seront pas toutes exposées dans cette étude. Seules seront présentées les reprises qui comportent une importante signification en ce qui concerne l'*image* des personnages et leur *identité*. Il sera question évidemment de tous les types de discours (quatre types chez Perrault et trois chez Bruno de La Salle), ainsi que de l'interaction entre ces différents types. De plus, les répétitions qui apparaissent dans le discours narratif dans les deux textes, notamment chez Perrault, seront mises en évidence et présentées en dernier parce que plus significatives par rapport à l'orientation de cette thèse.

#### **a) Les répétitions dans le discours théorique**

Deux répétitions ont été repérées dans les segments de discours théorique chez Perrault, comparativement à une seule chez Bruno de La Salle. La première répétition est utilisée pour innocenter l'homme et mettre en évidence l'image négative de la femme (exemple 1). La deuxième reprise de verbes, repérée dans le segment de discours théorique du paragraphe 9 de l'évaluation, a pour objectif précis la réhabilitation du petit Poucet (exemple 2). Quant au seul segment de discours théorique où apparaît une répétition dans la version de Bruno de La Salle, il laisse transparaître une pointe d'ironie à l'endroit des pauvres, comme il a été déjà indiqué (exemple 3) :

- (1) [...] il était de l'humeur de beaucoup d'autres gens, qui aiment fort les femmes qui **disent** bien, mais qui trouvent très importunes celles qui **ont** toujours bien **dit**. (*Le petit Poucet*, par. 4)
- (2) Il y a bien des gens qui [...] prétendent que le petit Poucet n'a jamais fait ce vol à l'Ogre [...] Ces gens-là **assurent** le savoir de bonne part [...] Ils **assurent** que lorsque le petit Poucet eut chaussé les bottes de l'Ogre [...]. (*Le petit Poucet*, par. 9)
- (3) Mais les mauvais moments  
**s'oublent**  
 et les bons moments,  
 eux aussi,  
**s'oublent** vite dans la misère. (*Les Petits Poucets*, par. 9)

Les exemples 1 et 2 revêtent également une importance particulière sur le plan de l'*interaction* entre les différents *types de discours*. En effet, le segment de discours théorique (exemple 1) apparaît à un endroit stratégique dans le texte de Perrault. Repéré à la phase de la résolution intermédiaire, ce segment contribue à mettre en évidence un attribut négatif de la femme, qui est le bavardage. La répétition du verbe *dire* (7 fois) dans trois différents types de discours en est la preuve. Ainsi, ce verbe apparaît une fois dans le *discours narratif* comme verbe de parole introduisant le monologue de la Bûcheronne et une fois dans les segments de *discours interactif* (direct) attribués à ce personnage. À cela s'ajoutent deux occurrences du même verbe dans le *discours théorique* de l'exemple 1 et enfin trois autres dans le discours narratif inséré à des endroits très rapprochés du paragraphe 4 (exemple 4) :

- (4) [...] la Bûcheronne **dit** : « Hélas! où sont maintenant nos pauvres enfants? [...] j'**avais** bien **dit** que nous nous en repentirions [...]. » Le Bûcheron s'impatienta à la fin, car elle **redit** plus de vingt fois qu'ils s'en repentiraient et qu'elle l'**avait** bien **dit** [...]. Ce n'est pas que le Bûcheron ne fût peut-être encore plus fâché que sa femme, mais c'est qu'elle lui rompait la tête, et qu'il était de l'humeur de beaucoup d'autres gens, qui aiment fort les femmes qui **disent** bien, mais qui trouvent très importunes celles qui **ont** toujours bien **dit** [...]. Elle le **dit** une fois si haut [...]. (*Le petit Poucet*, par. 4)

La suite repérée dans les temps des verbes : PS → PQP → PS → PQP → PR → PC → PS, traduit le passage d'un discours à l'autre et représente un exemple de l'interaction et de l'interdépendance entre les types de discours chez Perrault. Il convient d'indiquer également que la valeur sémantique du verbe *dire* n'est pas la même dans tous les types de discours. En effet, elle semble suivre une courbe ascendante allant de la simple valeur d'introduction (comme verbe de parole) à la valeur péjorative de bavardage et d'exagération. L'emploi des segments de phrase *plus de vingt fois* et *c'est qu'elle lui rompait la tête* en sont la preuve. La répétition du verbe *se repentir* qui est repris une troisième fois par le pronom personnel *le*, va dans le même sens.

Il en est de même pour l'exemple 2 repéré dans la phase de l'évaluation qui constitue la deuxième version de la situation finale du conte de Perrault. En effet, la répétition du verbe *assurer* a pour objectif d'innocenter le petit Poucet de toute accusation de vol relatif aux bottes de l'Ogre. Comme il vient d'être précisé, la répétition du verbe *assurer* apparaît dans le segment de *discours théorique*. Et la deuxième occurrence de ce verbe est utilisée comme verbe de parole introduisant un segment de *discours indirect* attribué aux voix sociales prises comme témoins. De plus, ce dernier segment se trouve en *interaction* avec le *discours narratif* du paragraphe 8 grâce à la répétition des verbes *chausser* et *aller*. Dans ce cas, l'interaction entre les différents types de discours est réalisée entre la phase des actions précédant la première version de la situation finale au paragraphe 8 et la même phase dans la deuxième version au paragraphe 9 (exemple 5) :

- (5) Les bottes étaient fort grandes [...] mais [...] elles avaient le don de s'agrandir et de s'apetisser selon la jambe de celui qui les **chaussait**, de sorte qu'elles se trouvèrent aussi justes à ses pieds [...] que si elles avaient été faites pour lui. Il **alla** droit à la maison de l'Ogre [...] (par. 8). Ces gens-là **assurent** [...]. Ils **assurent** que lorsque le petit Poucet **eut**

**chaussé** les bottes de l'Ogre, il s'en **alla** à la Cour, où il savait [...]. (par. 9)  
(*Le petit Poucet*, par. 8 et 9)

Dans l'exemple 9, la transition PR → PANT → PS traduit le passage du discours théorique au discours interactif indirect qui est marqué par la présence du verbe de parole *assurer* et de la subordonnée complétive que ce verbe introduit. L'interaction entre ce dernier segment de discours indirect et le segment de discours narratif relatif à la description des bottes est traduite par la présence des deux occurrences du verbe *chausser* à l'IMP (discours narratif) et au PANT (discours interactif), ainsi que celle des deux occurrences du verbe *aller* au PS dans les deux types de discours. L'exemple 6 qui apparaît dans le texte de Bruno de La Salle représente également un cas d'*interaction* entre les types de discours. Cependant, il s'agit d'un cas moins complexe et moins développé que ceux qui sont repérés chez Perrault. En effet, l'interaction se fait ici entre le segment du *discours théorique* apparaissant au paragraphe 9, à la phase de la deuxième complication et entre les segments de discours *narratif* du paragraphe 13 à la phase de la troisième complication (exemple 6) :

(6) Mais  
les mauvais moments  
**s'oublie**  
et les bons moments,  
eux aussi,  
**s'oublie** vite [...]. (par. 9)  
Ils s'embrassèrent en pleurant  
et tout **fut** encore **oublié**. (par. 13) (*Les Petits Poucets*, par. 9 et 13)

Le passage PR → PS traduit l'interaction entre le discours théorique et le discours narratif. Sur le plan de la valeur *interactive*, le segment de discours narratif comporte la même pointe d'ironie envers les gens pauvres. Toutefois, elle est moins explicite que dans le cas du discours théorique. De plus, la répétition du verbe *oublier* traduit, de manière résumée, que les événements se reproduisent de façon identique. L'emploi de l'adverbe *encore* en est la preuve. Quant à la première reprise du verbe *oublier* au

PR, elle constitue un cas de répétition apparaissant au même endroit du texte et dans un même type de discours, en l'occurrence, théorique.

Il convient de préciser ici que les répétitions des verbes, repérées dans les exemples ci-dessus, constituent parfois des exemples de reprise *identique* (même verbe et même temps de verbe) et parfois représentent des cas de répétition avec *modification* (même verbe mais temps de verbe différent). Dans ce dernier cas, le changement observé dans le temps de verbe réside dans le passage d'un type de discours à un autre. Cependant, ce passage ne se traduit pas toujours par la transition des temps de verbe. C'est le cas des segments de discours indirect ou indirect libre où les verbes sont marqués par le sous-système de temps propre au discours majeur (le plus souvent narratif).

#### **b) Les répétitions dans le discours interactif**

Il ressort de l'étude des répétitions dans le discours théorique que ces dernières attestent une étroite interaction entre les différents types de discours chez Perrault en particulier. Les analyses montrent également que ces répétitions font partie de la *stratégie énonciative* de cet auteur en ce qui concerne l'image des principaux personnages, notamment celle du héros. Ceci n'est pas le cas dans la version de Bruno de La Salle. Toutefois, l'étude des répétitions dans le discours interactif dans les deux textes permet de mettre en évidence certaines particularités propres au conte de Bruno de La Salle. Tout d'abord, les reprises de verbe dans ce type de discours sont nombreuses chez cet auteur, alors qu'elles sont moins fréquentes chez Perrault. Ainsi, seulement quatre reprises de verbes *identiques* sont repérées dans les segments de discours interactif, se trouvant au même endroit dans le texte de Perrault. La première apparaît dans l'intervention du Bûcheron adressée à l'endroit de sa femme dans la phase de la complication (exemple 7) :

- (7) « Tu **vois** bien que nous ne pouvons plus nourrir nos enfants [...] et je suis résolu de les mener perdre [...], ce qui sera aisé, car tandis qu'ils s'amuseront à fagoter, nous n'avons plus qu'à nous enfuir sans qu'ils nous **voient** [...]. » (*Le petit Poucet*, par. 2)

Sur le plan de la valeur sémantique, cette répétition est tout à fait particulière : les deux occurrences du verbe *voir* impliquent comme signification à la fois la prise de conscience avec l'esprit et la perception avec les yeux. Ainsi, cette répétition permet de mettre en évidence une des caractéristiques du style de Perrault, à savoir l'usage fréquent des homonymes et des mots à double sens. Sur le plan de la valeur *actionnelle*, elle révèle le désir du Bûcheron d'éviter à ses fils la vue de sa fuite avec leur mère et, surtout, de se soustraire à leur jugement.

Deux autres répétitions sont présentes dans le dialogue entre le petit Poucet et la femme de l'Ogre à la phase des nouvelles actions du paragraphe 5. Il s'agit de la reprise des verbes *manger* et de l'auxiliaire de mode *voulez* (exemple 8) :

- (8) Cette femme leur dit : « Hélàs! mes pauvres enfants [...]? Savez-vous **bien** que c'est ici la maison d'un Ogre qui **mange** les petits enfants? — hélas, Madame, lui répondit le petit Poucet [...]? Il est **bien** sûr que les Loups de la Forêt ne manqueront pas de nous **manger** cette nuit, si vous ne **voulez** pas nous retirer chez vous. Et cela étant, nous aimons mieux que ce soit Monsieur qui nous **mange**; peut-être qu'il aura pitié de nous, si vous **voulez bien** l'en prier. » (*Le petit Poucet*, par. 5)

L'identité observée dans les temps PR → PR dans les deux exemples ci-dessus s'explique par la présence d'un seul type de discours, à savoir le discours interactif direct dialogué. Dans l'exemple 8, en plus de mettre en évidence le danger que courent les garçons, la répétition du verbe *manger* atteste la compétence communicative du petit Poucet et son habileté à convaincre. En effet, le héros met dans sa réplique les mêmes mots qu'utilise son interlocutrice. La répétition de l'adverbe *bien* va dans le même sens et rappelle le segment *Tu vois bien* utilisé par le



père du héros. L'explication de la valeur actionnelle de la répétition de l'auxiliaire de mode *voulez* sera présentée dans le point relatif aux modalisations. La quatrième reprise de verbes est repérée, à la même phase, dans les premiers segments dialogués entre l'Ogre et sa femme au paragraphe 5 (exemple 9) :

- (9) « Il faut, lui **dit** sa femme, que ce soit ce Veau que je viens d'habiller que vous **sentez**. — Je **sens** la chair fraîche, te **dis**-je encore une fois [...]. »  
(*Le petit Poucet*, par. 5)

En plus de mettre en évidence la faculté de sentir de l'Ogre, la répétition du verbe *sentir* laisse transparaître l'état de colère dans lequel se trouve ce dernier. Il convient d'indiquer également la répétition du verbe *dire*. La première occurrence de ce verbe apparaît comme verbe de parole dans un court segment de *discours narratif* et la deuxième dans le *discours interactif* direct assumé par l'Ogre. La transition PS → PR, qui n'est pas très explicite dans ce cas, traduit encore une fois l'interaction entre deux types de discours. À ces quatre exemples viennent s'ajouter d'autres cas de répétitions réalisées entre des segments de discours interactif qui se trouvent à des endroits plus ou moins éloignés l'un de l'autre dans le texte. Ces reprises de verbes apparaissent dans les discours interactifs attribués au Bûcheron, au petit Poucet et à l'Ogre (exemples 10, 11, 12, 13, 14, 15 et 16) :

- (10) [...] il lui dit [...] : « Tu **vois bien** que nous ne pouvons plus nourrir nos enfants [...]. » (*Le petit Poucet*, par. 2)
- (11) « Vraiment, dit-il, j'allais faire là un bel ouvrage; je **vois bien** que je bus trop hier au soir. » (*Le petit Poucet*, par. 7)
- (12) Il leur dit donc : « Ne craignez point, mes frères, [...] **suivez**-moi seulement. » Ils le **suivirent**, et il les mena jusqu'à leur maison [...]. (*Le petit Poucet*, par. 4)
- (13) Aussitôt que le petit Poucet entendit ronfler l'Ogre, il réveilla ses frères, et leur dit de s'habiller promptement et de le **suivre**. (*Le petit Poucet*, par. 7)

- (14) « — Tu as raison dit l'Ogre; **donne**-leur bien à souper [...] et **va** les mener coucher. » (*Le petit Poucet*, par. 5)
- (15) L'Ogre s'étant éveillé dit, à sa femme : « **Va**-t'en là-haut habiller ces petits drôles d'hier soir. » (*Le petit Poucet*, par. 7)
- (16) Il jeta [...] une potée d'eau dans le nez de sa femme et l'ayant fait revenir : « **Donne**-moi vite mes bottes de sept lieues, lui dit-il, afin que j'aille les attraper. » (*Le petit Poucet*, par. 7)

Sur le plan de la valeur *actionnelle*, dans les exemples 10 et 11, la répétition du verbe *voir* permet une mise en parallèle entre le message du Bûcheron et celui de l'Ogre. D'apparence différents, ces deux personnages représentent la figure du père dans le couple. Le Bûcheron utilise ce verbe pour introduire son argument logique et convaincre sa femme. Il désire l'amener à prendre conscience, comme lui, de leur incapacité de nourrir leurs enfants. De son côté, l'Ogre se présente comme un personnage qui prend lui même conscience qu'il a un peu trop bu. Ainsi, la répétition de ce verbe au PR attribue aux deux personnages une certaine dose de sagesse qui va contribuer à la mise en évidence de leur image plutôt positive. Ici encore, la répétition de l'adverbe *bien*, associé au même verbe, va dans le même sens.

Quant aux reprises du verbe *suivre* dans les exemples 12 et 13, elles contribuent à révéler l'autorité et l'assurance dont jouit le personnage du petit Poucet face à ses frères. La modification observée dans les temps du verbe, PR de l'impératif *suivez-moi* et l'infinitif *suivre*, s'explique par le passage du discours direct au discours indirect. Il convient d'indiquer également l'*interaction* entre ces deux occurrences présentes dans le *discours interactif* et la troisième occurrence au PS *suivirent* apparaissant dans le *discours narratif*.

Enfin, les exemples 14, 15 et 16 comportent des répétitions de deux verbes, le verbe *aller* et le verbe *donner*, tous les deux au PR de l'impératif. En plus de traduire la figure d'autorité de l'Ogre qui est habitué à donner des ordres à sa femme, ces reprises

amènent un élément important relatif au personnage de la femme de l'Ogre et de la femme en général. En effet, l'action de *donner* semble être un attribut propre aux femmes dans ce conte. La Bûcheronne **donne** un morceau de pain à chacun des sept garçons. La femme de l'Ogre leur **donne** à souper, **donne** à l'Ogre ses bottes et **donne** au petit Poucet toutes les richesses de ce dernier. Et à la fin du conte, les *Dames donnent* au petit Poucet tout ce qu'il veut. Ceci attribuée à la femme, en général, l'image d'une personne qui a l'habitude de *donner* lorsqu'elle est sollicitée. Par ailleurs, la mise en parallèle de ces segments avec le segment de phrase *on lui donnait toujours le tort*, attribué au héros dans la situation initiale, révèle une progression dans les choses qui sont données au petit Poucet. En effet, elles vont du négatif (le tort) au plus positif en suivant une gradation (le pain, le souper, les richesses de l'Ogre et finalement tout ce qu'il veut). Ainsi, cette *chaîne de répétitions*, qui est relative au verbe *donner* et qui est présente dans le texte de la situation initiale jusqu'à la situation finale, contribue à mettre en évidence la *transformation* que subit le personnage du petit Poucet.

Dans la version de Bruno de La Salle, les reprises de verbes sont nombreuses et se réalisent sous deux formes : elles se trouvent, soit dans le même segment de discours interactif (au même endroit du texte), soit dans des segments différents (à divers endroits du texte). La première forme de répétition du verbe est repérée dans le premier segment de discours interactif monologué assumé par la mère de Poucet, Pucette à la phase de la complication (exemple 17) :

- (17) *Cette fois nous n'avons  
plus rien [...]  
plus rien pour eux.  
Je ne **veux** pas les voir souffrir,  
je ne **veux** pas les voir mourir  
devant mes yeux. (Les Petits Poucets, par. 3)*

Ici, la reprise de l'auxiliaire de mode *veux* traduit l'insistance de la mère sur la raison qui motive l'ordre qu'elle va donner à son mari. Les précisions relatives à l'emploi de cet auxiliaire de mode seront données dans l'étude des modalisations. Dans l'exemple ci-dessus, la présence d'un seul type de discours est attestée par l'uniformité dans l'emploi du temps des verbes PR → PR. C'est cette forme de répétition qui est la plus fréquente chez Bruno de La Salle. En plus de traduire l'insistance ou l'entêtement de la mère, ces reprises de verbe constituent la preuve de la présence de l'aspect oral dans ce conte. En effet, comme il a été indiqué auparavant, les reprises de mots, notamment de verbes, introduisent une sorte de refrain dans certains segments de discours interactif. Ces leitmotiv, qui sont concentrés dans les prises de parole de l'ogresse et de l'ogre, amplifient la musicalité de ce conte et en font un récit destiné plutôt à un public jeune. Ainsi, la plupart des répétitions mettent en évidence la forme rythmée de cette version et sollicitent fortement l'imagination des lecteurs (exemples 18, 19 et 20) :

- (18) [...] et elle disait à son mari :  
*Tu vois, tu vois!* (*Les Petits Poucets*, par 19)
- (19) Il monta sur sa grande truie  
 et lui cria pour l'exciter :  
*Trotte, trotte ma grande truie!*  
*T'en auras un et moi aussi*  
*T'auras le plus gros des petits!* (*Les Petits Poucets*, par. 21)
- (20) Ils demandèrent  
 aux lavandières :  
*Où est le pont? où est le pont?*  
 Les lavandières  
 leur répondirent :  
*Il est ici! Il est ici!* (*Les Petits Poucets*, par. 21)

La deuxième forme de répétitions, celle qui apparaît dans le même type de discours, interactif, mais dans des segments différents, est moins fréquente. Comme les reprises du premier type, ces répétitions sont dominantes dans les interventions assumées par

l'ogre et l'ogresse. Plus précisément, elles sont concentrées dans le dialogue mettant face à face les deux personnages au paragraphe 18 (exemples 21, 22 et 23) :

(21) L'ogre disait :

**Tuons** ces oisillons-là,  
ils **pourraient** nous jouer  
des tours,  
ils s'en **iraient**  
et nous ne les **mangerions** pas. (Les Petits Poucets, par. 18)

(22) Et l'ogresse de continuer :

**Arrête** de dire des bêtises  
et **tais-toi** donc,  
ils **vont** entendre. (Les Petits Poucets, par. 18)

(23) Et lui de dire encore plus fort :

[...] **Tuons** ces deux oisillons-là.  
Ils **pourraient** me voler  
les bottes  
qui me font sept lieues  
à la fois,  
ils s'en **iraient**  
et nous ne les **mangerions** pas!  
Et elle de lui dire encore :  
**Arrête** de dire des bêtises  
et **tais-toi** donc,  
ils **vont** t'entendre! (Les Petits Poucets, par. 18)

Il est intéressant de remarquer ici qu'en plus de la répétition identique des verbes *tuer*, *aller*, *manger*, etc. et des temps des verbes, PR de l'impératif et CONDS, ces reprises sont réalisées dans une structure phrastique identique : phrases impératives suivies souvent par des phrases exclamatives. Les répétitions des verbes qui apparaissent dans ces phrases se présentent également suivant un schéma quasi identique sur le plan des transitions temporelles : PR impératif → CONDS → CONDS → CONDS (dans les interventions de l'ogre) et PR impératif → PR impératif → PR indicatif (dans les répliques de l'ogresse).

Sur le plan de la valeur *actionnelle*, ces reprises identiques de verbes participent à mettre en évidence, d'une part, l'autorité de la femme et son agressivité, d'autre part, la prévoyance de l'homme et sa sagesse. De plus, la présence des temps du PR de l'impératif à la fois dans les interventions de l'ogre et de l'ogresse montre que les deux partenaires sont des figures d'autorité. L'association du pronom de la 1<sup>re</sup> personne du pluriel *nous* aux occurrences du verbe *tuer* au PR de l'impératif, repérées dans les prises de parole de l'ogre, atteste l'identité des deux personnages en ce qui concerne leur plaisir cannibale. Il en est de même pour les occurrences du verbe *manger* au CONDS qui sont également utilisées à la 1<sup>re</sup> personne du pluriel dans ces segments. Toutefois, il est difficile de repérer un processus d'identification entre ces personnages et le couple-héros. En effet, comme il a été déjà indiqué, seul l'emploi du PR de l'impératif dans le monologue assumé par Pucette permet de mettre en lumière une certaine ressemblance entre celle-ci et les personnages-adultes du conte. Mais aucune répétition de verbe n'est utilisée pour appuyer cette ressemblance (exemple 24) :

(24) Pucette dit :

*Lance ton chapeau*

*Vers la rouge. (Les Petits Poucets, par. 15)*

Cependant, une répétition du verbe *aller* au PR de l'impératif est repérée dans deux segments de discours interactif monologué apparaissant à des endroits différents du texte. L'un de ces segments est attribué à la mère de Poucet, Pucette et l'autre à l'ogre. À part le fait que cette reprise atteste l'autorité que partagent la plupart des personnages dans ce conte, elle ne révèle aucune information supplémentaire pouvant traduire une identification entre ces deux personnages en particulier. La répétition du verbe *chercher* à l'infinitif vient appuyer cette mise en parallèle entre les deux segments (exemples 25 et 26) :

- (25) Elle cria :  
*Poucet, Pucette,*  
*allez vite me la chercher!* (*Les Petits Poucets*, par. 14)
- (26) Le lendemain,  
 quand sa femme fut réveillée,  
 il lui dit :  
*Va donc chercher les oisillons*  
*pour leur faire leur toilette!* (*Les Petits Poucets*, par. 19)

Ainsi, il serait utile de conclure ici que les répétitions de verbes dans le conte de Bruno de La Salle contribuent à faire transparaître une certaine image propre à l'un ou l'autre des personnages du conte. Cependant, elles ne permettent pas des mises en parallèle importantes entre ces différents personnages, notamment entre les couples-adultes et les héros. Chez Perrault également, les reprises de verbes, plutôt rares dans le discours interactif, ne permettent pas de mettre en évidence une identification entre le héros et les autres personnages. Il n'en est pas de même pour les répétitions repérées dans le récit interactif, et notamment dans le discours narratif.

### c) Les répétitions dans le récit interactif

La première répétition observée dans le segment de récit interactif, spécifique au texte de Perrault, est celle du verbe *donner*. En effet, cette reprise fait partie de la chaîne de répétitions dont il a été question plus haut. En plus de mettre en évidence une certaine image de la femme et de participer à révéler la transformation du héros, cette répétition atteste la grande compétence communicative et l'imagination créatrice dont jouit ce dernier. L'analyse du contenu de ce segment de récit interactif permet, en fait, de mettre en lumière les facultés d'observation et d'écoute du petit Poucet, ainsi que la capacité à créer de ce personnage. En plus des mécanismes de cohésion nominale, qui ont été présentés auparavant, l'étude de la cohésion verbale, notamment celle des répétitions, contribue à faire apparaître cette image positive du héros. Elle permet surtout de mettre en évidence une identification entre ce dernier et le personnage de

l'Ogre, comme ce qui est observé ici dans la reprise du verbe *donner*. En effet, trois occurrences de ce verbe sont repérées à cet endroit du texte. La première apparaît dans le segment de discours interactif direct assumé par le petit Poucet, la deuxième dans le récit interactif inséré dans le discours interactif et la troisième dans le segment de discours narratif majeur (exemple 1) :

- (1) « Votre mari, lui dit le petit Poucet, est en grand danger, car il **a été pris** par une troupe de voleurs qui ont juré de le tuer s'il ne leur **donne** tout son or et tout son argent. Dans le moment qu'ils lui tenaient le poignard sur la gorge, il m'a aperçu et **m'a prié** [...] de vous dire de me **donner** tout ce qu'il a [...]. Comme la chose presse beaucoup, il a voulu que je **prisse** ses bottes de sept lieues que voilà pour faire diligence [...]. » La bonne femme [...] lui **donna** aussitôt tout ce qu'elle avait [...]. (*Le petit Poucet*, par. 8)

Ici encore, les modifications repérées dans les temps des verbes : PR → PC → PS traduisent la présence des différents types de discours (discours interactif, récit interactif, discours narratif). Une autre répétition est observée entre le premier et le dernier segment de discours interactif direct qui encadrent le récit interactif. Il s'agit de la reprise du verbe *prendre* au PC (*a été pris*) dans le 1<sup>er</sup> segment et à l'IMP du subjonctif (*que je prisse*) dans le dernier. Sur le plan de la *valeur actionnelle*, cette répétition pourrait créer une ressemblance entre les voleurs et le héros, étant donné que ce dernier est présenté comme un agent producteur de la même action, celle de *prendre*. Toutefois, la présence de l'auxiliaire de mode *a voulu*, attribué à l'Ogre, neutralise cet effet négatif et annule l'accusation que pourrait être portée contre le héros. D'autres précisions relatives à l'emploi de cet auxiliaire de mode seront données lors de l'étude des modalisations.

En outre, comme il a été précisé auparavant, une répétition est repérée entre le verbe *prier* au PC (*m'a prié*) présent dans le *récit interactif* et le même verbe à l'infinitif (*si vous voulez l'en prier*) apparaissant dans le discours interactif dialogué entre le petit



Poucet et la femme de l'Ogre au paragraphe 5. Cette répétition qui atteste un renversement de situation entre le paragraphe 5 et 8 (la victime devient le libérateur) constitue un autre exemple d'*interaction* entre les différents *types de discours* chez Perrault.

En effet, avec ce renversement de situation mis en évidence grâce à la répétition du verbe *prier*, l'auteur place le petit Poucet au même niveau que l'Ogre en lui prêtant l'image de quelqu'un qui se fait prier. De plus, en s'attribuant le droit de proférer un ordre à la femme de l'Ogre (*vous dire de me donner*), en prétendant que cet ordre vient de l'Ogre, le petit Poucet s'identifie à ce personnage au point d'oser le remplacer. Cette identification au personnage de l'Ogre est renforcée par les répétitions des verbes qui apparaissent dans le discours narratif.

#### d) Les répétitions dans le discours narratif

À l'image des répétitions des verbes repérées dans les discours théoriques et interactifs chez Bruno de La Salle, celles qui apparaissent dans les discours narratifs révèlent surtout la forme rythmée de ce conte. La série des verbes d'action au PS attribués au couple-héros en sont un exemple (exemples 1, 2 et 3) :

- (1) Quand le froid du soir les saisit,  
les deux enfants se réveillèrent.  
Ils **appelèrent**, ils **appelèrent** :  
personne ne leur **répondit**.  
Ils ne s'en **inquiétèrent** pas.  
Ils **recherchèrent** les cailloux  
[...] ils **retrouvèrent** le chemin  
qui **menait** jusqu'à leur maison. (*Les Petits Poucets*, par. 6)
- (2) Lorsque les enfants  
découvrirent les sabots,  
ils **appelèrent**, ils **appelèrent**,  
personne ne leur **répondit**.

Ils ne s'en **inquiétèrent** pas.  
 Ils **cherchèrent**  
 les brins de laine [...]  
 ils **retrouvèrent**  
 le chemin qui **menait**  
 jusqu'à leur maison. (*Les Petits Poucets*, par. 12)

- (3) Poucet, Pucette [...]  
 ils ne virent plus leurs parents.  
 Ils **appelèrent**, ils **appelèrent** :  
 personne ne leur répondit.  
 Ils ne s'en **inquiétèrent** pas.  
 Ils **cherchèrent**  
 les tas de graines  
 [...]  
 ils ne les **retrouvèrent** pas  
 [...]. (*Les Petits Poucets*, par. 15)

Il convient de remarquer ici que la première répétition, celle du verbe *appeler* constitue l'exemple d'une reprise réalisée dans le même segment discursif. À part l'effet musical qu'elle produit, cette répétition montre l'insistance des enfants et traduit leur espoir de trouver une réponse à leur appel. La série des autres répétitions sont réalisées entre des segments du même type, narratif, qui se trouvent à différents endroits du texte. Elles attestent la reprise des événements et des actions accomplies par Poucet, Pucette lors de leurs trois séjours dans la forêt. En effet, les mêmes verbes sont répétés au même temps, le PS, trois fois dans le texte. Cependant l'emploi de la forme négative *ne les retrouvèrent pas* et l'absence d'une troisième occurrence du verbe *mener* dans l'exemple 3 traduisent un changement de situation : Poucet, Pucette restent coincés dans la forêt. Dans ce même esprit, d'autres répétitions moins développées apparaissent dans les segments de discours narratif à divers endroits du texte. Dans la plupart des cas, ces reprises montrent l'ampleur de l'action désignée par le verbe (exemples 4 et 5) :

- (4) La miche **roula** sur la pente,  
**roula, roula**, très loin

jusqu'en bas,  
dans le fond du bois. (*Les Petits Poucets*, par. 14)

- (5) La truie s'engagea sur le drap  
et elle s'**enfonce** dans l'eau.  
Elle s'**enfonce**, s'**enfonce**  
et emporta son cavalier. (*Les Petits Poucets*, par. 21)

Toutefois, quelques autres répétitions de verbes repérées dans le discours narratif amènent des éléments importants en ce qui concerne l'image de certains personnages. Il s'agit des répétitions réalisées entre le *discours narratif* et le *discours interactif* (exemples 6, 7 et 8) :

- (6) La mère disait :  
[...] *Je ne veux pas les voir mourir* [...]  
**Emmène-les** dans la forêt  
et **abandonne-les** là-bas [...]. (*Les Petits Poucets*, par. 3)
- (7) Ils savaient bien  
pourquoi leur père  
les **avait menés** jusque-là,  
mais ils étaient si fatigués!  
Pour ne pas qu'il les **abandonne** [...]  
ils gardèrent serrés contre eux [...]. (*Les Petits Poucets*, par. 5)
- (8) Le pauvre bougre  
ne savait plus comment faire.  
Il fallut qu'il quitte sa veste,  
doucement, sans les réveiller  
et qu'il les **abandonne** là [...]. (*Les Petits Poucets*, par. 6)

Ainsi, il est intéressant de remarquer que les répétitions présentes dans les exemples ci-dessus sont réalisées entre le discours narratif décrivant les actions accomplies par le père et le premier discours interactif assumé par la mère. Sur le plan de la valeur *actionnelle*, ceci permet de renforcer la figure d'autorité dont jouit la femme et le rôle d'exécuteur attribué à l'homme dans ce conte. L'*interaction* entre les deux types de discours est marquée par la transition entre le PR de l'impératif *Emmène, abandonne*

et le PR du subjonctif *abandonne* dont l'emploi est dû à la concordance des temps dans le discours narratif où les verbes de la principale sont au PS (*gardèrent, fallut*).

Une autre répétition repérée entre ces deux types de discours mérite d'être indiquée. Il s'agit de la répétition du verbe *lancer* qui apparaît une fois dans le discours *interactif* direct assumé par Pucette et une autre fois dans le discours *narratif* décrivant l'action accomplie par Poucet (exemple 9) :

- (9) Pucette dit :  
*Lance ton chapeau*  
*vers la rouge.*  
 Il le **lança** [...]. (*Les Petits Poucets*, par. 15)

Dans ce cas, l'interaction entre les deux types de discours est traduite par le passage du PR de l'impératif *Lance* au PS *lança*. Par ailleurs, comme la répétition précédente (exemples 6, 7 et 8), celle-ci montre que Poucet exécute l'ordre qu'il reçoit de sa sœur, exactement comme l'a fait son père sur l'ordre de sa femme. Cette mise en parallèle, faite grâce aux répétitions des verbes, permet de révéler une similitude dans le comportement, d'une part, entre la mère et la fille, et d'autre part, entre le père et le fils. Ainsi Poucet, Pucette pourraient être considérés comme le couple-enfants identique au couple-adultes des parents. Ceci amène à souligner, encore une fois, l'*interaction* entre les mécanismes de *cohésion nominale* et ceux de la *cohésion verbale*. En effet, il convient de rappeler ici que l'analyse des chaînes anaphoriques, dévolues, d'une part, à Poucet, Pucette, et, d'autre part, au couple-parents, laisse déjà transparaître la ressemblance entre ces deux couples. L'identification entre certains personnages du conte, révélée par l'étude des répétitions des verbes, est beaucoup plus évidente dans le texte de Perrault.

À l'image de tous les contes de fées, les répétitions qui se trouvent dans le conte de Perrault concernent le lexique, la structure du conte et le fonctionnement des

personnages (Rousseau, 1999). Mais bien que les répétitions lexicales et structurales amènent des éléments intéressants relatifs à la musicalité du conte et aux nombreux rebondissements de celui-ci, ce sont les reprises concernant le système des personnages qui sont les plus révélatrices. Leur étude permet de mettre en évidence l'*identification* entre des personnages qui semblent, à première vue, différents, voire même opposés.

Il a été déjà précisé dans le point concernant les discours interactifs, notamment les communications verbales assumées par le petit Poucet, que l'habileté à argumenter de ce personnage pourrait le rapprocher de son père. En outre, l'assurance du héros, révélée par son premier discours adressé à ses frères, grâce à l'emploi et à la répétition du verbe *suivre*, participe à mettre en évidence la ressemblance entre ces deux personnages. En effet, le petit Poucet prend, en quelque sorte, la place du chef de famille en devenant responsable de ses six frères. La dominance du personnage du Bûcheron, traduite par la fréquence des chaînes anaphoriques dévolues à ce personnage tout le long du conte, atteste l'importance de l'image du père pour le petit Poucet et pour l'auteur aussi. La critique négative faite à l'endroit de la mère et de la femme en général, va dans le même sens également. Comme il a été indiqué auparavant, ce sont, à la fois, les mécanismes de cohésion nominale et ceux de la cohésion verbale, qui contribuent à mettre en évidence l'image positive ou négative de ces personnages.

En plus des observations précédentes, l'étude précise des répétitions des verbes amène des éléments significatifs en ce qui concerne la mise en parallèle entre certains personnages importants du conte chez Perrault. Ces éléments font partie de la *stratégie de différenciation* mise en œuvre par l'auteur dès la situation initiale. En effet, comme il a été déjà indiqué, un véritable processus *identification-différenciation* est repéré dans le conte en ce qui concerne le personnage du héros. Ainsi, si à certains endroits du texte, le petit Poucet est présenté comme appartenant à

un groupe (sa famille) auquel il s'identifie, il s'en différencie souvent à d'autres endroits. Conformément aux analyses, cette différenciation devient de plus en plus évidente et de plus en plus globale vers la fin du conte. En effet, l'étude des répétitions des verbes présentes dans le discours narratif chez Perrault permet de mettre en évidence une *double différenciation* en ce qui concerne le personnage du héros. D'une part, le petit Poucet se distingue de ses parents et, d'autre part, il se différencie de ses six frères.

En ce qui concerne le processus d'identification-différenciation entre le *petit Poucet* et *ses parents*, des éléments importants sont révélés par l'étude des répétitions repérées dans différents segments de *discours narratif*, ainsi que celles qui sont réalisées entre ce type de discours et le *discours interactif*. Les exemples 10, 11 et 12 représentent le premier cas, alors que les exemples 13 et 14 (comparés aux exemples 10, 11 et 12) font partie de la deuxième série de répétitions traduisant l'interaction entre *deux types de discours* :

- (10) Ils le suivirent, et il les **mena** jusqu'à leur maison [...]. (*Le petit Poucet*, par. 3)
- (11) Mais lorsque l'argent fut dépensé, ils retombèrent dans leur premier chagrin, et **résolurent** de les perdre encore, et [...] de les **mener** bien plus loin [...]. (*Le petit Poucet*, par. 4)
- (12) Le Père et la Mère les **menèrent** dans l'endroit de la Forêt le plus épais et le plus obscur [...]. (*Le petit Poucet*, par. 5)
- (13) « Tu vois bien que nous ne pouvons plus nourrir nos enfants [...] et **je suis résolu** de les **mener** perdre demain au bois [...] — Ah! s'écria la bûcheronne, pourrais-tu bien toi-même **mener** perdre tes enfants? » (*Le petit Poucet*, par. 2)
- (14) « Ne craignez point, mes frères; mon Père et ma Mère nous **ont laissés ici**, mais je vous **remmènerai** bien au logis, suivez-moi seulement. » (*Le petit Poucet*, par. 3)

Dans les exemples ci-dessus, le verbe *mener* est repris de façon identique au PS *mena*, *menèrent*, ou avec modification, ajout de préfixe et temps du FUTS *remmènerai*, ou encore à l'infinitif *mener*. Plusieurs points importants méritent d'être indiqués ici. Tout d'abord, la mise en parallèle entre les exemples 10, 11 et 12 permet une identification entre le héros et ses parents, étant donné qu'ils assument la même action, celle de *mener*. De plus, l'emploi du PS dans les deux exemples 10 et 12 et le fait que les actions soient posées au *premier-plan* renforcent cette identification. Cependant, si le petit Poucet se hausse au rang de ses parents pour *mener* ses frères au logis la première fois (exemple 10), il va être *mené* comme eux par leur père et leur mère une deuxième fois vers la Forêt (exemples 11 et 12).

Par ailleurs, l'étude des répétitions repérées dans les exemples 10, 11 et 12 et leur mise en parallèle avec les reprises qui apparaissent dans les discours interactifs (exemples 13 et 14) permettent l'émergence d'autres éléments intéressants. D'une part, un parallèle est fait entre l'action de *mener* attribuée aux parents et celle qui est assumée par le petit Poucet. Si la répétition est identique (le même verbe est utilisé plusieurs fois), les segments de phrase qui la suivent ne le sont pas : Le verbe *mener* est souvent associé au verbe *perdre* lorsque l'action est assumée par les parents et les deux verbes prennent alors ensemble la forme d'une locution verbale qui a le sens d'*abandonner*. Il n'en est pas de même pour cette action lorsqu'elle est attribuée au héros : le petit Poucet mène ses frères *jusqu'à la maison* ou les ramène *au logis*. Ainsi, l'ajout du verbe *perdre* (au sens négatif) au verbe *mener* renforce la différenciation entre le petit Poucet et ses parents. L'opposition entre les segments de phrase à valeur spatiale *dans le bois*, *dans l'endroit de la Forêt le plus épais et le plus obscur* et *jusqu'à la maison*, *au logis* va dans le même sens. Ceci permet de dire que la répétition du verbe *mener* traduit à la fois l'identification entre le héros et ses parents, et la différenciation de ce dernier. D'autre part, l'opposition entre les verbes *mener* et *suivre*, ainsi que la répétition du dernier verbe dans les actions assumées par les frères

du héros contribuent à mettre en évidence la différenciation du petit Poucet par rapport au groupe des six garçons.

Une autre série de répétitions réalisées entre le *discours narratif* et *interactif* viennent appuyer, encore une fois, l'image positive du petit Poucet qui se distingue de ses parents et de ses frères, dotés d'une image plutôt négative. Il s'agit des répétitions du verbe *s'enfuir* marqué par le PS dans le discours narratif et par l'infinitif dans le discours interactif indirect (exemples 15 et 16) :

(15) Le père et la mère, les voyant occupés à travailler, s'éloignèrent d'eux insensiblement, et puis **s'enfuirent** tout à coup par un petit sentier détourné. (*Le petit Poucet*, par. 2)

(16) Le petit Poucet [...] dit à ses frères de **s'enfuir** promptement à la maison [...]. Ils crurent son conseil, et **gagnèrent vite** la maison. (*Le petit Poucet*, par. 8)

Dans les deux exemples ci-dessus, l'image négative attribuée à la fois aux parents et aux six frères est traduite par la répétition du verbe *s'enfuir* porteur d'une valeur péjorative. La décision du petit Poucet de ne pas retourner au logis la deuxième fois avec ses frères atteste son refus de s'identifier à un groupe en fugue et son désir de s'en différencier en se réservant un retour triomphal. De plus, la lâcheté de l'action de *s'enfuir* prêtée aux parents du petit Poucet est mise en évidence également dans le segment discursif (narratif) relatif au deuxième retour du couple à son logis (exemple 17) :

(17) Le Père et la Mère les menèrent [...] et dès qu'ils y furent, ils **gagnèrent un faux-fuyant** et les **laissèrent là**. (*Le petit Poucet*, par. 4)

Dans ce cas, l'image négative attribuée aux parents est traduite, non pas par le verbe *gagner* lui-même, mais par son association au complément *faux-fuyant*. La synonymie qui existe entre ce complément et *petit sentier détourné* utilisé avec le



verbe *s'enfuir* lors du premier retour (exemple 15) renforce cette image négative. Une répétition implicite est repérée aussi entre le verbe *s'enfuir* et le participe *fuyant* qui constitue l'un des termes du complément *faux-fuyant*. Il convient d'ajouter ici que le verbe *laissèrent* dans l'exemple 17 comporte la même valeur péjorative et participe à révéler l'image négative des parents. En effet, il s'agit de la reprise de la première occurrence de ce verbe (*ont laissés*), observée dans l'exemple 14. Ici encore, l'interaction se fait entre le discours interactif et le discours narratif et elle est marquée par le passage du PC au PS. En outre, l'emploi des déictiques spatiaux *ici*, dans l'exemple 14, et *là*, dans l'exemple 17, renforce la répétition et l'image négative qu'elle traduit. La différenciation du petit Poucet réalisée par l'opposition des compléments associés au verbe *mener* (exemples 10, 11, 12, 13 et 14) se trouve appuyée également par l'opposition entre le verbe *laisser* et le verbe *remmener* (exemple 14).

Par ailleurs, sur le plan de la *valeur actionnelle*, il est intéressant d'indiquer ici l'importance de l'emploi du verbe *mener* dans le conte de Perrault, en ce qui concerne la relation de couple, et notamment l'image de la Bûcheronne. En effet, la répétition de ce verbe qui apparaît la première fois dans le dialogue entre le Bûcheron et sa femme (exemple 13), traduit l'étonnement, voire l'indignation de celle-ci et montre le désaccord entre les deux partenaires. De plus, la mise en parallèle de cette répétition avec les occurrences de ce même verbe, apparaissant à deux endroits différents du discours narratif (*résolurent de les mener bien plus loin* et *Le Père et la Mère les menèrent*), atteste la superficialité et la faiblesse de la mère du petit Poucet. L'opposition entre le segment *elle ne pouvait y consentir*, posé en *arrière-plan*, et le segment *elle y consentit*, apparaissant en *avant-plan*, vient appuyer ces observations.

Il en est de même pour la répétition du verbe *résoudre* qui apparaît trois fois dans le texte de Perrault. La première occurrence de ce verbe est repérée dans le segment de discours narratif à la phase de la complication (exemple 18) :

(18) Il vint une année très fâcheuse, et la famine fut si grande, que ces pauvres gens **résolurent** de se défaire de leurs enfants. (*Le petit Poucet*, par. 2)

Comme il a été indiqué auparavant, l'apparition du même verbe associé au pronom de la 1<sup>re</sup> personne du singulier (*je suis résolu*) dans le premier discours interactif assumé par le Bûchcron (exemple 13) est très révélatrice. Elle montre que c'est le père du petit Poucet qui fait figure d'autorité dans le couple et que c'est lui qui a pris la décision qui, soit disant, est assumée par le couple. La troisième occurrence de ce verbe (exemple 11) est la répétition *identique* de la première occurrence (*résolurent*) présente dans le discours narratif (exemple 18). Et, dans les deux cas, l'action exprimée par le verbe est marquée par le PS et est posée en *avant-plan*. Ainsi, cette répétition identique laisse entendre que cette action, qui est présentée comme la source d'un désaccord entre le père et la mère, finit par être assumée par le couple. Ceci atteste également le mouvement de *va-et-vient* qui existe entre l'*identification* et la *différenciation* au sein du couple formé par le Bûcheron et la Bûcheronne.

Cependant, la *valeur interactive* des répétitions du verbe *mener* ne concerne pas uniquement le processus identification-individualisation qui existe chez les personnages appartenant à la famille du petit Poucet. L'analyse des reprises de ce verbe, apparaissant dans la suite du conte, met en évidence l'existence de ce processus entre le couple-parents et le couple Ogre-Ogresse. Plus précisément, cette analyse révèle une identification entre la Bûcheronne et la femme de l'Ogre, voire même la différenciation de cette dernière par une image plus positive.

La mise en parallèle entre les deux femmes est réalisée grâce à la présence d'une répétition repérée entre deux segments de discours narratif qui se trouvent à deux endroits différents du texte. Il s'agit de la reprise des verbes *mener* et *laisser* apparaissant successivement dans le paragraphe 5. Leur première apparition est

observée au début de ce paragraphe au moment du deuxième départ de la famille pour la Forêt. La seconde fois, ces deux verbes sont répétés de façon inversée dans le segment de discours narratif qui suit immédiatement le dialogue entre le petit Poucet et la femme de l'Ogre (exemples 19 et 20) :

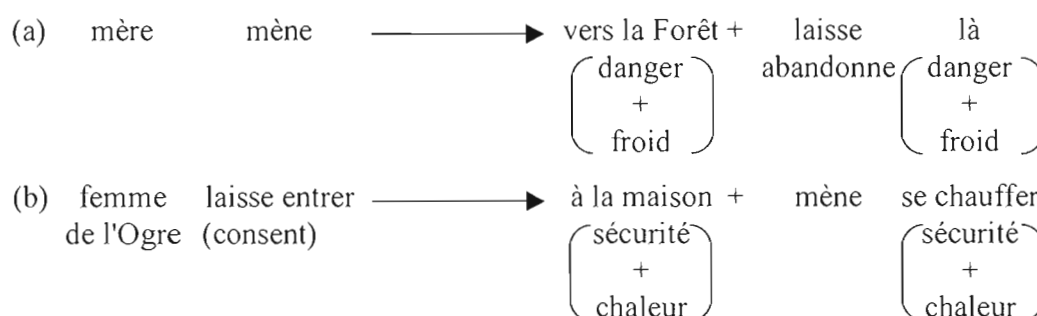
- (19) Le Père et la Mère les **menèrent** dans l'endroit de la Forêt le plus épais et le plus obscur, et dès qu'ils y furent, ils gagnèrent un faux-fuyant et les **laissèrent** là. (*Le petit Poucet*, par. 5)
- (20) La femme de l'Ogre qui crut qu'elle pourrait les cacher à son mari jusqu'au lendemain matin, les **laissa entrer** et les **mena se chauffer** auprès d'un bon feu [...]. (*Le petit Poucet*, par. 5)

Comme pour la mise en parallèle entre les répétitions des exemples 10 et 14 et celles des exemples 11, 12 et 13, les reprises, qui sont repréées ici, permettent de mettre en évidence à la fois une *identification* et une *différenciation*. Ainsi, l'identification entre la mère du petit Poucet et la femme de l'Ogre est traduite par la répétition *identique* (même verbe au PS) des actions traduites par les verbes *mener* et *laisser*. Toutefois, les compléments à valeur spatiale, qui sont associés à ces actions et qui sont opposés par leur valeur sémantique, font apparaître la différenciation de la femme de l'Ogre. Comme les compléments *au logis* et *à la maison* associés aux actions assumées par le héros, ceux qui accompagnent les actions attribuées à la femme de l'Ogre sont dotés d'une valeur sémantique positive. Ils se trouvent, ainsi, en opposition avec les segments de phrases *à l'endroit le plus obscur*, *perdre au bois* et *bien plus loin* associés aux verbes *mener* et *laisser* lorsqu'ils désignent des actions accomplies par le couple-parents. Le tableau et le schéma suivants illustrent le processus identification-différenciation qui se déroule entre la mère du petit Poucet et la femme de l'Ogre (voir tableau 5.1 et figure 5.1).

**Tableau 5.1**

Processus identification-différenciation entre la Bûcheronne et la femme de l'Ogre

Action	Valeur sémantique	Agent	Lieu
mener mener	conduire conduire	mère (parents) femme de l'Ogre	danger sécurité
laisser laisser	abandonner consentir	mère (parents) femme de l'Ogre	danger sécurité

**Figure 5.1** Processus (détaillé) identification-différenciation entre la Bûcheronne et la femme de l'Ogre.

Dans l'ensemble (a) le déplacement se fait du lieu de sécurité (la maison) vers celui qui représente le danger (la Forêt). Dans l'ensemble (b) le déplacement se fait dans le sens contraire, du lieu du danger (la Forêt) vers celui qui représente la sécurité (la maison). Et bien que les verbes *mener* et *laisser* soient répétés de façon *identique* (même temps PS) et que les actions soient posées en *avant-plan* dans le même type de discours (narratif), cette reprise atteste une différence entre les deux femmes : la femme de l'Ogre se voit attribuer une image positive opposée à l'image négative de la mère du héros. Il serait intéressant de signaler ici, également, le lien qui pourrait être établi entre l'inversion dans l'ordre d'apparition des deux verbes ( $\text{mener} \longleftrightarrow \text{laisser}$ ) et le changement dans l'orientation ( $\text{sécurité} \longleftrightarrow \text{danger}$ ) repéré grâce à la valeur sémantique des compléments à valeur spatiale associés à ces verbes.

Par ailleurs, l'apparition d'une autre occurrence du verbe *mener* dans un segment de discours interactif attribué à l'Ogre permet de faire un parallèle entre ce personnage et les parents du petit Poucet. De façon plus précise entre l'Ogre et le père du héros. En effet, l'association du verbe *coucher* à valeur positive au verbe *mener*, contribue à faire apparaître une image plutôt positive de l'Ogre (exemple 21) :

(21) « — Tu as raison, dit l'Ogre; donne-leur bien à manger [...] et va les **mener coucher**. » (*Le petit Poucet*, par. 5)

En effet, l'Ogre manifeste une certaine bonté en donnant à sa femme l'ordre de *mener coucher* les sept garçons. Et comme le verbe *se chauffer* mis en évidence dans l'exemple 20, le verbe *coucher* attribue ici une valeur sémantique positive au verbe *mener*. D'une part, l'Ogre est identifié à sa femme grâce à l'action positive qu'implique l'ordre qu'il donne à celle-ci. D'autre part, il est différencié du père du petit Poucet, qui assume la même action de *mener*, mais avec une connotation négative. Ainsi, la mise en parallèle entre les actions de *mener coucher* et de *mener se chauffer*, attribuées à l'Ogre et à sa femme, et les actions de *mener perdre* et de *mener bien loin dans la Forêt*, assumées par le couple-parents, permet de mettre en évidence l'opposition entre les deux couples, de façon générale, et celle qui existe entre les deux pères ou les deux mères, de façon particulière.

Il convient de rappeler ici que l'image positive que l'auteur semble vouloir attribuer au personnage de l'Ogre, malgré son apparente cruauté, est observée dans l'analyse de la cohésion nominale (exemple 22) :

(22) [...] car cet Ogre ne laissait pas d'être fort **bon mari** quoiqu'il mangeât les petits enfants. (*Le petit Poucet*, par. 8)

De plus, le fait que l'Ogre de Perrault pense à ses amis, alors que celui de Bruno de La Salle se concentre sur son couple, notamment sur lui-même, atteste également l'aspect positif de la personnalité du premier (exemples 23, 24, 25 et 26) :

- (23) « [...] Voilà du Gibier qui me vient bien à propos pour traiter trois Ogres de mes **amis** qui doivent me venir voir ces jours ici. » (*Le petit Poucet*, par. 5)
- (24) Pour l'Ogre, il se remit à boire, ravi d'avoir de quoi si bien régaler ses **Amis**. (*Le petit Poucet*, par. 5)
- (25) *Voilà de jolis oisillons,  
égorge-les et fais-les cuire,  
que je les mange maintenant!* (*Les Petits Poucets*, par. 16)
- (26) L'Ogre disait :  
*Tuons ces oisillons-là,  
ils pourraient nous jouer  
des tours,  
ils s'en iraient  
et nous ne les mangerions pas.* (*Les Petits Poucets*, par. 18)

En effet, la mise en évidence de l'aspect positif de l'image de l'Ogre chez Perrault fait partie de sa *stratégie énonciative* qui semble poursuivre ici un objectif particulier : permettre une identification entre le héros et le personnage de l'Ogre. Cette identification, qui s'avère, à première vue, impossible entre les deux adversaires, est réalisée grâce aux mécanismes de cohésion verbale. Plus précisément, c'est la répétition de certains verbes décrivant les actions accomplies par l'un et l'autre de ces deux personnages qui permet cette identification. La reprise du verbe *donner* dans les discours interactifs attribués à l'Ogre et au petit Poucet en est un exemple. Il en a été question aux points (b) et (c) relatifs aux répétitions dans le discours interactif et le récit interactif. Il convient de rappeler ici que la présence de ce verbe dans le récit interactif assumé par le petit Poucet prête à ce dernier l'autorité de l'Ogre lui-même.

La reprise de certains verbes dans le discours narratif vient appuyer les observations concernant ces deux autres types de discours.

Dans les exemples 15, 16 et 17, il a été question du rôle joué par la reprise du verbe *s'enfuir* dans la mise en évidence de l'image négative des parents. Il a été précisé également que la décision d'écarter le petit Poucet du groupe des six frères qui doivent *s'enfuir* contribue à différencier ce dernier à la fois de ses parents et de ses frères. Ainsi, l'action de *fuir* ou de *s'échapper* n'est jamais attribuée au petit Poucet chez Perrault. Ceci constitue une différence avec le conte de Bruno de La Salle, dans lequel cette action à connotation négative est assumée à la fois par le couple-parents et par Poucet, Pucette (exemples 27 et 28) :

(27) Les deux enfants  
lui obéirent et,  
tandis qu'ils couraient en bas,  
elle **s'enfuit** avec le père. (*Les Petits Poucets*, par. 14)

(28) Ils [...] ramassèrent tous les trésors  
et **s'échappèrent** de la maison. (*Les Petits Poucets*, par. 20)

Dans les deux exemples ci-dessus, l'identité de l'action accomplie par l'un ou l'autre des couples est traduite, non par une répétition identique, mais par une reprise avec variation basée sur la synonymie entre les verbes *s'enfuir* et *s'échapper*. De plus, la mise en parallèle entre les deux actions est appuyée par le fait qu'elles sont marquées par le même temps, le PS, et posées en *avant-plan* dans la narration.

Dans le conte de Perrault, l'action du retour du petit Poucet à la maison est traduite par le verbe *revenir* que l'auteur emploie de façon identique au même endroit précis du texte dans les deux versions de la situation finale (exemples 29 et 30) :

- (29) Le petit Poucet étant donc chargé de toutes les richesses de l'Ogre s'en **revint** au logis de son père, où il fut reçu avec bien de la joie. (*Le petit Poucet*, par. 8)
- (30) Après avoir fait [...] le métier de courrier, et y avoir amassé beaucoup de bien, il **revint** chez son père, où il n'est pas possible d'imaginer la joie qu'on eut de le revoir. (*Le petit Poucet*, par. 9)

Le choix de ce verbe et la décision de l'attribuer deux fois au petit Poucet lors de ses retours chez lui amènent un élément intéressant, étant donné que cette action est assumée uniquement par deux personnages dans le conte : le petit Poucet et l'Ogre (exemple 31) :

- (31) Comme ils commençaient à se chauffer, ils entendirent heurter trois ou quatre coups à la porte : c'était l'Ogre qui **revenait**. (*Le petit Poucet*, par. 5)

D'une part, la reprise du verbe *revenir* permet d'imaginer une ressemblance entre les deux personnages en ce qui concerne l'attitude confiante qu'ils adoptent à ces endroits du texte. D'autre part, la décision de poser en *avant-plan* les actions attribuées au héros à la fin du conte et de laisser en *arrière-plan* celle qui est accomplie par l'Ogre, contribue à mettre en évidence le personnage du petit Poucet. Elle pourrait traduire également le désir qu'a l'auteur de différencier le héros par rapport à son adversaire après avoir suscité une certaine ressemblance entre eux.

D'autres répétitions de verbes permettant une identification entre les personnages de l'Ogre et du petit Poucet sont repérées dans le discours narratif. Ainsi, une importante série de verbes d'action, repris de façon *identique* ou avec *modification*, sont repérés au paragraphe 7. Ils permettent de mettre en parallèle les actions assumées par l'un et l'autre de ces deux personnages lors de l'épisode du massacre des sept filles de l'Ogre. Il s'agit tout d'abord de la répétition du verbe *prendre* au participe présent introduit, dans les deux cas, par l'organisateur textuel identique *et* utilisé comme coordonnant (exemple 32) :



(32) Le petit Poucet [...] **se leva** vers le milieu de la nuit, **et prenant** les bonnets de ses frères et le sien, il alla tout doucement les mettre sur la tête des sept filles de l'Ogre, après leur avoir ôté leurs Couronnes d'or qu'il mit sur la tête de ses frères et sur la sienne [...]. La chose réussit comme il l'avait pensé; car l'Ogre **s'étant éveillé** sur le minuit [...] **et prenant** son grand couteau [...]. (*Le petit Poucet*, par. 7)

Dans l'exemple ci-dessus, la reprise identique du verbe *prendre* vient appuyer la mise en parallèle entre le personnage de l'Ogre et le petit Poucet et permet de comparer l'*objet* sur lequel tombe l'action de *prendre* dans chacun des cas : les bonnets se voient comparés au couteau et peuvent ainsi être considérés comme une arme pour le petit Poucet. En effet, c'est en ayant recours à cette arme que le petit Poucet triomphe de son adversaire en vouant à l'échec le projet qu'avait ce dernier de les tuer, lui et ses frères.

Il s'agit ensuite de la reprise du verbe *se lever* par un équivalent sémantique *se réveiller*. La similitude des organisateurs textuels à valeur temporelle *vers le milieu de la nuit* et *sur le minuit*, qui sont associés à ces verbes, renforce la répétition et rend plus évidente l'identification (exemples 32). Par ailleurs, comme le verbe *revenir*, le verbe *se lever* désigne une action qui est assumée uniquement par ces deux personnages dans le conte. Le fait de limiter l'attribution de cette action à l'Ogre et au petit Poucet permet, encore une fois, l'identification entre eux. D'une part, la reprise du verbe *se lever* participe à révéler un point commun entre les deux personnages, à savoir leur disposition à prendre l'initiative d'agir. Et d'autre part, elle permet de différencier chacun de ces personnages de son entourage immédiat qui semble plutôt passif. Dans le cas du petit Poucet, l'action de *se lever*, qui est basée sur une prise de conscience de sa responsabilité en situation de danger, le différencie de ses frères. Dans le cas de l'Ogre, cette action, qui est motivée par son plaisir cannibale, le distingue de sa femme (exemples 33, 34 et 35) :

- (33) Le petit Poucet ouït tout ce qu'ils dirent, car ayant entendu [...] qu'ils parlaient d'affaires, il **s'était levé** doucement, et s'était glissé sous l'escabelle de son père pour les écouter sans être vu [...]. Il **se leva** de bon matin, et alla au bord d'un ruisseau [...]. (*Le petit Poucet*, par. 2)
- (34) Le petit Poucet [...] qui craignait qu'il ne prît à l'Ogre quelque remords de ne les avoir pas égorgés dès le soir même, **se leva** vers le milieu de la nuit [...]. (*Le petit Poucet*, par. 7)
- (35) « [...] — Je sens la chair fraîche [...] et il y a ici quelque chose que je n'entends pas. » En disant ces mots, il **se leva** de Table, et **alla droit** au lit. (*Le petit Poucet*, par. 5)

La répétition du verbe *aller*, utilisé surtout pour décrire les actions assumées par ces deux personnages (une seule occurrence de ce verbe est attribuée à la famille du petit Poucet), permet, elle aussi, la mise en parallèle entre eux. Et comme il a été déjà expliqué, l'association de ces verbes à des unités linguistiques identiques ou similaires (compléments à valeur spatiale ou temporelle) renforce la ressemblance que l'auteur souhaite révéler par ces répétitions (exemple 35, ci-dessus, et exemple 36) :

- (36) Le petit Poucet s'étant approché de l'Ogre, lui tira doucement ses bottes et les mit aussitôt [...]. Il **alla droit** à la maison de l'Ogre [...]. (*Le petit Poucet*, par. 8)

Une autre reprise de verbes identique est repérée à ce même endroit du texte. Il s'agit de la répétition du verbe *sentir*. Dans ce cas, les deux occurrences du verbe, qui sont marquées au PS et posées en *avant-plan*, se trouvent dans les deux phrases graphiques qui se succèdent dans le texte (exemples 37) :

- (37) Il [...] s'approcha du lit où étaient les petits garçons, qui dormaient tous, excepté le petit Poucet, qui eut bien peur lorsqu'il **sentit** la main de l'Ogre [...]. L'Ogre, qui **sentit** les Couronnes d'or : « Vraiment, dit-il, j'allais faire là un bel ouvrage; je vois bien que je bus trop [...]. » (*Le petit Poucet*, par. 7)

Dans l'exemple ci-dessus, l'action de *sentir* est accomplie simultanément par le petit Poucet et l'Ogre. En effet, étant donné que les Couronnes sont sur la tête des garçons, l'Ogre sent la Couronne d'or au moment même où le petit Poucet sent la main de ce dernier. La proximité des deux occurrences *identiques* du verbe *sentir* traduit, en quelque sorte, la simultanéité des actions. Cette action provoque également chez les deux personnages le même sentiment de panique qui est traduit par la peur chez le petit Poucet et par le désarroi chez l'Ogre.

Il convient d'ajouter ici que le verbe *sentir* fait partie de la série de verbes (*aller, se lever, revenir*) désignant des actions attribuées uniquement à ces deux personnages. À ceux-ci vient s'ajouter le verbe *regarder* qui apparaît juste deux fois dans le texte. Dans le premier cas, il désigne une action assumée par l'Ogre et dans le deuxième cas, une action accomplie par le petit Poucet. Et bien que les deux occurrences de ce verbe soient repérées à deux endroits très éloignés du texte, elles amènent un élément intéressant sur le plan de leur valeur *actionnelle* (exemples 38 et 39) :

(38) « [...] — Je sens la chair fraîche, te dis-je encore une fois, reprit l'Ogre, en **regardant** sa femme de travers [...]. » (*Le petit Poucet*, par. 5)

(39) Le petit Poucet, qui vit un Rocher creux [...] y fit cacher ses six frères, et s'y fourra aussi, **regardant** toujours ce que l'Ogre deviendrait. (*Le petit Poucet*, par. 8)

En plus du fait que l'action de *regarder* soit attribuée à ces deux personnages de manière exclusive, leur marquage au même temps (participe présent) est significatif également. En effet, la limitation de cette action à ces deux personnages atteste l'importance du regard à la fois chez l'Ogre et le petit Poucet. À travers son regard, l'Ogre semble parler à sa femme en même temps qu'il l'observe pour mieux comprendre ce qui se passe. De son côté, le petit Poucet, qui est doté de la faculté d'observation, fixe son regard sur l'Ogre pour mieux voir ce qui va arriver. Dans les deux cas, l'action de *regarder* précède et prépare une action physique importante.

L'Ogre se lève de table et va droit au lit pour découvrir les sept garçons, et le petit Poucet s'approche de l'Ogre pour lui ôter ses bottes. Dans les deux cas aussi, cette action est accomplie en même temps qu'une autre. L'Ogre parle en regardant sa femme, et le petit Poucet se cache dans le rocher en regardant l'Ogre. Ceci révèle un autre point commun entre ces deux personnages, à savoir leur capacité de faire deux actions simultanément.

Les observations relatives aux répétitions des verbes dans le conte de Perrault permettent de conclure que ces dernières font partie de la *stratégie* de l'auteur. Non seulement elles sont utilisées dans le but de faire apparaître une *identification* entre certains personnages importants du conte, mais elles révèlent aussi leur *différenciation*. Ainsi, les reprises de verbes relatives aux personnages présents dans la famille du petit Poucet permettent d'établir une mise en parallèle entre le père et le héros et la différenciation de ce dernier par rapport à ses parents et à ses frères. De plus, d'autres répétitions amènent à établir des comparaisons entre le couple-parent et le couple violent, notamment entre la Bûcheronne et la femme de l'Ogre. De leur côté, les répétitions de certains verbes particuliers concernant les actions de l'Ogre et le héros rendent possible une identification entre ces deux personnages, en apparence, opposés. Par ailleurs, la décision de mettre en évidence certaines reprises en les posant en *avant-plan* ou en les faisant apparaître à la fin du conte contribue également à la différenciation du héros par rapport à son adversaire. Ainsi, le fait d'attribuer au petit Poucet, dans les phases des actions et de la situation finale, la même action, qui était assumée auparavant par l'Ogre dans la phase de la nouvelle complication, pourrait indiquer que le héros a pris la place de ce dernier. L'étude des mécanismes de prise en charge énonciative, notamment celle des modalisations, apportera d'autres éléments intéressants qui appuieront ces observations.

### 5.3 Troisième partie : Les mécanismes de prise en charge énonciative

Il a été déjà précisé que les mécanismes de prise en charge énonciative assurent la *cohérence pragmatique* ou *interactive* d'un texte. Il a été indiqué également que ces mécanismes, qui visent directement à orienter l'interprétation du destinataire, sont à l'œuvre au dernier niveau de l'architecture textuelle et sont indépendants de la linéarité du texte. Il convient de rappeler aussi que ces mécanismes contribuent à clarifier les *responsabilités énonciatives* et traduisent les *évaluations* formulées à l'égard de certains aspects du contenu thématique. Ils sont constitués par les mécanismes de distribution des **voix** et le marquage des **modalisations**. C'est sur ces deux points que porte l'analyse comparative qui est présentée dans ce qui suit. Comme pour les mécanismes de cohésion nominale et verbale, cette étude a pour objectif de révéler les particularités du conte de Perrault, en le comparant avec celui de Bruno de La Salle. En outre, comme pour les autres mécanismes de textualisation, elle vise à mettre en évidence la *stratégie énonciative* mise en œuvre dans le texte en ce qui a trait à l'*image* des personnages, notamment celle du héros.

#### 5.3.1 Les voix énonciatives

Sur le plan des voix énonciatives, l'analyse comparative a pour objectif de révéler les différentes voix ou entités qui assument la responsabilité de ce qui est énoncé dans le texte. Il s'agit en fait de la voix de l'**auteur**, celles des différents **personnages**, ainsi que des **voix sociales** mentionnées à titre d'instances externes d'évaluation. L'interaction entre ces instances énonciatives et les évaluations (jugements, opinions, sentiments) dont elles sont la source, est aussi mise en évidence. Pour commencer, il convient d'indiquer que l'étude comparative relative aux voix énonciatives dans chacune des deux versions (celle de Perrault et celle de Bruno de La Salle) révèle un point commun : chacun des deux contes constitue un texte polyphonique où

interviennent les trois catégories de voix mentionnées plus haut : la voix de l'auteur, celle des personnages et les voix sociales.

### 5.3.1.1 La voix de l'auteur

Dans le conte de Bruno de La Salle, la voix de l'auteur, qui est celle qui *émane directement de la personne qui est à l'origine de la production textuelle* (Bronckart, 1997), constitue une voix indirecte. Elle est attestée dans les segments de *discours théorique* grâce à l'apparition du sous-système des temps de verbes propres à ce type de discours, en l'occurrence le PR et le FUTS (exemples 1, 2 et 3) :

- (1) Il était  
une fois,  
mais cela ne **sera** pas toujours,  
deux enfants  
dont les gens  
se moquaient beaucoup [...]. (*Les Petits Poucets*, par. 1)
- (2) Mais  
les mauvais moments  
**s'oublent**  
et les bons moments,  
eux aussi,  
**s'oublent** vite dans la misère. (*Les Petits Poucets*, par. 9)
- (3) [...] c'était plutôt un palais.  
Si beau [...] si bien  
décoré  
qu'il **est** difficile de l'imaginer. (*Les Petits Poucets*, par. 23)

En plus de la transition *discours narratif/discours théorique* marquée par les temps des verbes, la voix de l'auteur peut être attestée également par l'emploi d'un organisateur textuel à valeur logico-argumentatif caractérisant le discours théorique (exemple 4) :

- (4) [...] **c'est pourquoi**  
on les surnommait  
Poucet, Pucette. (*Les Petits Poucets*, par. 1)

Ce marquage, qui est rare dans le conte de Bruno de La Salle (une seule occurrence), est dominant dans celui de Perrault. En effet, les analyses textuelle et comparative des segments de discours théorique, apparaissant dans ces deux versions, révèlent l'emploi fréquent de ces organisateurs dans le texte de Perrault (exemples 5, 6, et 7) :

- (5) On s'étonnera que le Bûcheron ait eu tant d'enfants [...] **mais c'est que** sa femme allait vite en besogne [...]. (*Le petit Poucet*, par. 1)
- (6) Ce qui les chagrinait encore, **c'est que** le plus jeune était fort délicat et ne disait mot [...]. (*Le petit poucet*, par. 1)
- (7) **Ce n'est pas que** le Bûcheron ne fût peut-être encore plus fâché que sa femme, **mais c'est qu'**elle lui rompait la tête [...]. (*Le petit Poucet*, par. 4)

Par ailleurs, la présence de la voix de l'auteur est attestée dans certains segments de *discours narratif* à la fois dans le conte de Perrault et dans celui de Bruno de La Salle. Mais ces segments, qui sont plus nombreux chez Perrault, sont repérés grâce à l'emploi de certaines unités linguistiques qui sont propres au discours théorique. Il s'agit, soit de la présence des organisateurs textuels à valeur logico-argumentative *mais, car, parce que*, soit de l'emploi des procédés de référenciation déictique intertextuelle *ce, ces*, etc. (exemples 8, 9, 10, 11 et 12) :

- (8) Tous les quatre pleurèrent  
de bonheur  
et puis mangèrent  
et **ce** mauvais moment fut oublié. (*Les Petits Poucets*, par. 8)
- (9) Et il se tut  
**car** elle lui faisait  
très très peur. (*Les Petits Poucets*, par. 18)

- (10) Le Bûcheron s'impatienta à la fin, **car** elle reedit plus de vingt fois qu'ils s'en repentiraient et qu'elle l'avait bien dit. (*Le petit Poucet*, par. 4)
- (11) **Ce** Pierrot était son fils aîné qu'elle aimait plus que tous les autres, **parce qu'**il était un peu rousseau, et **qu'**elle était un peu rousse. (*Le petit Poucet*, par. 4)
- (12) **Ces** bonnes gens étaient ravis de revoir leurs enfants avec eux, et **cette** joie dura tant que les dix écus durèrent. **Mais** lorsque l'argent fut dépensé, ils retombèrent dans leur premier chagrin [...]. (*Le petit Poucet*, par. 4)

En effet, c'est l'association de ces unités linguistiques propres au discours théorique à certains autres segments de phrase, présents à ces endroits du texte, qui rend attestable la voix implicite de l'auteur. La répétition de certains mots (l'adjectif *rousse*, les verbes *dire*, *durer*, l'adverbe *très*), ainsi que l'opposition entre certains termes (*bonheur/mauvais moment*; *joie/chagrin*; *durer/dépenser*) prêtent une signification particulière à ces segments et constituent des indices de la présence de cette voix énonciative.

La *valeur actionnelle* des segments de discours théorique assumés par l'auteur est très importante dans la version de Perrault. Dans ce conte, la voix de l'auteur se fait souvent entendre à l'occasion de jugements portés sur l'homme et la femme, de façon générale, et sur le héros, de façon particulière. Comme il a été précisé auparavant, les évaluations qui ont pour source l'auteur contribuent à mettre en évidence l'image négative de la femme, comparativement à celle de l'homme qui est positive. La différenciation du héros à la fois de ses parents et de ses frères a été également mise en lumière.

Dans la version de Bruno de La Salle, les opinions ou les jugements, pris en charge par l'auteur et attestés dans le discours théorique, concernent rarement l'image d'un personnage en particulier. Mis à part le jugement porté sur la misère et les gens pauvres (exemple 2), et celui qui est relatif au personnage de l'ogresse (exemple 9),



les autres segments de discours théorique ont trait aux objets magiques (*le bâton, le palais*) et aux animaux (*les cochons*) qui présentent une certaine importance dans le texte. D'autres éléments concernant les voix énonciatives sont présentés dans la partie relative à l'étude des modalisations.

### 5.3.1.2 Les voix des personnages

Les voix des différents personnages, mis en scène dans les deux contes, sont nombreuses et explicites. Il s'agit surtout de voix directes attestées dans les discours interactifs attribués à ces personnages. Mais elles sont aussi exprimées indirectement dans les discours indirects et les monologues intérieurs, repérés dans chacune des deux versions. Toutefois, certaines particularités, propres à l'une ou à l'autre de ces versions, méritent d'être indiquées. Ainsi, dans le conte de Bruno de La Salle, les personnages qui parlent sont plus nombreux que ceux qui prennent la parole chez Perrault. En plus du couple-parents, du couple ogre-ogresse et des héros, l'auteur prête une voix aux lavandières et au magicien. Mais malgré la grande variété qui caractérise les voix énonciatives dans le conte de Bruno de La Salle, celles qui sont repérées dans la version de Perrault amènent plus d'éléments intéressants en ce qui concerne la *stratégie énonciative* et l'*image* des personnages.

En effet, comme il a été indiqué auparavant, la voix des héros est presque imperceptible chez Bruno de La Salle. Trois courts segments de discours interactif leur sont attribués dans tout le texte. L'un est attribué à Pucette, et les deux autres sont assumés conjointement par les deux enfants et sont adressés au magicien à la fin du conte (exemples 13 et 14) :

- (13) Pucette dit :  
*Lance ton chapeau  
 vers la rouge. (Les Petits Poucets, par. 15)*

(14) L'homme  
 [...]
 leur offrit de prendre  
 ce qu'ils voulaient  
 des richesses  
 [...].  
 Les deux enfants  
 ne voulaient rien.  
 Ils disaient :  
*Nous avons déjà beaucoup  
 trop.*  
 Mais ils posèrent  
 une question :  
*Pourquoi  
 ces petits arbres noirs  
 ont-ils des branches  
 si tordues qui s'entrechoquent  
 tout le temps?* (Les Petits Poucets, par. 23)

Sur le plan de la valeur *interactive*, ces segments ne permettent pas de mettre en évidence une quelconque compétence communicative propre aux héros. L'absence de dialogue entre le père et la mère de Poucet, Pucette va dans le même sens. En effet, le fait que les deux partenaires ne sont pas mis face à face ne permet pas de révéler, de façon précise, les rapports qui existent au sein de ce couple. Cependant, la mise en parallèle entre les voix des différents personnages révèle une ressemblance entre certains de ces personnages, comme il a déjà été précisé. C'est ainsi qu'un rapprochement est fait entre Pucette et sa mère en ce qui concerne le ton autoritaire qui caractérise leur discours.

Dans le conte de Perrault, l'étude des voix des personnages permet de repérer l'importance de la voix énonciative attribuée au héros. Comme il a été déjà expliqué, les segments de discours interactif assumés par le petit Poucet attestent une compétence communicative qui joue un grand rôle dans la transformation que subit son image dans le conte. De plus, l'analyse précise de ces segments contribue à mettre en évidence l'identification du héros à certains personnages, en même temps que sa

différenciation de ces derniers. Ainsi, une ressemblance est observée, d'une part, entre la voix du héros et celle de son père, et d'autre part, entre la voix du héros et celle de l'Ogre. D'autres ressemblances sont remarquées entre les voix des personnages autres que le héros. Il s'agit de la similitude entre la voix de la Bûcheronne et celle de la femme de l'Ogre, ainsi que la ressemblance entre la voix du Bûcheron et celles des voix sociales. Les observations qui concernent ces ressemblances et qui sont présentées dans l'étude des mécanismes de textualisation, sont appuyées par l'étude des modalisations.

### 5.3.1.3 Les voix sociales

La présence des voix sociales comme instances externes d'évaluation constitue un autre point commun entre les deux versions. Cependant, l'étude des voix permet de révéler les caractéristiques propres à chaque version en ce qui concerne leur repérage dans le texte, ainsi que l'importance des évaluations qu'elles prennent en charge. Dans le conte de Bruno de La Salle, les voix sociales apparaissent dans le discours narratif. Elles sont souvent indéterminées, exprimées par des phrases introduites par le pronom indéfini *on* ou, plus rarement, explicitées par la formule spécifique *les gens* (exemples 15, 16 et 17). Dans l'exemple 15 les deux formes coexistent :

(15) Il était une fois  
 [...]
 deux enfants  
 dont **les gens**  
 se moquaient beaucoup  
 à cause de leur petite taille,  
 c'est pourquoi  
**on** les surnommait  
 Poucet, Pucette. (*Les Petits Poucets*, par. 1)

(16) Il choisit un chemin tortu  
 qui tournait, montait  
 [...] tant

qu'**on** ne pouvait le retrouver  
 sans l'avoir beaucoup  
 emprunté. (*Les Petits Poucets*, par. 4)

- 17) [...] le père et la mère étaient là,  
 tout honteux et désespérés  
 devant une marmite pleine  
 de bonnes choses à manger  
 qu'**on** venait de leur apporter  
 [...]. (*Les Petits Poucets*, par. 7)

De plus, si le pronom indéfini *on* peut traduire la présence de personnes externes au conte, qui ne sont pas impliquées directement dans les actions qui s'y déroulent, la phrase dans laquelle il apparaît ne constitue pas toujours une évaluation proprement dite. Ainsi, si dans l'exemple 15, les voix sociales (*les gens, on*) prennent en charge un jugement porté sur les deux enfants en ce qui concerne leur taille, il n'en est pas de même pour les deux autres exemples. Ceci amène à dire que les voix sociales sont peu présentes dans le conte de Bruno de La Salle, étant donné qu'elles ne prennent pas en charge des évaluations relatives à des aspects importants du contenu thématique.

Sur le plan de la valeur *interactive*, la seule évaluation assumée par les voix sociales (exemple 15) concerne la petitesse de la taille des enfants et porte sur un attribut physique jugé négativement. Dans ce cas, les voix sociales sont utilisées comme un moyen d'introduire cet aspect négatif de l'image du couple-héros dans le conte. Cependant, l'effet négatif est contrebalancé par les attributs positifs prêtés aux enfants dans le segment de discours narratif qui suit immédiatement l'évaluation (exemples 18) :

- (18) Et, pourtant,  
 bien que très petits,  
 ils avaient déjà plus d'esprit  
 que les grands,  
 bien plus d'esprit  
 et bien plus de sentiment. (*Les Petits Poucets*, par. 1)

Par ailleurs, dans ce conte, la petitesse de la taille n'est pas exploitée au profit des actions accomplies par les héros. Ainsi, elle ne constitue pas un élément important de la stratégie de l'auteur. Ceci représente une différence avec le conte de Perrault dans lequel l'attribut négatif *ne disait mot*, mis en évidence dans la situation initiale, constitue l'élément essentiel de la stratégie qui vise à révéler la transformation graduelle du héros. Il convient d'indiquer ici également que la petitesse de la taille du petit Poucet lui sert au début du conte pour se cacher et écouter ses parents sans être vu. Toutefois, bien que cet aspect négatif du personnage-héros ne soit pas mis en évidence dans la suite de l'histoire, il pourrait avoir participé à provoquer chez lui la révolte et la volonté de se transformer.

Par ailleurs, à la différence de ce qui est observé dans la version de Bruno de La Salle, les voix sociales sont beaucoup plus présentes dans le conte de Perrault. Elles font partie de la *stratégie* mise en œuvre par ce dernier et elles sont explicitées, la plupart du temps, par les formules *beaucoup d'autres gens*, *bien des gens* et *ces gens* (exemples 19 et 20). Mais elles sont exprimées aussi de manière indéterminée (une seule fois) par l'emploi du pronom indéfini *on* (exemple 21) :

- (19) [...] mais c'est qu'elle lui rompait la tête, et qu'il était de l'humeur de **beaucoup d'autres gens**, qui aiment fort les femmes qui disent bien [...]. (*Le petit Poucet*, par. 4)
- (20) Il y a **bien des gens** qui ne demeurent pas d'accord de cette dernière circonstance, et qui prétendent que le petit Poucet n'a jamais fait ce vol à l'Ogre [...]. **Ces gens-là** assurent le savoir de bonne part [...]. Ils assurent [...]. (*Le petit Poucet*, par. 9)

- (21) **On** s'étonnera que le Bûcheron ait eu tant d'enfants en si peu de temps; mais c'est que sa femme allait vite en besogne [...]. (*Le petit Poucet*, par. 1)

Comme il a été déjà expliqué, Perrault introduit les voix sociales dans son conte, soit pour critiquer la femme (la Bûcheronne) et innocenter l'homme (le Bûcheron), soit pour innocenter le petit Poucet. La comparaison entre les différents segments dans lesquels ces voix sont attestées laisse voir une progression dans l'importance qui leur est accordée dans le conte. En effet, la première fois (exemple 21) l'auteur attribue aux voix sociales une attitude d'étonnement devant la capacité du Bûcheron à procréer et en profite pour accuser la Bûcheronne. La deuxième fois (exemple 19) les voix sociales viennent à la rescousse de Perrault pour justifier le comportement violent du Bûcheron. Enfin, la troisième fois (exemple 20), ces voix deviennent les témoins dignes de foi sur lesquels va s'appuyer l'auteur pour innocenter son héros à qui il veut attribuer une image très positive. Ainsi, il semble que le rôle joué par les voix sociales chez Perrault suit une trajectoire ascendante. Et cette progression, mise en évidence par l'étude de la valeur *interactive* des segments de phrase dans lesquels ces voix sont exprimées, est traduite par une amplification donnée à ces segments (phrases graphiques de plus en plus longues). En effet, les segments de discours théorique où apparaissent les évaluations prises en charge par les voix sociales prennent de plus en plus de place par rapport au discours narratif dominant. La présence d'un discours mixte théorique-narratif au paragraphe 9 en est la preuve. Ceci constitue également une différence avec le conte de Bruno de La Salle dans lequel les voix sociales apparaissent dans des segments de discours narratif généralement courts. Ainsi, elles sont moins mises en évidence que celles qui sont présentes dans le texte de Perrault.

Il ressort de ces observations que les voix sociales, dont la présence est doublement marquée (formules explicites et discours théorique) chez Perrault, font partie

intégrante de sa stratégie énonciative. Elles sont utilisées comme arguments pour convaincre le destinataire du point de vue embrassé par l'auteur lui-même. La présence des organisateurs textuels à valeur logico-argumentative vient appuyer ces observations. Ceci permettrait de mettre en évidence une certaine confusion entre la voix de l'auteur et les voix sociales dans le conte de Perrault. L'attitude de l'auteur à l'égard de la femme, qui est révélée par les données biographiques, appuie la présence de cette double voix de l'auteur. D'autres éléments intéressants sont indiqués dans l'étude des modalisations qui constituent les évaluations prises en charge par les voix énonciatives et formulées à l'égard de certains aspects du contenu thématique.

### 5.3.2 Les modalisations

Tout d'abord, sur le plan des modalisations, l'analyse comparative a comme visée d'indiquer les différentes fonctions de modalisation présentes dans le conte de Perrault et celui de Bruno de La Salle. Il s'agit des quatre catégories de modalisations, à savoir les **modalisations logiques**, les **modalisations déontiques**, les **modalisations appréciatives** et enfin, les **modalisations pragmatiques**. Cette étude vise également à mettre en évidence une certaine correspondance entre les fonctions de modalisation et les différentes unités linguistiques (modalités) qui les traduisent dans le texte (adverbes, auxiliaire de mode, etc.). De plus, la mise en rapport des modalisations avec les types de discours dans lesquels elles apparaissent permettrait de révéler une correspondance entre la distribution des modalisations et les types discursifs dont elle semble relativement indépendante (Bronckart, 1997). Ceci amènerait des éléments intéressants en ce qui concerne la *stratégie* mise en œuvre par les auteurs, ainsi que l'*image* spécifique de certains personnages.

Avant de présenter de façon précise chaque catégorie de modalisations apparaissant dans l'une et l'autre des versions étudiées, il convient d'indiquer que l'analyse comparative des modalisations révèle, elle aussi, un certain nombre de points

communs entre les deux versions. Ainsi, les quatre catégories de modalisations sont repérées à la fois dans le texte de Bruno de La Salle et dans celui de Perrault. Dans les deux contes également, les modalisations apparaissent dans différents types de discours (narratif, interactif et théorique) et elles y sont traduites par une grande variété d'unités linguistiques (adverbes, auxiliaires de mode, temps du COND, etc). Cependant, l'étude comparative permet de mettre en évidence certaines particularités propres à chacune des deux versions, comme ce qui a été observé dans les parties précédentes de cette étude.

### 5.3.2.1 Les modalisations logiques

Les modalisations logiques, qui consistent en une évaluation de certains éléments du contenu thématique sous l'angle de leurs conditions de *vérité* (Bronckart, 1997), sont assez présentes dans le conte de Bruno de La Salle. Elles y sont repérées grâce à la présence de trois sous-ensembles d'unités linguistiques, à savoir les adverbes, le temps du COND et les phrases impersonnelles. Dans la plupart des cas, ces modalisations logiques expriment la certitude ou la possibilité (exemples 1, 2, 3 et 4) :

- (1) Quand le père vit  
que ses enfants  
étaient **vraiment** bien fatigués,  
[...]. (*Les Petits Poucets*, par. 5)
- (2) Ils savaient **bien**  
pourquoi leur père  
les avait menés jusque là [...]. (*Les Petits Poucets*, par. 5)
- (3) Et lui de crier encore plus :  
[...] *Tuons ces deux oisillons-là.*  
*Si jamais ils nous échappaient,*  
*ils **emporteraient** nos trésors,*  
*ils s'en **iraient***  
*et nous ne les **mangerions** pas!* (*Les Petits Poucets*, par. 18)



- (4) [...] c'était plutôt un palais.  
 Si beau, si bien éclairé, si bien  
 décoré  
 qu'**il est difficile** de l'imaginer. (*Les Petits Poucets*, par. 23)

Il convient d'ajouter ici que les modalisations logiques traduites par le temps du COND sont beaucoup plus nombreuses que celles qui sont marquées par les adverbes et les phrases impersonnelles. De plus, elles sont concentrées dans le discours interactif attribué au personnage de l'ogre. Quant à celles qui sont traduites par les adverbes et les phrases impersonnelles, elles apparaissent, pour le premier cas, dans le discours narratif et pour le deuxième cas, dans le discours théorique (deux occurrences pour chaque cas).

Sur le plan de la valeur *actionnelle*, la saturation des segments de discours interactif assumés par l'ogre en modalisations logiques atteste la sagesse et la prévoyance de ce personnage. Ceci renforce les observations qui ont été notées lors de l'étude de la temporalité dans les mécanismes de cohésion verbale. La présence et la répétition de l'auxiliaire de mode *pouvoir* au CONDS contribuent également à mettre en évidence l'importance des prises de parole assumées par l'ogre chez Bruno de La Salle. Cette importance, qui est traduite par un cas de complexes modaux (combinaison d'unités de marques de modalisation), constitue un cas de cumul de modalisations logiques (fait possible) et pragmatiques (capacité d'action) (exemple 5) :

- (5) L'Ogre disait :  
*Tuons ces oisillons là,*  
*ils **pourraient** nous jouer*  
*des tours,*  
*ils s'en **iraient***  
*et nous ne les **mangerions** pas [...].*  
 Et le géant disait encore :  
 [...] *Tuons ces oisillons-là.*  
*Ils **pourraient** trouver*

*le bâton  
qui ouvre et ferme tout [...]. (Les Petits Poucets, par. 18)*

En plus de leur effet musical et itératif, ces segments de discours interactif attribués à l'ogre révèlent, par leur contenu, l'existence des objets magiques qui vont aider les héros dans leurs actions futures. Toutefois, à la différence de ce qui est observé chez Perrault, les communications verbales de l'ogre ne permettent pas une identification entre les héros et ce personnage. Elles ne contribuent pas, non plus, à mettre en évidence l'intelligence des deux enfants, comme c'est le cas pour le petit Poucet. En effet, la victoire de Poucet, Pucette est due au vol des objets magiques et des richesses de l'ogre, ainsi qu'au meurtre commis par Pucette. Ceci amène à dire que les segments de discours interactif, qui sont riches en modalisations, ne sont pas exploités en faveur des héros chez Bruno de La Salle. Ils révèlent, en quelque sorte, leurs attributs négatifs au lieu de permettre la mise évidence des aspects positifs de leur personnalité telle qu'elle était décrite au début du conte (exemple 6) :

- (6) Et, pourtant,  
bien que très petits,  
ils avaient déjà **plus d'esprit**  
que les grands,  
bien plus d'esprit  
et bien **plus de sentiment**. (*Les Petits Poucets*, par. 1)

Les modalisations logiques dans le conte de Perrault sont très nombreuses et y revêtent une grande importance. Elles apparaissent dans trois types de discours (narratif, théorique, interactif) et elles expriment la possibilité, la certitude, l'éventualité ou encore l'incertitude. Ceci a été déjà précisé dans le chapitre de l'analyse au point (b) relatif aux modalisations dans *Le petit Poucet*. De plus, les unités linguistiques (modalités) qui les traduisent dans le texte sont très variées. Comme dans la version de Bruno de La Salle, les modalisations logiques chez Perrault sont marquées par les sous-ensembles d'adverbes, de verbes au COND et des

phrases impersonnelles (exemple 7, 8 et 9). À ces trois sous-ensembles s'ajoute un sous-ensemble de verbes spécifiques à valeur logique (*assurer, prétendre, être d'accord*, etc.), ainsi que l'emploi de l'auxiliaire de mode *falloir* (exemples 10 et 11) :

- (7) Le petit Poucet les laissait crier, sachant **bien** par où il **reviendrait** à la maison [...]. (*Le petit Poucet*, par. 3)
- (8) « [...] j'avais **bien** dit que nous nous en repentirions [...] les Loups les ont **peut-être** déjà mangés! [...]. » (*Le petit Poucet*, par. 4)
- (9) « [...] **Il est bien sûr** que les Loups de la Forêt ne manqueront pas de nous manger cette nuit [...]. » (*Le petit Poucet*, par. 5)
- (10) Il y a **bien** des gens qui ne **demeurent** pas **d'accord** de cette dernière circonstance, et qui **prétendent** que le petit Poucet n'a **jamais** fait ce vol à l'Ogre [...]. Ces gens-là **assurent** le savoir de bonne part [...]. (*Le petit Poucet*, par. 9)
- (11) « **Il faut** [...] que ce soit ce Veau que je viens d'habiller que vous sentez [...]. » (*Le petit Poucet*, par. 5)

Il ressort de l'étude des modalisations dans le texte de Perrault que les phrases impersonnelles sont beaucoup plus rares que les adverbes et le temps du COND, et que ces deux derniers sous-ensembles apparaissent à la fois dans le discours narratif et le discours interactif. Cependant, le sous-ensemble de verbes aux temps du COND se trouve concentré dans les segments de discours interactif. Quant aux segments de discours théorique, ils comportent, soit les adverbes, soit les verbes à valeur logico-argumentative qui sont dominants dans le discours mixte théorique-narratif du paragraphe 9 (exemple 10).

Il convient de préciser ici que les modalisations logiques sont nombreuses dans le texte de Perrault, comparativement à celles qui sont présentes dans la version de Bruno de La Salle. Sur le plan de la valeur *actionnelle*, ceci pourrait s'expliquer par l'habileté à argumenter qui caractérise à la fois la voix de l'auteur (discours narratif et

théorique), celle des personnages (discours interactif), ainsi que les voix sociales (discours théorique). En outre, ceci atteste l'*interaction* entre ces trois *types de discours* et permet, en même temps, d'établir des rapports de similitude entre les différentes voix mises en scène dans le texte. La présence des cas de complexes modaux dans les segments de discours interactif attribués à certains personnages, contribue à mettre en évidence l'importance de la valeur actionnelle de ces segments. Il en sera question à la fin de l'étude des quatre fonctions de modalisations.

### 5.3.2.2 Les modalisations déontiques

Dans les deux versions étudiées, les modalisations déontiques, qui évaluent ce qui est énoncé à l'aune des *valeurs sociales* (Bronckart, 1997), sont moins présentes que les trois autres fonctions de modalisations. Elles y sont souvent cumulées aux modalisations pragmatiques (exemples 1, 2, 3 et 4) :

- (1) « [...] **pourrais**-tu bien toi-même mener perdre tes enfants? » Son mari avait beau lui représenter leur grande pauvreté, elle ne **pouvait** y consentir [...]. (*Le petit Poucet*, par. 2)
- (2) Ils avaient si peu de courage qu'**il** leur **fallait** tout mendier [...]. (*Les Petits Poucets*, par. 2)
- (3) Il expliqua à ses enfants comment chacun **devait** aller de son côté pour rapporter le plus possible de fagots. (*Les Petits Poucets*, par. 11)
- (4) Elle lui donna le couteau et lui montra l'endroit précis où il **faut** savoir l'enfoncer pour bien saigner les animaux. (*Les Petits Poucets*, par. 20)

De plus, il ressort de l'analyse comparative que les modalisations déontiques sont peu nombreuses dans le conte de Bruno de La Salle. Elles apparaissent dans les discours

narratif et théorique et sont marquées par les auxiliaires de mode *devoir* (une seule occurrence) et *falloir*. Dans le dernier cas, elles sont cumulées aux modalisations logiques exprimant la nécessité, ainsi qu'aux modalisations pragmatiques portant sur l'intention de l'action (le devoir-faire) (exemples 5 et 6) :

- (5) Le géant eut beau discuter,  
**il lui fallut** accepter  
 ce qu'elle venait de décider. (*Les Petits Poucets*, par. 16)
- (6) [...] et **il fallut** encore marcher,  
 beaucoup marcher  
 pour en trouver. (*Les Petits Poucets*, par. 5)

Sur le plan de la valeur *actionnelle*, le cumul des modalisations réalisé par l'emploi du verbe *falloir* comporte souvent un élément intéressant. Il s'agit de l'association de cet auxiliaire de mode, exprimant le *devoir-faire*, à des verbes à valeur sémantique négative (*quitter, abandonner, perdre*). En effet, cette association permet de faire apparaître l'ironie de l'auteur à l'égard des décisions et des actions des parents. Ainsi, les obligations dont ces derniers se voient chargés envers leurs enfants vont, en fait, à l'encontre des valeurs et des obligations sociales (exemples 7 et 8) :

- (7) **Il fallut** qu'il **quitte** sa veste  
 [...] et qu'il les **abandonne** là  
 avec sa veste. (*Les Petits Poucets*, par. 6)
- (8) [...] la mère pensa  
 que leur misère  
 était trop grande,  
 qu'il **fallait perdre**  
 leurs enfants  
 plutôt que de les voir mourir. (*Les Petits Poucets*, par. 13)

Toutefois, l'ajout du segment de phrase *plutôt que de les voir mourir* atténue le blâme encouru par les parents et permet de faire un rapprochement avec *le vouloir-faire* exprimé dans le monologue assumé par la mère dans la situation initiale (exemple 9) :

- (9) [...] Je ne **veux** pas les voir souffrir,  
je ne **veux** pas les voir mourir  
devant mes yeux. (*Les Petits Poucets*, par. 3)

La comparaison entre ces segments de discours interactif attribués à la mère chez Bruno de La Salle et ceux qui sont assumés par le Bûcheron au même endroit du texte chez Perrault (exemple 10) permet de mettre en évidence un élément important. Il s'agit de l'opposition entre l'intention, le *vouloir-faire* (exemple 9), et la capacité de l'action, le *pouvoir-faire* (exemple 10) :

- (10) « [...] je ne **saurais** les voir mourir de faim devant mes yeux [...] — Ah! s'écria la Bûcheronne, **pourrais**-tu bien toi-même mener perdre tes enfants? » (*Le petit Poucet*, par. 2)

En effet, cet élément important concerne l'image du personnage responsable de la décision de l'abandon des enfants dans chacune des deux versions. Dans le conte de Bruno de La Salle, cette décision s'appuie sur la volonté de la mère qui impose à son mari son autorité de façon égocentrique. Dans la version de Perrault, la résolution, négociée avec la Bûcheronne, est basée surtout sur la faiblesse du Bûcheron, à savoir son incapacité de voir ses enfants mourir de faim devant ses yeux. Ainsi, une opposition est remarquée entre le raisonnement logique (*il fallait, il fallut*) des parents de Poucet, Pucette et l'affectivité (*saurais, pourrais*) des parents du petit Poucet. Ce qui fait que le blâme est moins grand à l'égard des parents chez Perrault, étant donné que la décision est basée sur des arguments affectifs. La présence du segment de phrase *le cœur serré de douleur*, inséré entre le verbe de parole *dire* et le début de l'intervention du Bûcheron, va dans le même sens (exemple 11). Il en va de même pour les segments de phrase *cependant ayant considéré quelle douleur* et *en pleurant*

qui apparaissent à la suite du monologue intérieur attribué à la Bûcheronne (exemple 12) :

- (11) Un soir [...] que le Bûcheron était auprès du feu avec sa femme, il lui dit, **le cœur serré de douleur** : « Tu vois bien [...] je ne saurais [...]. » (*Le petit Poucet*, par. 2)
- (12) Cependant ayant considéré **quelle douleur** ce leur serait de les voir mourir de faim, elle y consentit et alla se coucher **en pleurant**. (*Le petit Poucet*, par. 2)

Par ailleurs, la sympathie que l'auteur désire inspirer au lecteur en mettant l'accent sur la sensibilité des parents du petit Poucet, notamment sur celle du père, fait également partie de sa *stratégie*. Elle contribue à accentuer l'image négative de la Bûcheronne dont le jugement, exprimé dans sa deuxième prise de parole, vise à ternir la faveur que vient de gagner le Bûcheron auprès du lecteur. Ainsi, loin d'entacher l'image de ce dernier, l'accusation que porte la Bûcheronne contre son mari réoriente le blâme contre elle au point de la rendre ridicule. L'apparition de l'auxiliaire de mode *vouloir* dans le monologue de la Bûcheronne (exemple 13) vient s'opposer à l'emploi de l'auxiliaire de mode *pouvoir* présent dans le dialogue entre les deux partenaires (exemple 10) et révèle l'exagération de la Bûcheronne. La répétition des verbes *dire* et *se repentir* va dans le même sens (exemple 14) :

- (13) « [...] Mais aussi, Guillaume, c'est toi qui les **as voulu** perdre; j'avais bien **dit** que nous nous en **repentirions** [...]. » (*Le petit Poucet*, par. 4)
- (14) Le Bûcheron s'impatienta [...] car elle **redit** plus de vingt fois qu'ils s'en **repentiraient** et qu'elle **avait** bien **dit**. (*Le petit Poucet*, par. 4)

L'ajout du segment de phrase *ce n'est pas que le Bûcheron ne fût peut-être encore plus fâché que sa femme*, qui apparaît dans le discours théorique qui suit le monologue de la Bûcheronne, vise, lui aussi, à innocenter le Bûcheron en justifiant son comportement grâce à l'introduction des voix sociales (exemple 15) :

- (15) Ce n'est pas que le Bûcheron ne fût peut-être **encore plus fâché** que sa femme, mais c'est qu'elle lui rompait la tête, et qu'il était de l'humeur de **beaucoup d'autres gens**, qui aiment fort les femmes qui disent bien [...]. (*Le petit Poucet*, par. 4)

Ainsi, les modalisations déontiques, cumulées souvent aux modalisations pragmatiques chez Perrault, sont surtout marquées par l'auxiliaire de mode *pouvoir* et le temps du COND. Cependant, des occurrences des auxiliaires de mode *devoir* et *falloir* sont également attestées dans le texte. Elles apparaissent dans les discours narratif et interactif (exemples 16 et 17) :

- (16) [...] le Seigneur du village leur envoya dix écus qu'il leur **devait** il y avait longtemps [...]. Comme il y avait longtemps qu'elle n'avait mangé, elle acheta trois fois plus de viande qu'il n'en **fallait** pour le souper de deux personnes. (*Le petit Poucet*, par. 4)
- (17) « [...] Voilà du Gibier qui me vient bien à propos pour traiter trois Ogres de mes amis qui **doivent** me venir voir ces jours ici. » (*Le petit Poucet*, par. 5)

Il ressort de toutes ces observations que les modalisations déontiques sont dominantes dans les discours interactifs attribués au couple Bûcheron-Bûcheronne chez Perrault et attestent l'importance des valeurs sociales aux yeux de ce couple. L'association du temps du CONDS au verbe *se repentir* et la répétition de ce dernier viennent prouver ces propos également. Ceci constitue une différence importante entre le conte de Perrault et celui de Bruno de La Salle dans lequel les modalisations déontiques tiennent moins de place que dans le premier, notamment dans les discours interactifs attribués au couple-parents. De plus, la dominance de l'auxiliaire de mode *pouvoir* chez Perrault, comparativement à celle des auxiliaires *vouloir* et *falloir*, attestée chez Bruno de La Salle, traduit l'*interaction* entre les modalisations déontiques et pragmatiques chez le premier et celle qui existe entre les modalisations déontiques et logiques chez le second. Sur le plan de la valeur *actionnelle*, ceci permet de révéler



une image plus positive dans le cas du couple-parents chez Perrault, comme il vient d'être indiqué.

### 5.3.2.3 Les modalisations appréciatives

Les modalisations appréciatives, qui traduisent un jugement plus *subjectif* et selon lesquelles *les faits énoncés sont présentés comme heureux, malheureux, étranges, aux yeux de l'instance qui évalue* (Bronckart, 1997), sont plutôt rares dans le texte du Bruno de La Salle. Elles apparaissent surtout dans le discours narratif et sont marquées par les verbes *croire* et *penser* qui fonctionnent comme des auxiliaires de mode. Une seule occurrence du verbe *regretter* est aussi repérée dans le discours narratif (exemples 1, 2, 3 et 4) :

- (1) Ils firent coucher leurs enfants  
et, quand ils les **crurent**  
endormis,  
ils discutèrent à voix basse. (*Les Petits Poucets*, par. 3)
- (2) Une troisième fois,  
la mère **pensa**  
que leur misère  
était trop grande [...]. (*Les Petits Poucets*, par. 13)
- (3) Et elle, elle lui obéit  
car elle **crovait**  
qu'il avait fini par se faire  
à son idée. (*Les Petits Poucets*, par. 19)
- (4) Et, là encore,  
ils retrouvèrent leurs parents  
qui déjà **regrettaient** leur geste. (*Les Petits Poucets*, par. 13)

Sur le plan de la valeur *actionnelle*, ceci vient appuyer les observations qui ont été faites en ce qui concerne les modalisations déontiques. En effet, la dominance des modalisations logiques et la rareté des modalisations appréciatives attestent

l'inclination des personnages à la logique et à la réflexion chez Bruno de La Salle. Elles laissent voir chez eux, également, une certaine carence affective. La dureté des propos qu'utilise la mère dans sa première intervention (exemple 5) et la rareté de la présence des émotions dans les discours interactifs adressés par les parents aux enfants en sont la preuve. En effet, un seul cas de modalisation appréciative est repéré dans le discours interactif attribué au couple-parents. Elle y est traduite par l'emploi de l'interjection *Ah* (exemple 6) :

(5) *Cette fois, nous n'avons  
plus rien,  
plus rien pour nous,  
plus rien pour eux.*  
[...] Emmène-**les** dans la forêt  
et abandonne-**les** là-bas,  
**les bêtes** se chargeront d'eux. (*Les Petits Poucets*, par. 3)

(6) *Ah, si Poucet et Pucette  
étaient là,  
ils pourraient manger avec nous!* (*Les Petits Poucets*, par. 7)

Ainsi, l'insensibilité des parents, révélée par l'analyse de la cohésion nominale et traduite par l'emploi du pronom *eux* et l'absence de SN possessif tel que *mes enfants*, est confirmée par l'étude des modalisations. Ceci permet de mettre en évidence l'interaction entre les mécanismes de *textualisation* et ceux de la *prise en charge énonciative*.

À la différence de ce qui vient d'être expliqué pour le conte de Bruno de La Salle, les modalisations appréciatives sont nombreuses dans la version de Perrault. Elles apparaissent dans les trois types de discours, narratif, théorique et interactif, mais elles sont plus nombreuses dans ce dernier type de discours. De plus, elles sont traduites par une grande variété de modalités. Ainsi, les interjections abondent dans les segments de discours interactif, et les auxiliaires de mode (verbes *croire*, *craindre*,

*songer*) sont plutôt présents dans le discours narratif. À cela s'ajoutent d'autres verbes (*se chagriner, souhaiter, avoir regret, s'étonner*, etc.) qui apparaissent, soit dans le discours narratif, soit dans le discours théorique (exemples 7, 8, 9 et 10). Toutefois, certaines occurrences des verbes *croire* et *craindre* sont attestées dans le discours interactif (exemples 11 et 12) :

- (7) « **Hélas!** où sont maintenant nos pauvres enfants? [...]. **Hélas!** mon Dieu, les Loups les ont peut-être déjà mangés! [...]. » (*Le petit Poucet*, par. 4)
- (8) Le petit Poucet ne **s'en chagrina** pas beaucoup, parce qu'il **croyait** retrouver son chemin [...]. (*Le petit Poucet*, par. 5)
- (9) [...] et lorsqu'il fut à terre, il ne vit plus rien; cela le **désola**. (*Le petit Poucet*, par. 5)
- (10) On **s'étonnera** que le Bûcheron ait eu tant d'enfants en si peu de temps [...]. (*Le petit Poucet*, par. 1)
- (11) « Ne **craignez** point, mes frères; mon Père et ma Mère nous ont laissés ici, mais je vous remmènerai [...]. » (*Le petit Poucet*, par. 3)
- (12) « [...] Comme la chose presse beaucoup, il a voulu que je prisse ses bottes [...] afin que vous ne **croyiez** pas que je sois un affronteur. » (*Le petit Poucet*, par. 8)

Sur le plan de la valeur *actionnelle*, comme il a été déjà précisé, ceci indique l'importance de l'affectivité et des émotions dans la version de Perrault. En effet, l'abondance des interjections dans les interventions de la Bûcheronne atteste l'aspect extrêmement émotif de sa personnalité. Elle permet également l'identification de celle-ci avec la femme de l'Ogre. Toutefois, les modalisations appréciatives, notamment les interjections, apparaissent également dans les discours interactifs attribués à l'Ogre. Dans ce cas, ceci contribue à atténuer la dose de violence qui caractérise ce personnage, de manière générale (exemples 13 et 14) :

- (13) « **Ah**, dit-il, voilà donc comme tu veux me tromper [...]. » (*Le petit Poucet*, par. 5)
- (14) « **Ah!** qu'ai-je fait, **s'écria**-t-il, ils me le payeront, les **malheureux**, et tout à l'heure. » (*Le petit Poucet*, par. 7)

Dans l'exemple 14, le verbe *s'écria* utilisé jusque là pour introduire les interventions de la Bûcheronne, et le SN défini *les malheureux* traduisent aussi des modalisations appréciatives et laissent apparaître l'émotivité de l'Ogre. Ceci constitue une différence importante entre l'Ogre de Perrault et celui de Bruno de La Salle qui devient simplement *penaud* devant le spectacle de ses filles qu'il vient d'égorger et qui ne laisse voir aucune émotion devant la mort de sa femme. L'emploi du segment *il comprit vite* va dans le même sens (exemples 15 et 16) :

- (15) L'ogre demeura tout **penaud**  
 puis il redit :  
*Tuons ces deux oisillons-là!*  
*sinon*  
*nous ne les mangerons pas.* (*Les Petits Poucets*, par. 19)
- (16) L'ogre arriva presque aussitôt  
 et il trouva sa femme morte,  
 les bottes, le bâton,  
 ses trésors envolés.  
**Il comprit vite**  
 ce qui venait de se passer. (*Les Petits Poucets*, par. 21)

Ainsi, les segments de phrases *ravi d'avoir de quoi si bien régaler ses Amis, fort content, eut regret, craignant* et *ne fut pas moins étonné*, qui apparaissent dans le discours narratif, contribuent à mettre en évidence l'affectivité de l'Ogre de Perrault. De plus, l'attribution des mêmes verbes *ravir* et *étonner* à l'Ogre et à sa femme permet d'établir un parallèle entre les deux personnages en ce qui concerne leur sensibilité, voire même leur bonté (exemples 17, 18 et 19). L'emploi du verbe *craindre* comme argument justifiant une action dynamique, qui est accomplie, une

fois, par l'Ogre et une autre fois, par le petit Poucet, permet d'établir une comparaison entre les deux personnages (exemples 20 et 21). Ceci vient confirmer les observations qui ont été faites lors de l'étude de la *cohésion verbale* en ce qui concerne l'identification de l'Ogre et du petit Poucet :

- (17) La bonne femme fut **ravie** de joie, et leur porta bien à souper [...]. Pour l'Ogre, il se remit à boire, **ravi** d'avoir de quoi si bien régaler ses Amis. (*Le petit Poucet*, par. 5)
- (18) L'Ogresse fut fort **étonnée** de la bonté de son mari [...]. (*Le petit Poucet*, par. 7)
- (19) Il ne fut pas moins **étonné** que sa femme [...]. (*Le petit Poucet*, par. 7)
- (20) Le petit Poucet qui avait remarqué que les filles de l'Ogre avaient des Couronnes d'or [...] et qui **craignait** qu'il ne prît à l'Ogre quelque remords [...] se leva vers le milieu de la nuit [...]. (*Le petit Poucet*, par. 7)
- (21) L'Ogre, **craignant** que sa femme ne fût trop longtemps à faire la besogne dont il l'avait chargée, monta en haut pour lui aider. (*Le petit Poucet*, par. 7)

Il ressort de toutes les observations relatives aux modalisations appréciatives que Perrault semble vouloir prêter à son Ogre un visage beaucoup plus humain que celui dont jouit son homologue chez Bruno de La Salle. De façon générale, la concentration de ces modalisations dans les discours interactifs attribués aux différents personnages est significative en ce qui concerne l'image de ces derniers. Ainsi, en plus de ce qui vient d'être précisé au sujet de l'Ogre, la présence des modalisations appréciatives dans le discours interactif assumé par le petit Poucet à l'intention de la femme de l'Ogre amène un élément intéressant. Il s'agit de la mise en évidence de l'intelligence et de l'esprit d'observation du héros. Le petit Poucet, qui remarque la grande émotivité de la femme de l'Ogre, décide d'adopter le même langage que son interlocutrice pour la convaincre. En effet, c'est grâce à la ressemblance de la femme de l'Ogre avec sa mère, que le héros réalise l'importance

des arguments affectifs qu'il doit introduire dans son discours (exemple 22). En faisant cela, il semble suivre le modèle de son père qui sait comment s'y prendre pour convaincre sa femme.

- (22) « [...] **Hélas!** mes pauvres enfants, où êtes-vous venus? [...]? — **Hélas!** Madame, lui répondit le petit Poucet [...]. » (*Le petit Poucet*, par. 5)

#### 5.3.2.4 Les modalisations pragmatiques

Les modalisations pragmatiques sont celles qui introduisent un jugement relatif à *l'une des facettes de la responsabilité d'un personnage eu regard au procès dont il est l'agent*. Ces facettes sont la capacité d'action (*le pouvoir-faire*), l'intention (*le vouloir-faire*) et les raisons (*le devoir-faire*) (Bronckart, 1997). Elles sont assez nombreuses dans les deux versions et sont traduites, soit par le verbe *pouvoir*, soit par le verbe *vouloir*. Les modalisations pragmatiques, marquées par les verbes *devoir* et *falloir*, ont été présentées lors de l'étude des modalisations déontiques auxquelles elles étaient souvent cumulées. Dans les deux contes également, les modalisations pragmatiques sont attestées, soit dans le discours narratif, soit dans le discours interactif. Cependant, un certain nombre de particularités propres à chacune des deux versions méritent d'être précisées.

Ainsi, dans le conte de Bruno de La Salle, les modalisations pragmatiques traduites par l'auxiliaire de mode *vouloir* sont moins nombreuses que celles qui sont exprimées par l'emploi de l'auxiliaire de mode *pouvoir*. Six occurrences du verbe *vouloir* et huit occurrences du verbe *pouvoir* sont repérées dans le texte. Cependant, la présence de six occurrences du verbe *falloir*, cumulant, le plus souvent, les modalisations logiques ou déontiques et les modalisations pragmatiques exprimant l'intention, atteste l'importance du *vouloir-faire* dans le texte de Bruno de La Salle.

En outre, il ressort de cette étude que les modalisations pragmatiques marquées par le verbe *pouvoir* sont dominantes dans le discours interactif (cinq sur huit), alors que celles qui sont traduites par le verbe *vouloir* se trouvent partagées dans le discours narratif et le discours interactif (trois dans chaque type de discours). De plus, la majorité des occurrences de l'auxiliaire de mode *pouvoir* traduisent un jugement relatif à la *capacité d'action* des personnages-héros (exemples 1, 2 et 3). Quant aux occurrences du verbe *vouloir*, elles traduisent un jugement concernant l'*intention* de plusieurs personnages, à savoir la mère des héros, l'ogresse et les héros eux-mêmes (exemples 4, 5 et 6) :

- (1) [...] et ils disaient :  
*Ah, si Poucet, Pucette  
étaient là,  
ils **pourraient** manger avec nous!* (*Les Petits Poucets*, par. 7)
- (2) Alors le père cria :  
[...]. *Si vous ne **pouvez** plus  
me voir,  
écoutez le bruit de ma hache[...].* (*Les Petits Poucets*, par. 11)
- (3) L'Ogre disait :  
*Tuons ces oisillons-là,  
ils **pourraient** nous jouer  
des tours [...].* (*Les Petits Poucets*, par. 18)
- (4) La mère disait :  
[...]. *Je ne **veux** pas les voir souffrir,  
je ne **veux** pas les voir mourir [...].* (*Les Petits Poucets*, par. 3)
- (5) Elle lui dit :  
*Attends un peu,  
ils sont trop maigres,  
je **voudrais** les faire grossir.* (*Les Petits Poucets*, par. 16)
- (6) L'homme [...] leur offrit de prendre ce qu'ils **voulaient** des richesses

qu'il leur montrait [...]  
 Les deux enfants  
 ne **voulaient** rien. (*Les Petits Poucets*, par. 23)

Sur le plan de la valeur *actionnelle*, le fait que la plupart des modalisations pragmatiques traduites par le verbe *pouvoir* concernent les héros est significatif. D'une part, ceci atteste la capacité d'action de Poucet, Pucette (exemples 1, 2 et 3) et, d'autre part, ceci permet de révéler la prévoyance de l'ogre, étant donné que trois des occurrences du verbe *pouvoir* sont concentrées dans le discours interactif assumé par ce personnage (exemples 1 et 3). De plus, les modalisations pragmatiques traduites par le verbe *pouvoir* et qui apparaissent dans le discours narratif, amènent des éléments intéressants en ce qui concerne l'image des personnages. En effet, les héros, dont la capacité d'action est évaluée de manière plutôt négative au début du conte (exemples 7 et 8), sont jugés plus positivement vers la fin (exemples 9 et 10). De son côté, l'ogre, dont les actions importantes sont présentées en *avant-plan* au début (exemple 12), se trouve jugé de manière négative à la fin (exemple 11). L'emploi de l'auxiliaire de mode *pouvoir* au même temps IMP et à la forme négative pour traduire des jugements relatifs aux héros ou à l'ogre permet d'établir un parallèle entre ces personnages. Ceci semble traduire une sorte de passation de pouvoir de l'ogre aux héros.

- (7) Il choisit un chemin tordu  
 qui tournait, montait,  
 descendait tant  
 qu'on **ne pouvait** le retrouver  
 sans l'avoir beaucoup  
 emprunté. (*Les Petits Poucets*, par. 4)
- (8) Alors le père cria :  
 [...]. *Si vous ne pouvez plus*  
*me voir* [...]. (*Les Petits Poucets*, par. 11)
- (9) Poucet grimpa en haut  
 d'un arbre



pour **pouvoir** regarder  
plus loin.  
Il vit deux maisons éclairées [...]. (*Les Petits Poucets*, par. 15)

(10) Et le géant disait encore :  
[...]. *Ils **pourraient** trouver  
le bâton  
qui ouvre et ferme tout* [...]. (*Les Petits Poucets*, par. 18)

(11) L'ogre et la truie  
**ne pouvaient** pas la traverser. (*Les Petits Poucets*, par. 21)

En outre, l'analyse comparative permet de mettre en évidence certains verbes d'action (*attraper, faire disparaître*) qui traduisent la capacité d'action de l'ogre et des héros (exemples 12, et 13) :

(12) [...] ils **virent** le géant et sa truie  
presque prêts à les **attraper** [...]. (*Les Petits Poucets*, par. 21)

(13) L'homme [...] leur offrit de prendre  
ce qu'ils voulaient  
des richesses [...] puisqu'ils **avaient fait  
disparaître**  
l'ogre et sa truie,  
l'ogresse et ses deux petits. (*Les Petits Poucets*, par. 23)

Il ressort de ceci que l'étude des modalisations pragmatiques exprimées par le verbe *pouvoir* dans le conte de Bruno de La Salle permet de mettre en lumière une certaine transformation de l'image des héros. Il s'agit, en fait, d'un élément intéressant, étant donné que cette évolution n'a pas été révélée par l'étude de la cohésion nominale et verbale. Toutefois, comme il a été précisé auparavant, l'image de Poucet, Pucette demeure quelque peu négative, vu que leur capacité d'action s'est développée grâce à l'aide procurée par les objets magiques. Ainsi, la transformation de leur personnalité ne semble pas être authentique. Cependant, ceci permet d'établir un parallèle entre les

personnages-héros et l'ogre et peut constituer un point commun entre la version de Bruno de La Salle et celle de Perrault.

En ce qui concerne les modalisations pragmatiques, l'analyse de la version de Perrault permet également de mettre en lumière un certain nombre d'éléments intéressants. Tout d'abord, comme dans le conte de Bruno de La Salle, les modalisations traduites par l'auxiliaire de mode *pouvoir* (treize occurrences) sont plus nombreuses que celles qui sont exprimées par le verbe *vouloir* (dix occurrences). Cependant, à la différence de ce qui a été précisé pour la première version, les modalisations pragmatiques exprimées par le verbe *pouvoir* sont dominantes (dix des treize occurrences) dans le discours narratif chez Perrault. Elles traduisent des jugements relatifs à la *capacité d'action* de plusieurs personnages : les parents, l'Ogre, la femme de l'Ogre, les sept garçons, et le petit Poucet (exemples 14, 15, 16, 17, 18 et 19) :

- (14) Ils ne **purent** parler de cela si secrètement qu'ils ne fussent entendus par le petit Poucet [...]. (*Le petit Poucet*, par. 4)
- (15) [...] car l'Ogre s'étant éveillé [...] eut regret d'avoir différé au lendemain ce qu'il **pouvait** exécuter la veille [...]. (*Le petit Poucet*, par. 7)
- (16) Comme il n'en **pouvait** plus de fatigue, il s'endormit après s'être reposé quelque temps [...]. (*Le petit Poucet*, par. 8)
- (17) La femme de l'Ogre qui crut qu'elle **pourrait** les cacher à son mari [...] les laissa entrer [...]. (*Le petit Poucet*, par. 5)
- (18) La bonne femme fut ravie de joie, et leur porta bien à souper, mais ils ne **purent** manger tant ils étaient saisis de peur. (*Le petit Poucet*, par. 5)
- (19) [...] mais il fut bien surpris lorsqu'il ne **put** en retrouver une seule miette [...]. (*Le petit Poucet*, par. 5)

Sur le plan de la valeur *actionnelle*, l'étude des modalisations pragmatiques traduisant des jugements relatifs à la capacité d'action du héros et de l'Ogre permet de faire des

observations similaires à celles qui concernent la version de Bruno de La Salle. En effet, chez Perrault également, la capacité d'action de l'Ogre est évaluée de manière négative à la fin du conte (exemple 16), alors qu'elle était jugée plus positivement auparavant (exemple 15). Par contre, le *pouvoir-faire* du petit Poucet, jugé de façon plutôt négative (4 fois sur 5) au début, fait l'objet d'une évaluation positive à la fin du conte. Mais cette évolution n'est pas révélée par la mise en parallèle des modalisations exprimées par le verbe *pouvoir*. Comme dans la version de Bruno de La Salle, elle est mise en lumière grâce à l'emploi d'autres verbes (*réussir* et *venir à bout*), qui sont porteurs d'une valeur sémantique méliorative (exemples 20 et 21) :

(20) La chose **réussit** comme il l'avait pensé [...]. (*Le petit Poucet*, par. 7)

(21) Il alla [...] trouver le Roi, et lui dit que s'il le souhaitait, il lui **rapporterait** des nouvelles de l'Armée avant la fin du jour. Le Roi lui promet une grosse somme d'argent s'il en **venait à bout**. Le petit Poucet **rapporta** des nouvelles dès le soir même, et cette première **course** l'ayant fait connaître, il gagnait tout ce qu'il voulait. (*Le petit Poucet*, par. 9)

De plus, dans l'exemple 21, la reprise du verbe *rapporter*, marqué une fois au CONDS et une fois au PS, est significative. En plus de l'opposition entre le repérage de postériorité (CONDS) dans le discours interactif assumé par le petit Poucet et le repérage isochronique (PS) dans le discours narratif qui le concerne, cette répétition traduit une évaluation positive relative à la capacité d'action du petit Poucet. En effet, c'est l'insertion du segment de phrase *s'il en venait à bout* entre les deux occurrences du verbe *rapporter* qui permet de mettre en évidence ce jugement positif. La présence des organisateurs textuels à valeur temporelle *avant la fin du jour* et *dès le soir même* va dans le même sens et fait partie de la *stratégie* de l'auteur. L'emploi du mot *course* contribue également à révéler l'importance du *pouvoir-faire* du héros. De manière générale, ces observations attestent l'*interaction* à la fois entre les *deux types de discours* (narratif/interactif) et entre les mécanismes de *cohésion verbale* (temporalité et contraste) et ceux de la *prise en charge énonciative* (modalisations).

Les modalisations pragmatiques traduites par l'auxiliaire de mode *vouloir* sont importantes dans le conte de Perrault en ce qui a trait à l'image du héros. À la différence de ces mêmes modalisations, qui se trouvent réparties de façon égale dans le discours narratif et interactif chez Bruno de La Salle, elles sont dominantes dans le discours interactif chez Perrault (sept sur dix occurrences). Elles traduisent des jugements relatifs à l'intention de plusieurs personnages du conte : le Bûcheron, les sept garçons, le petit Poucet, l'Ogre et sa femme (exemples 22, 23, 24, 25 et 26) :

(22) [...] la Bûcheronne dit : « [...] Mais aussi, Guillaume, c'est toi qui les **as voulu** perdre [...]. » (*Le petit Poucet*, par. 4)

(23) Elle leur demanda ce qu'ils **voulaient** [...]. (*Le petit Poucet*, par. 5)

(24) [...] et une infinité de Dames lui donnaient tout ce qu'il **voulait** pour avoir des nouvelles de leurs Amants [...]. (*Le petit Poucet*, par. 9)

(25) « Que **voulez**-vous faire à l'heure qu'il est? [...]. » (*Le petit Poucet*, par. 5)

(26) « [...] Il est bien sûr que les Loups [...] ne manqueront pas de nous manger [...] si vous ne **voulez** pas nous retirer chez vous.[...] peut-être qu'il aura pitié de nous si vous **voulez** bien l'en prier. » (*Le petit Poucet*, par. 5)

Il ressort également de l'étude des modalisations traduites par l'auxiliaire de mode *vouloir* que la majorité de ces évaluations (cinq modalisations sur huit) concernent l'Ogre et sa femme et qu'aucune d'elle ne traduit un jugement relatif au *vouloir-faire* de la Bûcheronne. Ceci constitue une différence importante entre la mère des enfants chez Bruno de La Salle et celle du petit Poucet chez Perrault. D'une part, les aspects révélés par l'étude de la cohésion verbale relative au personnage de la mère de Poucet, Pucette permettent déjà de mettre en évidence l'autorité et le manque de sensibilité de la figure maternelle chez Bruno de La Salle. D'autre part, l'absence de modalisations pragmatiques relatives au *vouloir-faire* de la mère du petit Poucet atteste l'incapacité

de cette dernière à prendre une décision effective conforme à une intention. Ceci devient encore plus significatif lorsque l'analyse montre que la mère de Poucet, Pucette est le seul personnage (dans les deux contes) qui assume, de manière explicite, cette facette de la *responsabilité* qui est le *vouloir-faire*. Ainsi, l'apparition et la répétition de l'auxiliaire de mode *vouloir* dans le segment de discours interactif attribué à ce personnage en font la figure d'autorité par excellence. La mise en parallèle entre ces deux occurrences du verbe *vouloir* au PR (exemple 27) et la seule occurrence de ce même verbe au CONDS dans le discours interactif attribué à l'ogresse vient appuyer ces observations. En effet, même l'ogresse qui fait *très très peur* à son mari ne se voit pas attribuer ce ton autoritaire lorsqu'il s'agit d'exprimer son *vouloir-faire* (exemple 28) :

(27) [...] *Je ne veuX pas les voir souffrir,*  
*je ne veuX pas les voir mourir.* (*Les Petits Poucets*, par. 3)

(28) [...] *ils sont trop maigres,*  
*je voudrais les faire grossir.* (*Les Petits Poucets*, par. 16)

Par ailleurs, le fait que la majorité de ces modalisations consistent en des jugements relatifs au *vouloir-faire* de l'Ogre et de sa femme chez Perrault atteste la capacité de ces deux personnages de prendre des décisions basées sur des *intentions*. Ceci amène un élément important en ce qui concerne l'image du héros, notamment la transformation que subit ce dernier. En effet, la quasi-absence de modalisations traduisant l'intention du petit Poucet au début du conte est significative. Elle permet de révéler l'inexpérience et l'incapacité du héros à exprimer une quelconque volonté. Ceci pourrait s'expliquer, soit par l'absence de modèle d'identification au sein de la famille, soit par son statut du *plus jeune* garçon qui *parlait peu* et à qui on donnait *toujours le tort*. La réponse que donne le petit Poucet à la femme de l'Ogre qui demande au groupe des garçons *ce qu'ils voulaient* appuie ces observations. En effet, à cet endroit du texte, le héros ne s'est pas encore complètement transformé au point

de pouvoir exprimer sa volonté. L'emploi du verbe *demander* exprimant plutôt une sollicitation lui semble plus approprié. La présence du segment de phrase *par charité* associé au verbe *coucher*, va dans le même sens (exemple 29) :

- (29) Elle leur demanda ce qu'ils **voulaient**; le petit Poucet lui dit qu'ils étaient de pauvres enfants qui s'étaient perdus dans la Forêt, et qui **demandaient** à coucher par charité. (*Le petit Poucet*, par. 5)

La mise en parallèle avec le héros dans une autre version mérite d'être indiquée ici. En effet, dans la version québécoise, à ce même endroit du texte, Ti-Parle exprime son intention d'une manière catégorique (exemple 30) :

- (30) — Bon Dieu, ma bonne grand-mère! [...]. **Il va toujours falloir** que vous essayiez de me cacher quelque part! (*Le Conte de Parle*, par. 16)

Ceci semble faire partie de la *stratégie* de Perrault qui désire pour son héros une évolution plutôt graduelle. L'apparition de deux occurrences consécutives du verbe *vouloir* attribué au petit Poucet à la fin du conte en est la preuve (exemple 31) :

- (31) [...] et cette première course l'ayant fait connaître, il gagnait **tout ce qu'il voulait** [...] et une infinité de Dames lui donnaient **tout ce qu'il voulait** pour avoir des nouvelles de leurs Amants [...]. (*Le petit Poucet*, par. 9)

L'association du segment de phrases *tout ce que* aux deux occurrences de l'auxiliaire de mode *vouloir*, traduit le désir de Perrault à révéler la véritable transformation du petit Poucet à cet endroit du texte. L'opposition entre l'emploi du verbe *donner* dans le segment *on lui donnait toujours le tort* dans la situation initiale et l'utilisation de ce même verbe associé au segment *tout ce qu'il voulait* à la fin du conte en est la preuve. Ceci atteste, encore une fois, l'*interaction* entre les mécanismes de *cohésion verbale* (répétition du verbe) et ceux de *prise en charge énonciative* (modalisations). Ceci permet également d'établir un parallèle entre le petit Poucet dont la volonté s'affirme

à la fin du conte, et Poucet, Pucette qui se contentent plutôt de ce qu'ils ont. L'emploi de la forme négative pour traduire la dernière occurrence du verbe *vouloir*, apparaissant dans le texte de Bruno de La Salle, vient appuyer ces propos (exemple 32) :

- (32) L'homme [...]
   
leur offrit de prendre
   
ce qu'ils **voulaient** [...]
   
Les deux enfants
   
**ne voulaient rien.** (*Les Petits Poucets*, par. 23)

D'une manière générale, l'étude des modalisations pragmatiques qui sont beaucoup plus nombreuses dans le conte de Perrault que dans celui de Bruno de La Salle (23 dans le premier et 14 dans le second) permet de révéler l'image positive des héros. De plus, cette analyse fait apparaître une *interaction* entre les *types de discours* et les jugements relatifs au *vouloir-faire* et au *pouvoir-faire* dans chacune des deux versions. La mise en parallèle entre les deux contes permet aussi de mettre en évidence l'importance de ces deux facettes, le *vouloir* et le *pouvoir*, en ce qui a trait à l'image des personnages, notamment celle des héros dans les deux versions. Toutefois, si le *pouvoir-faire* de Poucet, Pucette augmente vers la fin du conte, il est dû, en grande partie, à l'aide des objets magiques et à un geste criminel (la mort de l'ogresse par la main de Pucette). Le *vouloir-faire* de ce couple-héros ne subit pas, non plus, un grand développement au cours du conte. Par contre, dans la version de Perrault le *pouvoir-faire* du petit Poucet se développe graduellement tout le long du conte et il est dû beaucoup plus à son intelligence qu'à l'aide des objets magiques. En effet, même les bottes (seul objet magique utilisé par le petit Poucet) auraient pu le trahir s'il n'avait pas su s'en servir avec intelligence. Quant au *vouloir-faire* du petit Poucet, il se développe, lui aussi, de façon graduelle et atteste la transformation du héros chez Perrault.

Il convient d'indiquer ici que la comparaison entre les deux versions en ce qui a trait à l'étude des modalisations fait apparaître un autre élément intéressant. Il s'agit de la présence des *complexes modaux* ou la combinaison d'unités de marque de modalisations (Bronckart, 1997). La mise en parallèle entre le conte de Bruno de La Salle et celui de Perrault montre que les complexes modaux sont plus nombreux chez ce dernier.

Ainsi, dans le conte de Bruno de La Salle, les cas de combinaison de modalités concernent le plus souvent le cumul du CONDS et des auxiliaires de mode, surtout le verbe *pouvoir*. Ils sont attestés dans les discours interactifs, notamment ceux qui sont attribués à l'ogre (exemples 33 et 34) :

(33) [...] *ils **pourraient** nous jouer  
des tours,  
ils s'en iraient  
et nous ne les mangerions pas.* (*Les Petits Poucets*, par. 18)

(34) [...] *Ils **pourraient** me voler  
les bottes  
qui me font sept lieues  
à la fois [...].* (*Les Petits Poucets*, par. 18)

Dans les deux exemples ci-dessus, la combinaison du temps du CONDS et de l'auxiliaire de mode, traduit le cumul des *modalisations logiques* (valeur de vérité) et des *modalisations pragmatiques* (capacité de l'action). Cependant, une occurrence de combinaison plus complexe d'unités de marque de modalisations est repérée dans le discours interactif assumé par les parents de Poucet, Pucette (exemple 35) :

(35) *Ah si Poucet, Pucette  
étaient là,  
ils **pourraient** manger avec nous!* (*Les Petits Poucets*, par. 7)



Ainsi, l'exemple 35 met en évidence la combinaison de trois types de modalités : le CONDS, l'auxiliaire de mode *pouvoir* et l'interjection *Ah*. Et cette combinaison traduit la présence des modalisations *logiques*, *pragmatiques* et *appréciatives* dans le même segment discursif. Ce qui est plutôt rare chez Bruno de La Salle. Par contre, ce phénomène est très présent dans la version de Perrault où certains segments sont marqués par quatre catégories différentes de modalités. Ainsi, deux cas significatifs de complexes modaux sont repérés dans le conte de Perrault. Il s'agit de deux segments de discours interactif attribué l'un à la Bûcheronne (exemple 36) et l'autre au petit Poucet (exemple 37) :

(36) « [...] Mais aussi, Guillaume, c'est toi qui les a **voulu** perdre; j'avais **bien** dit que nous nous en **repentirions**. [...]. **Hélas! mon Dieu**, les Loups les ont **peut-être** déjà mangés! [...]. » (*Le petit Poucet*, par. 4)

(37) « — **hélas!** Madame lui répondit le petit Poucet [...] que ferons-nous? **il est bien sûr** que les Loups de la Forêt ne manqueront pas de nous manger [...] si vous ne **voulez** pas nous retirer chez vous. Et cela étant, nous **aimons mieux** que ce soit Monsieur qui nous mange; **peut-être** qu'il aura pitié de nous, si vous **voulez** bien l'en prier. » (*Le petit Poucet*, par. 5)

Dans l'exemple 36, les quatre fonctions de modalisations sont repérées. Une modalisation *pragmatique* marquée par l'auxiliaire de mode *vouloir*, deux modalisations *logiques* traduites par les adverbes *bien* et *peut-être*, deux modalisations *appréciatives* exprimées par les interjections *hélas!* et *mon Dieu* et une modalisation *déontique* marquée par le CONDS *repentirions*. Dans ce dernier cas, il convient d'indiquer que la modalisation déontique est cumulée à une autre modalisation *pragmatique* traduisant la *probabilité* de l'action.

Sur le plan de la valeur *actionnelle*, la saturation de ce segment en modalisations est très révélateur. En plus de mettre en évidence la grande émotivité de la mère du petit Poucet, elle atteste le désaccord entre celle-ci et son mari, comme il a été précisé lors de l'étude de la cohésion nominale et de la cohésion verbale. De plus, elle laisse

apparaître l'inquiétude et l'angoisse de la Bûcheronne en ce qui concerne le danger que représentent les Loups. Toutefois, la combinaison de ces nombreuses modalisations révèle surtout l'acharnement du personnage à jeter le blâme sur le père des enfants. Ceci contribue à mettre en lumière l'image négative de la Bûcheronne, notamment sa superficialité. Le cumul de modalisations qui traduit l'effort de la Bûcheronne pour s'innocenter en accusant son mari pourrait déranger le lecteur. L'antipathie qu'éprouve déjà ce dernier à l'égard de la Bûcheronne en raison des jugements négatifs repérés dès la situation initiale va se renforcer. De plus, le fait que la Bûcheronne consente une deuxième fois au projet de mener perdre les enfants, malgré la hargne de ses accusations, la tourne en ridicule (exemple 38) :

- (38) Mais lorsque l'argent fut dépensé, ils retombèrent dans leur premier chagrin, et résolurent de les perdre encore, et pour ne pas manquer leur coup, de les mener bien plus loin que la première fois. (*Le petit Poucet*, par. 4)

Il en est de même pour le deuxième segment de discours interactif qui, lui, est assumé par le petit Poucet. Plus précisément, il s'agit de la deuxième prise de parole directe du héros qui le met face à la femme de l'Ogre. Ainsi, dans l'exemple 37, les quatre fonctions de modalisations sont présentes et sont traduites par une variété de modalités. L'interjection *hélas!* du début et la locution verbale *aimer mieux* traduisent des modalisations *appréciatives*. La phrase impersonnelle *il est bien sûr* et l'adverbe *peut-être* réalisent le marquage des modalisations *logiques*. Quant à l'auxiliaire de mode *vouloir* apparaissant deux fois de façon identique, il atteste la présence des modalisations *pragmatiques*. Enfin, les modalisations *déontiques*, moins explicites, sont cumulées aux modalisations pragmatiques marquées par le verbe *vouloir*. En effet ce sont les compléments (verbes à l'infinitif) associés à cet auxiliaire de mode qui permettent de mettre en évidence la fonction déontique des modalisations. De manière plus précise, il s'agit des verbes *retirer* et *prier* qui portent une valeur sémantique positive. Dans le premier cas, cette valeur positive s'explique par l'action

de *tirer* les enfants du danger de la Forêt et des Loups. Dans le deuxième cas, elle est contenue dans l'action de *prier* l'Ogre pour qu'il ait pitié des enfants.

Sur le plan de la valeur *actionnelle*, la combinaison de toutes ces marques de modalisations dans un segment de discours interactif attribué au personnage-héros est significative. En effet, ce cumul de modalisations vient renforcer ce qui a été déjà indiqué en ce qui a trait à l'image positive du héros. En plus d'attester l'intelligence et l'esprit d'observation de ce dernier, il permet de révéler sa compétence communicative et son savoir-faire. L'emploi d'une variété de modalités traduisant de nombreuses modalisations prouvent que le petit Poucet utilise tous les moyens pour convaincre son destinataire. La ressemblance de la femme de l'Ogre avec la mère du héros pousse ce dernier à exploiter les arguments affectifs, sans toutefois négliger les arguments logiques. De plus, la reprise identique du verbe *vouloir* amène un nouvel élément intéressant. Le petit Poucet semble réaliser l'importance du *vouloir-faire* chez la femme de l'Ogre. Tout en évitant de l'assumer lui-même, le petit Poucet attribue l'*intention* de l'action à la femme de l'Ogre qui ne peut que se flatter de cette responsabilité et de cette confiance. L'instinct de protection qui caractérise la femme de l'Ogre puise sûrement ses sources dans les valeurs et les obligations sociales. L'emploi du segment de phrase *par charité* dans le premier discours interactif (indirect) adressé à la femme de l'Ogre prouve que le petit Poucet essaie d'utiliser à sa faveur les valeurs sociales ou humaines dont il semble être conscient. Ceci atteste encore une fois la perspicacité du personnage-héros chez Perrault.

Il ressort de tout ceci que le texte de Perrault est beaucoup plus riche en modalisations que celui de Bruno de La Salle dans lequel les combinaisons des marques de modalisations sont plutôt rares. Ceci atteste le rôle important que jouent les mécanismes de *prise en charge énonciative* dans la *stratégie* de Perrault et la mise en évidence de l'*image* des différents personnages. Ceci montre également les *interactions* qui peuvent exister entre les mécanismes de *prise en charge énonciative*

et les *types de discours*. En effet, une certaine correspondance semble exister entre le discours interactif et la saturation des modalisations, ainsi qu'entre le cumul de certaines modalités (auxiliaire de mode et CONDS) et la combinaison des modalisations (pragmatiques, logiques, déontiques). Ceci s'applique également au texte de Bruno de La Salle dans lequel les complexes modaux sont repérés dans le discours interactif et la combinaison des modalisations (pragmatiques et logiques) est traduite par le cumul des auxiliaires de mode et du CONDS.

De plus, il convient de préciser que l'interaction, d'une part, entre les *types de discours* et les différents mécanismes de *textualisation* (cohésion nominale et cohésion verbale), et, d'autre part, entre ces derniers et les mécanismes de *prise en charge* (voix et modalisations) est beaucoup plus explicite et significative dans la version de Perrault. L'auteur semble avoir voulu exploiter toutes les ressources de la langue pour mettre en œuvre et réaliser sa *stratégie* du début jusqu'à la fin de son conte. Et ceci est attesté aux trois niveaux de l'architecture textuelle : l'*infrastructure*, les mécanismes de *textualisation* et les mécanismes de *prise en charge énonciative*.

À ce stade de la recherche, il est nécessaire d'indiquer, à titre **conclusif**, que les résultats des analyses, notamment ceux de l'étude comparative mettent en évidence deux aspects importants qui concernent de façon particulière le conte de Perrault. Ces aspects, complémentaires et en interaction, ont un rapport, l'un avec la *linguistique textuelle* et l'autre avec les caractéristiques du *conte merveilleux*, de façon générale et celles de la *construction identitaire*, de façon particulière.

Le premier aspect est celui de la cohérence et l'interaction qui existent, d'une part, entre les trois niveaux textuels du modèle de l'ISD, et, d'autre part, entre les différents sous-éléments (connexion, cohésion nominale, etc.) qui appartiennent à l'un ou l'autre de ces niveaux. De plus, grâce à l'affinement de la description des différentes structures et fonctionnements textuels, les résultats des analyses montrent le caractère

décisif à la fois des mécanismes de textualisation (cohésion nominale et cohésion verbale) et de ceux de prise en charge énonciative, tel que souhaité pour la poursuite des recherches et l'avancement des savoirs dans le domaine de l'ISD (Bronckart, 1997).

Le deuxième aspect, corollaire du premier et crucial pour cette recherche, est celui de la présence, dans la version de Perrault, des caractéristiques importantes de l'identité personnelle. En effet, comme en témoignent les analyses textuelle et comparative présentées dans les chapitre IV et V, la *stratégie énonciative* mise en place par l'auteur, constitue l'axe principal de l'analyse comparative. Elle est omniprésente dans le chapitre V et est attestée par un véritable *processus identification-différenciation*, la présence et la constance des modèles identitaires et différents aspects en lien avec la construction de l'identité (valeurs, jugements, actions, agir communicationnel, transformation), notamment l'*estime de soi*, une composante essentielle de l'identité.

Sur le plan de l'exploitation didactique, la complémentarité entre ces deux aspects représente l'étroite interaction qui existe entre ce qui est langagier et ce qui est culturel. Elle permet donc de faire le lien entre ce qui est *disciplinaire* et ce qui est *transversal*. Aussi, les différents aspects textuels et actionnels, énumérés ci haut, ont-ils servi de repères culturels pour l'élaboration de la démarche didactique qui les présente en les intégrant aux éléments linguistiques qui les traduisent dans le texte (connecteurs, anaphores, pronoms marqueurs d'identité, temps des verbes, etc.).

De façon plus précise, sur le plan de l'intervention en classe, ceci se traduirait par la mise en place d'activités d'apprentissage permettant la sensibilisation des apprenants aux différents aspects de la construction identitaire, ainsi que par la création de débats interprétatifs sur les valeurs et les croyances, tel que souhaité par le PFEQ. En effet, ces débats permettraient aux enseignants de susciter l'exercice de la *pensée créatrice*

et du *jugement critique* de leurs élèves et contribuer ainsi à nourrir leur identité personnelle et culturelle. La démarche didactique et les activités qui y sont incluses sont exposées dans le chapitre VI, le dernier de la thèse. La figure 5.2, à la page suivante, illustre les liens qui existent entre les analyses textuelle et comparative et la démarche didactique. Elle met également en évidence les éléments linguistiques et culturels qui ont été pris en compte dans l'élaboration de la démarche

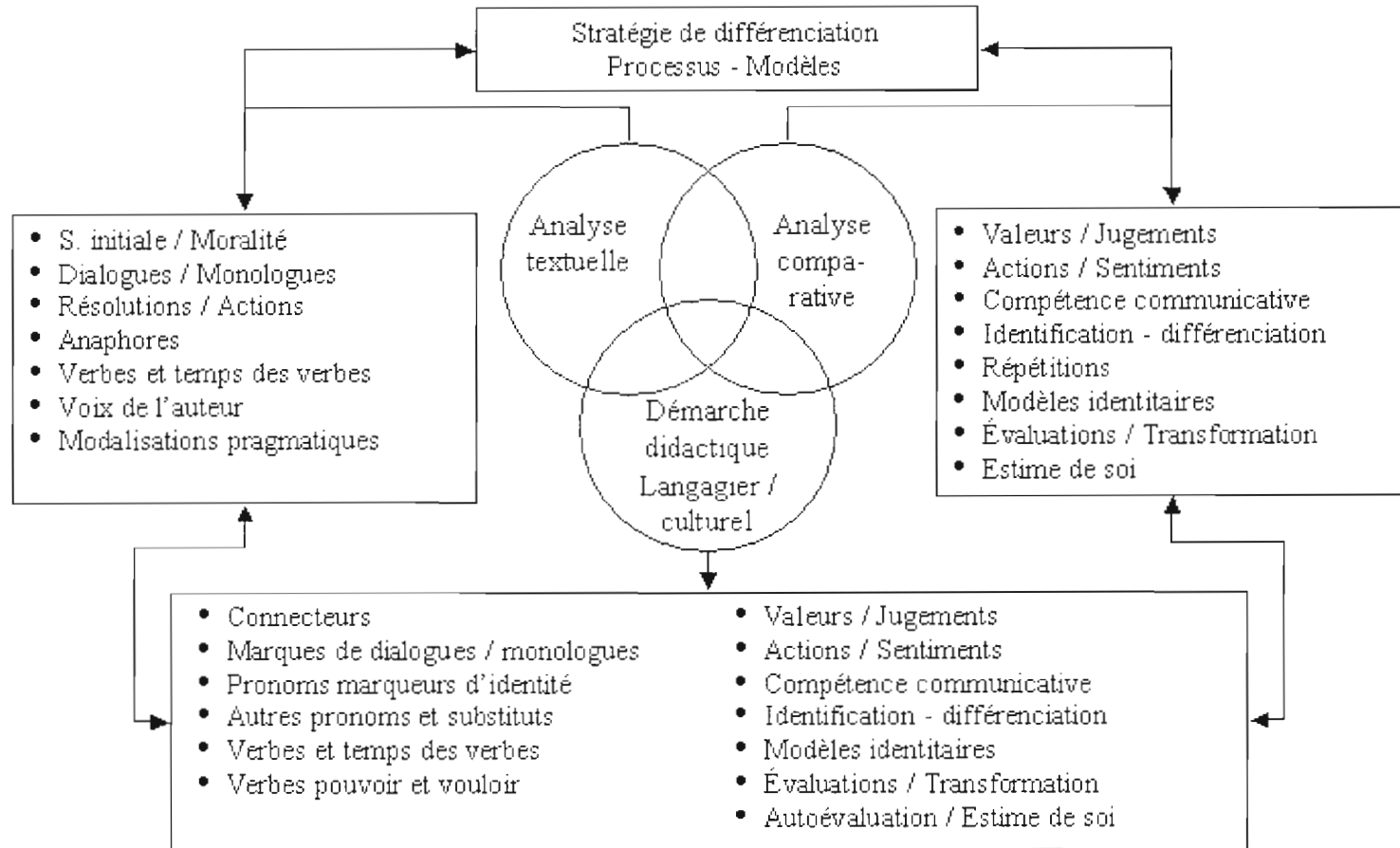


Figure 5.2 Analyses et démarche didactique.

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LA CONSTRUCTION IDENTITAIRE DANS *LE PETIT POUCKET*  
DE PERRAULT : ANALYSE TEXTUELLE ET COMPARATIVE DE  
DIFFÉRENTES VERSIONS DU CONTE ET ÉLABORATION D'UNE  
DÉMARCHE DIDACTIQUE EN LECTURE INSPIRÉE DE  
L'INTERACTIONNISME SOCIO-DISCURSIF

THÈSE  
PRÉSENTÉE  
COMME EXIGENCE PARTIELLE  
DU DOCTORAT EN ÉDUCATION

VOLUME II

PAR  
VALENTINE TUYSUZIAN

JANVIER 2008



## TABLE DES MATIÈRES

### VOLUME I

LISTE DES FIGURES .....	x
LISTE DES TABLEAUX.....	xi
LISTE DES ABRÉVIATIONS .....	xii
RÉSUMÉ.....	xiv
INTRODUCTION .....	1
CHAPITRE I	
PROBLÉMATIQUE ET OBJECTIFS DE LA RECHERCHE .....	10
1.1 Problématique .....	10
1.1.1 Réussite éducative des enfants du primaire .....	10
1.1.2 Présentation du programme de formation.....	14
1.1.3 Analyse du programme de formation .....	20
1.1.4 Synthèse de l'analyse du programme de formation .....	39
1.2 Objectifs de la recherche .....	43
CHAPITRE II	
CADRE THÉORIQUE .....	45
2.1 L'identité personnelle .....	45
2.1.1 Caractéristiques de l'identité personnelle.....	45
2.1.2 Le rôle de l'école dans la construction identitaire .....	50
2.1.3 Le récit comme outil de la construction identitaire .....	53
2.2 Le texte littéraire .....	59
2.2.1 Caractéristiques du texte littéraire.....	59
2.2.2 Objectifs de l'enseignement du texte littéraire .....	63
2.2.3 Le conte comme texte littéraire .....	66
2.3 Le conte et la didactique du texte littéraire .....	77
2.3.1 Les approches traditionnelles.....	77
2.3.2 Les nouvelles approches .....	81

2.3.3	L'interactionnisme socio-discursif.....	95
CHAPITRE III		
MÉTHODOLOGIE ..... 112		
3.1	Type, champ et méthodes de recherche .....	112
3.2	Choix méthodologiques.....	113
3.2.1	Choix du corpus.....	113
3.2.2	Choix de l'instrument d'analyse.....	122
3.2.3	Choix des procédures d'analyse.....	129
3.3	Élaboration de la démarche didactique .....	136
3.3.1	Positions théoriques.....	136
3.3.2	Objectifs pour l'élaboration de la démarche didactique.....	138
3.3.3	Corpus.....	140
3.3.4	Groupe d'âge.....	142
3.3.5	Perspectives pédagogiques.....	143
3.3.6	Formules pédagogiques interactives.....	144
3.3.7	Stratégies de lecture.....	145
3.4	Retombées en éducation.....	148
3.4.1	Plan de l'explicitation du programme de formation .....	149
3.4.2	Plan de l'intervention en classe.....	150
CHAPITRE IV		
ANALYSE TEXTUELLE DU PETIT POUCKET DE PERRAULT ..... 154		
4.1	Procédures d'analyse .....	154
4.1.1	Procédure d'observation.....	154
4.1.2	Procédures de planification et d'analyse textuelle.....	159
4.2	L'infrastructure générale du texte .....	161
4.2.1	Le plan général .....	161
4.2.2	Le plan général dans <i>Le petit Poucet</i> .....	162
4.2.3	Les types de discours .....	162
4.2.4	Les types de discours dans <i>Le petit Poucet</i> .....	167
4.2.5	Les articulations entre types de discours .....	173
4.2.6	Les articulations entre types de discours dans <i>Le petit Poucet</i> .....	174
4.2.7	Les séquences.....	174
4.2.8	Les séquences dans <i>Le petit Poucet</i> .....	176

4.3	Les mécanismes de textualisation.....	194
4.3.1	La connexion.....	196
4.3.2	La connexion dans <i>Le petit Poucet</i> .....	198
4.3.3	La cohésion nominale.....	204
4.3.4	La cohésion nominale dans <i>Le petit Poucet</i> .....	207
4.3.5	La cohésion verbale.....	221
4.3.6	La cohésion verbale et les types de discours.....	225
4.3.7	La cohésion verbale dans <i>Le petit Poucet</i> .....	230
4.4	Les mécanismes de prise en charge énonciative.....	247
4.4.1	Les voix énonciatives.....	248
4.4.2	Les voix énonciatives dans <i>Le petit Poucet</i> .....	249
4.4.3	Les modalisations.....	252
4.4.4	Les modalisations dans <i>Le petit Poucet</i> .....	254
CHAPITRE V		
	ANALYSE COMPARATIVE.....	260
5.1	Première partie : l'infrastructure générale du texte.....	261
5.1.1	Le plan du texte.....	261
5.1.2	Les types de discours.....	263
5.1.3	Les articulations entre types de discours.....	303
5.1.4	Les séquences.....	305
5.2	Deuxième partie : Les mécanismes de textualisation.....	306
5.2.1	La connexion.....	306
5.2.2	La cohésion nominale.....	320
5.2.3	La cohésion verbale.....	400
5.3	Troisième partie : Les mécanismes de prise en charge énonciative.....	475
5.3.1	Les voix énonciatives.....	475
5.3.2	Les modalisations.....	485

## VOLUME II

CHAPITRE VI		
	DÉMARCHE DIDACTIQUE.....	518
6.1	Cadre général.....	518
6.1.1	Perspective de l'interactionnisme socio-discursif.....	518

6.1.2	Perspective du programme de formation .....	520
6.2	Objectifs de la démarche didactique .....	521
6.2.1	Objectif général .....	521
6.2.2	Objectifs, spécifiques .....	521
6.3	Apport spécifique de la démarche didactique .....	522
6.4	Dossier de l'enseignant .....	522
6.5	Contenu de la démarche didactique .....	524
6.6	Attentes de fin de la démarche .....	526
6.7	Activités .....	527
6.7.1	Activité 1 – Découvrir le genre .....	527
6.7.2	Activité 2 – Comprendre la situation de communication .....	529
6.7.3	Activité 3 – Comparer pour mieux comprendre (synthèse) .....	531
6.7.4	Activité 4 – Découvrir la structure du texte .....	534
6.7.5	Activité 5 – Découper le texte en parties .....	536
6.7.6	Activité 6 – Aller au-delà des paroles (synthèse) .....	540
6.7.7	Activité 7 – Comprendre ce que disent les pronoms et les autres substitués .....	543
6.7.8	Activité 8 – Trouver les verbes qui se ressemblent .....	546
6.7.9	Activité 9 – Trouver les mots qui évaluent (synthèse) .....	548
6.7.10	Activité 10 – Dire le mot de la fin (synthèse générale et évaluation) .....	552
6.8	Contribution de la démarche didactique à la construction de l'identité .....	557
6.9	Interprétation des résultats .....	560
	CONCLUSION .....	562
	BIBLIOGRAPHIE .....	573
	APPENDICE A	
	TEXTE INTÉGRAL DES CONTES .....	601
A.1	<i>Le petit Poucet</i> de Perrault .....	602
A.2	<i>Jeannot et Margot</i> des Grimm .....	619
A.3	<i>Le Conte de Parle</i> de Bergeron .....	630

A.4	<i>Les Petits Poucets</i> de Bruno de La Salle.....	643
APPENDICE B		
DOSSIER DE L'ENSEIGNANT.....		665
B.1	Identité personnelle.....	666
B.2	Plan général et phases du récit.....	668
B.3	Feuilleté textuel.....	669
B.4	Savoirs essentiels.....	671
B.5	Stratégies et techniques.....	673
B.6	Cohérence de la démarche avec le programme de formation.....	676
B.7	Définitions.....	681
B.8	Bibliographie sélective.....	685
APPENDICE C		
FICHES PÉDAGOGIQUES.....		687
C.1	Fiche 1 : Connais-tu le genre?.....	688
C.2	Fiche 2 : Qui raconte l'histoire? dans quel but?.....	689
C.3	Fiche 3 : <i>Le petit Poucet</i> au théâtre des marionnettes?.....	690
C.4	Fiche 4 : Et si on résumait?.....	692
C.5	Fiche 5 : Histoire, dialogues et commentaires : comment les démêler?.....	694
C.6	Fiche 6 : Le petit Poucet dans ta classe?.....	696
C.7	Fiche 7 : 7 ou 6? À toi de jouer!.....	698
C.8	Fiche 8 : Les bons et les mauvais peuvent-ils se ressembler?.....	700
C.9	Fiche 9 : Vouloir et pouvoir, semblables ou différents?.....	702
C.10	Fiche 10 : La fable <i>Le petit Poucet</i> ?.....	704

## CHAPITRE VI

### DÉMARCHE DIDACTIQUE

#### 6.1 Cadre général

La démarche didactique, élaborée sur la base des résultats des analyses textuelle et comparative présentées dans les chapitres IV et V, est inspirée des principes théoriques de l'interactionnisme socio-discursif (ISD) et elle est conforme aux orientations du programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) auquel elle se propose d'apporter plus de précision et de cohérence. Ainsi, elle s'inscrit dans un cadre général qui combine deux perspectives qui se rejoignent, à savoir la perspective de l'ISD et celle du PFEQ.

##### 6.1.1 Perspective de l'interactionnisme socio-discursif

- La maîtrise du fonctionnement textuel est l'objectif majeur de la didactique de la langue qui devrait se donner comme finalité de doter les élèves d'une *capacité interprétative* (Bronckart, 1999a).
- L'enseignement de la littérature a pour objectif premier de contribuer à la *formation de la personne* liée à la *socialisation*. Il est une occasion d'entrer dans le débat sur la diversité sociale et culturelle, le débat philosophique, ainsi que celle d'une *formation linguistique* (Bronckart, 1999a).
- La maîtrise des *genres* constitue un lieu important d'apprentissage social et la pratique des *types de discours* contribue au développement des composantes

essentielles de la personne, notamment la construction de l'identité (Bronckart, 2001b, 2004).

- Les *processus interactifs* ont un rôle central dans la construction de compétences, de structures, d'identités et de faits sociaux (Bronckart, 2001b, Pekarek Doehler, 2005).
- L'acquisition des connaissances et de pratiques nouvelles exige le contact avec les *modèles* à acquérir et il procède par *généralisation* et par *conceptualisation* (Bronckart, 1999a, 1999b).
- L'organisation d'un texte est conçue comme un feuilleté constitué de trois couches superposées : l'*infrastructure générale* du texte, les *mécanismes de textualisation* et les *mécanismes de prise en charge énonciative* (Bronckart, 1997, 1999a, 2001b).
- L'apprentissage en lecture et en production de la distribution des *voix* et des *modalisations* est une occasion de prendre connaissance des diverses formes de position et d'engagement énonciatifs construits dans un groupe, de se situer par rapport à elles en les reformulant, et ce processus contribue au développement de l'*identité* des personnes (Bronckart, 2002b).
- La juste place de la maîtrise des *régularités grammaticales* est celle d'instruments au service d'un usage situé et maîtrisé de la langue (Bronckart, 1999b, 2001b).

### 6.1.2 Perspective du programme de formation

- Les compétences développées en classe de français servent à acquérir l'aptitude à comprendre, à *interpréter* et à utiliser l'information tant orale qu'écrite (MEQ, 2001b).
- La fréquentation régulière d'œuvres littéraires de qualité permet à la fois de mieux *se connaître* et de mieux *comprendre les autres et le monde* environnant. Elle *enrichit la langue* et les connaissances générales de l'élève (MEQ, 2001b).
- Le développement de la compétence « apprécier des œuvres littéraires », qui contribue de façon particulière à nourrir *l'identité* personnelle et culturelle, exige que l'élève soit amené à découvrir la diversité des *genres*, des sujets et des styles d'écriture (MEQ, 2001b).
- Les *interactions* offrent à l'élève la possibilité d'apprendre à se questionner et à questionner les autres, et à échanger sur diverses thématiques associées non seulement au français mais à toutes les disciplines (MEQ, 2001b).
- La maîtrise de l'usage de la langue exige que l'élève soit amené à construire les *concepts* essentiels à une bonne représentation des textes, des phrases et des mots (MEQ, 2001b).
- Les connaissances liées au texte comprennent : l'exploration et l'utilisation d'éléments caractéristiques des différents *genres* de textes, de quelques *éléments littéraires*, l'exploration et l'utilisation de la *structure* des textes, la prise en compte des éléments de la *situation de la communication* et ceux de la *cohérence* (MEQ, 2001b).



- Tous les domaines d'apprentissage contribuent à développer l'*identité* personnelle, sociale ou culturelle de l'élève en le mettant en contact avec des univers de connaissances variés en l'incitant à *prendre position* et à réagir aux faits, aux situations ou aux évènements (MEQ, 2001b).
- Les activités liées à l'acquisition des connaissances de base et à l'appropriation d'une *terminologie grammaticale* ne sont pas envisagées comme une fin en soi, mais comme une étape dont la raison d'être est le réinvestissement dans des situations de lecture, d'écriture ou de communication orale (MEQ, 2001b).

## **6.2 Objectifs de la démarche didactique**

### **6.2.1 Objectif général**

Favoriser la construction de l'identité personnelle des élèves et le développement de leurs compétences langagières par l'étude d'un conte merveilleux.

### **6.2.2 Objectifs spécifiques**

Les objectifs spécifiques ont trait à la didactique de l'enseignement textuel basé sur le modèle du feuilleté textuel de l'ISD. Ils correspondent aux savoir-faire sur trois catégories de capacités à développer chez l'élève :

- Les capacités *d'action* : ces capacités impliquent les représentations relatives à la situation de communication (contexte matériel et contexte social) et au choix du genre.
- Les capacités *discursives* : ces capacités impliquent les représentations ayant trait à l'infrastructure du texte (types de discours et séquences) et aux contenus.

- Les capacités *linguistico-discursives* : ces capacités impliquent les représentations relatives aux unités linguistiques mobilisées dans le texte, ainsi que les opérations impliquées dans sa production. Elles comprennent les mécanismes de textualisation (connexion, cohésion nominale et cohésion verbale) et de prise en charge énonciative (voix et modalisations).

### **6.3 Apport spécifique de la démarche didactique**

Les différentes activités proposées pour développer les trois catégories de capacités présentées ci-dessus permettent de faire le lien entre le *langagier* et le *culturel*, entre les compétences disciplinaires et les compétences transversales. Elles sont un outil important construit pour aider l'enseignant à adopter l'approche textuelle de la langue et pour amener les élèves à prendre conscience de la la fonction sociale de celle-ci, notamment son rôle dans la construction identitaire. La mise en évidence de certaines catégories d'unités et de structures *intermédiaires* entre la langue et le texte constitue l'aspect primordial et novateur de cette démarche didactique.

### **6.4 Dossier de l'enseignant**

Un dossier spécial a été conçu pour l'enseignant afin de l'aider à mettre en œuvre les activités proposées dans la démarche didactique. Ce dossier (*voir app. B*) comporte plusieurs chapitres. Après l'avant-propos et la présentation du conte (non inclus dans la thèse), l'enseignant y trouve certaines informations qui lui sont nécessaires. Ces informations appartiennent à plusieurs domaines de connaissances théoriques et pratiques :

- a) Les connaissances sur les caractéristiques du genre « conte merveilleux » : merveilleux, monde imaginaire, valeurs transculturelles, etc.

- b) Les connaissances sur l'auteur et son œuvre. Ces deux sortes de connaissances (en a et b) sont incluses dans la *présentation* de l'édition choisie pour le travail en classe (*Perrault : Contes*, Étonnants Classiques GF Flammarion de Fabrice Fajeau). En plus des informations sur les contes de Perrault, leur contexte et le siècle de Louis XIV, cette édition comporte l'explication, en bas de page, des mots difficiles, une table des illustrations, un dossier-jeu, ainsi qu'un commentaire intéressant sur les Contes (épître dédicatoire) signé par le fils de Perrault.
- c) Les connaissances sur le concept d'identité, ses différentes composantes et les aspects qui lui sont liés dans le PFEQ (*voir app. B.1*).
- d) Les connaissances concernant le plan général et les différentes phases du récit, en l'occurrence, *Le petit Poucet* de Perrault (*voir app. B.2*).
- e) Les connaissances relatives au feuilleté textuel, données en termes simples, avec spécification des différentes unités linguistiques attestables à chacun des trois niveaux du feuilleté (*voir app. B.3*).
- f) Les connaissances ayant trait aux trois catégories de capacités à développer chez l'élève. Ces capacités sont définies en termes de savoirs essentiels (*voir app. B.4*).
- g) Les connaissances relatives aux différentes stratégies et techniques retenues pour la réalisation des activités proposées dans la démarche (*voir app. B.5*). D'autres stratégies et techniques peuvent être ajoutées à la liste déjà fournie, si besoin est.

- h) Les connaissances relatives aux liens pouvant être faits avec les domaines généraux de formation (DGF), avec des compétences transversales (CT) autres que la structuration de l'identité, et d'autres domaines disciplinaires. Ces connaissances concernent la cohérence de la démarche et son interaction avec les différents éléments constitutifs du PFEQ (*voir app. B.6*).
- i) Les connaissances relatives à certains termes spécialisés en lien avec l'enseignement textuel (définition de certains mots tels que *genre, types de discours, voix, modalisations, etc.*) (*voir app. B.7*).
- j) Les connaissances bibliographiques relatives au genre « conte », de façon générale, et à l'œuvre de Perrault, de façon particulière. Cette bibliographie sélective comprend également les références relatives au matériel didactique supplémentaire utilisé (*voir app. B.8*)

Ces textes à visée informative, constituant la partie introductive (théorique) du dossier de l'enseignant, sont suivis du contenu même de la démarche didactique. En effet, la démarche proprement dite comprend les différentes activités qui sont à accomplir, ainsi que les fiches pédagogiques qui sont rattachées à ces activités.

## **6.5 Contenu de la démarche didactique**

La démarche didactique du conte *Le petit Poucet* de Perrault comprend un ensemble de **10 activités** (trois activités pour chaque type de capacité et une activité d'évaluation) organisées de façon à suivre une progression dans les apprentissages des élèves. Cette progression est présente au sein de la démarche générale (en passant d'une capacité à l'autre), ainsi qu'à l'intérieur de chacune des capacités à développer (en passant d'une activité à l'autre). Ainsi, la troisième activité de chaque bloc de trois activités constitue la synthèse des deux premières.

Pour atteindre les objectifs de la démarche, les 10 activités doivent être toutes accomplies et s'enchaîner sans interruption. Elles peuvent constituer un projet de classe ou remplacer les cours de français (lecture, écriture, oral) pour une certaine période de temps à l'intérieur d'un trimestre. De plus, des exercices grammaticaux pourraient s'intégrer à la démarche et s'insérer entre les activités. L'enseignant assume la responsabilité de les organiser dans sa planification hebdomadaire ou mensuelle selon les besoins des élèves. Ceci dit, il convient de préciser que, dans chaque bloc de trois activités correspondant à une capacité, on trouve au moins un exercice qui est basé sur la perspective intertextuelle (comparaison entre des textes abordant le même thème et relevant d'un même genre ou de genres différents).

Au début de chaque activité, qui commence par une **mise en situation**, des indications précises sont fournies au regard de l'*objectif* ou des *objectifs* poursuivis, de la ou des *capacités* à développer, des *stratégies* et des *formules pédagogiques* à employer, des *savoirs essentiels* à travailler et du *matériel* à utiliser. De plus, des explications sont données sur le rôle respectif des élèves et de l'enseignant. Ces explications se trouvent dans la section intitulée : **déroulement de l'activité**. À la fin de chacune des activités, d'autres tâches sont proposées à l'enseignant **pour aller plus loin** dans les apprentissages de leurs élèves. Une fois l'activité terminée et corrigée, elle sera classée dans le *portfolio* personnel de l'élève.

La durée des activités n'est pas précisée, étant donné que celle-ci peut être affectée par des contraintes externes ou internes. L'enseignant a la liberté d'intégrer les activités dans son horaire selon ses disponibilités et selon ses besoins et ceux de ses élèves. Cependant, il serait utile d'indiquer que chaque activité pourrait se réaliser dans une période de 60 minutes (15 minutes pour la mise en situation et 45 minutes pour le déroulement de l'activité). À tout moment, les élèves ont à leur portée des dictionnaires pour la recherche du sens des mots difficiles. Ils peuvent également

avoir recours à l'enseignant pour éviter la confusion ou l'ambiguïté que peut causer une mauvaise compréhension de la signification de certains termes ou de certaines phrases.

Pour réaliser ces activités, **10 fiches** pédagogiques (*voir* app. C) ont été conçues à raison d'une fiche par activité. Cette répartition a été décidée dans le but de systématiser le processus enseignement-apprentissage. L'activité d'évaluation, prévue à la fin de la démarche didactique, est incluse dans l'activité 10 et comporte trois parties : l'évaluation de la démarche didactique, celle du conte, et une autoévaluation.

#### **6.6 Attentes de fin de la démarche**

À la fin des activités, les élèves réalisent l'importance des nouvelles expériences qu'ils ont vécues dans le cadre de cette démarche didactique. Ils découvrent l'intérêt des nouvelles approches en lecture et comprennent mieux les liens entre les volets *lecture*, *écriture* et *communication orale*, ainsi qu'entre les différents domaines disciplinaires. Ils sont plus motivés et surtout sensibilisés à la fonction culturelle et sociale de la langue. Ayant travaillé, de façon systématique, sur différents éléments en rapport avec les textes et leurs auteurs, ils se rendent compte que tout se tient dans un texte et que les décisions de l'auteur sont fort importantes. Par ailleurs, ils ont plus de facilité à se distancier du texte pour y réagir, le critiquer ou l'apprécier, et sont plus confiants (envers eux-mêmes), plus respectueux (envers les autres) et plus rassurés (vis-à-vis des situations d'interaction). Ils ont pris également conscience des liens qui existent entre ces prises de position, ces engagements envers une communauté d'apprenants et la construction identitaire.

## 6.7 Activités

### 6.7.1 Activité 1 – Découvrir le genre

<b>Objectifs</b>	- Comprendre globalement le genre <i>conte merveilleux</i> et découvrir quelques-unes de ses caractéristiques. - Reconnaître ses valeurs et celles de l'auteur.
<b>Capacité</b>	- D'action.
<b>Stratégies</b>	- Regrouper des éléments d'informations éloignés les uns des autres. - Adapter sa façon de dire à ses interlocuteurs.
<b>Formules pédagogiques</b>	- Travail en petits groupes et discussion en grand groupe.
<b>Savoirs essentiels</b>	- Exploration et utilisation d'éléments caractéristiques de différents genres de textes.
<b>Matériel utilisé</b>	- Corpus d'œuvres variées et Fiche 1.

Cette première activité devrait permettre aux élèves de découvrir le genre *conte* de façon générale. Le qualificatif *merveilleux* sera donné par l'enseignant à la fin de l'activité.

<b>Mise en situation</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Formation des petits groupes (2 à 3 élèves par groupe).</li> <li>2. Exposition d'un corpus d'œuvres variées appartenant à différents genres de textes (contes, fables, poèmes, pièces de théâtre, romans, nouvelles, etc.) dont fait partie <i>Le petit Poucet</i> de Perrault.</li> <li>3. Explication donnée par l'enseignant sur la tâche à accomplir : découvrir la sorte de texte (le genre) à laquelle appartient l'œuvre <i>Le petit Poucet</i>, et inscrire les résultats de leurs discussions (en petits groupes) sur la Fiche 1.</li> </ol>
--------------------------	---

- Déroulement de l'activité**
1. Observation et parcours des œuvres exposées dans le but de découvrir le genre du texte désigné (*Le petit Poucet* de Perrault). Lecture et interprétation de la moralité.
  2. Distribution de la Fiche 1 (une fiche par groupe d'élèves).
  3. Discussion par petits groupes et prise de décision avant de remplir la **Fiche 1 : Connais-tu le genre?** (voir app. C.1)
  4. Mise en commun avec l'enseignant : cette mise en commun est basée sur le *questionnement* qui est fait par l'enseignant et qui amène un mode de participation permettant la mobilisation de certaines compétences langagières et transversales : communiquer de façon appropriée, exploiter l'information, exercer son jugement critique, etc. Pour y arriver, il faudra éviter les interrogations qui appellent des structures phrastiques simples, ou uniquement des « oui » et des « non ». Ces questions planifiées d'avance (pour quelle raison penses-tu que c'est un conte? pourquoi tu n'es pas d'accord? quels sont les points communs entre ces deux textes? comment ces textes se terminent-ils en général?) permettent aux élèves de produire des phrases complexes, de prendre en compte le point de vue d'autrui, d'argumenter, de dégager des valeurs, etc.

Cette activité devrait aboutir à une prise de connaissance globale du genre *conte* et de quelques-unes de ses caractéristiques : texte plutôt court, formule introductive « Il était une fois », personnages imaginaires, animaux et objets magiques, morale, opposition bien/mal, fin heureuse, identification au héros, etc.



**Pour aller plus loin**

L'enseignant propose aux élèves de faire une recherche (à la bibliothèque ou sur Internet) sur l'un des sujets suivants :

- les différentes sortes de contes
- les caractéristiques du conte merveilleux
- les premiers contes québécois (lien avec le domaine de l'univers social ou géographie, histoire et éducation à la citoyenneté)
- la version québécoise du petit Poucet de Perrault.

Les résultats de ces recherches sont présentés oralement en classe ou prennent la forme de textes écrits (avec ou sans illustrations) qui peuvent être exposés, après correction, soit à l'intérieur de la classe, soit à l'extérieur pour les élèves d'autres classes ou d'autres niveaux.

**6.7.2 Activité 2 – Comprendre la situation de communication****Objectifs**

- Découvrir l'importance du destinataire, du but de l'auteur et du choix du genre.
- S'appropriier l'univers du texte.
- Identifier ses sentiments face aux personnages.

**Capacité**

- D'action.

**Stratégies**

- Survoler le texte pour anticiper son contenu.
- Retenir l'essentiel de l'information recueillie au plan du contenu.
- Rédiger une première version à partir des idées formulées mentalement.

**Formules pédagogiques**

- Lecture et travail individuels sur la Fiche 2.
- Travail collectif (mise en commun avec l'enseignant).

**Savoirs essentiels** - Prise en compte des éléments de la situation de communication (contexte, destinataire, intention).

**Matériel utilisé** - Fiche 2.

**Mise en situation** L'enseignant remet à chaque élève le texte intégral *Le petit Poucet* de Perrault et leur explique la tâche à accomplir. Au cas où le recueil des huit contes (Édition Étonnants Classiques, GF Flammarion, de Fabrice Fajean) ne peut leur être fourni, l'enseignant procure à sa classe une photocopie du texte. Le texte intégral du conte de Perrault est remis aux élèves au début de chaque activité.

**Déroulement de l'activité**

1. Lecture individuelle et silencieuse sans précision donnée par l'enseignant. C'est l'appropriation du texte par l'élève et l'identification de ses sentiments face aux personnages, qui sont visées ici.
2. Travail individuel sur la **Fiche 2 : Qui raconte l'histoire? dans quel but?** (voir app. C.2) L'enseignant précise aux élèves que, durant cette partie de l'activité, ils peuvent retourner au texte *Le petit Poucet* pour le consulter ou en revoir certains passages, selon les besoins.
3. Mise en commun avec l'enseignant et transcription des nouvelles réponses dans la colonne : **Réponses après l'interaction élèves/enseignant.**

**Pour aller plus loin** L'enseignant propose un travail centré sur la notion de destinataire. Formant des petits groupes, les élèves essaieront de relever, dans le texte du conte, les passages qui pourraient intéresser les enfants et ceux qui seraient adressés à un public plus âgé. La différence entre l'imaginaire et le réel peut être abordée ici, et même un premier contact peut être fait avec les commentaires d'auteur.

### 6.7.3 Activité 3 – Comparer pour mieux comprendre (synthèse)

<b>Objectifs</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Découvrir le lien entre le choix du genre, le but de l'auteur et le type de destinataire visé.</li> <li>- S'identifier au héros (estime de soi).</li> </ul>
<b>Capacité</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- D'action.</li> </ul>
<b>Stratégies</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Surmonter des obstacles de compréhension par la discussion avec ses pairs (et son enseignant).</li> <li>- Établir des liens avec d'autres œuvres.</li> </ul>
<b>Formules pédagogiques</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Travail en petits groupes sur la Fiche 3.</li> <li>- Travail collectif (mise en commun) avec l'enseignant.</li> </ul>
<b>Savoirs essentiels</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Exploration et utilisation d'éléments caractéristiques de différents genres de textes.</li> <li>- Prise en compte des éléments de la situation de communication.</li> </ul>
<b>Matériel utilisé</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fiche 3 et textes photocopiés extraits de la pièce de théâtre <i>Le Petit Poucet</i> de Pierre Albert-Birot (voir bibliographie sélective, app. B.8).</li> </ul>

**Mise en situation**

L'enseignant explique aux élèves que le conte *Le petit Poucet*, publié à la fin du XVII<sup>e</sup> siècle, a été repris, au fil des années, par différents auteurs. Ces reprises ont donné soit des récits du même genre (conte), soit des œuvres de genres différents (film, pièce de théâtre, roman). Il précise ensuite que la tâche qu'ils auront à accomplir dans le cadre de l'activité 3 consistera à comparer le conte de Perrault et une pièce de théâtre du même nom, publiée en 1980. L'enseignant ajoute que cette activité sera faite en deux étapes : travail en petits groupes et mise en commun.

**Déroulement de l'activité**

1. Formation des petits groupes (2 à 3 élèves) (l'enseignant fait en sorte que la composition des petits groupes varie d'une activité à l'autre pour permettre des dynamiques différentes au sein des groupes).
2. Distribution des documents photocopiés relatifs à la pièce de théâtre sur lesquels les élèves vont travailler. Ces documents comportent la présentation de la pièce de théâtre, la liste des personnages, ainsi que l'extrait de l'acte II (*Chez l'Ogre*, p. 49 à 53).
3. Mise en contact avec les documents de la pièce de théâtre. L'enseignant lit la présentation de la pièce et attire l'attention des élèves sur certains aspects particuliers qui caractérisent cette œuvre théâtrale : composition en actes, répliques, indications de décor (tableaux), de ton, présence de musique, de chants, etc.
4. Lecture, par les élèves, des textes de la pièce et discussion en petits groupes à partir de la **Fiche 3 : *Le petit Poucet au théâtre des marionnettes?*** (voir app. C.3)
5. Inscription des informations sur la Fiche 3.

6. Mise en commun et correction avec l'enseignant. Durant cette étape de mise en commun, l'enseignant attire surtout l'attention des élèves sur la différence entre les deux situations finales (fin heureuse et fin tragique) et leur demande d'expliquer l'effet que ces deux fins produisent sur eux et d'identifier leurs ressemblances avec le héros et l'auteur. Si les élèves ont de la difficulté à exprimer ce qu'ils ressentent, l'enseignant leur facilite la tâche en posant comme question : laquelle de ces deux situations finales est encourageante? ou encore : laquelle contribue à vous valoriser?

**Pour aller plus loin**

- L'enseignant forme les petits groupes et demande à chaque équipe de choisir un paragraphe ou deux (selon le nombre d'élèves) du texte *Le petit Poucet* de Perrault (il y a 9 grands paragraphes en tout dans le conte).
- Le choix ayant été fait, chaque équipe doit changer la section qui lui revient en répliques théâtrales de telle sorte qu'à la fin, le conte merveilleux soit transformé en une pièce de théâtre.
- Pour mener à bien ce travail, les élèves peuvent poser des questions à l'enseignant. Selon leur intérêt et l'avancement du travail, ce dernier leur suggère de consulter d'autres ressources (Internet, vidéocassettes, autres pièces de théâtre) pour découvrir les différentes caractéristiques d'une œuvre théâtrale et les contraintes qu'ils doivent respecter.
- Le but de cette activité n'est pas d'aboutir à un modèle d'œuvre théâtrale, mais tout simplement d'amener les élèves à prendre conscience des changements qui interviennent quand on passe d'un genre à l'autre et d'un auteur à l'autre. Elle leur permet de découvrir l'importance des décisions d'un auteur et des choix qu'il fait

lorsqu'il entreprend la création d'une œuvre, ainsi que les conséquences qui en découlent : choix du genre, du public visé, des personnages et objets, choix de la langue (style direct, indirect), du vocabulaire, etc.

#### 6.7.4 Activité 4 – Découvrir la structure du texte

<b>Objectifs</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Découvrir l'organisation d'un texte et prendre connaissance de son contenu.</li> <li>- Porter un jugement sur les actions des personnages.</li> <li>- S'identifier à l'auteur (estime de soi).</li> </ul>
<b>Capacité</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Discursive.</li> </ul>
<b>Stratégies</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Explorer la structure du texte pour orienter la recherche du sens.</li> <li>- Retenir l'essentiel de l'information recueillie au plan du contenu.</li> </ul>
<b>Formules pédagogiques</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Travail individuel.</li> <li>- Travail collectif (mise en commun avec l'enseignant).</li> </ul>
<b>Savoirs essentiels</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Exploration et utilisation de la structure des textes (récit en cinq temps, sections, chapitres, etc., marques de dialogues).</li> <li>- Exploration de quelques éléments littéraires à des fins d'utilisation ou d'appréciation (thèmes et sous-thèmes).</li> </ul>
<b>Matériel utilisé</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fiche 4.</li> </ul>
<b>Mise en situation</b>	<p>L'enseignant explique à la classe la tâche à accomplir : il s'agit de faire, en quelques phrases, le résumé du conte de Perrault en se basant sur les actions des personnages. Il présente également la structure du récit en cinq phases (situation initiale, complication, actions,</p>

résolution et situation finale) en ajoutant qu'il y a parfois une sixième phase qui caractérise certains contes, à savoir la *moralité*, comme c'est le cas dans *Le petit Poucet*. Par ailleurs, il attire l'attention des élèves sur un aspect spécifique de ce conte, à savoir la présence de deux versions de la situation finale. C'est l'occasion idéale pour amener les élèves à réfléchir sur la raison et les valeurs qui ont poussé l'auteur à écrire ces deux versions, pour ensuite y réagir de façon critique.

- Déroulement de l'activité**
1. Distribution de la **Fiche 4 : Et si on résumait?** (voir app. C.4)
  2. Travail individuel sur la Fiche 4. Dans le cas où les élèves trouvent difficile d'accomplir la question 1 de façon individuelle, l'enseignant peut, soit les mettre en petits groupes, soit encore faciliter le travail en leur procurant les différentes phrases du résumé et en leur demandant tout simplement de les mettre en ordre.
  3. Mise en commun des résultats et inscription, au tableau, des réponses sur lesquelles la classe se serait mise d'accord.
- Pour aller plus loin**
- L'enseignant distribue aux élèves les textes des deux résumés (annonces publicitaires) de *L'enfant Océan* (voir bibliographie sélective, app. B.8). Il leur explique que cet auteur a écrit un roman inspiré du conte de Perrault (il serait intéressant que l'enseignant en ait un exemplaire et qu'il puisse le leur montrer).
  - Les élèves cherchent la signification du mot « mythe » dans l'expression *le mythe du Petit Poucet*. La recherche se fait avec le dictionnaire, puis l'enseignant procède à la discussion et donne les explications nécessaires.
  - L'enseignant demande ensuite aux élèves, qui se sont mis en petits

groupes, de relever les points communs et les différences entre l'histoire de *L'enfant Océan* et celle du petit Poucet, en se servant de leur résumé et des deux autres textes (annonces publicitaires) relatifs au roman *L'enfant Océan*.

- L'enseignant attire l'attention des élèves sur l'aspect particulier des résumés de *L'enfant Océan* : but publicitaire justifiant l'emploi des phrases exclamatives et de certains adjectifs mélioratifs (*pétillant, déroutant, fascinant*, etc.) Il les sensibilise également au rôle que joue l'image (première de couverture) dans les textes publicitaires.
- En se servant de leur résumé et des modèles des deux textes publicitaires, les élèves essaient de concevoir le texte d'une annonce publicitaire pour le conte de Perrault. En accord avec l'enseignant des arts plastiques, les élèves, toujours en équipes, peuvent créer la première de couverture du petit Poucet. Les textes publicitaires accompagnés de leurs illustrations peuvent être exposés à l'intérieur ou à l'extérieur de la classe. Les différentes images traduisent les choix des élèves en ce qui concerne le passage du conte qui les a marqués le plus.

### 6.7.5 Activité 5 – Découper le texte en parties

<b>Objectifs</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifier les différentes parties d'un conte merveilleux et découvrir les marques qui les séparent dans le texte.</li> <li>- Réagir aux points de vue des personnages.</li> </ul>
<b>Capacité</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Discursive.</li> </ul>
<b>Stratégies</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Explorer la structure du texte pour orienter la recherche du sens.</li> <li>- Évoquer les liens établis par les connecteurs ou les marqueurs de relation rencontrés dans le texte.</li> </ul>



- Constaté le traitement de la langue dans le texte pour susciter certains effets.
  - Reconnaître ce qui appartient au réel et ce qui appartient à l'imaginaire.
- Formules pédagogiques**
- Travail par petits groupes.
  - Travail collectif (mise en commun).
- Savoirs essentiels**
- Exploration et utilisation de la structure des textes (récit en cinq temps, sections, marques de dialogues, etc.).
  - Exploration de quelques éléments littéraires à des fins d'utilisation ou d'appréciation (personnages).
  - Prise en compte d'éléments de cohérence (connecteurs et temps des verbes).
- Matériel utilisé**
- Fiche 5.

**Mise en situation**

L'enseignant explique au tableau les différentes parties qu'on peut trouver dans un texte : partie racontée (narration), parties en style direct (monologues et dialogues) et indirect, et commentaires. Par ses questions, il amène les élèves à découvrir les différents connecteurs et mots de relation qui se trouvent à divers endroits du texte. Ces questions peuvent être : par quel mot ou groupes de mots commence chacun des paragraphes? quel mot de relation introduit le premier dialogue entre les parents du petit Poucet? le monologue de la mère? par quel mot de relation commence la phase de la *résolution* (premier retour des enfants à la maison).

De plus, à l'aide d'exemples tirés du conte *Le petit Poucet*, il leur fait découvrir certaines marques qu'utilise l'auteur pour séparer entre ces parties (guillemets, deux points, verbes *dire*, *demander*, temps imparfait, passé simple, présent, pronom indéfini, etc.). L'enseignant

se réfère ici au point relatif aux définitions des types de discours (*voir* app. B.7). Il attire également leur attention sur les positions (avant-plan, arrière-plan) et sur les endroits du texte où l'auteur fait une description (physique ou psychologique d'un personnage ou d'un objet), donne une explication ou présente une argumentation, un point de vue (présence de parenthèses, emploi de *car*, *parce que*, etc.). Lorsque ces explications sont données, l'enseignant explique aux élèves le travail à faire avec la Fiche 5.

- Déroulement de l'activité**
- 1- Formation des petits groupes
  - 2- Distribution de la **Fiche 5 : Histoire, dialogues et commentaires : comment les démêler?** (*voir* app. C.5)
  - 3- Travail en petits groupes sur la Fiche 5.
  - 4- Travail collectif (mise en commun avec l'enseignant et correction des réponses de la Fiche 5.

À la fin de cette activité, les élèves découvrent les grandes sections (narration, dialogues, commentaires, etc.) du conte étudié, ainsi que les plus petites parties (séquence descriptive, argumentative, etc.) qu'on peut y trouver. Ils sont sensibilisés au rapport qui peut exister entre les éléments liés à la langue et à la ponctuation (temps des verbes, pronoms, parenthèses, guillemets, deux points, adverbes, conjonctions) qui permettent de distinguer ces différentes parties. De plus, ils sont encouragés à réagir aux points de vue des personnages mis en scène dans les monologues et les dialogues.

**Pour aller plus loin**

- L'enseignant distribue aux élèves le texte intégral du conte *Jeannot et Margot* des Grimm et celui de la version québécoise *Le Conte de Parle* de Bergeron (voir app. A.2 et A.3).
- Il lit à voix haute les deux textes en mettant en évidence les parties monologiques ou dialogales et en changeant de ton en passant de la narration aux parties interactives. Les élèves suivent la lecture de l'enseignant à l'aide des textes qu'ils ont sous les yeux.
- L'enseignant discute avec les élèves (en grand groupe) de certains éléments importants en rapport avec les parties du texte dans les trois différentes versions : celle de Perrault, celle des Grimm et la version québécoise. Ses questions pourraient se présenter ainsi :
  - Que remarquez-vous sur le nombre de monologues ou de dialogues dans les trois contes?
  - Dans quel conte, il y a plus de parties interactives « parlées » que de parties racontées? Quel effet cela fait-il?
  - Est-ce que ce sont les mêmes personnages qui parlent dans les trois contes? Cela dépend de quoi, selon vous?
  - Quelle différence remarquez-vous entre les trois frères de Ti-Parle et les six frères du petit Poucet?
  - Comparez les situations initiales des trois contes. Que remarquez-vous à propos de la description du (ou des) héros?
  - La morale est explicite uniquement dans le conte de Perrault. Dans les autres versions, elle est déduite de l'histoire. Quelle formule préférez-vous? Pourquoi?

### 6.7.6 Activité 6 – Aller au-delà des paroles (synthèse)

<b>Objectifs</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Découvrir les liens entre la structure du conte, les discours interactifs et le but de l'auteur en ce qui concerne l'image du héros et la construction de son identité.</li> <li>- Porter un jugement sur sa compétence communicative (estime de soi).</li> </ul>
<b>Capacité</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Discursive.</li> </ul>
<b>Stratégies</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Explorer la structure du texte pour orienter la recherche du sens.</li> <li>- Constater le traitement de la langue dans le texte pour susciter certains effets.</li> <li>- Inférer les éléments d'information implicites à partir de divers indices.</li> <li>- Établir des liens avec d'autres œuvres.</li> </ul>
<b>Formules pédagogiques</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Travail collectif (discussion en grand groupe).</li> <li>- Travail individuel sur la Fiche 6.</li> <li>- Travail collectif (mise en commun et correction).</li> </ul>
<b>Savoirs essentiels</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Exploration et utilisation de la structure des textes (récit en cinq temps, marques de dialogues).</li> <li>- Exploration de quelques éléments littéraires à des fins d'utilisation ou d'appréciation (personnages).</li> </ul>
<b>Matériel utilisé</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fiche 6.</li> <li>- Extraits du texte (adapté) du scénario du film <i>le Petit Poucet</i> de Dahan (voir bibliographie sélective, app. B.8) ou vidéocassette ou encore DVD.</li> </ul>

**Mise en situation**

L'enseignant fait un retour sur la Fiche 5 et souligne l'importance du point b (question 2) selon lequel le petit Poucet est le personnage qui parle le plus dans le conte. Il explique ensuite aux élèves qu'ils vont se servir de cette information pour accomplir le travail individuel sur la Fiche 6.

**Déroulement de l'activité**

- 1- Discussion en grand groupe sur les différentes formes (monologues, dialogues, discours indirect) des prises de parole du petit Poucet, sur leur longueur et leur importance (à qui parle-t-il, qui sont ses interlocuteurs, quel rôle social ont-ils?).
- 2- Retour au texte *Le petit Poucet* et mise en évidence des expressions *ne parlait pas beaucoup, ne disait mot* (situation initiale) et *le métier de courrier* (situation finale).
- 3- Présentation du scénario du film *le Petit Poucet* de Dahan. Il serait plus motivant, pour les élèves, de leur faire visionner le film, au cas où il serait possible de s'en procurer la vidéocassette ou le DVD. Si cela n'est pas possible, le texte de l'adaptation d'Isabelle Saint-Martin (Édition Pocket jeunesse) avec les illustrations en couleur serait toujours intéressant. L'enseignant, qui a lu le texte de l'adaptation du film au complet, en présente, aux élèves, certains passages significatifs, notamment le chapitre 9, le chapitre 12 et le chapitre 16.
- 4- Mise en évidence, par l'enseignant, des caractéristiques qui différencient le personnage de Poucet dans le film de celui du petit Poucet du conte : frayeur des ogres, relation difficile avec ses quatre frères, partage des actions héroïques avec ses frères et Rose (figure féminine du héros), concurrence avec l'aîné, obéissance au soldat qui l'envoie chez la reine, moins de courage et d'initiatives

pour parler, etc. Grâce à la comparaison entre le film et le conte, les élèves découvrent que le petit Poucet de Perrault est le seul garçon (parmi les sept frères) qui prend la parole et c'est lui qui, la plupart du temps, prend l'initiative de parler, soit en son propre nom, soit au nom de ses frères. Ils réalisent également pourquoi Perrault a fait une description négative du petit Poucet dans la situation initiale et pourquoi il a fait de lui le personnage qui parle le plus dans le conte : il voulait montrer au lecteur la transformation du héros en ce qui concerne sa capacité de parler ou son « agir communicationnel ». D'autres comparaisons sont possibles avec la version des Grimm, de Bruno de La Salle ou encore avec la version québécoise. Elles sont l'occasion de faire découvrir les ressemblances et les différences qui existent entre les versions en ce qui concerne la construction de l'identité des héros et leurs valeurs et croyances (relation de solidarité et d'affection entre le frère et la sœur, chez les Grimm et Bruno de La Salle, relation d'amour entre Poucet et Rose, etc.). À la fin de cette activité, l'enseignant encourage les élèves à porter un jugement critique sur leur compétence communicative.

- 5- Travail individuel sur la **Fiche 6 : Le petit Poucet dans ta classe?** (*voir app. C.6*).
- 6- Travail collectif (mise en commun et discussion sur les résultats de la fiche 6).

**Pour aller plus loin**

- L'enseignant propose aux élèves d'utiliser le langage mathématique pour représenter les données de la Fiche 6 à l'aide d'un diagramme à bandes, ou à pictogrammes ou encore à l'aide d'un tableau (concepts propres à la statistique). Ainsi,

les élèves (en petits groupes) ont à faire un choix parmi les différents modes de représentation qu'ils ont vus dans leur cours de mathématiques.

- Lorsque les travaux sont faits, ils sont exposés en classe et les élèves peuvent comparer entre les différents modes de représentation et découvrent qu'il existe plusieurs façons d'exploiter l'information, et surtout qu'il existe des liens entre les différents apprentissages qu'ils font à l'école.

### 6.7.7 Activité 7 – Comprendre ce que disent les pronoms et les autres substituts

<b>Objectifs</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Découvrir le rôle que jouent les pronoms (et les autres substituts) dans la compréhension.</li> <li>- Comprendre l'identification-différenciation du héros.</li> <li>- Reconnaître son appartenance à une collectivité.</li> </ul>
<b>Capacité</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Linguistico-discursive.</li> </ul>
<b>Stratégies</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifier les mots auxquels renvoient les pronoms, les synonymes et les autres termes substituts.</li> <li>- Inférer les éléments d'information implicites à partir de divers indices.</li> <li>- Constater le traitement de la langue dans le texte pour susciter certains effets.</li> <li>- Préciser son intention d'écriture.</li> <li>- Penser au destinataire et adapter sa façon de dire à celui-ci.</li> <li>- Évoquer un contenu possible à l'écrit et rédiger une première version à partir des idées formulées mentalement.</li> </ul>

- Formules pédagogiques** - Travail individuel (lecture et écriture).
- Travail collectif avec l'enseignant : correction de la question 1 de la Fiche 7 et mise en commun des différentes interprétations de la question 2 (perspective critique).
- Savoirs essentiels**
- La prise en compte d'éléments de cohérence (reprise de l'information en utilisant des termes substituts : pronoms, synonymes, groupes de mots).
  - Exploration de quelques éléments littéraires à des fins d'utilisation ou d'appréciation (personnages, valeurs, allusions et sous-entendus et figures de styles : répétition, comparaison, inversion).
- Matériel utilisé** - Fiche 7.
- Mise en situation**
- À partir d'une liste de pronoms (personnels, possessifs, démonstratifs et relatifs) écrits au tableau, l'enseignant demande aux élèves s'ils connaissent le nom de ces termes, la classe à laquelle ils appartiennent et leur rôle dans une phrase ou un texte.
- Il leur explique ensuite qu'en plus d'utiliser ces mots (les pronoms) pour reprendre ou remplacer un personnage, un objet ou une idée dans un texte, les auteurs peuvent les employer pour produire des effets particuliers et révéler certaines significations importantes (pronoms marqueurs d'identité). Il ajoute qu'il est possible de découvrir ces significations (implicites, parfois cachées) pourvu qu'on leur porte attention et qu'on se pratique à les découvrir et à les mettre en rapport avec le sens général du texte.



À la fin, l'enseignant ajoute qu'il y a d'autres mots qu'on appelle aussi substituts (synonymes, groupes de mots) qui jouent le même rôle que les pronoms dans un texte. Il leur donne quelques exemples et leur précise que l'activité 7 portera sur les différents termes substituts et leur rôle dans la révélation de certaines significations importantes du conte *Le petit Poucet*. L'enseignant peut expliquer aussi que l'auteur fait, dans ces cas, une rupture dans une série de pronoms et substituts pour attirer l'attention du lecteur sur ces significations, notamment celles qui sont en lien avec la construction de l'identité. Il leur en donne quelques exemples.

Si les élèves n'ont pas acquis ces connaissances grammaticales liées à la phrase et au texte, l'enseignant leur fait faire quelques exercices pratiques sur les pronoms et autres substituts (classement, comparaison, identification de la nature des mots, remplacement, etc.) qu'il corrige avec eux avant de passer à l'activité 7.

**Déroulement  
de l'activité**

- 1- Distribution de la **Fiche 7 : 7 ou 6? À toi de jouer!** (voir app. C.7)
- 2- Explication du travail (individuel) à faire : lire attentivement les passages du conte qui sont indiqués sur la Fiche 7, identifier les mots auxquels renvoient les pronoms, les synonymes et les autres termes substituts et répondre aux questions de la Fiche 7. En tout temps, les élèves peuvent retourner à leur texte pour relire les passages en question. L'enseignant leur précise les paragraphes si besoin est.
- 3- Exécution du travail individuel sur la Fiche 7.
- 4- Mise en commun avec l'enseignant : correction, jugement critique et compréhension du lien entre l'appartenance à une collectivité et le processus identification-différenciation.

**Pour aller plus loin** L'enseignant demande aux élèves de trouver, dans le conte, un autre passage où se réalise ce jeu sur les pronoms et les autres substituts. Pour leur faciliter la tâche, il leur précise que la recherche doit se faire dans le paragraphe 8 à l'endroit où les enfants rencontrent l'*Ogre* pour la deuxième fois. Il leur demande ensuite de trouver deux points communs entre ce passage et celui de la Fiche 7. Pour réaliser cette activité de prolongement, l'enseignant demande aux élèves de se mettre en petits groupes (deux ou trois par groupe).

#### 6.7.8 Activité 8 – Trouver les verbes qui se ressemblent

- |                              |  |
|------------------------------|--|
| <b>Objectifs</b>             | - Découvrir le rôle des verbes et des temps de verbe dans l'inférence et la compréhension.<br>- Reconnaître l'importance des modèles identitaires.   |
| <b>Capacité</b>              | - Linguistico-discursive.  |
| <b>Stratégies</b>            | - Inférer les éléments d'information implicites à partir de divers indices.<br>- Regrouper des éléments d'information éloignés les uns des autres.<br>- Être à l'écoute de ses émotions et de ses sentiments.<br>- Constater le traitement de la langue pour susciter certains effets. |
| <b>Formules pédagogiques</b> | - Travail en petits groupes.<br>- Travail collectif (mise en commun avec l'enseignant).  |
| <b>Savoirs essentiels</b>    | - Prise en compte d'éléments de cohérence (emploi des principaux temps des verbes).  |

- Exploration de quelques éléments littéraires à des fins d'utilisation ou d'appréciation : personnages (importance, action), allusions et sous-entendus, figures de style (répétitions, comparaison, inversion).

**Matériel utilisé**

- Fiche 8.

**Mise en situation**

L'enseignant explique que les verbes et les temps des verbes jouent un rôle important dans la compréhension, comme les pronoms et les autres substituts. Il leur précise que la répétition des verbes peut permettre de comparer entre les différents personnages et de leur trouver parfois des points communs permettant de reconnaître des identifications. L'enseignant ajoute que l'intérêt et l'originalité de ce travail sur les verbes viennent du fait que ces personnages ne se ressemblent pas vraiment à première vue. Ils peuvent même sembler opposés. L'enseignant sensibilise ici les élèves à l'importance des modèles identitaires et attire leur attention sur le rôle que joue la langue (les répétitions) dans la reconnaissance de ces modèles. Enfin, il leur explique qu'ils vont accomplir un travail semblable sur les verbes dans le cadre de l'activité 8.

**Déroulement de l'activité**

- 1- Formation des petits groupes.
- 2- Distribution de la **Fiche 8 : Les bons et les mauvais peuvent-ils se ressembler?** (voir app. C.8)
- 3- Exécution du travail individuel sur la Fiche 8.
- 4- Mise en commun des réponses de la Fiche 8 et transcription des corrections.

**Pour aller plus loin**

À l'aide de passages précis pris dans le conte de Bruno de La Salle *Les Petits Poucets* et du film de Dahan *le Petit Poucet*, les élèves comparent, d'une part, la *femme de l'Ogre* chez Perrault avec l'*ogresse* chez Bruno de La Salle, et d'autre part, l'*Ogre* de Perrault avec celui du film.

Cette activité de prolongement atteste l'image positive du couple *Ogre-Ogresse* chez Perrault si on le compare à son équivalent chez les autres auteurs. Elle confirme les découvertes que les élèves ont faites par le travail sur la Fiche 8.

L'enseignant peut demander aussi aux élèves (à la fin du travail sur la Fiche 8 ou à la fin de l'activité de prolongement) ce qu'ils pensent de la raison qui a poussé Perrault à faire les répétitions des verbes qui montrent, dans le texte, les ressemblances entre les personnages.

### 6.7.9 Activité 9 – Trouver les mots qui évaluent (synthèse)

**Objectifs**

- Découvrir et comprendre le rôle que jouent les mots porteurs d'une évaluation (verbes *vouloir, pouvoir, devoir, adverbes*, etc.), ainsi que l'importance des paroles des personnages.
- Découvrir le lien entre les mots porteurs d'une évaluation, les paroles des personnages, les verbes et les substituts.
- Porter un jugement sur les actions, sentiments et rôles sociaux des personnages.

**Capacité**

- Linguistico-discursive.

<b>Stratégies</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Inférer les éléments d'information implicites à partir de divers indices.</li> <li>- Être à l'écoute de ses émotions et de ses sentiments.</li> <li>- Établir des liens avec d'autres œuvres.</li> <li>- Constater le traitement de la langue dans le texte pour susciter certains effets.</li> <li>- Regrouper des éléments d'informations éloignés les uns des autres.</li> </ul>
<b>Formules pédagogiques</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Travail en petits groupes.</li> <li>- Travail collectif (mise en commun et échange des interprétations avec l'enseignant).</li> </ul>
<b>Savoirs essentiels</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Prise en compte d'éléments de cohérence (emploi des principaux temps des verbes, reprise de l'information en utilisant les termes substitués).</li> <li>- Exploration de quelques éléments littéraires à des fins d'utilisation ou d'appréciation (personnages, valeurs, allusions et sous-entendus, figures de style, etc.)</li> </ul>
<b>Matériel utilisé</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fiche 9.</li> <li>- Photocopie des pages 9, 10 et 11 du conte <i>Les Petits Poucets</i> de Bruno de La Salle incluant l'illustration de la page 10 (voir app. A.4).</li> </ul>
<b>Mise en situation</b>	<p>L'enseignant explique aux élèves qu'il y a d'autres mots qui portent des significations importantes et qui suscitent des effets particuliers (évaluation, jugement, appréciation) en ce qui concerne les actions des personnages, qui sont un aspect important de leur identité. Il leur donne quelques exemples qu'il écrit au tableau : le verbe <i>vouloir</i> (qui</p>

traduit une intention, une volonté), le verbe *devoir* (qui traduit une obligation) et le verbe *pouvoir* (qui traduit une capacité), les temps du *conditionnel*, certains adverbes, etc.

Il leur précise également que l'activité 9 leur permettra de découvrir et de comprendre le rôle et l'importance de ces mots, surtout lorsqu'ils sont utilisés dans les paroles des personnages. Enfin, il ajoute qu'il s'agit d'une activité-synthèse qui leur donnera l'occasion de porter un jugement sur les paroles, les sentiments et les actions de ces derniers et de faire le lien avec les deux exercices précédents (pronoms et autres substituts, et les verbes).

**Déroulement  
de l'activité**

- 1- Formation des petits groupes (2 à 3 élèves par groupe)
- 2- Distribution de la **Fiche 9 : Vouloir et pouvoir, semblables ou différents?** (*voir app. C.9*) et de la photocopie de l'extrait du texte *Les Petits Poucets* de Bruno de La Salle (*voir app. A.4*).
- 3- Explication du travail à faire : lire les deux passages (en style direct), repérer les points communs et les différences (entre le conte de Perrault et celui de Bruno de La Salle), se concentrer sur les mots encadrés, puis remplir le tableau du point (a) de la Fiche 9.
- 4- Réalisation, en petits groupes, du travail sur la Fiche 9 avec possibilité de retour aux textes des deux contes.
- 5- Mise en commun et échange des différentes interprétations (argumentation et jugement critique).

À la fin de cette activité, les élèves réalisent le rôle que jouent certains mots comme les verbes *vouloir*, *pouvoir*, l'effet produit par certains *temps des verbes* (conditionnel, impératif présent, etc.), ainsi que le

lien entre ces éléments et les *termes substitués* (pronoms et groupes de mots). Ils découvrent l'importance des choix qu'un auteur fait quand il décide d'écrire, ainsi que les possibilités que la langue lui offre pour traduire toutes sortes d'émotions, de jugements et de valeurs. Par ailleurs, grâce à cette activité, les élèves développent des savoir-faire leur permettant d'identifier des valeurs et des croyances, à partir d'indices langagiers, de les comparer et de se situer par rapport à elles, ce qui contribue à nourrir leur identité personnelle et culturelle.

**Pour aller plus loin**

L'enseignant fait un retour sur l'activité 9 et reprend certains points concernant la différence entre les verbes *pouvoir* et *vouloir* en ce qui concerne les émotions et les évaluations qu'ils suscitent. Les élèves peuvent poser des questions à l'enseignant, s'ils en éprouvent le besoin.

L'enseignant confronte ensuite les élèves au proverbe qui dit « vouloir, c'est pouvoir ». Il écrit cette phrase au tableau et leur donne du temps pour réfléchir individuellement, dans un premier temps, à la signification du proverbe, et dans un deuxième temps, au rapport entre cette signification et celles qu'ils ont découvertes en travaillant sur la Fiche 9.

Un débat (philosophique) peut être alors entamé autour de deux principes : *vouloir c'est pouvoir* et *vouloir ce n'est pas pouvoir*.

L'objectif de cette activité de prolongement n'est pas d'aboutir à une réponse à la question : laquelle de ces deux phrases est vraie? Le but de ce travail est d'amener les élèves à adopter une attitude réflexive

dans une situation de résolution de problèmes. Elle doit leur permettre de développer certaines compétences à la fois disciplinaires et transversales : communiquer de façon appropriée, exploiter l'information, exercer son jugement critique, argumenter, être à l'écoute de l'autre, soutenir et valoriser les propos d'autrui, etc. Toutes ces compétences ont un rapport étroit avec la structuration de l'identité et le développement des savoir-faire langagiers des élèves.

#### **6.7.10 Activité 10 – Dire le mot de la fin (synthèse générale et évaluation)**

<b>Objectifs</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Faire la synthèse générale des activités 1 à 9; comprendre le lien entre ces différentes activités par l'intermédiaire d'un travail de transformation.</li> <li>- Se servir de cette activité-synthèse pour évaluer la démarche didactique, apprécier l'œuvre littéraire <i>Le petit Poucet</i> de Perrault, et pour s'autoévaluer (estime de soi).</li> <li>- S'engager dans une action langagière.</li> </ul>
<b>Capacité</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- D'action, discursive et linguistico-discursive.</li> </ul>
<b>Stratégies</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Regrouper des éléments d'informations éloignés les uns des autres.</li> <li>- Établir des liens avec d'autres œuvres.</li> <li>- Préciser son intention d'écriture.</li> <li>- Penser au destinataire et adapter sa façon de dire à ce dernier.</li> <li>- Évoquer un contenu possible, rédiger une première version à partir des idées formulées mentalement et réfléchir à des modifications possibles.</li> </ul>



- Trouver et consulter des documents de différentes sources.
- Effectuer un retour sur l'ensemble de la situation d'interaction.
- S'autoévaluer comme lecteur, scripteur, communicateur (à l'oral) et comme citoyen.

**Formules pédagogiques**

- Travail de recherche, en petits groupes (préparation).
- Travail collectif avec l'enseignant (présentation orale et discussion).
- Travail d'écriture en petits groupes (transformation).
- Travail individuel (évaluation écrite).

**Savoirs essentiels**

- Exploration et utilisation d'éléments caractéristiques de différents genres de textes.
- Prise en compte des éléments de la situation de communication.
- Exploration et utilisation de la structure des textes (récits en cinq temps, sections, marques de dialogues, etc.)
- Prise en compte d'éléments de cohérence (déroulement logique et chronologique, emploi des temps des verbes, connecteurs, reprise de l'information par les pronoms et autres substituts).
- Exploration de quelques éléments littéraires à des fins d'utilisation ou d'appréciations (thèmes, personnages, valeurs, jeux de sonorités et autres figures de style, etc.).

- Matériel utilisé**
- Fiche 10 comprenant quatre parties : écriture d'une fable, évaluation de la démarche didactique, évaluation du conte et autoévaluation.
  - Photocopie du texte de la fable de La Fontaine *Le laboureur et ses enfants* (voir bibliographie sélective).
  - Recueil des fables de La Fontaine.

**Mise en situation**

L'enseignant explique aux élèves que le travail à faire dans le cadre de la dernière activité de la démarche (ou du projet) leur permettra de faire le point sur tout ce qui a été fait auparavant. Il précise que cette activité se fera en quatre étapes : préparation, discussion, transformation et évaluation.

Tout d'abord, en guise de préparation, les élèves font une petite recherche sur le rapport entre une fable et un conte. Ils peuvent être divisés en plusieurs groupes selon leur choix : les uns travaillent sur les ressemblances et les différences entre le conte et la fable, d'autres sur le lien entre Perrault et La Fontaine ou sur les contes en vers de Perrault et d'autres sur la structure de la fable.

Ensuite, il y a présentation, en classe, des recherches des différents groupes. Cette présentation est suivie d'une discussion, entre les élèves et l'enseignant, qui va aboutir à la mise en évidence des plus importantes ressemblances et différences entre les deux genres : le conte et la fable.

La troisième étape consiste en un travail de création ou encore de transformation : les élèves doivent transformer le conte de Perrault en une fable, en prenant comme modèle l'une des fables de La Fontaine.

Enfin, la dernière étape permet aux élèves d'évaluer les activités qu'ils ont accomplies autour du conte *Le petit Poucet* de Perrault, d'évaluer l'œuvre elle-même, et de s'autoévaluer comme lecteurs, scripteurs, communicateurs (à l'oral) et comme citoyen dont l'identité se construit par l'interaction avec les pairs et l'engagement dans une action, en l'occurrence, langagière.

**Déroulement  
de l'activité**

- 1- Recherche entreprise par petits groupes en utilisant différentes sources d'informations (encyclopédies, recueil de contes et de fables, Internet, entrevues avec des enseignants du secondaire ou du collégial, etc.).
- 2- Présentation orale des résultats des différentes recherches, discussion avec l'enseignant et mise au point.
- 3- Réalisation du travail d'écriture : transformation du conte *Le petit Poucet* en une fable. Ce travail est fait avec la première partie de la **Fiche 10 : La fable *Le petit Poucet*?** (voir app. C.10). Au début de cette activité, l'enseignant attire l'attention des élèves sur l'importance de la sélection des parties importantes du récit (puisque'il faut résumer beaucoup), sur le choix de mettre la morale au début ou à la fin, et sur la forme en vers de la fable.

Encore une fois, l'objectif de cette activité n'est pas d'aboutir à une fable « de qualité », mais de sensibiliser les élèves à certains éléments en rapport avec le genre, la structure, la cohérence et le contenu, et de les amener à réfléchir sur les contraintes à respecter pour réaliser un tel travail.

- 4- Évaluation individuelle des différentes activités de la démarche didactique et celle du conte, et autoévaluation. Ce travail se fait avec la deuxième et la troisième parties de la Fiche 10.
- 5- Lorsque les fables composées par les différents groupes sont terminées, et corrigées, elles peuvent être exposées à l'intérieur ou à l'extérieur de la classe. Elles peuvent être accompagnées d'illustrations (lien avec les arts plastiques).

**Pour aller plus loin**

Comme travail de prolongement, l'enseignant propose à la classe une autre activité de transformation, cette fois, dans le sens inverse. Par exemple, transformer la célèbre fable *La cigale et la fourmi* en un conte merveilleux. L'enseignant demande alors aux élèves de respecter la structure du récit, en suivant le modèle du conte *Le petit Poucet* de Perrault. Pour réaliser cette activité, il peut former des petits groupes et assigner à chaque groupe, un chapitre ou une section du conte. Ainsi, un groupe est responsable de la *situation initiale* qui doit commencer par *Il était une fois* et comporte la présentation et la description des personnages. Un autre groupe prend en charge la phase de la *complication* qui débute par *Il vint une année*, et ainsi de suite.

## 6.8 Contribution de la démarche didactique à la construction de l'identité

L'élaboration de la démarche didactique et la conception des fiches pédagogiques qui lui sont annexées, révèlent un point important qui mérite d'être précisé. Il s'agit du fait que la notion d'identité est une notion abstraite à laquelle il n'est pas facile de trouver des correspondances concrètes dans la conduite des démarches d'apprentissage.

Ainsi, une analyse précise des 10 activités s'est avérée nécessaire afin de mettre en évidence la contribution de la démarche à la construction identitaire. En effet, cette contribution se réalise sur deux plans. Le premier, **implicite**, concerne les *formules pédagogiques* qui sont précisées au début de chaque activité (travail collectif, discussion, mise en commun, etc.) et qui ont des liens avec des aspects implicites de l'identité (socialisation, réflexion critique, imagination créatrice, etc.). Ces aspects sont présents à divers endroits du PFEQ. Le deuxième, **explicite**, est relatif aux *fiches pédagogiques* qui présentent des aspects explicites de l'identité liés aux personnages et à l'auteur (actions, valeurs, sentiments, points de vue, etc.). Ces aspects représentent en quelque sorte des objectifs d'ordre transversal qui, pour chaque activité, viennent s'ajouter aux objectifs langagiers et textuels en lien avec le PFEQ et l'ISD. Les figures 6.1 et 6.2, aux pages suivantes, illustrent la contribution de la démarche didactique (formules et fiches pédagogiques) à la construction identitaire. Elles montrent également les aspects explicites et implicites de l'identité.

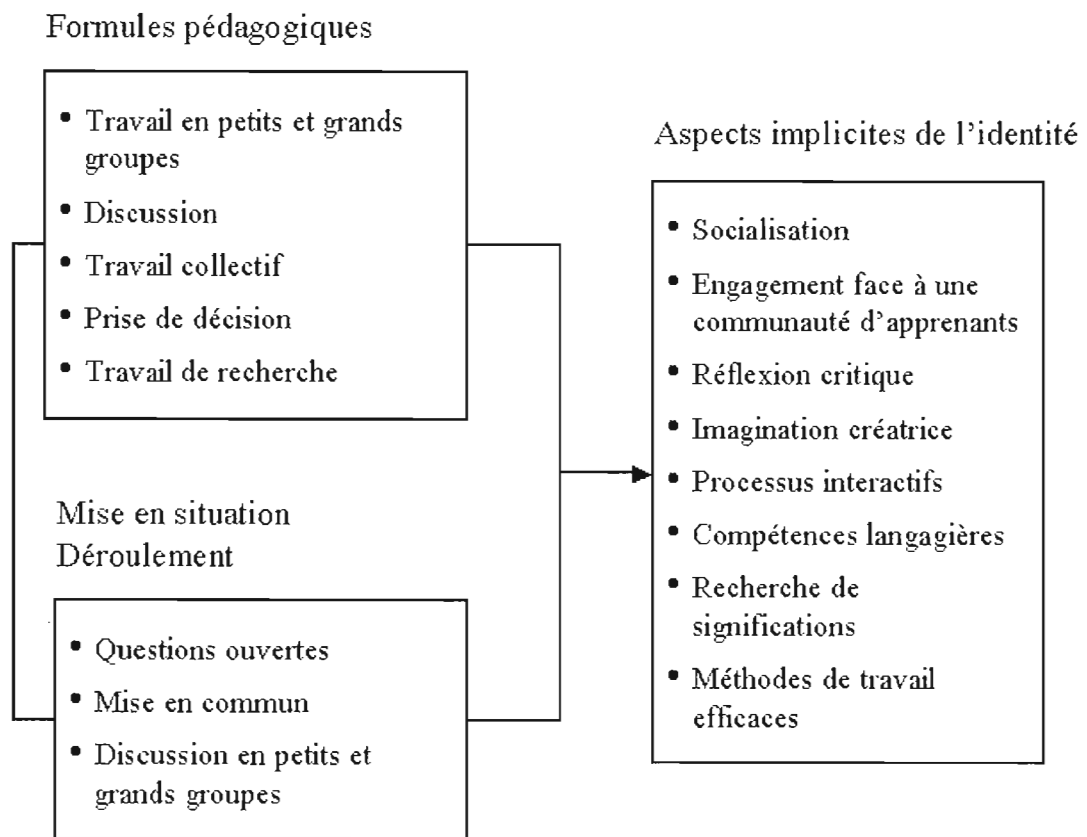












Figure 6.1 Formules pédagogiques et construction identitaire.

## Fiches pédagogiques      Aspects explicites / Personnages / Auteur

- Fiche  → • Reconnaître ses valeurs et celles de l'auteur
- Fiche  → • S'approprier un texte  
• Identifier ses sentiments face aux personnages
- Fiche  → • S'identifier au héros (estime de soi)
- Fiche  → • Porter un jugement sur les actions des personnages  
• S'identifier à l'auteur (estime de soi)
- Fiche  → • Réagir aux points de vue des personnages
- Fiche  → • Porter un jugement sur sa compétence communicative (estime de soi)
- Fiche  → • Comprendre l'identification – différenciation du héros  
• Reconnaître son appartenance à une collectivité
- Fiche  → • Reconnaître l'importance des modèles identitaires
- Fiche  → • Porter un jugement sur les actions, sentiments et rôles sociaux des personnages
- Fiche  → • S'engager dans une action langagière  
• Évaluer et s'autoévaluer (estime de soi)

**Figure 6.2** Fiches pédagogiques et construction identitaire.

## 6.9 Interprétation des résultats

Au terme de ce chapitre VI, il convient, à titre conclusif, de faire une synthèse générale des résultats de cette recherche concernant les analyses textuelle et comparative, ainsi que la démarche didactique.

Tout d'abord, comme il a été précisé à la fin des chapitres IV et V, les résultats des **analyses** permettent la mise en évidence, dans le texte de Perrault, d'une *stratégie identification-différenciation* qui traduit la volonté de l'auteur de révéler au lecteur la construction identitaire et la transformation complète de son héros. En effet, cette stratégie énonciative est attestée grâce aux nombreuses interactions qui existent entre les différents niveaux, structures et unités de l'organisation textuelle. En outre, les analyses révèlent le caractère décisif des mécanismes de *textualisation*, cohésion nominale et verbale, ainsi que celui des mécanismes de *prise en charge énonciative*, étant donné le lien étroit qu'ils ont avec les aspects explicites de l'identité.

De façon particulière, l'analyse comparative permet la mise en évidence des spécificités de chaque version, notamment la singularité du texte de Perrault en ce qui a trait à la construction identitaire. Ainsi, elle révèle l'importance des aspects *interactif* et *moral*, celle des *modèles identitaires* et le rôle considérable joué par la *subjectivité* de cet auteur dont la voix perceptible fait l'originalité de ce conte fortement marqué sur le plan de l'énonciation. Les deux types d'analyse mettent en évidence également les éléments *linguistiques* (connecteurs, anaphores, temps des verbes, modalisations, etc.) et *socioculturels* (actions, sentiments, valeurs, etc.) qui constituent les potentialités didactiques à prendre en considération lors de l'élaboration de la démarche didactique.



Quant à l'élaboration de la **démarche**, elle révèle, comme il a été déjà indiqué, l'importance de la prise en compte des aspects à la fois *explicites* et *implicites* de l'identité, étant donné que leur complémentarité et leur interaction permettraient la bonne conduite des interventions formatives de l'enseignant. La conception de la démarche didactique et de ses activités confirme également la place privilégiée qu'il faudrait donner à l'*approche intertextuelle* dans le domaine de la didactique du texte littéraire. En fait, la comparaison entre les œuvres et les auteurs favoriserait l'exercice du jugement critique en encourageant les prises de position des élèves face aux différents engagements énonciatifs présentés dans les textes. Ceci met en évidence l'importance des *questions ouvertes* et du *jugement moral* et correspond aux recommandations du PFEQ et des récents travaux de recherche dans le domaine de la didactique du français. En effet, le jugement moral est considéré comme le lieu par excellence de l'implication et comme point de repère entre la langue et la culture, un élément de base de cette recherche.

Ceci dit, la démarche didactique présentée dans le chapitre VI relève un défi de taille, à savoir l'intégration d'éléments appartenant à plusieurs domaines disciplinaires et transversaux tels que l'identité, le conte merveilleux, l'analyse textuelle et la didactique du français avec ses différents aspects *lecture, écriture et communication orale*.

Enfin, il convient de rappeler ici que les limites de la recherche, dues au fait qu'elle s'applique à un corpus restreint, ne diminuent en rien la pertinence et l'utilité de cette démarche originale en lecture, proposée comme une piste d'intervention pour favoriser la construction identitaire et le développement langagier des élèves et aider les enseignants dans leur nouveau rôle de passeur culturel auquel ils ne sont pas tous préparés.

## CONCLUSION

Dans le domaine de l'enseignement des langues, notamment du français, il y a un besoin continu d'adaptation aux nouvelles réalités socioculturelles et d'introduction de nouvelles approches et de matériel. Au Québec, comme ailleurs dans le monde, la centration sur les compétences dans les nouveaux programmes d'études et la conception de l'apprentissage comme un processus actif de construction de savoirs, offrent de grandes possibilités de renouvellement didactique. Mais elles placent également les différents acteurs scolaires, particulièrement les enseignants, devant certaines problématiques en matière de planification de situations d'apprentissages, d'orientation des interventions et de choix des savoirs intégrateurs.

Ces problématiques sont dues au fait que les programmes sont complexes, les savoirs diversifiés et les apprentissages de plus en plus transversaux. Au Québec, de façon particulière au cycle primaire, l'enseignant du français qui voit son rôle changer (il devient un passeur culturel) est appelé à appréhender le programme de formation de l'école québécoise dans sa globalité. Ainsi, les trois éléments constitutifs de ce programme (les compétences disciplinaires, transversales et les domaines généraux de formation) doivent être pris en compte de manière synergique et interactive et constituer un tout unifié au sein d'une situation d'apprentissage. De plus, le développement des différentes compétences devrait permettre à l'élève d'utiliser ses connaissances pour mieux comprendre le monde et pour construire son identité personnelle. Selon le PFEQ, cette construction a un lien étroit avec l'appréciation des œuvres littéraires considérée comme lieu de synthèse des trois autres compétences (lire, écrire et communiquer oralement) liées au domaine de la langue.

Toutefois, le principe de cohérence qui vise à faire ressortir l'unité du PFEQ fait défaut tant dans son architecture qu'au sein de la discipline « langue d'enseignement », tel que révélé par l'analyse détaillée du programme présentée dans la problématique de cette recherche. À cette incohérence vient s'ajouter l'imprécision qui caractérise certains éléments importants ayant trait aux repères culturels et aux savoirs essentiels constituant les sources concrètes où ira puiser l'enseignant pour organiser et orienter ses interventions.

Dans le cadre du doctorat en éducation, la présente recherche se veut une contribution à la résolution des problèmes rencontrés par les enseignants dans l'exercice quotidien de leurs tâches devenues de plus en plus exigeantes avec les nouveaux programmes. Plus spécifiquement, elle se propose d'établir la cohérence sur le plan du lien qu'entretiennent les différentes compétences liées au domaine de la langue avec la compétence transversale « structurer l'identité », qui englobe toutes les autres compétences et a comme finalité le développement global de l'élève, constituant l'objectif vers lequel concourent tous les éléments du PFEQ.

Cette cohérence s'avère possible grâce à l'exploitation didactique du conte merveilleux, en classe de français. Outil par excellence de la construction identitaire, le conte serait le genre de texte à privilégier comme repère culturel et mériterait aussi une place de choix dans le programme en tant que production médiatique relevant des domaines généraux de formation (DGF). Ainsi, et conformément au PFEQ, il agirait comme lieu de convergence favorisant l'intégration des apprentissages et la cohérence des différentes interventions éducatives.

Cependant, pour que le conte accomplisse réellement cette fonction intégratrice dans le contexte actuel de la réforme et celui de sa revalorisation récente dans l'enseignement, il faut que son utilisation pédagogique dépasse les pratiques des analyses structurales traditionnelles pour poursuivre des objectifs de développement

de la personnalité, du sens critique et de formation linguistique. Ainsi, l'exploitation pédagogique du conte merveilleux devrait permettre le développement des compétences à la fois disciplinaires et transversales et servir de point d'ancrage à ce développement. En outre, elle devrait rendre possible l'harmonisation de ces compétences à l'intérieur d'activités intégratrices (lecture, écriture, oral), tel que souhaité par le PFEQ. La démarche didactique élaborée dans le cadre de cette recherche propose quelques exemples de ces activités d'enseignement-apprentissage construites conformément aux objectifs poursuivis.

L'atteinte de ces objectifs nécessite, en fait, un jumelage positif entre les caractéristiques spécifiques du genre « conte merveilleux », choisi comme objet d'enseignement, et celles qui sont propres aux éléments prescriptifs du PFEQ. De ce fait, l'élaboration de la démarche didactique a été décidée en fonction d'une problématique bien précise et a été précédée par l'analyse détaillée d'un conte merveilleux, *Le petit Poucet* de Perrault, défini comme un récit initiatique, ainsi que par l'analyse comparative des différentes versions de ce conte.

L'étude analytique, qui s'est avérée indispensable avant l'élaboration de la démarche proprement dite, a été réalisée grâce à l'utilisation d'un instrument d'analyse bien spécifique : le modèle du feuilleté textuel de Bronckart. L'intérêt de ce modèle, basé sur les principes théoriques de l'interactionnisme socio-discursif, tient au fait qu'il permettait de mettre en évidence la corrélation entre les configurations d'unités linguistiques et les types de discours constituant le niveau auquel sont attestables les liens entre l'actionnel et le langagier. Il devait donc permettre de mettre en évidence, dans les textes analysés, l'interaction entre les aspects langagiers et transversaux qui sont en lien avec le concept d'identité.

Ainsi, la démarche de recherche s'est faite en trois temps. Tout d'abord, entreprendre et décrire l'analyse textuelle du conte *Le petit Poucet*. Ensuite, procéder à une analyse

comparative de différentes versions (analysées mais non décrites) du conte pour mettre au jour les potentialités didactiques de ces récits. Et enfin, élaborer une démarche didactique favorisant la construction identitaire et le développement des compétences langagières des élèves à la fin du primaire.

L'analyse textuelle du conte de Perrault et des autres versions a permis de comprendre, de façon détaillée, l'organisation et le fonctionnement internes des textes de ces récits. Elle a rendu possible, également, la description précise de cette organisation et de ce fonctionnement dans le texte de Perrault. Conformément au modèle du feuilleté textuel, cette étude a permis de mettre en évidence les trois niveaux de l'architecture textuelle à savoir l'infrastructure du texte, les mécanismes de textualisation et ceux de prise en charge énonciative.

Plus spécifiquement, l'étude de l'infrastructure du texte de Perrault a révélé la mise en œuvre des différents types de discours, des séquences et de leurs articulations dans le plan général du texte. En outre, elle a permis de mettre en évidence l'importance de certains segments de discours interactif et théorique, ainsi qu'une unité formelle et actionnelle existant entre les segments à valeur descriptive, explicative-argumentative et notamment dialogale. De son côté, l'analyse des mécanismes de textualisation a permis d'identifier les différentes marques et fonctions de connexion, assurant les articulations de la progression thématique, de repérer les chaînes anaphoriques mobilisées dans les différents types de discours, ainsi que les catégories de temporalité et d'aspectualité avec leurs différentes valeurs et la relation d'interaction qui existe entre elles.

Quant à l'étude des mécanismes de prise en charge énonciative, elle a permis de révéler la présence et l'importance des différentes voix (voix de l'auteur, des personnages et voix sociales) mobilisées dans le texte de Perrault, ainsi que les unités et structures linguistiques qui facilitent leur repérage. Elle a rendu possible également

la mise en évidence des diverses modalisations exprimées par les différentes voix, ainsi qu'une correspondance entre certaines fonctions de modalisations et les unités ou structures linguistiques qui les réalisent dans le texte.

Comme l'analyse textuelle, l'étude comparative de différentes versions du conte *Le petit Poucet* s'est faite en trois parties correspondant aux trois niveaux textuels. Elle constitue la plus grande et la plus importante partie de cette recherche. Consistant en une mise en parallèle des textes des versions choisies avec celui de Perrault, cette étude a permis de mettre en évidence, d'une part, les points communs et les différences entre ces versions, et, d'autre part, la singularité du conte de Perrault. De façon plus précise, elle a permis de révéler la valeur actionnelle ou interactive que portent les unités et structures linguistiques mobilisées dans les textes des différentes versions. Étant donné l'abondance et la richesse des contenus sur lesquels a porté l'analyse comparative, cette partie a donné à la recherche une ampleur qui n'était point prévue. En outre, les résultats auxquels ont abouti les deux étapes d'analyse (textuelle et comparative) ont dépassé les attentes qui étaient fixées lors de la mise en place du projet doctoral.

La comparaison a porté d'abord sur l'infrastructure des textes et elle a montré, surtout, l'importance et la particularité des segments de discours théorique dans le texte de Perrault, comparativement à ceux qui se trouvent dans les autres versions. Les particularités de ces segments chez cet auteur ont trait à leur forme, ainsi qu'à leur contenu thématique qui leur confère une valeur interactive ou culturelle importante en lien avec le concept d'identité.

L'analyse comparative a porté ensuite sur les différents mécanismes de textualisation. En ce qui concerne la connexion, malgré une certaine uniformité, l'analyse a mis en évidence les caractéristiques propres à chaque version. Cette différence s'explique par

le choix que fait chaque auteur de mettre en évidence telle ou telle phase du récit ou encore telle ou telle action.

Pour ce qui est des mécanismes de cohésion nominale, l'étude comparative a porté sur les plus importantes chaînes anaphoriques relatives aux principaux personnages, notamment le personnage-héros, ainsi que sur le contenu référentiel des anaphores mobilisées dans les textes. Dans le cas spécifique du discours interactif, l'analyse a fait ressortir la compétence communicative du héros chez Perrault. De plus, elle a montré les particularités de chaque version en ce qui a trait à certains éléments socioculturels tels que la relation de couple, l'image de chacun des partenaires, et dans certains cas, l'impact de ces éléments sur le personnage du héros et la construction de son identité. En effet, l'étude comparative de la cohésion nominale constitue l'apport le plus significatif de cette recherche en ce sens qu'elle a révélé que le choix et le fonctionnement des mécanismes de cohésion nominale, dans le texte de Perrault, dépendent d'un élément important qui est la présence d'une stratégie de différenciation.

En ce qui concerne les mécanismes de cohésion verbale, l'étude comparative a été également d'un apport important, même si, pour des raisons pratiques, elle s'est limitée aux versions de Perrault et de Bruno de La Salle. Étant donné que les valeurs d'aspectualité sont souvent cumulées à celles de temporalité, la comparaison a porté surtout sur les différentes fonctions de temporalité. Toutefois, les observations relatives à la fonction d'aspect ont été indiquées lorsqu'elles se sont avérées nécessaires. Comme pour les mécanismes de cohésion nominale, l'étude de la cohésion verbale a contribué à identifier les séries isotopiques d'unités attribuées aux personnages principaux : le personnage-héros et ceux représentant les couples. Elle a permis de mettre en évidence les fonctions de temporalité, notamment celle de contraste global (avant-plan/arrière-plan) qui a mis en lumière certains points importants relatifs à l'image des personnages, à la stratégie mise en place par les

auteurs, et aux particularités du texte de Perrault. De plus l'image des personnages, révélée par l'analyse des discours interactifs dans les deux contes, s'est trouvée en conformité avec celle qui transparaissait dans les autres types de discours. Elle était cohérente également avec l'image mise en évidence par les mécanismes de cohésion nominale, à savoir l'image positive de l'homme et négative de la femme. Ceci a prouvé la forte interaction qui existe entre les mécanismes de cohésion nominale et ceux qui ont trait à la cohésion verbale, notamment dans la version de Perrault.

L'analyse comparative des mécanismes de cohésion verbale a permis aussi de mettre en évidence l'importance de certains temps des verbes (PS, CONDS et PR de l'impératif) dans les deux contes. Par ailleurs, elle a révélé, chez les deux auteurs, la présence et la fréquence des répétitions des verbes, qui comportent une grande signification en ce qui concerne l'image des personnages et leur identité et traduisent une plus forte présence de l'oralité chez Bruno de La Salle. Ainsi, la mise en parallèle entre les deux contes en ce qui a trait aux reprises de verbes et de TDV a montré que celles-ci représentent une valeur actionnelle importante propre à chacune des versions. De plus, dans le texte de Perrault, cette valeur concerne, de façon particulière, le processus identification-individualisation qui existe chez les différents personnages du conte.

Enfin, l'analyse comparative a porté sur les mécanismes de prise en charge énonciative. Elle avait comme objectif de comparer la distribution des voix et le marquage des modalisations dans les deux contes. Comme pour l'étude de la cohésion nominale et verbale, la comparaison a permis de mettre en évidence les particularités du texte de Perrault, ainsi que la présence d'une stratégie énonciative mise en œuvre dans sont texte en ce qui a trait à l'image des personnages, notamment celle du petit Poucet.



Sur le plan des voix énonciatives, l'étude a permis de mettre en parallèle les différentes voix ou entités qui assument la responsabilité de ce qui est énoncé dans le texte. Tout en révélant le caractère polyphonique des deux versions, l'analyse comparative a permis de mettre en évidence la valeur actionnelle des segments de discours théorique assumés par l'auteur dans la version de Perrault. Cette valeur est en rapport avec une certaine image de l'homme et de la femme, et avec la différenciation du héros à la fois de ses parents et de ses frères. Il en est de même pour les voix des personnages qui amènent plus d'éléments intéressants chez Perrault. L'étude comparative a révélé également une plus grande présence des voix sociales chez cet auteur. Elle a montré que celles-ci font partie intégrante de sa stratégie et sont utilisées comme arguments pour convaincre le lecteur du point de vue embrassé par l'auteur lui-même. Le lien entre ces valeurs actionnelles et les unités linguistiques (organisateur textuel à valeur logico-argumentative) qui les traduisent dans le texte a été également mis en évidence.

Sur le plan des modalisations, l'analyse a permis d'identifier et de comparer les différentes fonctions de modalisations, ainsi que les unités linguistiques (ou modalités) qui les réalisent dans chacun des deux textes. Elle a permis de révéler d'abord un certain nombre de points communs, à savoir la présence des quatre sortes de modalisations dans les différents types de discours, ainsi que la variété des modalités qui les expriment dans l'une ou l'autre des versions. Cependant, l'étude comparative a fait apparaître un certain nombre de particularités propres à chaque texte. Ainsi, elle a permis de mettre en évidence la transformation de l'image des héros dans la version de Bruno de La Salle, alors que ceci n'avait pas été révélé par l'étude de la cohésion nominale et la cohésion verbale. Par ailleurs, la mise en parallèle des deux contes a permis de mettre en évidence le lien entre la combinaison des marques de modalisations (complexes modaux) et l'image du héros chez Perrault. L'apport le plus significatif de l'étude comparative sur le plan des modalisations a été de montrer l'existence d'une correspondance entre la distribution de celles-ci avec les types de

discours dont elle semble relativement indépendante. De façon précise, l'étude a permis de mettre en évidence l'interaction entre les types discursifs et les jugements relatifs au vouloir-faire et au pouvoir-faire dans chacune des versions. Ainsi, elle a montré l'importance de ces deux facettes (intention et capacité d'action) ayant trait à l'image et à l'identité des personnages, notamment celle des héros dans les deux versions.

Ceci dit, l'analyse comparative des trois niveaux textuels a permis de mettre en évidence l'interaction, d'une part, entre les différents mécanismes de textualisation et les types de discours, et, d'autre part, entre ces derniers et les mécanismes de prise en charge énonciative. Cette interaction est beaucoup plus explicite et significative dans la version de Perrault. En effet, toutes ces correspondances ont servi de points de repères pour la mise en place de la démarche didactique dont l'aspect novateur consiste, en fait, à faire le lien entre les éléments linguistiques et culturels qui sont présents dans les textes.

La démarche didactique, élaborée à la suite des analyses textuelle et comparative, et basée sur les résultats de ces analyses, a deux fonctions principales : celle de favoriser la construction de l'identité chez les apprenants et celle de contribuer au développement de leurs compétences langagières. Ces buts sont en accord avec les orientations du PFEQ et conformes aux objectifs de l'enseignement du texte littéraire, tel que révélé par les récentes recherches accomplies dans le domaine de la lecture littéraire.

C'est une démarche qui a peu d'exigences, puisque la difficulté apparente de sa réalisation, due à la technicité du modèle du feuilleté, a été écartée par la simplification des concepts propres à ce modèle. De façon plus précise, les objectifs de l'enseignement textuel inspiré de l'ISD, qui correspondent aux trois catégories de capacités à développer chez les élèves, ont été traduits en termes de savoirs essentiels

dont la liste détaillée est donnée dans le PFEQ. Toutefois, une certaine préparation est nécessaire pour la réalisation de la démarche. Le dossier comportant les textes informatifs fournit à l'enseignant les principales connaissances qu'il doit avoir pour la mettre en œuvre. De plus, la planification et la gestion des interventions éducatives sont facilitées par les explications données pour la mise en situation, le déroulement des activités, ainsi que les objectifs fixés pour chacune de ces activités. Aussi l'enseignant doit-il accorder une grande importance au dossier qui lui est destiné et suivre de façon systématique les étapes exigées pour l'accomplissement des différentes activités.

Malgré sa limitation à un corpus restreint, la démarche porte en elle une possibilité de généralisation à d'autres genres textuels, ainsi qu'à d'autres cycles d'apprentissage. Cependant, un certain ajustement est requis pour adapter la démarche, soit aux caractéristiques des genres, soit aux spécificités des programmes d'études et de la clientèle visée. Cela nécessite la connaissance des caractéristiques effectives des programmes d'études et des différents genres littéraires, articulée à une connaissance de l'évolution des capacités d'apprentissage des élèves. Ainsi, il sera possible d'éviter les dangers de l'applicationnisme dans le domaine scolaire sans la prise en compte de certains éléments importants, notamment les compétences actuelles des apprenants.

Laissant de côté les approches traditionnelles relatives à l'utilisation pédagogique du conte merveilleux, cette démarche constitue une exploitation pédagogique originale centrée sur la fonction socio-discursive et intégratrice de ce genre littéraire, allant dans le sens d'une systématisation de son enseignement. Toutefois, l'enseignant ne devrait pas chercher la solution dans cette démarche, mais la considérer comme un outil pour construire des solutions dans des contextes diversifiées. Il serait nécessaire également d'objectiver cette nouvelle approche textuelle afin de la circonscrire et d'en mesurer l'efficacité pour ensuite l'intégrer comme intervention didactique.

En effet, la démarche proposée dans le cadre de cette recherche a comme visée d'amener un renouvellement des pratiques pédagogiques et didactiques dans le domaine de la compréhension et de l'interprétation du texte littéraire. De ce fait, cette recherche semble pertinente pour l'avancement des savoirs en éducation. Et ses retombées ont trait à deux plans : le plan de l'explicitation du programme de formation et le plan de l'intervention en classe. C'est une recherche qui pourrait avoir également un impact sur les habitudes de lecture des élèves à la fin du primaire, notamment leur attitude vis-à-vis du conte dont ils ignorent le rôle dans la structuration de l'identité et la formation de la personne.

À l'ère où la priorité est donnée au développement personnel, à la réflexion critique et à la compétence interprétative des élèves, et où les apprentissages deviennent de plus en plus transversaux, culturels et interactifs, il convient que les enseignants, soucieux d'accomplir efficacement leur rôle de médiateurs culturels, considèrent les possibilités qu'offre cette démarche didactique, justifiant à elles seules qu'une expérimentation en soit faite.

Puissent les recherches en didactique du français, notamment en didactique du texte littéraire, se multiplier et être autant de jalons vers l'édification d'une véritable pratique pédagogique, structurée mais souple, pour une éducation de qualité.

## BIBLIOGRAPHIE

- Adam, J.-M. (1984). *Le récit*. Paris : Presses universitaires de France.
- Adam, J.-M. (1985). *Le texte narratif. Traité de linguistique textuelle des récits*. Paris : Nathan.
- Adam, J.-M. (1990). *Éléments de linguistique textuelle, Théorie et pratique de l'analyse textuelle*. Liège : Mardaga.
- Adam, J.-M. (1991). *Langue et littérature : Analyses pragmatiques et textuelles*. Paris : Hachette FLE.
- Adam, J.-M. (1992). *Les textes : types et prototypes*. Paris : Nathan.
- Adam, J.-M. (2002). Entre la phrase et le texte. La période et la séquence comme niveaux intermédiaires de cohésion. *Québec Français*, Association québécoise des professeurs de français (AQPF), (128), 51-54.
- Adam, J.-M. (2005). *La linguistique textuelle. Introduction à l'analyse textuelle des discours*. Paris: Armand Collin.
- Adam, J.-M. et Heidmann, U. (2002). Réarranger des motifs, c'est changer le sens. Princesses et petits pois chez Andersen et Grimm. Dans A. Petitat (Dir.), *Contes : l'universel et le singulier* (p. 155-174). Lausanne : Payot Lausanne.
- Adam, J.-M. et Heidmann, U. (2004). Des genres à la généricité. L'exemple des contes (Perrault et les Grimm). *Langages*, (153), 62-72.
- Albert-Birot, P. (1980). *Le Petit Poucet, Barbe-Bleue, suivis de pièces-études*. Théâtre VI. Mezerières-sur-Issoire : Rougerie.
- Allal, L. (2000). Acquisition et évaluation des compétences en situation scolaire. Dans J. Dolz et E. Ollagnier (Éd.), *L'énigme de la compétence en éducation* (p. 77-94). Bruxelles : De Boeck Université.
- Apicella, I. (1993). *Similarities Between African Folktales and French Folktales*. Yale-New Haven Teachers Institute. [En ligne]. Accès : <http://www.yale.edu/ynhti/curriculum/units/1993/2/93.02.01.x.html>

- Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.
- Baribeau, C. et Lebrun, M. (2006). De futurs enseignants parlent de leur vision de la langue et de son enseignement. *Québec Français*. Association québécoise des professeurs de français (AQPF), (141), 78-80.
- Baroni, R. (2002). Crises conjugales dans les séquences finales des contes de femmes. Dans A. Petitat (Dir.), *Contes : l'universel et le singulier* (p. 91-108). Lausanne : Payot Lausanne.
- Baroni, R. (2003). Genres littéraires et orientation de la lecture. Une lecture modèle de « La mort et la boussole » de J. L. Borges, *Poétique*, (134), 141-157.
- Baroni, R. (2004). *Surprise et compétences intertextuelles des lecteurs*. Vox Poetica. Paris. Centre de Recherche sur les Arts et le langage. [En ligne]. Accès : <http://www.vox-poetica.org/t/baroni.html>
- Baroni, R. (2005). *Compétences génériques*. École de Français Moderne (EFM). Université de Lausanne. [En ligne]. Accès : [http://www.fabula.org/atelier.php?Comp%26acute%3Btences\\_g%26acute%3Bn%26acute%3Briques](http://www.fabula.org/atelier.php?Comp%26acute%3Btences_g%26acute%3Bn%26acute%3Briques)
- Bartholomé, M. et Francard, M. (Dir.) (1985). *Pragmatique et enseignement du français*. Louvain-la-Neuve : Cabay.
- Beaudoin, I. et Giasson, J. (1997). Faire la lecture aux élèves : les styles et les rôles des enseignants. *Québec Français*, Association québécoise des professeurs de français (AQPF), (104), 22-28.
- Bégin, L., Bleau, M. et Landry, L. (2000). *L'école orientante. La formation de l'identité à l'école*. Québec : Les éditions Logiques.
- Belmont, N. (Éd.). (1993). Le Temps de l'enfance. *Cahiers de littérature orale*, (33). Paris : Langues'O.
- Belmont, N. (1999). *Poétique du conte. Essai sur le conte de tradition orale*. Paris : Gallimard.
- Belmont, N. (2002). Silence, mutisme et discrétion : l'itinéraire structurant des figures féminines dans le conte. Dans A. Petitat, *Contes : l'universel et le singulier* (p. 177-186). Lausanne : Payot Lausanne.

- Bentolila, A. (Dir.) (1994). *Les entretiens Nathan. Enseigner, apprendre, comprendre*. Paris : Nathan.
- Bergeron, B. (1980). *Les Barbes-bleues. Contes et récits du Lac Saint-Jean*. Montréal : Quinze.
- Bettelheim, B. (1976). *Psychanalyse des contes de fées*. Paris : Robert Laffont.
- Bettelheim, B. (1988). *Pour être des parents responsables*. Paris : Robert Laffont.
- Bettelheim, B. et Zelan, K. (1981). *La lecture et l'enfant*. Traduit de l'américain par Théo Carlier. Paris : Robert Laffont.
- Bianco, M. (2003). Apprendre à comprendre : l'entraînement à l'utilisation des marques linguistiques. Dans D. Gaonac'h et M. Fayol (Coord.), *Aider les élèves à comprendre : du texte au multimédia* (p. 156-181). Paris : Hachette.
- Blondeau, N. (2004). La littérature comme métamorphose de l'accueil. *Dialogues et cultures*, Fédération internationale des professeurs de français (FIPF), (49), 17-22.
- Bouloumié, A. (1989). Entretien avec Michel Tournier. *L'école des lettres 1*, (11), 62-64.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris : Minuit.
- Boussion, J., Schöttke, M. et Tauveron, C. (1996). *Lecture, écriture et culture au CP*. Paris : Hachette.
- Bouthat, C. (1993). *Guide de présentation des mémoires et thèses*. Montréal : Université du Québec à Montréal.
- Brasey, E. et Debailleul, J.-P. (1998). *Vivre la magie du conte : Comment le merveilleux peut changer notre vie*. Paris : A. Michel.
- Bremond, C. (1973). *La logique du récit*. Paris : Seuil.
- Bronckart, J.-P. (1987). Interactions, discours, significations. *Langue Française*, (74), 29-50.
- Bronckart, J.-P. (1989). Du statut des didactiques des matières scolaires. *Langue Française*, (82), 53-66.

- Bronckart, J.-P. (1992). Les valeurs discursives du passé composé. Une approche de psychologie du langage. *Cahiers de praxématique*, (19), 81-101.
- Bronckart, J.-P. (1993). L'organisation temporelle des discours. Une approche de psychologie du langage. *Langue Française*, (97), 3-13.
- Bronckart, J.-P. (1994). Projets d'enseignement et capacités d'apprentissage. L'exemple de la langue maternelle. Dans A. Bentolila (Dir.), *Les entretiens Nathan. Enseigner, apprendre, comprendre* (p. 67-82). Paris : Nathan.
- Bronckart, J.-P. (1996a). L'acquisition des discours. Le point de vue de l'interactionnisme socio-discursif [Numéro spécial]. *Le français dans le monde. Le discours : enjeux et perspectives*, 55-64.
- Bronckart, J.-P. (1996b). L'enseignement des langues dans une Europe pluriculturelle. Dans *Des utopies à construire. Hommage à Jacques-André Tschoumy* (p. 41-45). Neuchâtel : IRDP et LEP.
- Bronckart, J.-P. (1997). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- Bronckart, J.-P. (1999a). De la didactique des langues à la didactique de la littérature. Dans *Voyages dans un espace multidimensionnel, Textes réunis en l'honneur de Daniel Bain* (Cahier 6, p. 71-89). Genève : SRED.
- Bronckart, J.-P. (1999b). L'enseignement des langues. Pour une construction des capacités textuelles. Dans M. Garcia, R. Giner, P. Ribera et C. Rodriguez (Éd.), *Enseñanza de lenguas y plurilingüismo* (p. 17-26). Valence : Université de Valence.
- Bronckart, J.-P. (2000). *Les processus de construction de la personne dans la perspective de l'interactionnisme socio-discursif*. Compte rendu du séminaire ARC Langue(s) et identité(s) collective(s) du jeudi 6 avril 2000, animé par Jean-Paul Bronckart. [En ligne]. Accès : <http://www.valibel.fltr.ucl.ac.be/arc/seminairesarc4.htm>
- Bronckart, J.-P. (2001a). La psychologie ne peut être que sociale et la didactique est l'une de ses disciplines majeures. Dans J.-P. Bernié (Éd.), *Apprentissage, développement et significations. Hommage à Michel Brossard* (p. 19-41). Bordeaux : Presses Universitaires de Bordeaux.



- Bronckart, J.-P. (2001b). L'enseignement des discours. De l'appropriation pratique à la maîtrise formelle. Dans M. Almgren et al. (Éd.), *Research on Child language Acquisition* (p. 1-16). New-York : Casdilla Press.
- Bronckart, J.-P. (2002a). La culture, comme sémantique du social formatrice de la Personne. Dans F. Rastier et S. Bouquet (Éd.), *Une introduction aux sciences de la culture* (p. 175-201). Paris : Presses universitaires de France.
- Bronckart, J.-P. (2002b). La médiation langagière, son statut et ses niveaux de réalisation. Dans R. Delamotte-Légrand (Éd.), *Les médiations langagières. Des discours aux acteurs sociaux* (Vol. II, p. 11-32). Rouen : PUR.
- Bronckart, J.-P. (2002c). Les processus de socialisation. Le déterminisme culturel et son dépassement, *Actes de la 4<sup>e</sup> Conférence de la Société pour la recherche socio-culturelle* (Campinas) [En ligne], Accès : <http://www.fae.unicamp.br/br2000/trabs/1880.doc>.
- Bronckart, J.-P. (2003). Constructivisme piagétien et interactionnisme vygotkien. Leurs apports à une conception des apprentissages et de la formation. Dans J.-M. Ferry et B. Libois (Éd). *Pour une éducation postnationale* (p. 129-147). Bruxelles : PUB.
- Bronckart, J.-P. (2004). Les genres de textes et leur contribution au développement psychologique. *Langages*, (153), 98-108.
- Bronckart, J.-P. (2006). Formation lecture. Intertextualité. [En ligne]. Accès : <http://www.uvp5.univ-paris5.fr/TFL/AC/AfficheD.asp?CleFiche=6002&Org=QUTH>
- Bronckart, J.-P., Bain, D., Schéuwly, B., Davaud, C. et Pasquier, A. (1985). *Le fonctionnement des discours. Un modèle psychologique et une méthode d'analyse*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- Bronckart, J.-P. et Bourdin, B. (1993). L'acquisition des valeurs des temps des verbes. Étude comparative de l'allemand, du basque, du catalan, du français, de l'italien. *Langue Française*, (97), 102-128.
- Bronckart, J.-P. et Plazaola Giger, I. (1998). La transposition didactique. Histoire et perspectives d'une problématique fondatrice. *Pratiques*, (97-98), 35-58.
- Bronckart, J.-P. et Dolz, J. (2000). La notion de compétence : quelle pertinence pour l'étude de l'apprentissage des actions langagières? Dans J. Dolz et E. Ollagnier (Éd.), *L'énigme de la compétence en éducation* (p. 27-44). Bruxelles : De Boeck Université.

- Bronckart, J.-P. et Stroumza, K. (2002). Les types de discours comme traces cristallisées de l'action du langage. Dans E. Roulet et M. Burger (Éd.), *Les analyses de discours au défi d'un dialogue romanesque* (p. 213-263). Nancy : Presses Universitaires de Nancy.
- Bronckart, J.-P. et Gather Thurler, M. (Éd.) (2004). *Transformer l'école*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Bronckart, J.-P., Bulea, E. et Pouliot, M. (Éd.) (2005). *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences*. Paris : Presses Universitaires du Septentrion.
- Bruner, J. (1991). *Car la culture donne forme à l'esprit*. Paris : Eshel.
- Bruner, J. (1996). *L'éducation entrée dans la culture : les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*. Paris : Retz.
- Bruner, J. (2002). La Culture, le Soi et l'Autre. Dans F. Rastier et S. Bouquet, (Éd.), *Une introduction aux sciences de la culture* (p. 91-104). Paris : Presses Universitaires de France.
- Bulea, E. et Bronckart, J.-P. (2005). Pour une approche dynamique des compétences (langagières). Dans J.-P. Bronckart, E. Bulea et M. Pouliot (Éd.), *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences* (p. 193-227). Paris : Presses Universitaires du Septentrion.
- Calame-Griaule, G. (1970). *Le thème de l'arbre dans les contes africains* (2 vol.). Paris : Société d'études linguistiques et anthropologiques de France.
- Calame-Griaule, G. (1991). *Le Renouveau du conte-The revival of storytelling*. Paris : Éditions du CNRS.
- Camilleri, C. (1989). *Chocs des cultures : concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*. Paris : L'Harmattan.
- Camps, A. (1994). *L'ensenyament de la composició escrita*. Barcelone : Barcanuova.
- Camps, A. et Colomer, Th. (Éd.) (1998). *L'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua i la literatura en l'educació secundària*. Barcelone : Horsori.
- Canvat, K. (1992). *Pragmatique de la lecture : le cadrage générique*. [En ligne]. Accès : [http://www.fabula.org/atelier.php?Genres\\_et\\_pragmatique\\_de\\_la\\_lecture](http://www.fabula.org/atelier.php?Genres_et_pragmatique_de_la_lecture)

- Canvat, K. (1999). *Enseigner la littérature par les genres. Pour une approche théorique et didactique de la notion du genre littéraire*. Bruxelles : De Boeck Duculot.
- Carbonneau, C. et Préfontaine, C. (2005). Enseigner et évaluer la cohérence textuelle. *Québec Français*, Association québécoise des professeurs de français (AQPF), (138), 78-81.
- Centlivres, P., Fabre, D. et Zonabend, F. (Dir.) (1998). *La fabrique des héros*. Paris : Maison des sciences de l'homme.
- Chirouter, E. (2005). Littérature et pensée. Littérature et DVP (II). *Agora*. Revue internationale de didactique de la philosophie [En ligne] 23-24. Accès : [http://www.crdp\\_montpellier.fr/ressources/agora/D023010A.HTM](http://www.crdp_montpellier.fr/ressources/agora/D023010A.HTM) et [D024008A.HTM](http://www.crdp_montpellier.fr/ressources/agora/D024008A.HTM)
- Chitour, M.-F. (2004). Apprenants et textes de partout : propositions pour la découverte de la littérature francophone en classe de FLE. *Dialogues et cultures*, Fédération internationale des professeurs de français (FIPF), (49), 29-34.
- Clanet, C. (1990). *L'interculturel : introduction aux approches interculturelles en éducation et en sciences humaines*. Toulouse : Presses Universitaires de Toulouse le Mirail.
- Claustre, D. et Tauveron, C. (2002). *L'aventure littéraire dans la littérature de jeunesse. Quand le livre, l'auteur et le lecteur sont mis en scène dans le livre*. Grenoble : CNDP.
- Collès, L. (1997). Enjeux d'une approche anthropologique du texte littéraire. Dans M. Noël-Gaudreault (Dir.), *Didactique de la littérature : bilan et perspectives* (p. 75-89). Québec : Nuit Blanche éditeur.
- Collès, L. (2005). Un parcours sur les fables de La Fontaine. *Enjeux*, (63), 7-23.
- Collès, L., Dufays, J.-L. et Maeder, C. (2003). *Enseigner le français, l'espagnol et l'italien. Les langues romanes à l'heure des compétences*. Bruxelles : De Boeck Duculot.
- Combettes, B. (1992). *L'organisation du texte*. Metz. France : Université de Metz, Centre d'analyse syntaxique.

- Commission des programmes d'études (2000). *Avis au ministre de l'Éducation sur l'approbation du Programme de formation de l'école québécoise* (premier cycle du primaire). Québec : Bibliothèque nationale du Québec.
- Commission des programmes d'études (2001a). *Avis au ministre de l'Éducation sur l'approbation du Programme de formation de l'école québécoise* (deuxième et troisième cycles du primaire). Québec : Bibliothèque nationale du Québec.
- Commission des programmes d'études (2001b). *Avis au ministre de l'Éducation sur l'approbation du programme de géographie, histoire et éducation à la citoyenneté* (deuxième et troisième cycles du primaire). Québec : Bibliothèque nationale du Québec.
- Commission des programmes d'études (2003). *Enseignement secondaire, premier cycle*. Avis au ministre de l'Éducation sur l'approbation du Programme de formation de l'école québécoise (premier cycle du secondaire). Québec : Bibliothèque nationale du Québec.
- Commission des programmes d'études (2005). *Vers un élève citoyen*. Avis au ministre de l'Éducation sur les domaines généraux de formation dans le Programme de formation de l'école québécoise, éducation préscolaire, enseignement primaire et enseignement secondaire. Québec : Bibliothèque nationale du Québec.
- Compère, M.-M. et Savoie, P. (2005). L'histoire de l'école et de ce qu'on y apprend. Note de synthèse. *Revue française de pédagogie*, (152), 107-146.
- Conseil supérieur de l'Éducation. Gouvernement du Québec (1990). *Les enfants du primaire*. Avis au Ministre de l'éducation. Sainte-Foy, Québec : Bibliothèque nationale du Québec.
- Conseil supérieur de l'Éducation. Gouvernement du Québec. (1994). *Être parent d'élève du primaire : une tâche éducative irremplaçable*. Avis au Ministre de l'éducation. Sainte-Foy, Québec : Bibliothèque nationale du Québec.
- Conseil supérieur de l'Éducation. Gouvernement du Québec. (1995). *Une école primaire pour les enfants d'aujourd'hui*. Avis au Ministre de l'éducation. Sainte-Foy, Québec : Bibliothèque nationale du Québec.
- Conseil supérieur de l'Éducation. Gouvernement du Québec. (1996). *La réussite à l'école montréalaise : une urgence pour la société québécoise*. Avis à la ministre de l'Éducation. Sainte-Foy, Québec. Bibliothèque nationale du Québec.

- Conseil supérieur de l'Éducation. Gouvernement du Québec. (1998a). *Orientations et encadrements pour l'établissement du programme de formation*. Sainte-Foy, Québec : Bibliothèque nationale du Québec.
- Conseil supérieur de l'Éducation. Gouvernement du Québec. (1998b). *Pour un renouvellement prometteur des programmes à l'école*. Avis à la Ministre de l'éducation. Sainte-Foy, Québec : Bibliothèque nationale du Québec.
- Cordonier, N. (1997). Les modes de lecture contemporains et leurs perspectives critiques. Dans M. Noël- Gaudreault (Dir.), *Didactique de la littérature : bilan et perspectives* (p. 215-232). Québec : Nuit Blanche éditeur.
- Courtés, J. (1993). *La sémiotique narrative et discursive*. [En ligne]. Accès : [http://www.home.ican.net/galandor/littera/syn\\_cou1.htm](http://www.home.ican.net/galandor/littera/syn_cou1.htm)
- Coussonnet, P. (1989). *Pensée mythique, idéologie et aspirations sociales dans un conte des Mille et une nuits : le récit d'Ali du Caire*. Le Caire : Institut français d'archéologie orientale du Caire.
- Critiks (2005). *Livres jeunesse : L'enfant Océan*. [En ligne]. Accès : <http://www.ileconte.free.fr/ocean.htm>
- Decourt, N. (1992). *La vache des orphelins : conte et immigration*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- Decourt, N. (1999). *Contes et diversité des cultures : le jeu du même et de l'autre*. Lyon : Centre régional de documentation pédagogique.
- De La Genardière, C. (2002). Conte, jeu, roman familial et structuration psychique. Dans A. Petitat (Dir.), *Contes : l'universel et le singulier* (p. 187-196). Lausanne : Payot Lausanne.
- Delarue, P. et Ténèze, M.-L. (1976). *Le conte populaire français : catalogue raisonné des versions de France et des pays de langue française d'Outre-Mer* (Vol. 1-3). Paris : ISBN.
- De La Salle, B. (1987). *Les Petits Poucets* : Tournai : Casterman.
- Delefosse, J. M. O. (2004). *La relation oral-écrit dans l'apprentissage de l'écrit. Apport des sciences du langage*. [En ligne]. Accès : [http://www.ac-orleans-tours.fr/ia18/ressources/Maîtrise\\_langue/Actes\\_colloque/Delefosse.pdf](http://www.ac-orleans-tours.fr/ia18/ressources/Maîtrise_langue/Actes_colloque/Delefosse.pdf)

- Delcroix, M. et Hallyn, F. (Dir.) (1987). *Méthodes du texte. Introduction aux études littéraires*. Paris : Duculot.
- Demers, D. et al. (1995). *La bibliothèque des enfants : Des trésors pour les 0 à 9 ans* (2<sup>e</sup> éd.). Boucherville : Québec/Amérique jeunesse.
- Denizeau, M.-T. (2000). Les textes littéraires dans les manuels de lecture à l'école élémentaire. Dans M.-J. Fourtanier et G. Langlade, *Enseigner la littérature, Actes du colloque : Enjeux didactiques des théories du texte dans l'enseignement du français* (p. 181-192). Paris : Delagrave.
- Dezutter, O. et Turgeon, J. (2002). Les développements récents des recherches en didactique du français langue maternelle ou première, ou l'occasion de nouvelles formes de partenariat. *Québec Français*, Association québécoise des professeurs de français (AQPF), (125), 32-33.
- Dezutter, O. et al. (2005). Quel programme de lectures pour les élèves québécois de 10 à 17 ans? *Québec Français*. Association québécoise des professeurs de français (AQPF), (139), 83-85.
- Dolz, J. (1994). Produire des textes pour mieux comprendre. Étude de l'interaction écriture-lecture à propos de l'enseignement du discours argumentatif. Dans Y. Reuter (Éd.), *Les interactions lecture-écriture* (p. 219-242). Neuchâtel : Peter Lang.
- Dolz, J. et Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. Paris : ESF.
- Dolz, J. et Ollagnier, E. (Éd.) (2000). *L'énigme de la compétence en éducation*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Dompnier, N. (2002). *Les genres littéraires. Les genres : aventure, fantastique, historique, humour, merveilleux, policier, science-fiction, sentiments (sentimental), vécu*. [En ligne]. Accès : <http://www.dompnier.nicolas.free.fr/Index/genres.pdf>
- Dorin, P. (2001). *En attendant le petit Poucet*. Paris : École des Loisirs.
- Dormoy, D. (1996). Narrateur et point de vue ou comment raconter [Numéro spécial : Lire, écrire le littéraire]. *Repères* (Institut national de recherche pédagogique, Paris), (13), 165-190.

- Dubois, C. et Pigeaud, N. (2001). *Comment lancer la lecture d'une œuvre intégrale?* CRDP du Nord-Pas-de-Calais : Bertrand-Lacoste.
- Dufays, J.-L., Gemenne, L. et Ledur, D. (1996). *Pour une lecture littéraire, Approches historiques et théoriques. Propositions pour la classe de français.* Bruxelles : De Boeck Duculot.
- Dufays, J.-L., et al. (2001). *Quels critères pour évaluer des recherches en didactique?* Document de travail inédit. Texte élaboré pour le Conseil du GRIFED, Université Catholique de Louvain.
- Dufays, J.-L. et Maeder, C. (2003). Trois modèles didactiques en présence dans l'enseignement des langues. Dans L. Collès, J.-L. Dufays et C. Maeder. *Enseigner le français, l'espagnol et l'italien. Les langues romanes à l'heure des compétences* (p. 57-61). Bruxelles : De Boeck Duculot.
- Dufays, J.-L. et Leclercq, J.-P. (2005). *Conte*. Dans *Guide du (futur) professeur : 1* [En ligne]. Accès : <http://www.webzinemaker.com/admi/exec/print.php3?ident=frandidac&rubr=4&id=2615>
- Duprat, C. (1998). École du conte et conte de l'école. *Les Actes de lecture*, la revue de l'AFL [En ligne]. Accès : <http://www.lecture.org/Actes/AL63/AL63P24.html>
- Eco, U. (1985). *Lector in fabula*. Paris: Grasset.
- Eco, U. (2003). *De la littérature*. Traduit de l'italien par Myriem Bouzaher. Paris : Grasset.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity, Youth and Crisis*. New-York : W.W. Norton.
- Erikson, E. H. (1982). *Enfance et société*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Fajeau, F. (1997). *Perrault, Contes*. Présentation, chronologie, notes et dossier-jeu. Étonnants Classiques. Paris : GF Flammarion.
- Fayol, M. (1985). *Le récit et sa construction : une approche de psychologie cognitive*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Fayol, M. (1997). *Des idées au texte. Psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Feldman, C. F. (2002). Les genres du discours comme modèles mentaux et culturels : l'interprétation dans une communauté culturelle. Dans F. Rastier et S. Bouquet

- (Éd.), *Une introduction aux sciences de la culture* (p. 215-228). Paris : Presses Universitaires de France.
- Filliettaz, L. (2004). *Les types de discours*. [En ligne]. Accès : <http://www.ucm.es/info/circulo/no8/filliettaz.htm>
- Flottum, K. (2002). *Polyphonie et typologie revisitées*. Université de Bergen. [En ligne]. Accès : [http://www.hum.au/dk/romansk/polyphonie\\_V/kjersti5.pdf](http://www.hum.au/dk/romansk/polyphonie_V/kjersti5.pdf)
- Gac, P. (1986). *Le pays merveilleux. Les contes ont une histoire*. Paris : Lieu Commun.
- Gaonac'h, D. et Fayol, M. (Coor.) (2003). *Aider les élèves à comprendre : du texte au multimédia*. Paris : Hachette.
- Gather Thurler, M. et Bronckart, J.-P. (2004). Divers regards sur la transformation de l'école, en hommage à Michael Huberman. Dans J.-P. Bronckart et M. Gather Thurler (Éd.), *Transformer l'école* (p. 7-27). Bruxelles : De Boeck Université.
- Gavrielidou, M. (2004). Étudier des contes sur Internet. *Le français dans le monde*, (332), 70-71.
- Genette, G. (1979). *Introduction à l'architexte*. Paris : Seuil.
- Genette, G. (2003). Fiction ou diction. *Poétique*, (134), 131-139.
- Genette, G. et al. (1986). *Théorie des genres*. Paris : Éditions du Seuil.
- Gervais, F. (1996). Didactique de la littérature-jeunesse, didactique du plaisir de lire. *Québec Français*, Association québécoise des professeurs de français (AQPF), (100), décembre, 48-50.
- Gervais, F. (1998). *École et habitudes de lecture*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.
- Ghiglione, R. et al. (1998). *L'analyse automatique des contenus*. Paris : Dunod.
- Giasson, J. (1990). *La compréhension en lecture*. Boucherville : Gaëtan Morin.
- Giasson, J. (1995). *La lecture. De la théorie à la pratique* (1<sup>re</sup> éd.). Montréal : Gaëtan Morin éditeur.
- Giasson, J. (2000). *Les textes littéraires à l'école*. Montréal : Gaëtan Morin éditeur.



- Giasson, J. (2003). *La lecture. De la théorie à la pratique*. (2<sup>e</sup> éd.). Montréal : Gaëtan Morin éditeur.
- Gohier, C. (1989). Sens de l'identité et rapport à l'autre : genèse d'une éducation à la responsabilité. *Revue canadienne de l'Éducation*, 14(4), 471-481.
- Gohier, C. (1990). Le concept d'identité depuis William James. *Revue québécoise de psychologie*. II(1), 1-18.
- Gohier, C. (2002). La polyphonie des registres culturels, une question de rapports à la culture. L'enseignant comme passeur, médiateur, lieu. *Revue des sciences de l'éducation*, XXVIII(1), 215-236.
- Goudreau, G. (1993). *Analyse du discours narratif*. Québec : Gaëtan Morin éditeur.
- Greimas, A. J. (1966). *Sémantique structurale : recherche de méthode*. Paris : Larousse.
- Greimas, A. J. (1979). *Sémiotiques : dictionnaire raisonné de la théorie du langage* (Vol. 1-2). Paris : Hachette.
- Greimas, A. J. (1983). *Du sens II, Essais sémiotiques*. Paris : Éditions du Seuil.
- Grimm, J. et W. (1998). *Blanche-Neige et autres contes*. Paris : Flammarion.
- Grossmann, F. (1996). *Enfances de la lecture. Manières de faire, manières de lire à l'école maternelle*. Berne : Lang.
- Grossmann, F. (2005). Le rôle de la compétence lexicale dans le processus de lecture et l'interprétation des textes. Dans J.-P. Bronckart, E. Bulea et M. Pouliot (Éd.), *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences* (p. 117-137). Paris : Presses Universitaires du Septentrion.
- Gruca, I. (2004). Le conte : pour le plaisir de lire, pour le plaisir d'écrire. *Dialogues et cultures*, Fédération internationale des professeurs de français (FIPF), (49), 73-78.
- Guérette, C. (1981). *Le Conte* (3<sup>e</sup> éd.). Montréal : Ville-Marie.
- Guérette, C. (1991). *Peur de qui? Peur de quoi? : le conte et la peur chez l'enfant*. La Salle, Québec : Hurtubise HMH.
- Guérette, C. (1999). *Sélection d'ouvrages de littérature d'enfance et de jeunesse : Catalogue de plus de 325 titres recommandés*. Sainte-Foy : La Liberté.

- Habermas, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel* (Tome 1-2). Paris : Fayard.
- Hamachek, D. E. (1965). *The self in growth, teaching and learning*. Englewood Cliffs, N. J. : Prentice Hall.
- Hamon, P. (1984). *Texte et idéologie*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Hamon, P. (1996). *L'ironie littéraire : essai sur les formes de l'écriture oblique*. Paris : Hachette.
- Hatch, E. (1992). *Discourse and Language Education*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Hétier, R. (1999). *Contes et violence. Enfants et adultes face aux valeurs sous-jacentes du conte*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Houdart-Mérot, V. (1998). *La culture littéraire au lycée depuis 1880*. Paris : Presses Universitaires de Rennes. ADAPT Éditions.
- Ivic, I. (2000). Lev. S. Vygotsky. *Perspectives*. Paris : Unesco. Bureau international d'éducation. [En ligne], XXIV, no 3-4, 1994, p. 793-820. Accès : <http://www.ibe.unesco.org/international/Publications/thinkers/Thinkerspdf/vygotskf.pdf>
- Jakobson, R. (1963). Linguistique et Poétique. Dans *Essais de linguistique générale* (p. 209-248). Paris : Minuit.
- James, W. (1950). *The principles of psychology* (Vol. 1). New-York : Dover.
- Jean, G. (1979). *Les voies de l'imaginaire enfantin : les contes, les poèmes, le réel*. Paris : Éditions du Scarabée.
- Jean, G. (1990). *Le pouvoir des contes*. Belgique : Casterman.
- Jean, G. (1991). *Pour une pédagogie de l'imaginaire*. Belgique : Casterman.
- Jolibert, J. et Gloton, R. (1975). *Le pouvoir de lire*. Paris : Casterman.
- Joly, M., Pasquier, A. et Praz, E. (2003). *Collection crayon*. Aoste : Assessorat de l'Education et de la culture de la vallée d'Aoste.
- Jonnaert, P. et M'Batika, A. (Dir.) (2004). *Les réformes curriculaires : regards croisés*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

- Kaspi, A et Ruano-Borbolan, J.-C. (1997). La dynamique identitaire [Hors-série]. *Sciences Humaines*, (15), 4.
- Lafforgue, P. (1995). *Petit Poucet deviendra grand : le travail du conte*. Bordeaux : Mollat.
- La Fontaine, J. de (1985). *Fables de La Fontaine*, illustrées par Benvenuti. Paris : Deux Coqs d'Or.
- Lafortune, L. et Deaudelin, C. (2001). *Accompagnement socioconstructiviste. Pour s'approprier une réforme en éducation*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Lebrun, M. (1990). La pragmatique, une perspective à récupérer pour les recherches en lecture. Dans J.-Y. Boyer et M. Lebrun (Éd.), *Actualité de la recherche en lecture. Actes du 57<sup>e</sup> Congrès de l'association canadienne-française pour l'avancement des sciences (ACFAS)* (no 71, p. 33-60). Montréal, Les cahiers scientifiques.
- Lebrun, M. (1991). Contes et nouvelles dans une perspective interculturelle. Dans Le français au collégial. *Actes du colloque de la Coordination du français au collégial* (p. 158-165), (mai 1991), Québec.
- Lebrun, M. (1993). Pour libérer la lecture du récit, l'approche esthétique. *Actes du 3<sup>e</sup> Congrès des Sciences de l'éducation de langue française au Canada : Libérer la recherche en éducation* (Tome 2, p. 403-414), (Université d'Ottawa, novembre 1991).
- Lebrun, M. (1994a). Le journal dialogué : pour faire aimer la lecture. *Québec français*, Association québécoise des professeurs de français (AQPF), (94), 34-36.
- Lebrun, M. (1994b). Pour une exploration du conte africain en classe. *Québec Français*, Association québécoise des professeurs de français (AQPF), (92), 43-45.
- Lebrun, M. (1995a). Des chaperons de toutes les couleurs. Dans G. Adamson et J. M. Gouanvic (Dir.), *Francophonie Plurielle. Actes du congrès mondial du Conseil international des études francophones* (p. 187-198), (Casablanca, Maroc, 10-17 juillet 1993). Montréal : HMH.

- Lebrun, M. (1995b). Le texte de fiction francophone comme discours tant social que littéraire. *Dialogues et cultures*, Fédération internationale des professeurs de français (FIPF), (39), 143-156.
- Lebrun, M. (1996a). Expérience esthétique et développement cognitif par la « réponse » à la littérature de jeunesse [Numéro spécial : Lire, écrire le littéraire]. *Repères* (Institut national de recherche pédagogique, Paris), (13), 69-88.
- Lebrun, M. (1996b). Littérature migrante et société québécoise. *Dialogues et cultures*. Fédération internationale des professeurs de français (FIPF), (40), 133-143.
- Lebrun, M. (1996c). *Un outil d'appropriation du texte littéraire : le journal dialogué*. Dans J.-L. Dufays, L. Gemenne et D. Ledur (Éd.), *Pour une lecture littéraire* (Tome 2, p. 272-282). *Actes du colloque de Louvain-La Neuve* (3 au 5 mai 1995). Bruxelles : De Boeck Duculot.
- Lebrun, M. (1997a). Dilemme cornélien en classe de français, ou comment doser la part de réponse personnelle du lecteur. Dans M. Noël-Gaudreault (Dir.). *Didactique de la littérature* (p.49-74). Québec : Nuit Blanche éditeur.
- Lebrun, M. (1997b). Le discours de la presse professionnelle sur la lecture des Jeunes. *Bulletin d'information de l'Association des bibliothécaires français*, (177), 42-46.
- Lebrun, M. (1998). Le chaînon manquant entre la lecture et l'écriture : le journal de réponses personnelles. Dans C. Préfontaine, L. Godard et G. Fortier (Éd.), *Pour mieux comprendre la lecture et l'écriture. Actes du symposium : Didactique de la lecture et de l'écriture* (tenu dans le cadre du congrès de l'Association internationale de linguistique appliquée, Jyväskylä, Finlande, 4-9 août 1996) (p. 99-122). Montréal : Logiques.
- Lebrun, M. (1999). Le conte comme véhicule culturel. *Actes des colloques FIPF*. Dans le cadre du colloque international de la FIPF (Paris, 24-25 juin). [En ligne]. Accès : <http://www.fipf.com/actes5.htm>
- Lebrun, M (2001). Lecture et théorie transactionnelle chez les adolescents. Dans M. Lebrun (Éd.), *Les représentations sociales. Des méthodes de recherche aux problèmes de société* (p. 249-278). Montréal : Logiques.
- Lebrun, M. (2003). Le français comme langue maternelle ou première au Canada francophone. Dans L. Collès, J.-L. Dufays et C. Maeder (Éd.), *Enseigner le français, l'espagnol et l'italien : Les langues romanes à l'heure des compétences* (p. 81-84). Bruxelles : De Boeck Duculot.

- Lebrun, M. et Le Pailleur, M. (1992). De la lecture efférente à la lecture des récits. Dans C. Préfontaine et M. Lebrun (Dir.), *Lecture et écriture. Enseignement et apprentissage. Actes du colloque de l'ACFAS : Stratégies d'enseignement et d'apprentissage en lecture-écriture* (p. 183-200), (Université de Sherbrooke, mai 1991). Montréal : Éditions Logiques.
- Lebrun, M., Guérette, V. et Achim, P. (1993). L'expérience esthétique des textes au primaire. *Québec français*, Association québécoise des professeurs de français (AQPF), (90), 51-53.
- Lebrun, M. et Lamarche, M. (1995). La littérature de jeunesse en classe : les enseignants ont la parole. *Littérature canadienne pour la jeunesse/Canadian children's literature*, (79), 58-68.
- Lebrun, M. et Gagnon, M. (1996). La perception des valeurs dans la lecture de récits en milieu pluriethnique. Dans Z. de Koninck (Éd.), *L'éducation multiculturelle; état de la question* (Tome 3 : L'éducation multiculturelle : école et société, p. 135-150). Toronto : Association canadienne des professeurs de langues secondes/Canadian Association of Second Language Teachers.
- Lebrun, M. et Roussel, M. (2002). Une expérience interdisciplinaire autour de Vendredi ou la vie sauvage. *Québec Français*, Association québécoise des professeurs de français (AQPF), (126), 76-79.
- Lebrun, M. et Baribeau, C. (2003). Les intérêts en lecture des adolescents québécois. *Québec Français*, (131), 43-47.
- Lecomte, J. (1997). Marquer sa différence. Entretien avec Pierre Tap [Hors-série]. *Sciences Humaines*, (15), 9-10.
- L'Écuyer, R. (1978). *Le concept de soi*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Leenhardt, J. (1988). Les effets esthétiques de l'œuvre littéraire : un problème social. Dans M. Poulain (Dir.) et J. Bahloul, *Pour une sociologie de la lecture. Lecteurs et lecteurs dans la France contemporaine* (p. 59-81). Paris : Éditions du Cercle de la librairie.
- Leenhardt, J. et Jösz, P. (1982). *Lire la lecture*. Paris : Le Sycomore.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (2<sup>e</sup> éd.). Montréal : Guérin.

- Le Pailleur, M., Magny, G. et Cardin, D. (2002). Apprendre à lire aujourd'hui. *Québec Français*, Association québécoise des professeurs de français (AQPF), (127), 58-60.
- Lintvelt, J. (2000). *Aspects de la narration. Thématique, idéologie et identité*. Québec : Éditions Nota bene.
- Loiseau, S. (1992). *Les pouvoirs du conte*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Mabille, P. (1992). *Le merveilleux*. Montpellier : Fata Morgana.
- Macé, M. (2004). *Le genre littéraire*. Textes choisis et présentés par Marielle Macé. Paris : GF Flammarion.
- Makdissi, H., Boisclair, A. et Sanchez, C. (2006). Les inférences en lecture. Intervenir dès le préscolaire. *Québec Français*. Association québécoise des professeurs de français (AQPF), (140), 64-66.
- Maingueneau, D. (1990). *Éléments de linguistique pour le texte littéraire*. Paris : Bordas.
- Maingueneau, D. (1993). *Éléments de linguistique pour le texte littéraire* (3<sup>e</sup> éd.). Paris : Dunod.
- Maingueneau, D. (2003). *Quelques réflexions sur l'identité de l'analyse du discours et la didactique du texte littéraire* [En ligne]. Accès : <http://www.Collconsultoria.com/artigo5.htm>
- Maisonneuve, L. (2004). Les ateliers de lecture. *Enjeux*, (61), 27-46.
- Malrieu, P. (1967). *La construction de l'imaginaire*. Bruxelles : Charles Dessart.
- Marc, E. (1997). L'identité personnelle [Hors-série]. *Sciences Humaines*, (15), 6-9.
- Marchand, F. (2004). *Dictionnaire du professeur des écoles, enseignement du français* (2<sup>e</sup> éd.). Paris : Vuibert.
- Marcoin, F. (1996). Approcher, nommer le littéraire à l'école primaire [Numéro spécial : Lire, écrire le littéraire]. *Repères* (Institut national de recherche pédagogique, Paris), (13), 27-47.

- Massart, R. (2004). Richesse didactique du conte populaire pour la classe de français première langue. *Dialogues et cultures*, Fédération internationale des professeurs de français (FIPF), (49), 79-84.
- Masseron, C. (Éd.) (1996). Séquences didactiques. *Pratiques*, (92), 5-57.
- McEwan, H. et Egan, K. (Éd.) (1995). *Narrative in Teaching, Learning, and Research*. New York : Teachers College Press.
- Meirieu, P. (1999). *Des enfants et des hommes. Littérature et pédagogie*. 1- La promesse de grandir. Paris : ESF.
- Meirieu, P. (2000). *L'Art dans l'éducation, poudre aux yeux ou discipline fondamentale?* Actes des rencontres Enfant/Art et Citoyenneté. [En ligne]. Accès : <http://www.partie-de-cache-cache.com/Philippe%20Meirieu.htm>
- Mercier-Faivre, A.-M. (1999). *Enseigner la littérature de jeunesse?* Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- Michel, J. (1976). *L'imaginaire de l'enfant : les contes*. Paris : Nathan.
- Michinov, N. (2003). Travailler et comprendre ensemble. Dans D. Gaonac'h et M. Fayol (Coord.), *Aider les élèves à comprendre : du texte au multimédia* (p. 233-255). Paris : Hachette.
- Ministère de la Culture, Gouvernement du Sénégal. (1980). *Legends and Myths about extraordinary births and extraordinary children*. Dakar : Centre d'étude de civilisation.
- Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec. (1979). *L'école québécoise, énoncé de politique et plan d'action*. Québec : Bibliothèque nationale du Québec.
- Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec. (1992). *Pour une langue belle; Priorités dans l'enseignement du français, langue maternelle et langue d'adoption*. Québec : Bibliothèque nationale du Québec.
- Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec. (1994). *Le français, enseignement primaire*. Programmes d'études. Québec : Bibliothèque nationale du Québec.
- Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec. (1997a). *L'école, tout un Programme*. Énoncé de politique éducative. Québec : Bibliothèque nationale du Québec.

- Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec. (1997b). *Prendre le virage du succès*. Plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation. Québec : Bibliothèque nationale du Québec.
- Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec. (2000). *L'école orientante : un concept en évolution. Prendre le virage du succès, 1999-2000, programme de soutien à l'école montréalaise*. Québec : Bibliothèque nationale du Québec.
- Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec. (2001a). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec : Bibliothèque nationale du Québec.
- Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec. (2001b). *Programme de formation de l'école québécoise, éducation préscolaire, enseignement primaire, version approuvée*. Québec : Bibliothèque nationale du Québec.
- Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec. (2004). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*. Québec : Bibliothèque nationale du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2005). *Plan d'action sur la lecture à l'école. Document complémentaire*. Québec : Bibliothèque nationale du Québec.
- Ministère de l'Éducation Nationale, Gouvernement de la France. (2002a). *Le domaine Littérature dans les nouveaux programmes*. Extraits des programmes officiels de l'école primaire. [En ligne]. Accès : <http://www.ac-creteil.fr/crdp/telemaque/programme.htm>
- Ministère de l'Éducation Nationale, Gouvernement de la France. (2002b). *Littérature, cycle des approfondissements, cycle 3*. Documents d'application des programmes. Paris : CNDP. [En ligne]. Accès : <http://www.cndp.fr/textes-officiels/ecole/litt-ecole-pdf>
- Mis, B. (Coord.) (2002). *L'enseignement des langues vivantes en Europe : le défi de la diversification*. Les Cahiers du CIEP (Centre international d'études pédagogiques). Paris : Didier.
- Morgan, H. (2006). *Pour en finir avec le 20<sup>e</sup> siècle. Greimas et Propp*. [En ligne]. Accès : <http://www.sdv.fr/pages/adamantine/greimasserie.htm>
- Mourlevat, J.-C. (1999). *L'enfant Océan*. Paris : Éditions Pocket Jeunesse.



- Multiplés lectures de Côme et Léon (2005). *L'enfant Océan*. [En ligne]. Accès : <http://www.multiplés.free.fr/cameleon/lectures/041.html>
- Nascimento E. L. (2005). Gêneros em expressão oral : elementos par uma sequência didática no domínio de argumentar. *Signum*, 8, 131-156.
- Noël-Gaudreault, M. (1997). Lecture-écriture de l'objet littéraire. Dans M. Noël-Gaudreault (Dir.), *Didactique de la littérature : bilan et perspectives* (p. 107-125). Québec : Nuit Blanche éditeur.
- Oliveira, A.-M. (2002). *En guise d'introduction. La langue est le guide symbolique de la culture*. [En ligne]. Accès : [http://www.ipv.pt/millennim/Millennium23/23\\_edit.htm](http://www.ipv.pt/millennim/Millennium23/23_edit.htm)
- Pasquier, A. (2005). *L'École Valdôtaine*. Entrevue réalisée par l'équipe pédagogique à Auguste Pasquier, responsable du service des Langues-Français de l'enseignement primaire à Genève. [En ligne]. Accès : <http://www.scuole.vola.it/Ecole/48/05.htm>
- Pastiaux-Thiriât, G. (1997). La recherche en didactique du texte littéraire dans la banque des données DAF/DAFTEL. Dans M. Noël-Gaudreault (Dir.), *Didactique de la littérature : bilan et perspectives* (p. 233-249). Québec : Nuit Blanche éditeur.
- Péju, P. (1981). *La petite fille dans la forêt des contes*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Pekarek Doehler, S. (2005). De la nature située des compétences en langue. Dans J.-P. Bronckart, E. Bulea et M. Pouliot (Éd.), *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences* (p. 41-68). Paris : Presses Universitaires du Septentrion.
- Perrault, C. (1993). *Mémoires de ma vie. Précédé d'un essai d'Antoine Picon : « un moderne paradoxal »*. Paris : Macula.
- Perron, J. (1981). *Valeurs et choix en éducation*. Saint-Hyacinthe : Edisem.
- Perrot, J. (1998). *Tricentenaire Charles Perrault, Les grands contes du XVII<sup>e</sup> S. et leur fortune littéraire*. Paris : Editions In Press.
- Perrot, J. (2005). *Recherche et littérature de jeunesse en France. Recherche pure ou appliquée?* Paris. BBF, T. 44, no 3, 1999. [En ligne]. Accès : [http://www.enssib.fr/bbf\\_99\\_3/02.pdf](http://www.enssib.fr/bbf_99_3/02.pdf)

- Piaget, J. (1936). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Piaget, J. (1964). *La formation du symbole chez l'enfant*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Piaget, J. (1966). *Le langage et la pensée chez l'enfant*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Picard, M. (1986). *La lecture comme jeu*. Paris : Minuit.
- Pichon, E. (1965). *Le développement psychique de l'enfant et de l'adolescent*. Paris : Masson et C<sup>ie</sup>.
- Poslaniec, C. (2000). *Activités de lecture à partir de la littérature de jeunesse*. Paris : Hachette.
- Poslaniec, C. (2002). *Vous avez dit « littérature »?* Paris : Hachette.
- Poslaniec, C. (2003). *Littérature et littérature de jeunesse à l'école, au travers des textes officiels*. INRP et Université du Maine. [En ligne]. Accès : <http://www.lije.univ-lemans.fr/ColloqueLIJE/pdf/3.pdf>
- Poslaniec, C. et Houyel, C. (2000). *Activités de lecture à partir de la littérature policière*. Paris : Hachette.
- Prince, G. (2006). Narratologie classique et narratologie post-classique. *Vox Poetica*. [En ligne]. Accès : <http://www.vox-poetica.org/t/prince06.htm>
- Privat, J.-M. et Reuter, Y. (Éd.) (1991). Lectures et médiations culturelles. *Actes du colloque* (villeurbanne, mars 1990). Villeurbanne : Maison du livre de l'image et du son.
- Propp, V. (1970). *Morphologie du conte*. Traduction de la 2<sup>e</sup> édition russe. Paris : Éditions du Seuil.
- Prstojevic, A. (2003). *Littérature et altérité*. Entretien avec J.-J. Lecercle, co-auteur, avec R. Shuterman, de « L'Emprise des signes » (Seuil, 2002). [en ligne]. Accès : <http://www.vox-poetica.org/entretiens/jjl.htm>
- Quéré, H. (1994). *Récit, fictions, écritures, méthodologie de l'analyse littéraire : oeuvres et écrivains de langue anglaise*. Paris : Presses Universitaires de France.

- Rabau, S. (2002). *L'intertextualité*. Textes choisis et présentés par Sophie Rabau. Paris : GF Flammarion.
- Rayle Despatis, F.-H. (2005). *Les effets de l'étude systématique et intégrée des textes littéraires sur le développement des compétences langagières chez des élèves de quatrième secondaire*. Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Reuter, Y. (1981). Le Champ littéraire : textes et institutions. *Pratiques*, (32), 5-29.
- Reuter, Y. (1994). *Les interactions lecture-écriture*. Neuchâtel : Peter Lang.
- Reuter, Y. (1996). Éléments de réflexion sur la place et les fonctions de la littérature dans la didactique du français à l'école primaire [Numéro spécial : Lire, écrire le littéraire]. *Repères* (Institut national de recherche pédagogique, Paris), (13), 7-25.
- Reuter, Y. (2003). *Éléments de réflexion sur la place et les fonctions de la littérature dans la didactique du français à l'école primaire*. Université Charles-de-Gaule, Lille III. Équipe de recherche THEODILE. [En ligne] Accès : [http://www.crdp.ac-clermont.fr/crdp/espaceecole/policier/Article\\_Reuter.htm](http://www.crdp.ac-clermont.fr/crdp/espaceecole/policier/Article_Reuter.htm)
- Reuter, Y. (2004). Quelques éléments de réflexion autour de la didactique de la lecture. *Enjeux*, (59), 155-166.
- Reuter, Y. (2005). L'écriture d'invention : réflexions didactiques sur une réforme en cours. *Pratiques*, (127-128), 7-16.
- Ricoeur, P. (1980). Pour une théorie du discours narratif. Dans P. Ricoeur (Éd.), *La narrativité* (p. 5-68). Paris : CNRS.
- Ricoeur, P. (1983). *Temps et récit* (Tome 1). Paris : Éditions du Seuil.
- Ricoeur, P. (1985). *Le temps raconté*. Dans *Temps et récit* (Tome 3). Paris : Seuil.
- Riportella, L. (2005). Texte littéraire et cadre européen commun de référence pour les langues. *Langues modernes*, (3), 22-30.
- Roberge-Blanchet, S. (1996). *L'album des contes et l'estime de soi chez les enfants. La littérature de jeunesse et son pouvoir pédagogique* [En ligne] *XXIV*, (1-2). Accès : <http://www.chez.com/sylviecastaing/contes.htm>
- Rodari, G. (1979). *Grammaire de l'imagination : introduction à l'art d'inventer des histoires*. Paris : Les éditeurs réunis.

- Rosenblat, E. (2000). Criterios para a construção de uma sequencia didatic no ensino dos discursos argumentativos. In. R. Rojo (Éd.), *A pratica de linguagem em sala de aula* (p. 185-206). Sao Paolo : EDUC.
- Rosier, J.-M., Dupont, D. et Reuter, Y. (2000). *S'approprier le champ littéraire. Propositions pour travailler l'institution littéraire en classe de français*. Belgique : De Boeck Duculot.
- Roulet, E. (1991). Une approche discursive de l'hétérogénéité discursive. *Études de linguistique appliquée*, (83), 117-130.
- Roulet, E., Filliettaz, L. et Grobet, A. (2001). *Un modèle et un instrument d'analyse de l'organisation du discours*. Berne : Peter Lang.
- Rousseau, C. (1999). *L'art de la répétition dans les contes de Perrault et trois contes de Mme d'Aulnoy : le rameau d'or, l'oranger et l'abeille, le mouton*. Mémoire de maîtrise. Université de Nantes. Faculté des lettres et des sciences humaines. Département de Lettres modernes. [En ligne]. Accès : <http://www.lescontesdefees.free.fr/Mémoires/0524.pdf>
- Rousseau, R.-L. (1988). *L'envers des contes : valeur initiatique et pensée secrète des contes de fées*. Saint-Jean-de-Braye : Dangles.
- Rouxel, A. (2005). La subjectivité du sujet lecteur dans la lecture littéraire. *Enjeux*, 64, 7-30.
- Saint-Martin, I. (2001). *Le Petit Poucet*, d'après le scénario d'Olivier Dahan, inspiré du conte de Charles Perrault. Paris : Pocket Jeunesse.
- Sall, M. (1999). *L'importance de la tradition orale pour les enfants : cas des pays du sahel*. IFLANET; International Federation of Library Association and Institution. 65<sup>th</sup> IFLA Council and General Conference, Bangkok, Thailand, August, 20-28. [En ligne]. Accès : <http://www.ifla.org/IV/ifla65/65mb-f.htm>
- Sanfourche, J.-P. (2000). Lecture(s) et pratiques interprétatives des textes : L'illusion des méthodes; Éléments de réflexion pour une didactique de l'interprétation. Dans M.-J. Fourtanier et G. Langlade, *Enseigner la littérature* (p. 137-154). Paris : Delagrave.
- Sauvé, P. (2001). Un conte revisité. *Virage express*, 3(9), 5.
- Scheepers, C. (2005). Je est un auteur. *Enjeux*, (64), 31-58.

- Schiffrin, D. (1994). *Approaches to discourse*. Cambridge : Blackwell.
- Schneuwly, B. et Bronckart, J.-P. (1985). *Vygotsky aujourd'hui*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- Schneuwly, B. et Dolz, J. (1997). Les genres scolaires : des pratiques langagières aux objets d'enseignement. *Repères* (Institut national de recherche pédagogique, Paris), (15), 27-40.
- Schubauer-Leoni, M.L. et Dolz, J. (2004). Comprendre l'action et l'ingéniosité didactique de l'enseignant : une composante essentielle de la transformation de l'École. Dans J.-P. Bronckart et M. Gather Thurler (Éd.). *Transformer l'école* (p. 147-168). Bruxelles : De Boeck Université.
- Serandour, F. (2005). L'oral, du mythe au conte. Dans *Parler, lire, écrire. L'invention des écritures en terrains français, portugais et marocain* [En ligne]. Accès : <http://www.pierre.campion2.free.fr/serandour4.htm>
- Shojaei Kawan, C. (2002). La Morphologie de Propp à l'épreuve du conte des « Trois Oranges ». Dans A. Petitat (Dir.), *Contes : l'universel et le singulier* (p. 69-89). Lausanne : Payot Lausanne.
- Simard, C. (1996). Le choix des textes littéraires, une question idéologique. *Québec français*, Association québécoise des professeurs de français (AQPF), (100), 43-45.
- Simard, C. (1997). Dynamique du rapport entre didactique de la langue et didactique de la littérature. Dans M. Noël-Gaudreault (Dir.), *Didactique de la littérature : bilan et perspectives* (p. 97-211). Québec : Nuit Blanche éditeur.
- Simonsen, M. (1994). *Le Conte populaire français*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Singly, F. de (1993). Le livre et la construction de l'identité. Dans M. Chaudron et F. de Singly (Dir.), *Identité, lecture, écriture* (p. 131-159). Paris : Centre G. Pompidou.
- Singly, F. de (1996). *Le Soi, le Couple et la Famille*. Paris : Nathan.
- Soriano, M. (1968). *Les Contes de Perrault : culture savante et tradition populaire*. Paris : Gallimard.

- Sorin, N. (1996). *La lisibilité dans le roman pour enfants de 10-12 ans par une analyse sémiotique des textes*. Thèse de doctorat en éducation, Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Sorin, N. (2003). Le récit de vie en classe de littérature : regards sur l'autre et images de soi. *Tangence* [En ligne], 71. Accès : <http://www.erudit.org/revue/tce/2003/v/n71/008553ar.html>
- Sousa, I. (2001). *À propos des contes*. Millenium-Revista do ISPV. [En ligne], (23). Accès : <http://www.Ipv.pt/millenum/Millenum23/23-2.htm>
- Tap, P. (1979a). *Identité individuelle et personnalisation*. Toulouse : Privat.
- Tap, P. (1979b). *Identités collectives et changements sociaux*. Toulouse : Privat.
- Tap, P. (1988). *La société Pygmalion? Intégration sociale et réalisation de la personne*. Paris : Dunod.
- Tap, P. (1991). *La socialisation : de l'enfance à l'adolescence*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Tauveron, C. (1999). Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant. *Repères* (Institut national de recherche pédagogique, Paris), (19), 9-38.
- Tauveron, C. (2000). *Littérature de jeunesse ou nouvelle jeunesse pour la littérature et son enseignement?* Extrait des actes du séminaire « Perspectives actuelles de l'enseignement du français ». Paris. [En ligne]. Accès : <http://www.eduscol.education.fr/ens-pro/D0033/actfran-tauveron.pdf>
- Tauveron, C. (2002). *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique? De la CS au CM*. Paris : Hatier.
- Tauveron, C. (2006). *Pourquoi et comment articuler l'apprentissage de la lecture avec celui de la production d'écrit aux différentes étapes de la scolarité primaire?* Document envoyé au PIREF en vue de la conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire les 4 et 5 décembre 2003. [En ligne]. Accès : [http://www.bienlire.education.fr/01\\_actualite/document/tauveron.pdf](http://www.bienlire.education.fr/01_actualite/document/tauveron.pdf)
- Taylor, C. (1994). Les Institutions dans la vie nationale. *Esprit*, (3-4), 90-102.

- Thérien, M. (1990). *Imaginaire et enseignement du français au secondaire : pour une autre approche de la littérature*. Revue Religiologiques. Sciences humaines et religion. [En ligne]. Accès : <http://www.unites.uqam.ca/religiologiques/no1/imaginaire.pdf>
- Thérien, M. (1991). L'enseignement de la littérature dans un contexte pluraliste. Dans Ouellet, F. et M. Page (Éd.), *Au-delà des didactiques, la didactique* (p. 97-112). Bruxelles : De Boeck Université.
- Thérien, M. (1992). La lecture littéraire au secondaire : le point de vue de la didactique. *Tangence* [En ligne], 36. Accès : <http://www.erudit.org/revue/tce/1992/v/n36/index.html>
- Thérien, M. (1997). Plaisirs littéraires ou des finalités de la lecture littéraire. *Québec français*, Association québécoise des professeurs de français (AQPF), (104), 26-28.
- Thérien, M. et Fortin, G. (Dir.) (1985). *Didactique de la lecture au secondaire*. Montréal : Ville-Marie.
- Tournier, M. (1984). *Sept contes* (Édition spéciale). Paris : Gallimard, Folio Junior.
- Université du Québec à Montréal. (1993). *Cheminement et caractéristiques de la recherche et de la thèse au doctorat en éducation*. Montréal : Presse de l'Université du Québec.
- Valle, S. (1996). *Les Contes merveilleux*. Paris : Hatier.
- Vandendorpe, C. (1989). *Apprendre à lire des fables : une approche sémio-cognitive*. Longueuil : Le Préambule.
- Van Der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Paris-Bruxelles : De Boeck.
- Vetters, C. (Éd.) (1993). *Le temps : de la phrase au texte*. Paris : Presses Universitaires de Lille.
- Vinson, M.-C. (1985). Le héros et son lecteur : quelques remarques sur l'identification. *Pratiques*, (47), 104-111.
- Vrhovac, Y. (2005). Lire un conte en français en Croatie. Pour une approche interactionnelle [Numéro spécial]. *Le français dans le monde*, 87-95.

- Vuillaume, M. (1990). *Grammaire temporelle des récits*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Vygotsky, L. S. (1997). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute [Édition originale en langue russe : 1934].
- Vygotsky, L. S. (1999). *La signification historique de la crise de la psychologie*. Paris : Delachaux et Niestlé [rédigé en 1927, édition originale en langue russe : 1982].
- Wallon, H. (1949). *Les Origines du caractère chez l'enfant*. 2<sup>e</sup> édition. Paris : Presses Universitaires de France.
- Weinrich, H. (1973). *Le temps, le récit et le commentaire*, traduit de l'allemand par Michèle Lacoste. Paris : Édition du Seuil.
- Weinrich, H. (1989). *Conscience linguistique et lectures littéraires*. Paris : Éditions de la Maison des sciences de l'homme.
- Winnicott, D. (1975). *Jeu et Réalité*. Édition française. Paris : Gallimard.
- Zakharthouk, J.-M. (1999). *L'enseignant, un passeur culturel*. Paris : ESF.
- Zazzo, R. (1973). La Genèse de la conscience de soi. *Psychologie de la connaissance de soi* (p. 145-213). Paris : Presses Universitaires de France.



## APPENDICE A

### TEXTE INTÉGRAL DES CONTES

A.1	<i>Le petit Poucet</i> de Perrault .....	602
A.2	<i>Jeannot et Margot</i> des Grimm .....	619
A.3	<i>Le Conte de Parle</i> de Bergeron.....	630
A.4	<i>Les Petits Poucets</i> de Bruno de La Salle.....	643

**A.1** *LE PETIT POU CET DE PERRAULT*

## LE PETIT POUCET



(1) Il était une fois un Bûcheron et une Bûcheronne qui avaient sept enfants tous Garçons. L'aîné n'avait que dix ans, et le plus jeune n'en avait que sept. On s'étonnera que le Bûcheron ait eu tant d'enfants en si peu de temps; mais c'est que sa femme allait vite en besogne, et n'en faisait pas moins que deux à la fois. Ils étaient fort pauvres, et leurs sept enfants les incommo-

daient beaucoup, parce qu'aucun d'eux ne pouvait encore gagner sa vie. Ce qui les chagrinait encore, c'est que le plus jeune était fort délicat et ne disait mot : prenant pour bêtise ce qui était une marque de la bonté de son esprit. Il était fort petit, et quand il vint au monde, il n'était guère plus gros que le pouce, ce qui fit que l'on l'appela le petit Poucet. Ce pauvre enfant était le souffre-douleur de la maison, et on lui donnait toujours le tort. Cependant il était le plus fin, et le plus avisé<sup>1</sup> de tous ses frères, et s'il parlait peu, il écoutait beaucoup.

- (2) Il vint une année très fâcheuse, et la famine fut si grande, que ces pauvres gens résolurent de se défaire de leurs enfants. Un soir que ces enfants étaient couchés, et que le Bûcheron était auprès du feu avec sa femme, il lui dit, le cœur serré de douleur : « Tu vois bien que nous ne pouvons plus nourrir nos enfants ; je ne saurais les voir mourir de faim devant mes yeux, et je suis résolu de les mener perdre demain au bois, ce qui sera aisé, car tandis qu'ils s'amuseront à fagoter, nous n'avons qu'à nous enfuir sans qu'ils nous voient. — Ah ! s'écria la Bûcheronne, pourrais-tu bien toi-même mener perdre tes enfants ? » Son mari avait beau lui représenter leur grande pauvreté, elle ne pouvait y consentir ; elle était pauvre, mais elle était leur mère. Cependant ayant considéré quelle douleur ce

1. *Avisé* (participe passé de *aviser*) : fin, habile, réfléchi.

leur serait de les voir mourir de faim, elle y consentit, et alla se coucher en pleurant. Le petit Poucet ouït tout ce qu'ils dirent, car ayant entendu de dedans son lit qu'ils parlaient d'affaires, il s'était levé doucement, et s'était glissé sous l'escabelle<sup>1</sup> de son père pour les écouter sans être vu. Il alla se coucher et ne dormit point le reste de la nuit, songeant à ce qu'il avait à faire. Il se leva de bon matin, et alla au bord d'un ruisseau où il emplit ses poches de petits cailloux blancs, et ensuite revint à la maison. On partit, et le petit Poucet ne découvrit rien de tout ce qu'il savait à ses frères. Ils allèrent dans une forêt fort épaisse, où à dix pas de distance on ne se voyait pas l'un l'autre. Le Bûcheron se mit à couper du bois et ses enfants à ramasser les broutilles pour faire des fagots. Le père et la mère, les voyant occupés à travailler, s'éloignèrent d'eux insensiblement, et puis s'enfuirent tout à coup par un petit sentier détourné.

(3) Lorsque ces enfants se virent seuls, ils se mirent à crier et à pleurer de toute leur force. Le petit Poucet les laissait crier, sachant bien par où il reviendrait à la maison; car en marchant il avait laissé tomber le long du chemin les petits cailloux blancs qu'il avait dans ses poches. Il leur dit donc : « Ne craignez point, mes frères; mon Père et ma Mère nous ont laissés ici, mais je vous remmènerai bien au logis, suivez-moi

1. *Escabelle* : escabeau.

seulement. » Ils le suivirent, et il les mena jusqu'à leur maison par le même chemin qu'ils étaient venus dans la forêt. Ils n'osèrent d'abord entrer, mais ils se mirent tous contre la porte pour écouter ce que disaient leur Père et leur Mère.

- (4) Dans le moment que le Bûcheron et la Bûcheronne arrivèrent chez eux, le Seigneur du Village leur envoya dix écus qu'il leur devait il y avait longtemps, et dont ils n'espéraient plus rien. Cela leur redonna la vie, car les pauvres gens mouraient de faim. Le Bûcheron envoya sur l'heure sa femme à la Boucherie. Comme il y avait longtemps qu'elle n'avait mangé, elle acheta trois fois plus de viande qu'il n'en fallait pour le souper de deux personnes. Lorsqu'ils furent rassasiés, la Bûcheronne dit : « Hélas ! où sont maintenant nos pauvres enfants ? Ils feraient bonne chère de ce qui nous reste là. Mais aussi, Guillaume, c'est toi qui les as voulu perdre ; j'avais bien dit que nous nous en repentirions. Que font-ils maintenant dans cette Forêt ? Hélas ! mon Dieu, les Loups les ont peut-être déjà mangés ! Tu es bien inhumain d'avoir perdu ainsi tes enfants. » Le Bûcheron s'impacienta à la fin, car elle reedit plus de vingt fois qu'ils s'en repentiraient et qu'elle l'avait bien dit. Il la menaça de la battre si elle ne se taisait. Ce n'est pas que le Bûcheron ne fût peut-être encore plus fâché que sa femme, mais c'est qu'elle lui rompait la tête, et qu'il était de l'humeur de beaucoup d'autres gens, qui aiment

fort les femmes qui disent bien, mais qui trouvent très importunes celles qui ont toujours bien dit. La Bûcheronne était toute en pleurs : « Hélas ! où sont maintenant mes enfants, mes pauvres enfants ? » Elle le dit une fois si haut que les enfants qui étaient à la porte, l'ayant entendu, se mirent à crier tous ensemble : « Nous voilà, nous voilà. » Elle courut vite leur ouvrir la porte, et leur dit en les embrassant : « Que je suis aise de vous revoir, mes chers enfants ! Vous êtes bien las, et vous avez bien faim ; et toi Pierrot, comme te voilà crotté, viens que je te débarbouille. » Ce Pierrot était son fils aîné qu'elle aimait plus que tous les autres, parce qu'il était un peu rousseau, et qu'elle était un peu rousse. Ils se mirent à Table, et mangèrent d'un appétit qui faisait plaisir au Père et à la Mère, à qui ils racontaient la peur qu'ils avaient eue dans la Forêt en parlant presque toujours tous ensemble. Ces bonnes gens étaient ravis de revoir leurs enfants avec eux, et cette joie dura tant que les dix écus durèrent. Mais lorsque l'argent fut dépensé, ils retombèrent dans leur premier chagrin, et résolurent de les perdre encore, et pour ne pas manquer leur coup, de les mener bien plus loin que la première fois. Ils ne purent parler de cela si secrètement qu'ils ne fussent entendus par le petit Poucet, qui fit son compte de sortir d'affaire comme il avait déjà fait ; mais quoiqu'il se fût levé de bon matin pour aller ramasser des petits cailloux, il ne put en venir à bout, car il trouva la

portè de la maison fermée à double tour. Il ne savait que faire, lorsque la Bûcheronne leur ayant donné à chacun un morceau de pain pour leur déjeuner, il songea qu'il pourrait se servir de son pain au lieu de cailloux en le jetant par miettes le long des chemins où ils passeraient; il le serra donc dans sa poche.

- (5) Le Père et la Mère les menèrent dans l'endroit de la Forêt le plus épais et le plus obscur, et dès qu'ils y furent, ils gagnèrent un faux-fuyant et les laissèrent là. Le petit Poucet ne s'en chagrina pas beaucoup, parce qu'il croyait retrouver aisément son chemin par le moyen de son pain qu'il avait semé partout où il avait passé; mais il fut bien surpris lorsqu'il ne put en retrouver une seule miette; les Oiseaux étaient venus qui avaient tout mangé. Les voilà donc bien affligés car plus ils marchaient, plus ils s'égarèrent et s'enfonçaient dans la Forêt. La nuit vint, et il s'éleva un grand vent, qui leur faisait des peurs épouvantables. Ils croyaient n'entendre de tous côtés que des hurlements de Loups qui venaient à eux pour les manger. Ils n'osaient presque se parler ni tourner la tête. Il survint une grosse pluie qui les perça<sup>1</sup> jusqu'aux os; ils glissaient à chaque pas et tombaient dans la boue, d'où ils se relevaient tout crottés, ne sachant que faire de leurs mains. Le petit Poucet grimpa au haut d'un arbre pour voir s'il ne découvrirait rien;

1. *Perça* : transpercer, traverser, mouiller complètement.



ayant tourné la tête de tous côtés, il vit une petite lueur comme d'une chandelle, mais qui était bien loin par-delà la Forêt. Il descendit de l'arbre; et lorsqu'il fut à terre, il ne vit plus rien; cela le désola. Cependant, ayant marché quelque temps avec ses frères du côté qu'il avait vu la lumière, il la revit en sortant du Bois. Ils arrivèrent enfin à la maison où était cette chandelle, non sans bien des frayeurs, car souvent ils la perdaient de vue, ce qui leur arrivait toutes les fois qu'ils descendaient dans quelques fonds. Ils heurtèrent à la porte, et une bonne femme vint leur ouvrir. Elle leur demanda ce qu'ils voulaient; le petit Poucet lui dit qu'ils étaient de pauvres enfants qui s'étaient perdus dans la Forêt, et qui demandaient à coucher par charité. Cette femme les voyant tous si jolis se mit à pleurer, et leur dit: « Hélas! mes pauvres enfants, où êtes-vous venus? Savez-vous bien que c'est ici la maison d'un Ogre qui mange les petits enfants? — hélas! Madame, lui répondit le petit Poucet, qui tremblait de toute sa force aussi bien que ses frères, que ferons-nous? Il est bien sûr que les Loups de la Forêt ne manqueront pas de nous manger cette nuit, si vous ne voulez pas nous retirer chez vous. Et cela étant, nous aimons mieux que ce soit Monsieur qui nous mange; peut-être qu'il aura pitié de nous, si vous voulez bien l'en prier. » La femme de l'Ogre qui crut qu'elle pourrait les cacher à son mari jusqu'au lendemain matin, les laissa entrer et les mena se chauffer auprès d'un bon feu; car

il y avait un Mouton tout entier à la broche pour le souper de l'Ogre. Comme ils commençaient à se chauffer, ils entendirent heurter trois ou quatre grands coups à la porte : c'était l'Ogre qui revenait. Aussitôt sa femme les fit cacher sous le lit et alla ouvrir la porte. L'Ogre demanda d'abord si le souper était prêt, et si on avait tiré du vin, et aussitôt se mit à table. Le Mouton était encore tout sanglant, mais il ne lui en sembla que meilleur. Il fleurait<sup>1</sup> à droite et à gauche, disant qu'il sentait la chair fraîche. « Il faut, lui dit sa femme, que ce soit ce Veau que je viens d'habiller<sup>2</sup> que vous sentez. — Je sens la chair fraîche, te dis-je encore une fois, reprit l'Ogre, en regardant sa femme de travers, et il y a ici quelque chose que je n'entends<sup>3</sup> pas. » En disant ces mots, il se leva de Table, et alla droit au lit. « Ah, dit-il, voilà donc comme tu veux me tromper, maudite femme ! Je ne sais à quoi il tient que je ne te mange aussi ; bien t'en prends d'être une vieille bête. Voilà du Gibier qui me vient bien à propos pour traiter trois Ogres de mes amis qui doivent me venir voir ces jours ici. » Il les tira de dessous le lit l'un après l'autre. Ces pauvres enfants se mirent à genoux en lui demandant pardon ; mais ils avaient à faire au plus cruel de tous les Ogres, qui bien loin d'avoir de la pitié les dévorait déjà des yeux, et

1. *Fleurait* : flairer.

2. *Habiller* : voir note 1, p. 101.

3. *Entendre* : comprendre.

disait à sa femme que ce serait là de friands morceaux lorsqu'elle leur aurait fait une bonne sauce. Il alla prendre un grand Couteau, et en approchant de ces pauvres enfants, il l'aiguisait sur une longue pierre qu'il tenait à sa main gauche. Il en avait déjà empoigné un, lorsque sa femme lui dit : « Que voulez-vous faire à l'heure qu'il est ? n'aurez-vous pas assez de temps demain matin ? — Tais-toi, reprit l'Ogre, ils en seront plus mortifiés<sup>1</sup>. — Mais vous avez encore là tant de viande, reprit sa femme ; voilà un Veau, deux Moutons et la moitié d'un Cochon ! — Tu as raison, dit l'Ogre ; donne-leur bien à souper, afin qu'ils ne maigrissent pas, et va les mener coucher. » La bonne femme fut ravie de joie, et leur porta bien à souper, mais ils ne purent manger tant ils étaient saisis de peur. Pour l'Ogre, il se remit à boire, ravi d'avoir de quoi si bien régaler ses Amis. Il but une douzaine de coups plus qu'à l'ordinaire, ce qui lui donna un peu dans la tête, et l'obligea de s'aller coucher.

(6) L'Ogre avait sept filles, qui n'étaient encore que des enfants. Ces petites Ogresses avaient toutes le teint fort beau, parce qu'elles mangeaient de la chair fraîche comme leur père ; mais elles avaient de petits yeux gris et tout ronds, le nez crochu et une fort grande bouche

1. *Mortifier* : terme de cuisine qui désigne l'opération par laquelle on attendrit une viande en la laissant un peu faisander, c'est-à-dire légèrement vieillir.

avec de longues dents fort aiguës et fort éloignées l'une de l'autre. Elles n'étaient pas encore fort méchantes; mais elles promettaient beaucoup, car elles mordaient déjà les petits enfants pour en sucer le sang. On les avait fait coucher de bonne heure, et elles étaient toutes sept dans un grand lit, ayant chacune une Couronne d'or sur la tête. Il y avait dans la même Chambre un autre lit de la même grandeur, ce fut dans ce lit que la femme de l'Ogre mit coucher les sept petits garçons; après quoi, elle s'alla coucher auprès de son mari.

(7) Le petit Poucet qui avait remarqué que les filles de l'Ogre avaient des Couronnes d'or sur la tête, et qui craignait qu'il ne prît à l'Ogre quelque remords de ne les avoir pas égorgés dès le soir même, se leva vers le milieu de la nuit, et prenant les bonnets de ses frères et le sien, il alla tout doucement les mettre sur la tête des sept filles de l'Ogre, après leur avoir ôté leurs Couronnes d'or qu'il mit sur la tête de ses frères et sur la sienne, afin que l'Ogre les prît pour ses filles, et ses filles pour les garçons qu'il voulait égorger. La chose réussit comme il l'avait pensé; car l'Ogre s'étant éveillé sur le minuit eut regret d'avoir différé au lendemain ce qu'il pouvait exécuter la veille; il se jeta donc brusquement hors du lit, et prenant son grand Couteau: « Allons voir, dit-il, comment se portent nos petits drôles; n'en faisons pas à deux fois. » Il monta donc à tâtons à la Chambre de ses filles et s'approcha du lit où étaient les petits garçons,

qui dormaient tous, excepté le petit Poucet, qui eut bien peur lorsqu'il sentit la main de l'Ogre qui lui tâtait la tête, comme il avait tâté celles de tous ses frères. L'Ogre, qui sentit les Couronnes d'or : « Vraiment, dit-il, j'allais faire là un bel ouvrage ; je vois bien que je bus trop hier au soir. » Il alla ensuite au lit de ses filles, où ayant senti les petits bonnets des garçons. « Ah ! les voilà, dit-il, nos gaillards ! Travaillons hardiment. » En disant ces mots, il coupa sans balancer la gorge à ses sept filles. Fort content de cette expédition, il alla se recoucher auprès de sa femme. Aussitôt que le petit Poucet entendit ronfler l'Ogre, il réveilla ses frères, et leur dit de s'habiller promptement et de le suivre. Ils descendirent doucement dans le Jardin, et sautèrent par-dessus les murailles. Ils coururent presque toute la nuit, toujours en tremblant et sans savoir où ils allaient. L'Ogre s'étant éveillé dit, à sa femme : « Va-t'en là-haut habiller<sup>1</sup> ces petits drôles d'hier soir. » L'Ogresse fut fort étonnée de la bonté de son mari, ne se doutant point de la manière qu'il entendait qu'elle les habillât, et croyant qu'il lui ordonnait de les aller vêtir, elle

1. *Habiller* : verbe formé, vers 1200, sur « bille » qui signifie tronc d'arbre. 1. habiller signifie « préparer un tronc d'arbre ». De là l'idée générale de préparer et apprêter. Ici, terme de boucherie qui signifie écorcher et accommoder les animaux bons à manger. 2. xv<sup>e</sup> siècle, le sens de « couvrir de vêtements » est dû à l'influence du mot « habit » qui est dérivé du latin *habere*. L'Ogre du « Petit Poucet » jouer sur les deux sens.

monta en haut où elle fut bien surprise lorsqu'elle aperçut ses sept filles égorgées et nageant dans leur sang. Elle commença par s'évanouir (car c'est le premier expédient que trouvent presque toutes les femmes en pareilles rencontres<sup>1</sup>). L'Ogre, craignant que sa femme ne fût trop longtemps à faire la besogne dont il l'avait chargée, monta en haut pour lui aider. Il ne fut pas moins étonné que sa femme lorsqu'il vit cet affreux spectacle. « Ah ! qu'ai-je fait, s'écria-t-il, ils me le payeront, les malheureux, et tout à l'heure. » Il jeta aussitôt une potée d'eau dans le nez de sa femme et l'ayant fait revenir : « Donne-moi vite mes bottes de sept lieues, lui dit-il, afin que j'aie les attraper. »

(8) Il se mit en campagne, et après avoir couru bien loin de tous côtés, enfin il entra dans le chemin où marchaient ces pauvres enfants qui n'étaient plus qu'à cent pas du logis de leur père. Ils virent l'Ogre qui allait de montagne en montagne, et qui traversait des rivières aussi aisément qu'il aurait fait le moindre ruisseau. Le petit Poucet, qui vit un Rocher creux proche le lieu où ils étaient, y fit cacher ses six frères, et s'y fourra aussi, regardant toujours ce que l'Ogre deviendrait. L'Ogre qui se trouvait fort las du long chemin qu'il avait fait inutilement (car les bottes de sept lieues fatiguent fort leur homme), voulut se reposer, et par hasard il alla s'asseoir sur la roche où les petits garçons s'étaient

1. *Rencontres* : circonstances, occasions.



cachés. Comme il n'en pouvait plus de fatigue, il s'endormit après s'être reposé quelque temps, et vint à ronfler si effroyablement que les pauvres enfants n'en eurent pas moins de peur que quand il tenait son grand Couteau pour leur couper la gorge. Le petit Poucet en eut moins de peur, et dit à ses frères de s'enfuir promptement à la maison, pendant que l'Ogre dormait bien fort, et qu'ils ne se missent point en peine de lui. Ils crurent son conseil, et gagnèrent vite la maison. Le petit Poucet s'étant approché de l'Ogre, lui tira doucement ses bottes, et les mit aussitôt. Les bottes étaient fort grandes et fort larges; mais comme elles étaient Fées, elles avaient le don de s'agrandir et de s'apetisser selon la jambe de celui qui les chaussait, de sorte qu'elles se trouvèrent aussi justes à ses pieds et à ses jambes que si elles avaient été faites pour lui. Il alla droit à la maison de l'Ogre où il trouva sa femme qui pleurait auprès de ses filles égorgées. « Votre mari, lui dit le petit Poucet, est en grand danger, car il a été pris par une troupe de voleurs qui ont juré de le tuer s'il ne leur donne tout son or et tout son argent. Dans le moment qu'ils lui tenaient le poignard sur la gorge, il m'a aperçu et m'a prié de vous venir avertir de l'état où il est, et de vous dire de me donner tout ce qu'il a vaillant sans en rien retenir, parce qu'autrement ils le tueront sans miséricorde. Comme la chose presse beaucoup, il a voulu que je prisse ses bottes de sept lieues que voilà pour faire dili-



gence<sup>1</sup>, et aussi afin que vous ne croyiez pas que je sois un affronteur<sup>2</sup>. » La bonne femme fort effrayée lui donna aussitôt tout ce qu'elle avait car cet Ogre ne laissait pas d'être fort bon mari, quoiqu'il mangeât les petits enfants. Le petit Poucet étant donc chargé de toutes les richesses de l'Ogre s'en revint au logis de son père, où il fut reçu avec bien de la joie.

(9) Il y a bien des gens qui ne demeurent pas d'accord de cette dernière circonstance, et qui prétendent que le petit Poucet n'a jamais fait ce vol à l'Ogre; qu'à la vérité, il n'avait pas fait conscience de lui prendre ses bottes de sept lieues, parce qu'il ne s'en servait que pour courir après les petits enfants. Ces gens-là assurent le savoir de bonne part, et même pour avoir bu et mangé dans la maison du Bûcheron. Ils assurent que lorsque le petit Poucet eut chaussé les bottes de l'Ogre, il s'en alla à la Cour, où il savait qu'on était fort en peine d'une Armée qui était à deux cents lieues de là, et du succès d'une Bataille qu'on avait donnée. Il alla, disent-ils, trouver le Roi, et lui dit que s'il le souhaitait, il lui rapporterait des nouvelles de l'Armée avant la fin du jour. Le Roi lui promit une grosse somme

1. *Diligence* : dans l'expression « faire diligence », *diligence* est synonyme de « soin » et il a développé le sens de « rapidité à réaliser ce qui est demandé, empressement ». *Faire diligence* signifie donc faire quelque chose avec empressement.

2. *Affronteur* : menteur, trompeur, imposteur.

d'argent s'il en venait à bout. Le petit Poucet rapporta des nouvelles dès le soir même, et cette première course l'ayant fait connaître, il gagnait tout ce qu'il voulait ; car le Roi le payait parfaitement bien pour porter ses ordres à l'Armée, et une infinité de Dames lui donnaient tout ce qu'il voulait pour avoir des nouvelles de leurs Amants, et ce fut là son plus grand gain. Il se trouvait quelques femmes qui le chargeaient de Lettres pour leurs maris, mais elles le payaient si mal, et cela allait à si peu de chose, qu'il ne daignait mettre en ligne de compte ce qu'il gagnait de ce côté-là. Après avoir fait pendant quelque temps le métier de courrier, et y avoir amassé beaucoup de bien, il revint chez son père, où il n'est pas possible d'imaginer la joie qu'on eut de le revoir. Il mit toute sa famille à son aise. Il acheta des Offices de nouvelle création pour son père et pour ses frères ; et par là il les établit tous, et fit parfaitement bien sa cour en même temps.

### MORALITÉ

*On ne s'afflige point d'avoir beaucoup d'enfants,  
Quand ils sont tous beaux, bien faits et biens  
[grands,  
Et d'un extérieur qui brille ;  
Mais si l'un d'eux est faible ou ne dit mot,  
On le méprise, on le raille, on le pille ;  
Quelquefois cependant c'est ce petit marmot  
Qui fera le bonheur de toute la famille.*

**A.2 JEANNOT ET MARGOT DES GRIMM**

## JEANNOT ET MARGOT

Tout près d'une grande forêt vivaient un pauvre bûcheron, sa femme et leurs deux enfants : un garçon qui s'appelait Jeannot, et une fillette qui se nommait Margot. Le bûcheron gagnait si peu qu'il n'avait presque rien à leur donner à manger d'ordinaire, mais lorsqu'il y eut la famine dans la contrée, ce fut même le pain quotidien qui manqua. Un soir qu'il ne pouvait dormir à cause de ses soucis et qu'il se retournait dans son lit en soupirant à cause de ses tristes pensées, il dit à sa femme : « Qu'allons-nous devenir ? Et comment pourrions-nous faire manger nos enfants quand nous n'avons rien à manger nous-mêmes ? »

— Sais-tu quoi, mon homme ? Demain matin, de très bonne heure, nous emmènerons les enfants dans la forêt, là où elle est le plus épaisse. Nous leur préparerons un feu là-bas, et nous leur donnerons encore à chacun un dernier petit bout de pain, puis nous irons à notre travail et nous les laisserons seuls. Ils ne retrouveront plus le chemin de la maison et nous en serons débarrassés.

— Non, femme, je ne peux pas faire cela ! dit-il. Comment prendrais-je sur mon cœur de laisser mes enfants tout seuls dans la forêt, avec les bêtes sauvages qui ne tarderaient pas à venir les dévorer ?

— Idiot que tu es ! dit la femme. Nous allons donc mourir de faim tous les quatre, et il ne te reste plus qu'à raboter les planches pour nos cercueils ! »

Sans lui laisser ni trêve ni repos, elle continua et insista jusqu'à ce qu'il eût consenti.

— Mais quand même, dit l'homme, ces pauvres enfants me font regret.

Les deux enfants, qui ne pouvaient pas dormir à cause de la faim, avaient tout entendu de ce que la marâtre avait dit à leur père. Margot, en pleurant des larmes amères, dit à Jeannot : « A présent, c'en est fini de nous !

— Console-toi, Margot, ne te mets pas en peine, dit Jeannot : j'aurai tôt fait de nous tirer de là. »

Et quand les parents furent endormis, il se glissa à bas du lit, enfila sa petite veste, courut jusqu'à la porte-coupée, dont il ouvrit le bas, et passa dehors. C'était en plein clair de lune et le gravier, devant la maison, faisait luire ses petits cailloux comme autant de sous neufs. Jeannot se baissa et en ramassa tant qu'il put en mettre dans ses petites poches ; puis il rentra et dit à Margot : « Tranquillise-toi, ma chère petite sœur, tu peux dormir en paix et avoir confiance : Dieu ne nous abandonnera pas. » Puis il se remit au lit.

A la pointe du jour, bien avant le lever du soleil, la femme s'en venait réveiller les deux enfants : « Debout ! Debout, paresseux, leur dit-elle, nous allons dans la forêt pour y faire du bois. » Ensuite elle leur donna à chacun un petit bout de pain en leur disant : « Comme cela, vous aurez un petit quelque chose pour midi ; mais ne le mangez pas avant, parce qu'il n'y aura rien d'autre. » Margot serra le pain sous son tablier puisque Jeannot avait les cailloux dans ses poches ; et en route pour la forêt. Après un petit bout de chemin, Jeannot s'arrêta et se retourna pour jeter un coup d'œil du côté de la maison, puis encore un peu plus loin, et encore, et encore il recommençait la même chose.

— Qu'est-ce que tu as à toujours regarder et traîner en arrière ? lui dit son père. Tâche de faire attention et n'oublie pas de faire marcher tes jambes !

— Oh ! père, c'est mon petit chat blanc que je regardais : il est monté sur le toit et veut me dire adieu.

— Idiot, dit la femme, ce n'est pas ton chat : c'est le soleil levant qui luit sur la cheminée !

Mais Jeannot n'avait ni regardé, ni vu son petit chat ;

il avait seulement tiré chaque fois un petit caillou blanc de sa poche pour le jeter sur le chemin.

Lorsqu'ils furent arrivés au beau milieu de la forêt, le père dit : « A présent, les enfants, vous allez me ramasser du bois : je vais vous faire un feu pour que vous n'ayez pas froid. » Jeannot et Margot rapportèrent du bois mort et en firent tous les deux une petite montagne. Le feu fut allumé, et quand la flamme fut bien haute, la femme dit : « Vous, les enfants, couchez-vous près du feu et reposez-vous pendant que nous allons plus loin faire du bois. Nous viendrons vous chercher quand nous aurons fini. »

Jeannot et Margot se tinrent sagement près du feu, et quand ce fut midi, chacun mangea son petit bout de pain. Ils croyaient que leur père n'était pas loin, parce qu'ils entendaient les coups de la cognée ; mais ce n'était pas sa hache qu'ils entendaient frapper : c'était une grosse branche qu'il avait attachée de telle sorte que le vent la fît battre çà et là. Et comme ils étaient restés là longtemps, ils eurent les yeux lourds de fatigue et ils finirent par s'endormir. Quand ils se réveillèrent, c'était déjà nuit noire. Margot commença à pleurer en disant : « Comment allons-nous faire à présent pour sortir de la forêt ? » Mais Jeannot la reconforta et lui dit : « Attends seulement que la lune se lève, ce ne sera pas long, et nous trouverons bien le chemin. » Et quand la pleine lune fut levée, Jeannot prit Margot par la main et emmena sa petite sœur en suivant le chemin tracé par les cailloux blancs, qui luisaient comme des sous neufs. Ils marchèrent toute la nuit et n'arrivèrent qu'à la pointe du jour devant la maison de leur père. Ils frappèrent à la porte et la femme vint ouvrir ; et quand elle vit que c'étaient Jeannot et Margot, elle s'écria : « Méchants enfants ! Dormir si longtemps dans la forêt, en voilà des façons ! Nous avons cru que vous vouliez ne plus jamais revenir. » Le père, par contre, se réjouit de les revoir, car son cœur lui pesait de les avoir laissés comme cela, tout seuls.

Mais au bout de très peu de temps ce fut de nouveau

la misère chez eux, et le besoin était dans tous les coins ; et de nouveau les enfants entendirent leur mère qui parlait avec leur père et qui lui disait : « Voilà que tout est encore mangé : une demi-miche de pain, c'est tout ce qu'il nous reste, et après c'est fini la musique. Il faut expédier les enfants, mais cette fois nous les mènerons bien plus profond dans la forêt pour qu'ils n'arrivent pas à retrouver le chemin ; autrement, pas de salut pour nous. » L'homme se sentit un gros poids sur le cœur et pensa : « Mieux vaudrait partager avec les enfants ta dernière bouchée ! » Sa femme ne voulut rien entendre de ce qu'il pouvait dire ; elle le rabroua, au contraire, le houspilla et l'accabla de reproches. Qui a dit A doit aussi dire B, et puisqu'il avait consenti la première fois, il fallut bien qu'il cédât la seconde aussi.

Mais les enfants ne dormaient pas non plus, et ils avaient surpris tout le dialogue. Aussi Jeannot se leva-t-il quand les vieux se furent endormis, comme la fois d'avant, voulant se glisser dehors. Mais cette fois la mère avait fermé les deux parties de la porte et il ne put sortir. Néanmoins, il réconforta sa petite sœur et lui dit : « Ne t'inquiète pas, Margot, tu n'as pas besoin de pleurer et tu peux dormir tranquille : Dieu nous assistera encore. »

Au petit matin, la femme vint tirer les enfants du lit, mais le petit bout de pain qu'ils reçurent était encore un plus petit bout que l'autre fois. En route vers la forêt, Jeannot l'émietta dans sa poche et s'arrêta de temps à autre pour en jeter une miette sur le chemin.

— Jeannot, qu'est-ce que tu restes en arrière à regarder n'importe quoi ? gronda le père. Allons, avance !

— C'est mon petit pigeon blanc que je regardais, dit Jeannot : il est perché sur le toit et veut me dire adieu.

— Idiot, ce n'est pas ton petit pigeon, dit la femme : c'est le soleil levant qui luit sur la cheminée !

Ce qui n'empêcha pas le garçon de jeter de place en place toutes les miettes de son pain sur le chemin.

La femme emmena les enfants bien plus au cœur de la forêt, dans un endroit qu'ils n'avaient jamais vu de leur vie. Un grand feu fut préparé de nouveau et la mère

leur dit : « Restez là, les enfants, et quand vous serez fatigués, vous n'aurez qu'à dormir un peu : nous allons faire du bois un peu plus loin et ce soir, quand nous aurons fini, nous viendrons vous chercher. » Lorsque ce fut midi, Margot partagea son peu de pain avec Jeannot, puisqu'il avait semé son morceau miette par miette tout le long du chemin. Après, les enfants s'endormirent et le temps passa ; l'après-midi s'écoula, puis le soir, mais personne ne revint près des pauvres petits. Quand ils se réveillèrent enfin, c'était déjà nuit noire, et Jeannot consola sa petite sœur en lui disant : « Attends seulement que la lune se lève, Margot, alors nous pourrons voir les miettes que j'ai répandues et qui nous montreront le chemin jusqu'à la maison. » La lune monta et ils se levèrent, mais ils ne trouvèrent plus une seule miette de pain nulle part, car les milliers de becs des milliers d'oiseaux qui volent tout partout, dans la forêt ou la campagne, les avaient avalées.

« Nous trouverons bien notre chemin quand même, va ! » dit Jeannot à Margot. Mais ils ne le trouvèrent pas. Ils marchèrent toute la nuit et encore toute la journée du matin jusqu'au soir, mais ils n'étaient toujours pas sortis de la grande forêt ; et comme ils n'avaient rien mangé que quelques rares petits fruits qu'ils avaient pu trouver par terre, quelle faim ils avaient ! Ils étaient tellement fatigués que leurs jambes ne voulaient plus les porter. Alors ils se laissèrent tomber au pied d'un arbre et s'y endormirent. Le matin fut vite là, et c'était déjà leur troisième journée loin de la maison paternelle. Ils se remirent en marche, mais ce fut pour s'enfoncer toujours plus profondément dans la forêt ; s'il ne leur venait pas un prompt secours, ils allaient infailliblement mourir d'épuisement. Or, vers midi, ils aperçurent sur une branche un bel oiseau blanc comme neige, et il chantait si joliment qu'ils s'arrêtèrent pour l'écouter. Son chant fini, l'oiseau ouvrit ses ailes et voleta devant eux, et ils le suivirent jusqu'auprès d'une maisonnette, sur le toit de laquelle il alla se poser. En approchant encore, ils virent que la maisonnette avait des murs de pain d'épice



et un toit de biscuit ; quant aux fenêtres, elles étaient de sucre filé.

— Nous allons croquer dedans, que c'en est une bénédiction ! Moi je mange un bout de toit, dit Jeannot, et toi, Margot, tu peux manger de la fenêtre, c'est tout sucré.

Il se mit sur la pointe des pieds pour atteindre le toit, et s'en cassa d'abord un petit bout pour voir si c'était bon, tandis que Margot s'agrippait à la fenêtre et se mettait à en grignoter. Alors une douce voix sortit de l'intérieur :

*Et j'te grignote et grignotons,  
Qui me grignote ma maison ?*

Tranquillement, les enfants répondirent :

*C'est le vent, c'est le vent,  
C'est le céleste enfant,*

et ils continuèrent à manger sans se laisser troubler ni déranger. Jeannot, qui avait trouvé le toit fort à son goût, s'en cassa du coup un bon morceau, et Margot, de son côté, avait ôté de la fenêtre toute une belle vitre ronde, s'était assise par terre et s'en régalaient tout son soûl. Mais voilà que la porte s'ouvre d'un coup, et qu'une vieille encore plus vieille que les pierres s'avance à petits pas dehors, en béquillant sur sa béquille. Jeannot et Margot en furent si violemment épouvantés qu'ils en laissèrent tomber ce qu'ils avaient dans les mains. Mais la vieille branla tête et dit : « Hé, hé ! mes chers enfants, qui vous a amenés ici ? Mais entrez donc, voyons ! et restez chez moi, il ne vous arrivera rien de mal. » Elle les prit par la main tous les deux et les conduisit dans sa maisonnette. Là, ils eurent devant eux de bonnes choses à manger, du lait et des crêpes au sucre, des pommes et des noix ; puis ils eurent deux beaux petits lits blancs pour se coucher, et ils se crurent au ciel.

Mais si la vieille avait été si aimable, c'était seulement

pour faire semblant : en réalité c'était une méchante sorcière qui guettait les enfants, et c'était justement pour les attirer qu'elle avait construit sa maisonnette de pain d'épices. Une fois qu'ils étaient en son pouvoir, elle les tuait, les faisait cuire et les mangeait, ce qui était pour elle un jour de fête. Les sorcières ont les yeux rouges et la vue si basse qu'elles n'y voient que de tout près ; mais elles ont une espèce de flair, comme les animaux, et elles savent très bien quand on approche d'elles. Ainsi quand Jeannot et Margot arrivèrent dans les environs, elle avait ricané méchamment et dit en se réjouissant d'avance : « Je les tiens, ceux-là, ils ne m'échapperont plus ! » Le lendemain matin, très tôt, elle se leva avant le réveil des enfants, et quand elle les vit dormir si gentiment, avec leurs bonnes joues rouges, elle se chuchota à elle-même : « Un fameux morceau que je vais avoir là ! » Alors elle empoigna Jeannot de ses mains sèches et le porta dans une petite remise où elle l'enferma derrière une porte grillée : il pouvait bien crier tant qu'il voulait, cela ne servait à rien. Ensuite elle revint secouer Margot pour la réveiller, et elle lui cria : « Debout, paresseuse, puise de l'eau et fais cuire quelque chose de bon pour ton frère qui est là-bas, dans la remise, où il faut qu'il engraisse. Parce que dès qu'il sera assez dodu, je le mangerai. » Et Margot eut beau pleurer très amèrement, cela ne servit à rien et rien n'y fit : elle dut faire ce que la méchante sorcière voulait.

Dès lors, pour le malheureux Jeannot, fut préparée la meilleure cuisine ; Margot, par contre, n'avait rien que les os à sucer, ou la carapace des écrevisses. Chaque matin, la vieille se traînait jusqu'à la petite remise et criait : « Jeannot, passe-moi tes doigts dehors, que je tâte pour savoir si tu seras bientôt assez gras. » Mais Jeannot lui tendait un petit os, et la vieille, avec sa vue trouble, ne voyait rien et croyait que c'était son doigt, s'étonnant qu'il ne voulût toujours pas engraisser. Au bout de quatre semaines, comme il était toujours aussi maigre, la vieille s'impatienta et ne voulut pas attendre plus longtemps.

— Holà, Margot ! cria-t-elle à la fillette, tâche de ne pas traîner et apporte de l'eau ! Maigre ou gras, le Jeannot, je le tue demain pour le faire cuire.

Ah ! comme elle se désola, la pauvre petite sœur, quand elle dut porter de l'eau ! Et comme elles ruisselaient, les larmes, tout le long de ses joues ! « Mon Dieu, mon Dieu, gémissait-elle, viens donc à notre secours ! Si seulement les bêtes sauvages dans la forêt nous avaient dévorés, au moins nous serions morts ensemble !

— Epargne-moi tes piailleries, dit la vieille, cela ne sert à rien du tout. »

Le lendemain, de très bonne heure, Margot fut dehors et dut suspendre le chaudron rempli d'eau et allumer le feu dessous. « Avant tout, dit la vieille, nous allons faire cuire le pain : j'ai déjà fait chauffer le four et la pâte est pétrie. » Et elle poussa la malheureuse Margot devant l'entrée du four, où l'on voyait déjà sortir les flammes du grand feu qui brûlait. « Faufile-toi dedans, dit la sorcière, et vois un peu si c'est assez chaud pour qu'on enfourne le pain. » Oui, et quand Margot serait dedans, elle fermerait la porte sur elle et pousserait encore le feu pour qu'elle y rôtisse, et alors elle la mangerait aussi. Mais Margot avait compris ce qu'elle avait dans l'idée, et elle dit : « Je ne sais pas comment m'y prendre pour entrer là-dedans. Que faut-il faire ?

— Stupide dinde ! s'exclama la vieille, l'ouverture est bien assez grande ! Regarde : je pourrais moi-même y passer ! »

Et en même temps, elle s'accroupissait devant le four et s'y poussait à petits coups pour y engager la tête. Alors Margot la poussa un grand coup pour la faire basculer dedans, ferma la porte de fer et bloqua le gros verrou. Houla ! quels hurlements affreux elle se mit à pousser là-dedans ! Mais Margot s'éloigna de toute la vitesse de ses petites jambes et il fallut bien que la maudite sorcière brûlât et pérît misérablement.

Margot s'était précipitée directement vers Jeannot, ouvrant bien vite la petite remise en lui criant : « Jeannot, nous sommes libres ! La vieille sorcière est morte ! »

Tel un oiseau hors de sa cage, il était sorti dès que la porte s'était ouverte ; et quelle joie pour eux ! et comme ils tombèrent dans les bras l'un de l'autre, s'embrassèrent et gambadèrent comme des fous ! Maintenant qu'ils n'avaient plus rien à craindre, ils entrèrent dans la maison de la sorcière, où il y avait dans tous les coins des coffres pleins de perles et de pierres précieuses.

— C'est encore mieux que les petits cailloux blancs ! remarqua Jeannot, tout en en remplissant ses poches à craquer.

— Moi aussi, je veux rapporter quelque chose à la maison, dit Margot, qui en prit plein son tablier.

— Mais à présent allons-nous-en, dit Jeannot, parce qu'il faut d'abord sortir de cette forêt de sorcières.

Ils s'en allèrent et marchèrent pendant quelques heures, mais là, ils furent arrêtés par une large rivière.

— Nous ne pouvons pas traverser, dit Jeannot : je ne vois ni pont, ni gué.

— Et pas le plus petit bateau non plus, ajouta Margot. Mais je vois là un canard blanc, et si je lui demande, il va bien nous aider.

*Canard blanc, canard blanc,  
Ici Margot et Petit-Jean.  
Aucun sentier et pas de pont,  
Porte-nous sur ton beau dos rond.*

Ainsi avait-elle appelé, et le canard s'était aussi approché. Jeannot s'installa sur son dos, se tournant aussitôt pour dire à sa petite sœur de venir s'y asseoir aussi. « Non, non, dit-elle, ce serait trop lourd pour le petit canard : il faut qu'il nous porte l'un après l'autre pour traverser. » Et c'est ce que fit le brave petit canard ; et quand ils furent de l'autre côté, ils marchèrent encore un petit moment, et voilà qu'autour d'eux la forêt était de moins en moins étrangère, plus connue et toujours plus connue à mesure qu'ils avançaient, jusqu'au moment où ils aperçurent de loin la maison de leur père.

Ils y coururent, entrèrent en trombe dans la chambre

et se jetèrent au cou de leur père. Le pauvre homme n'avait pas eu une heure de bon temps depuis qu'il avait laissé ses enfants dans la forêt ; mais la femme était morte. En secouant son tablier, Margot fit cascader les perles et les pierres précieuses qui roulèrent de tous côtés, cependant que Jeannot les tirait par poignées de ses poches et les faisait rouler aussi. De leurs soucis, dès lors, ils ne surent plus rien ; et ils vécurent ensemble en perpétuelle joie. Mon conte est fini, trotte la souris, celui qui la prendra pourra se faire un grand bonnet, un grand bonnet de sa fourrure, et puis voilà !

**A.3 LE CONTE DE PARLE DE BERGERON**

# LE CONTE DE PARLE

(1) J'ai pas besoin de vous dire, une fois, c'était dans une petite paroisse qui était terriblement pauvre, tellement pauvre en tout cas, qu'il y avait de la misère. Il y avait une famille qui avait trois enfants : ils s'appelaient Parle, puis Jacques, puis Pierre. Comme de raison, les parents étaient tellement pauvres qu'ils ne pouvaient quasiment pas faire vivre leurs enfants. Un bon moment donné, le bonhomme dit à la bonnefemme :

- Écoute ! Ces enfants-là, on en est embarrassé ! On ne peut pas les faire vivre, c'est impossible ! Si tu veux être comme moi, on va aller les perdre dans le bois, puis on va s'en débarrasser. On a assez de vivre tous les deux.

Ça faisait pas mal de peine à la bonnefemme, mais que veux-tu ! Le bonhomme voulait absolument !

(2) Ça fait que, comme de raison, Ti-Parle, lui, qui était pas mal fin, il s'aperçoit de ça au travers des branches. Il entend parler de ça un peu et il dit à ses petits frères :

- On va peut-être bien partir d'ici ! J'ai entendu parler de ça un peu au travers des branches. Mais laissez-moi faire, en tout cas.

(3) C'est lui qui était le plus vieux ; les autres étaient plus jeunes : l'un avait à peu près sept ans, l'autre huit ans, puis Ti-Parle neuf ans. Ils avaient rien qu'un an de différence entre eux.

(4) Un bon moment donné, le bonhomme se décide. Il prend un petit sac de galettes et puis le voilà parti avec ses petits garçons en disant qu'ils allaient faire un tour dans la forêt. Mais Ti-Parle, qui était pas mal fin, la veille, il s'était pris un sac de cendre, bien plein de cendre. Puis, pendant qu'ils marchaient, il était en arrière puis il laissait couler son sac de cendre. Ses petits frères lui demandaient :

- Pourquoi fais-tu ça ?

- Bien, il dit à ses petits frères, des fois, on peut s'en servir, on ne sait pas !

Lui, il le savait. Il dit :

- En tout cas, si *par cas* on était perdu, ça nous ferait une trace pour pouvoir s'en aller.

Ils marchent toute la journée. Là, Ti-Parle vient à manquer de cendre, comme de raison. Un bon moment donné, quand ils sont rendus loin dans la forêt, le bonhomme dit :

- Mes petits enfants, attendez-moi ici ! Moi, je vais aller faire un petit tour puis je vais arrêter vous prendre en passant.

Toujours, le bonhomme part pour s'en aller, mais il fait une tournée dans le bois puis il laisse les enfants tout seuls. Une fois que son père est parti, Ti-Parle dit :

- Mes petits frères, on ne verra plus papa. C'est impossible ! Là, il nous a perdus dans le bois. J'ai tout entendu, moi ! Il faut s'en aller à la *bonté du bon Dieu*. Ne vous découragez pas ! C'est moi le plus vieux. En tout cas, on a quelques galettes. On va s'en aller à la *bonté du bon Dieu*, comme ça, puis on va *prendre* la forêt, puis on va marcher jusqu'à temps qu'on puisse *ressourdre* dans un *désert*, quelque part, je ne sais pas. En tout cas, on va s'envoyer dans la *bonté du bon Dieu*.

( 5 ) Les voilà partis tous les trois ! Ils couchaient dans la *tête des arbres* pour *se mettre à l'épreuve* des loups puis des bêtes féroces des bois, puis des serpents, puis de toutes sortes de choses. Mais Ti-Parle avait un peu de galettes ; ils ne mangeaient rien qu'une galette par jour pour *se restreindre*, pour être plus soutenant un peu, pour faire plusieurs jours dans la forêt.

( 6 ) Ils sont trois jours dans le bois comme ça ; ils couchaient dans la *tête des arbres*. Ils étaient rendus à ne plus avoir de galettes ; ils n'avaient plus rien. Un bon moment donné, quand vient l'heure de l'après-midi, ils *ouvrent dans un grand désert*. Ce qu'ils voient au loin ? Un beau gros château, puis ils voient des animaux, des moutons, puis tout ce qu'ils voyaient. Ti-Parle dit :







"Dis-moi donc ! C'est toujours bien un homme  
terriblement riche ! En tout cas, on va s'en  
aller frapper au château. "

- Dis-moi donc ! C'est toujours bien un homme terriblement riche !  
En tout cas, on va s'en aller frapper au château.

(7) Ils partent tous les trois, quasiment habillés en *mi-souillons* qu'on va dire, avec des petits habits bien sales sur le dos, puis ils s'en vont frapper au château. Il arrive un grand domestique. Il dit :

- Qu'est-ce que vous voulez, mes petits enfants ?

Ils ont dit :

- Mon cher monsieur, on est des enfants perdus dans le bois et on vient vous demander l'hospitalité, absolument. On est fatigués, puis on a faim.

Puis ils se lamentent.

- Je vais aller dire ça au roi ; il a coutume d'être terriblement bon. Je pense que vous allez être reçus *de première classe*.

Il va dire ça au roi. Le roi est tout pressé. C'était un roi terriblement charitable. Il dit :

- Vite les domestiques puis les servantes ! Faites entrer ces enfants-là, puis donnez-leur à manger puis à boire. Ayez-en bien soin. Faites-les coucher dans de bons lits, puis demain matin, j'irai les voir.

(8) Comme de raison, les enfants sont *reçus comme sur la main*. On leur donne à manger comme il faut, puis à coucher, tout de *première classe*. Les enfants se trouvent quasiment dans le paradis : ils n'avaient jamais mangé à leur saoul de leur vie, je pense, que depuis qu'ils étaient là.

(9) Toujours, voilà le lendemain matin ! Le roi se lève puis rien de plus pressé que d'aller voir les petits enfants. Il arrive puis il leur donne la main :

- Bonjour, mes petits enfants !

- Bonjour !

- Quels sont vos noms ?

Le plus vieux s'avance. Il dit :

- Moi, mon nom c'est Parle. L'autre c'est Jacques, puis l'autre c'est Pierre.

Le roi dit :

- Vous êtes trois beaux petits jeunes hommes *de première classe* !

- Écoutez, sire mon roi, dit Ti-Parle ! Si vous voulez nous employer une *escousse*, là ; on n'a pas d'argent ; on n'a rien ; on voudrait travailler.

- Vous n'êtes pas bien vieux, mais en tout cas, quand même je vais essayer de vous employer.

(10)

Il en met deux aux vaches puis aux cochons : Pierre puis Jacques. Quant à Ti-Parle, lui, le plus vieux qui était plus beau que les autres un peu, il le met dans le jardin pour avoir soin des roses, puis les arroser. Ti-Parle est bien *changé* puis les autres, habillés comme des *mi-souillons*. Comme de raison, au derrière des vaches puis des cochons, ils ne pouvaient pas être habillés en princes.

(11)

Un bon moment donné, ils sont jaloux de Ti-Parle, de leur frère, de voir qu'il est avec la princesse et qu'il va faire des tours dans le jardin. La princesse, elle, trouvait que c'était le plus beau petit jeune homme qu'il n'y avait pas, puis elle était toujours *alentour* de Ti-Parle. Ses petits frères le voyaient faire, puis ils étaient jaloux. Pierre dit à Jacques :

- Si tu veux, on va dire que Ti-Parle est capable d'aller chercher le violon du géant !

Ils avaient entendu parler de ça, eux autres, qu'il y avait un géant qui avait un violon qui jouait terriblement.

- On va dire qu'il s'est vanté d'aller chercher le violon du géant. On va dire ça au roi. Le roi va l'envoyer, c'est tout probable ! S'il y va, il meurt !

(12)

Toujours, comme de raison, le soir arrivé, il y en a un qui se faufile, puis il s'en va trouver le roi :

- Sire mon roi ! Voyez-vous, Ti-Parle, il est *vanteux pas mal* !

- Qu'est-ce qu'il a fait, Ti-Parle ? Il n'a pas l'air de ça. Il a l'air d'un petit jeune homme qui est bien intelligent puis bien aimable.

- Oui ! Il s'est vanté qu'il serait capable d'aller chercher le violon du géant. Vous savez ! Lui, il est toujours mieux que les autres ! Il se croit capable d'aller chercher le violon du géant. Il s'en est vanté.

- Bien, s'il s'en est vanté, il va y aller ! Ne craignez pas ! *D'abord* qu'il s'est vanté de ça, il va aller chercher le violon du géant !

- (13) Un bon moment donné, le roi voit Ti-Parle. Il dit :
- Ti-Parle ! Tu n'es pas *easy*, toi ! Paraît que tu te serais vanté que tu étais capable d'aller chercher le violon du géant ?
  - Sire mon roi ! C'est étrange pour moi ! Je n'en ai jamais entendu parler ! Je ne sais même pas s'il y a un géant qui a un violon. En tout cas, s'il faut y aller, sire mon roi, je suis prêt à y aller. Seulement, je ne peux pas y aller à pied, c'est terriblement loin. Vous allez venir me *mener* un bout, puis après ça, je ferai le restant à pied.
- (14) On va dire, comme de raison, que Ti-Parle *se trime* un sac de galettes, puis il part pour aller chercher le violon du géant. Voilà Parle parti ! Il se fait conduire par un domestique avec une voiture, juste un certain bout, puis quand il a *pris la forêt*, il *débarque* :
- *Asteure*, il dit au cocher, *vire de bord* puis ne t'occupe pas de moi ! Laisse-moi faire ! Moi, je vais *prendre la forêt*. Je vais aller voir pour trouver où *reste* ce géant-là, pour trouver sa cabane.
- (15) Finalement, il *prend la forêt*. C'était *pas mal piqué par les pistes* du géant. Il voyait ça. Il y avait des *chemins de pied* battus. À force de suivre ces *chemins de pieds-là*, un bon moment donné il arrive. Il voit une petite grotte qui avait de la mousse après ; c'était terriblement vieux !
- (16) Toujours, il se faufile le long de la petite grotte. Tout d'un coup, qu'est-ce qui arrive ? Une vieille ! Elle dit :
- Bonjour, mon petit garçon ! Dis-moi donc où tu cours ?
  - Qu'est-ce que je cours, ma bonne grand-mère ? Je suis perdu dans le *bois* puis je suis arrivé ici.
  - Mon petit garçon ! Moi, mon *vieux*, c'est un géant épouvantable ! Je ne sais pas où je vais te mettre. S'il faut qu'il arrive et qu'il te voie, il te dévore. Il mange de la chair humaine. C'est un géant épouvantable !
  - Bon Dieu, ma bonne grand-mère ! Comment vais-je faire ? Il va toujours falloir que vous essayiez de me cacher quelque part !
  - On va attendre un peu puis quand je vais le voir venir, j'essaierai de te cacher.

(17) Toujours, elle voit venir son géant qui s'en vient d'un pas ! Il avait des bottes épouvantables puis il s'en venait. Il avait les pieds peut-être bien longs de même. . . (geste du conteur), puis, écoute, il faisait une piste ! Elle voit venir son bonhomme. Elle dit :

- Vite, mon Ti-Parle ! *Rentre ! Viens avec moi !*

Elle part puis elle l'emmène dans la cave. Elle ouvre la porte de la cave : puis dans la cave, elle avait une cuve. Elle fait fourrer Ti-Parle sous la cuve, puis elle rabat la cuve. Puis elle dit :

- Ne *grouille* pas, ne fais pas signe de vie, reste là ! Le soir, si tu veux sortir quand il dormira, tu auras beau ! Ne fais pas de bruit. Prends garde, il *dort tendre* ! Prends bien garde à toi, je te défends ! S'il faut qu'il te voie, il te dévorera net vivant.

(18) Toujours que Ti-Parle se fourre net sous la cuve, puis voilà Ti-Parle qui est là. Il attend. Tout d'un coup, le géant arrive. C'est bien court, le plancher en tremblait à recevoir cet animal qui marchait dessus. En entrant, il dit :

- Sa vieille !

Il se met à renifler :

- Il y a de la viande fraîche, ici, *certain* !

La bonnefemme dit :

- Es-tu fou ? Bien croire qu'il n'y a pas de viande fraîche !

- Je le sais !

Il *sacre une claque* par la tête de la bonnefemme.

- Tu viendras pas me dire que j'ai menti ! Je te le dis : ça sent la viande fraîche ! Moi, je sais que ça sent !

- Des peurs ! Je ne sais pas. Je suppose que tu veux être choquant ! T'as ça dans le nez la senteur ! Y a rien ici, je t'en réponds, y a rien ici !

(19) Toujours, il fouille partout partout. Il ouvre la porte de la cave. Ti-Parle, qui était sous la cuve, avait une *maudite* peur qu'il aille lever la cuve. Mais le géant regarde puis il ne voit rien. Toujours, il ferme la porte de la cave. Il dit :

- En tout cas, c'est bien moi qui avais ça dans le nez parce que je ne vois pas grand-chose ici. C'est impossible !

(20) Finalement, la nuit est arrivée puis Ti-Parle entend ronfler le géant qui est dans son lit, couché avec sa bonnefemme. Tout tremble, c'est bien court ! Quand il ronflait, la maison tremblait, ce n'est pas mêlant ! Il dit :

- Je suppose qu'il dort d'un profond sommeil.

Là, Ti-Parle vient à bout d'ouvrir la porte de la cave. Puis là, il dit :

- *Asteure*, il faut que je fonce !

Il regarde dans la chambre. Ti-Parle avait vu le violon, dans le jour, dans la chambre du bonhomme. Ce n'était pas un violon ordinaire ! Un *tannant*, oui ! Il dit :

- Il faut prendre bien garde de toucher aux cordes. S'il faut que je touche aux cordes, je suis *fini* !

(21) Comme de raison que Ti-Parle se faufile. Il s'approche du géant qui ronflait tellement que tout tremblait. Il part pour *s'élonger* la main pour mettre la main sur le violon, à tâtons, il *s'adonne* à mettre la main sur une corde. Eh *maudit* ! Le violon te *sacre un barba* épouvantable ! Le géant *sacre une claque* à sa bonnefemme. Il dit :

- Ma vieille *maudite* ! Veux-tu pas laisser mon violon tranquille ! Tu m'as fais *faire un saut* ! Je te préviens !

La bonnefemme ne parle pas, comme de raison. Elle se met là puis elle ne dit pas un mot. Elle le savait, elle. Elle s'en doutait tellement que c'était Ti-Parle qui avait touché aux cordes du violon.

(22) Finalement, lui, la deuxième fois, il *s'enfile*. Il vient à bout de décrocher le violon sans *mettre aucun barda*. Il gagne la porte puis il prend la course. Il court, en tout cas, pas loin d'un mille sans arrêter. Il était tout *pâmé*, essoufflé. Là, il s'arrête puis il reprend son souffle un peu. Il dit :

- Jamais je ne croirai que je ne suis pas assez loin pour que le géant me rattrape. C'est impossible !

(23) Finalement, quand il a repris son souffle un peu, il continue son chemin. Là, il file jusqu'au château, à pied. Il arrive, c'est bien court, à la *brunante* du soir, *resté* à plat, avec le violon. Mais il n'y avait pas moyen de toucher à une corde, ça aurait pu retentir à un mille de loin.

- C'est pas mêlant, ça sonnait c'était épouvantable !
- (24) Il arrive. En arrivant à la porte, il cogne puis les valets arrivent :
- Valet, va dire au roi que je suis arrivé avec le violon du géant ! Il m'avait dit que je serais pendu si je n'arrivais pas avec le violon. Je suis arrivé avec le violon.
- C'est quand le roi aperçoit le violon ! C'était un violon épouvantable ! Le roi part pour toucher une corde : mais *maudit* ! C'est un *barda* dans le royaume, épouvantable ! Ça sonnait ! Il dit :
- Il est défendu de toucher une corde ! Je vous le dis, ô roi ! C'est le violon le plus fort du monde ! En tout cas, prenez-le ! Prenez-le puis accrochez-le dans votre chambre ! Ça, c'est tout pour moi !
- Le roi dit :
- Ti-Parle, tu vas être récompensé ! Tu vas être récompensé pour ton violon.
- Là, il lui met un beau petit habit de prince sur le dos. Puis voilà mon Ti-Parle qui est dans le jardin avec la princesse ! Puis ses frères ont dit :
- Il est toujours bien arrivé !
- Ils entendent dire ça par les domestiques, après le dîner, que Ti-Parle est arrivé avec le violon du géant puis que c'est un *barda* terrible dans le royaume. Ils ont dit (les domestiques) :
- Il n'y a pas moyen de toucher une corde. Ça sonne épouvantablement !
- Ses deux petits frères, Pierre et Jacques, ont dit :
- Oui ! Tu vois comme il est bien *maudit*, hein ! Il a été chercher le violon du géant. Bien, on va dire qu'il s'est vanté qu'il serait capable d'aller chercher le géant. Bien là. Il est *fini* ! Il va mourir, *certain* ! C'est impossible, une bête semblable . . . ! Bien croire qu'il ne sera pas capable d'emporter le géant, c'est impossible !
- Toujours, comme de raison, ils s'en vont dire au roi :
- (25) - Ti-Parle est allé chercher le violon du géant. Bien, il s'est vanté qu'il serait capable d'aller chercher le géant lui-même !
- C'est impossible ! dit le roi. Vous savez toujours bien que c'est une bête féroce ! C'est impossible qu'il se soit vanté !

- Il s'est vanté, il s'est vanté de ça !

Le roi rencontre Ti-Parle. Il dit :

- Écoute donc, Parle ! C'est toujours bien terrible comme tu es *vanteux* ! Tu t'es vanté que tu serais capable d'aller chercher le géant lui-même !

- Oui, sire mon roi ! Mais je ne me suis pas vanté ! S'il faut y aller . . . ! Je n'en ai jamais parlé ! Vous savez bien qu'une bête féroce comme le géant, c'est impossible de la capturer, sire mon roi ! Si vous voulez que j'aille, je m'en vais y aller ! Mourir pour mourir, moi, il n'y a rien que je refuse à mon maître. Si vous me *trimer* une cage à toute épreuve, en fer, que personne ne serait capable de défoncer ; une cage faite en acier, puis *de première classe*, avec un bon cadenas à sept serrures, puis les clefs dans ma poche.

- Parle, tu vas l'avoir !

- *Asteure*, ça me prend un cocher, ça me prend une voiture pour mettre la cage dedans, ça prend deux hommes : moi, puis le cocher pour *mener* le cheval.

- C'est correct ! Tu vas les avoir.

(26) En disant cela, la voiture est là, puis la cage est *embarquée* dans la voiture. Il y avait assez de domestiques . . . ! Tout était servi. Parle avait les deux mains croisées, puis tout se faisait à sa parole.

On va dire que, quand la cage est *embarquée*, Ti-Parle *embarque* avec le cocher en avant, puis les voilà partis pour aller chercher le géant !

Lui, il *était fâché sans connaissance* quand il a vu que son violon était parti. Il avait battu sa femme quasiment pour la tuer.

- Puis voir ! J'avais entendu sonner. Je pensais que c'était toi. Mais à *cause que* tu ne l'as pas dit ?

Puis là, le bonhomme *sacre une volée* à sa bonnefemme. Mais la bonnefemme a beau dire :

- C'est pas de ma faute ! C'est pas de ma faute !

Mais elle ne dit pas que c'était Ti-Parle, ni rien. Elle ne parle pas un mot. Tout ce qu'elle dit au géant :

- Hier au soir, il a couché un petit jeune homme ici. C'est peut-être bien lui, je ne sais pas !



(27) Le géant le cherchait puis il courait après partout. Il a tout fait. Il est allé *virer* jusqu'au chemin du roi, puis il ne le voyait pas. Il ne voyait rien. Le géant était encore en devoir de chercher pour connaître celui-là qui était parti avec son violon et Ti-Parle s'en allait, *embarqué*, avec une cage épouvantable. Tout à coup, qu'est-ce qu'il voit ? Le géant le long du chemin ! Le géant ! Il lui fait signe :

- Géant, arrête ! Arrête !

Le géant arrête. Ti-Parle lui dit :

- Je cours après un petit jeune homme, nommé Parle, qui fait du mal. Il a volé puis il n'y a pas moyen de le prendre. C'est une bête féroce, c'est épouvantable ! Vois-tu la cage qu'on a là ?

Là, le géant dit :

- Oui !

- Bien, voudrais-tu *embarquer* là-dedans pour la sonder pour voir si elle serait capable de le tenir ? C'est une bête féroce !

- Oui ! Je te réponds : si moi j'*embarque dedans*, il n'y a pas un diable pour la briser !

Ti-Parle *débarre* la porte de la cage puis le géant entre. Une fois que le géant est entré dans la cage, il prend le cadenas à sept serrures puis il ferme la porte. Il dit :

- Oh ! Mon beau ! T'as forcé tout ce que tu as voulu puis tu n'as pas été capable de la briser ! Restes-y !

(28) Il *revire de bord* avec le cocher puis le voilà parti pour aller chez le roi ! Dans les contes ça va bien vite, il avait été deux ou trois jours dans son voyage. C'était terriblement loin ! En tout cas, au bout de trois jours, qu'est-ce qui arrive au royaume avec cet animal dans la cage qui *faisait feu des dents* ? Le géant avait quasiment tout cassé ses dents à gruger après le fer. Il était enragé.

On va dire que Ti-Parle, en arrivant avec le géant chez le roi, il *remonte* encore de nouveau, là. C'est pas ça ! Il est grand prince dans le château ! C'est lui qui est le roi et maître quasiment du château ! Puis il voyage avec la princesse *de première classe*.

Ses petits frères, eux autres, qui étaient là, ils entendent dire ça ! Ils ont dit :

- C'est pas possible ! Parle est allé chercher le géant ! Il paraît que le géant est arrivé dans le château.

Ils parlent aux domestiques. Les domestiques disent :

- C'est bien trop vrai ! Si vous voyiez cette bête-là ! C'est épouvantable ! Venez le voir ! Il est dans la cage.

Ils partent puis ils s'en vont voir cet animal qui était dans la cage. Ils se sont dit :

- C'est épouvantable !

(29)

Ti-Parle rencontre ses petits frères. Il leur dit :

- Mes petits frères ! Vous étiez jaloux de moi, de mes *positions*. Vous avez essayé de me *détruire*, hein ? Bien, je suis bien plus fin que vous autres ! Vous voyez, moi, je suis allé chercher le violon du géant ; je suis allé chercher le géant. Vous m'avez déclaré sur tout. Je ne m'en serais pas vanté, mais vous avez travaillé pour me *détruire*. Mais, moi, ce n'est pas ça. Vous êtes mes petits frères. Bien, je vais vous habiller sur la *formance* d'un prince, tous les deux, et vous allez être mes serviteurs dans le royaume.

(30)

Le roi et le géant se plurent. Il a commencé à faire des soirées. Puis il a tout invité le monde à venir voir cet animal et ils ont fait de l'argent comme de l'eau. C'est la *finition* de mon conte.

**A.4    *LES PETITS POUSETS* DE BRUNO DE LA SALLE**

RACONTÉ PAR BRUNO DE LA SALLE

ILLUSTRÉ PAR LAURENCE BATIGNE

# LES PETITS POUSETS

CONTES  
*de toujours*



(1)

**I**l était

une fois,  
mais cela ne sera pas toujours,  
deux enfants  
dont les gens  
se moquaient beaucoup  
à cause de leur petite taille,  
c'est pourquoi  
on les surnommait  
Poucet, Pucette.  
Et, pourtant,  
bien que très petits,  
ils avaient déjà plus d'esprit  
que les grands,  
bien plus d'esprit  
et bien plus de sentiment.

(2)

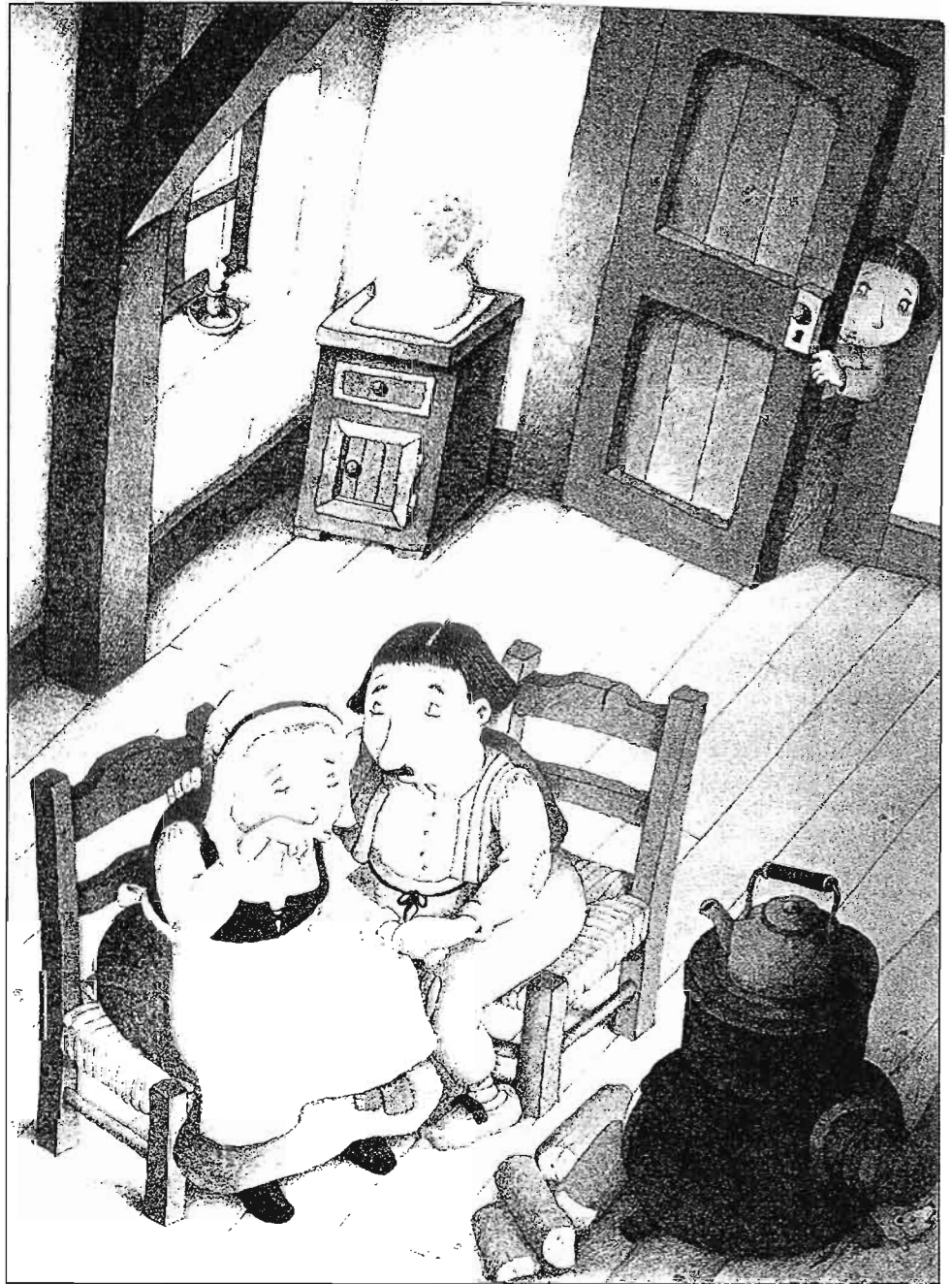
Leurs parents étaient  
deux pauvres malheureux  
qui ne possédaient

rien de rien,  
rien de tout ce qui fait besoin.  
Ils avaient si peu de courage  
qu'il leur fallait tout mendier  
ou ramasser ce que les autres  
avaient jeté  
ou emprunter  
ou même quelquefois voler.  
Ils parvenaient à peine à vivre  
et plus difficilement  
encore à faire vivre  
leurs deux enfants.  
Ils furent surpris par l'hiver.  
Ils n'avaient rien mis de côté.  
Ni sou, ni salé,  
ni farine, ni blé.  
Encore une fois, ce jour-là,  
ils s'en allèrent  
dans les champs:  
ils n'y trouvèrent  
rien à manger.

(3)

Ils frappèrent aux portes  
des fermes:  
personne ne vint leur ouvrir.  
Ils rentrèrent à la nuit noire,  
désespérés.  
Ils firent coucher leurs enfants  
et, quand ils les crurent  
endormis,  
ils discutèrent à voix basse.  
Mais Poucet, Pucette  
écoutaient.  
La mère disait:  
*Cette fois nous n'avons  
plus rien,*

plus rien pour nous,  
plus rien pour eux.  
Je ne veux pas les voir souffrir,  
je ne veux pas les voir mourir  
devant mes yeux.  
Emmène-les dans la forêt  
et abandonne-les là-bas,  
les bêtes se chargeront d'eux.



(4)

**A**<sub>u</sub>

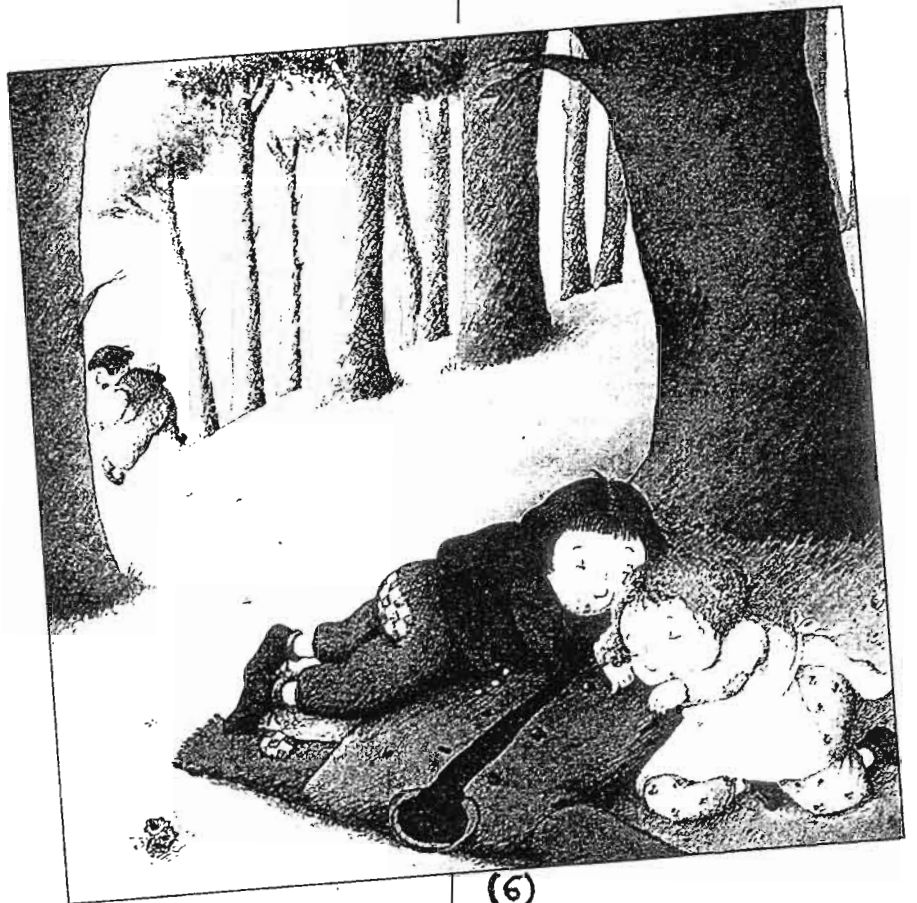
matin,  
le père appela les enfants  
et annonça  
qu'ils s'en iraient  
faire la cueillette  
aux champignons  
dans la forêt.  
Il choisit un chemin tordu  
qui tournait, montait,  
descendait tant  
qu'on ne pouvait le retrouver  
sans l'avoir beaucoup  
emprunté.  
Poucet, Pucette avaient  
emporté des cailloux,  
des petits cailloux ronds  
et blancs  
au cas où ils en auraient besoin  
et, ils les semèrent avec soin  
le long de ce petit chemin.

(5)

Lorsqu'ils eurent marché  
longtemps,  
ils entreprirent  
de cueillir les champignons  
mais il n'y en avait pas  
beaucoup  
et il fallut encore marcher,  
beaucoup marcher  
pour en trouver.  
Quand le père vit  
que ses enfants

étaient vraiment bien fatigués,  
il proposa :  
*dormons un peu avant  
de revenir chez nous,*  
et il s'installa près d'un arbre.  
Poucet, Pucette s'allongèrent  
tout près de lui,

mais ils étaient si fatigués !  
Pour ne pas qu'il les abandonne  
au plus profond  
de leur sommeil,  
ils gardèrent serrés contre eux  
les deux bouts usés de sa veste  
puis finirent par s'endormir.



chacun d'un côté.  
Ils savaient bien  
pourquoi leur père  
les avait menés jusque là,

(6)

Le pauvre bougre  
ne savait plus comment faire.  
Il fallut qu'il quitte sa veste,  
doucement, sans les réveiller

et qu'il les abandonne là  
avec sa veste.  
Quand le froid du soir les saisit,  
les deux enfants se réveillèrent.  
Ils appelèrent, ils appelèrent :  
personne ne leur répondit.  
Ils ne s'en inquiétèrent pas.  
Ils recherchèrent les cailloux  
qu'ils avaient semés  
derrière eux  
et, de caillou blanc  
en caillou blanc,  
de bout en bout,  
ils retrouvèrent le chemin  
qui menait jusqu'à leur maison.

(7)

Ils arrivèrent au matin.  
Ils regardèrent par la fenêtre  
sans faire de bruit :  
le père et la mère étaient là,  
tout honteux et désespérés  
devant une marmite pleine  
de bonnes choses à manger  
qu'on venait de leur apporter  
et ils disaient :

*Ah, si Poucet et Pucette  
étaient là,  
ils pourraient manger avec nous !*

(8)

Alors,  
les deux enfants entrèrent.  
Tous les quatre pleurèrent  
de bonheur  
et puis mangèrent  
et ce mauvais moment  
fut oublié.

(9)

**M**ais

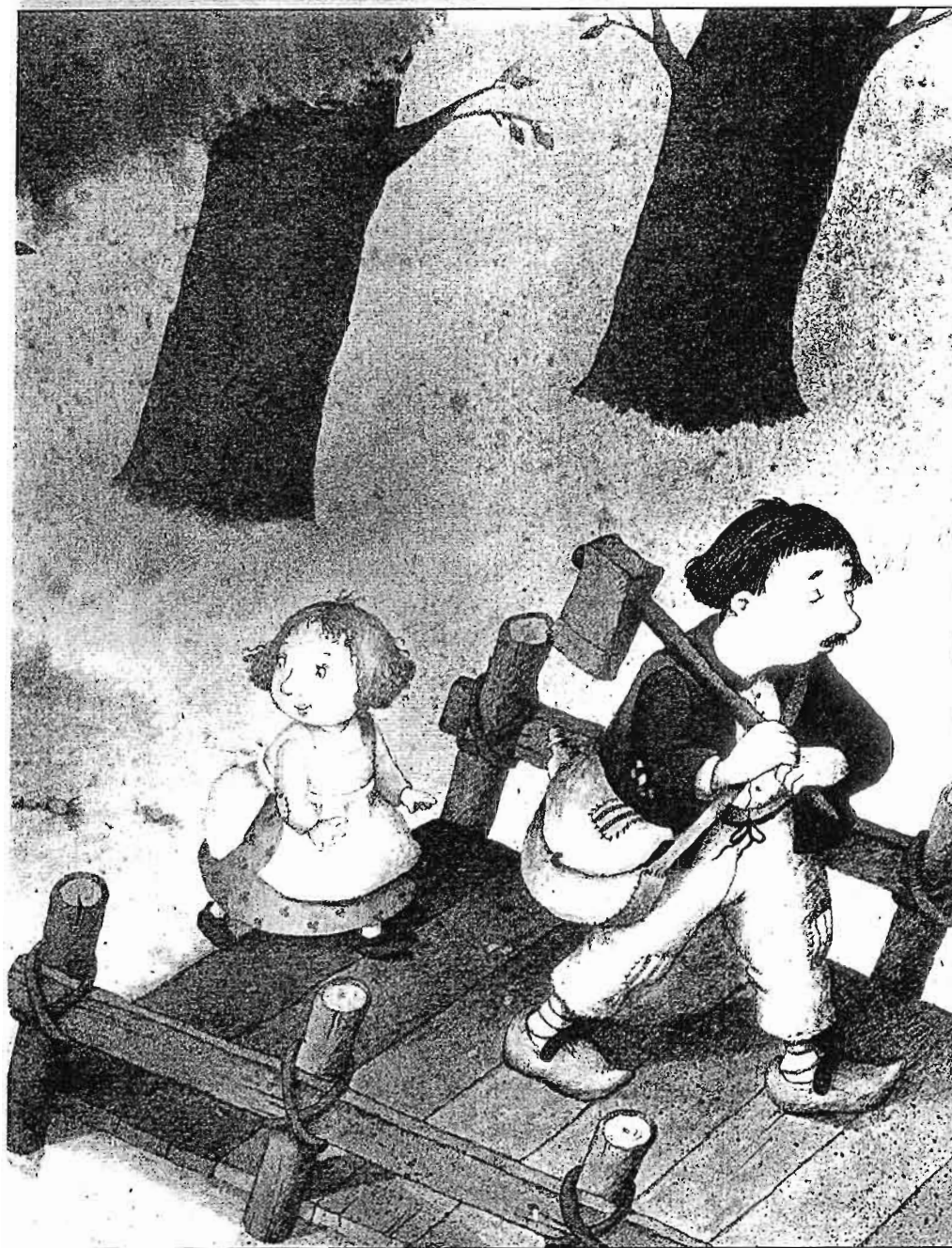
les mauvais moments  
s'oublent  
et les bons moments,  
eux aussi,  
s'oublent vite dans la misère.  
La vie redevint difficile  
et la mère ne supporta plus  
de voir dépérir ses petits.

(10)

Elle commanda  
à nouveau, à son mari,  
d'aller perdre leurs deux enfants.  
Et elle lui recommanda  
de bien les surveiller en route  
pour qu'ils ne sèment point  
à terre  
les petits cailloux ronds  
et blancs  
qui les ramèneraient chez eux.  
Ils repartirent vers la forêt  
pour aller y chercher du bois.  
Le père emprunta cette fois  
un chemin  
plus tordu que l'autre,  
plus difficile à retrouver.







Poucet, Pucette  
n'avaient plus de petits  
cailloux ronds et blancs  
mais, à la place,  
ils avaient pris  
une grosse poignée de laine  
et ils en accrochèrent  
des brins  
sur les buissons  
qui poussaient  
le long du chemin.

(II)

Ils marchèrent  
pendant longtemps.  
Enfin, le père s'arrêta.  
Il expliqua à ses enfants  
comment chacun devait aller  
de son côté  
pour rapporter  
le plus possible de fagots.  
Poucet, Pucette obéirent,  
mais ils essayaient cependant  
de ne pas le perdre de vue.  
Alors le père cria :  
*Je ne m'en irai pas sans vous.  
Si vous ne pouvez plus  
me voir,  
écoutez le bruit de ma hache  
et vous saurez que je suis là.*  
Poucet, Pucette s'éloignèrent  
car, en effet,  
ils l'entendaient bien travailler.  
Alors, le père  
pour les tromper,  
ôta ses sabots de ses pieds  
et les suspendit à un arbre.

Les deux sabots en se cognant imitaient le bruit de sa hache. Et, ainsi, il partit pieds nus, laissant ses sabots à sa place comme il avait laissé sa veste pour abandonner ses enfants.



(12)

Lorsque les enfants découvrirent les sabots, ils appelèrent, ils appelèrent, personne ne leur répondit. Ils ne s'en inquiétèrent pas. Ils cherchèrent

les brins de laine qu'ils avaient mis sur les buissons et, de brin en brin, de bout en bout, ils retrouvèrent le chemin qui menait jusqu'à leur maison.

(13)

Et, là encore, ils retrouvèrent leurs parents qui déjà regrettaient leur geste. Ils s'embrassèrent en pleurant et tout fut encore oublié.

Une troisième fois, la mère pensa que leur misère était trop grande, qu'il fallait perdre leurs enfants plutôt que de les voir mourir. Cette fois elle décida de s'en charger et ils partirent tous ensemble.

(14)

Ils prirent un autre chemin, plus compliqué, plus sinueux, plus difficile à retrouver que ceux qu'ils avaient déjà pris. Poucet, Pucette avaient rempli leurs poches de graines des herbes et des champs. Sans se montrer, ils en jetèrent de petits paquets derrière eux.

Ils marchèrent  
pendant longtemps.  
Ils s'arrêtèrent à un endroit  
qui se trouvait  
en haut  
d'une très longue pente.  
La mère leur dit:  
*Mangeons un peu  
avant de nous mettre au travail.*  
Elle avait apporté  
le dernier pain qui leur restait,  
un gros pain bien rond  
et bien cuit.  
Ils allaient s'asseoir  
pour manger,  
elle laissa tomber le pain.  
La miche roula sur la pente,  
roula, roula, très loin  
jusqu'en bas,  
dans le fond des bois.

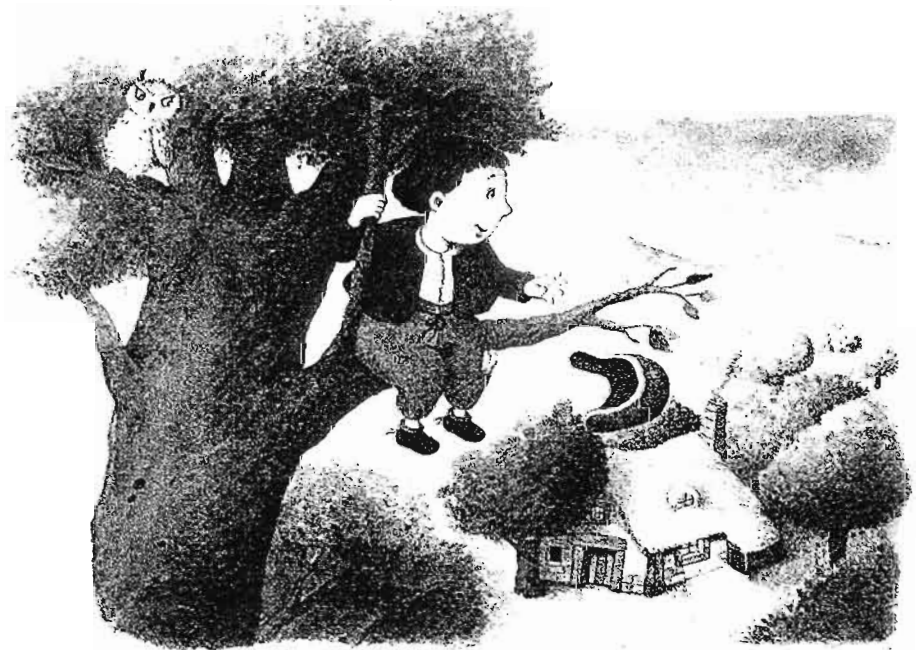
Elle cria:  
*Poucet, Pucette,  
allez vite me la chercher!*  
Les deux enfants  
lui obéirent et, tandis  
qu'ils couraient en bas,  
elle s'enfuit avec le père.  
Ils perdirent de cette manière  
leur dernière miche de pain  
comme le père avait perdu  
sa vieille veste et ses sabots  
pour abandonner leurs enfants.

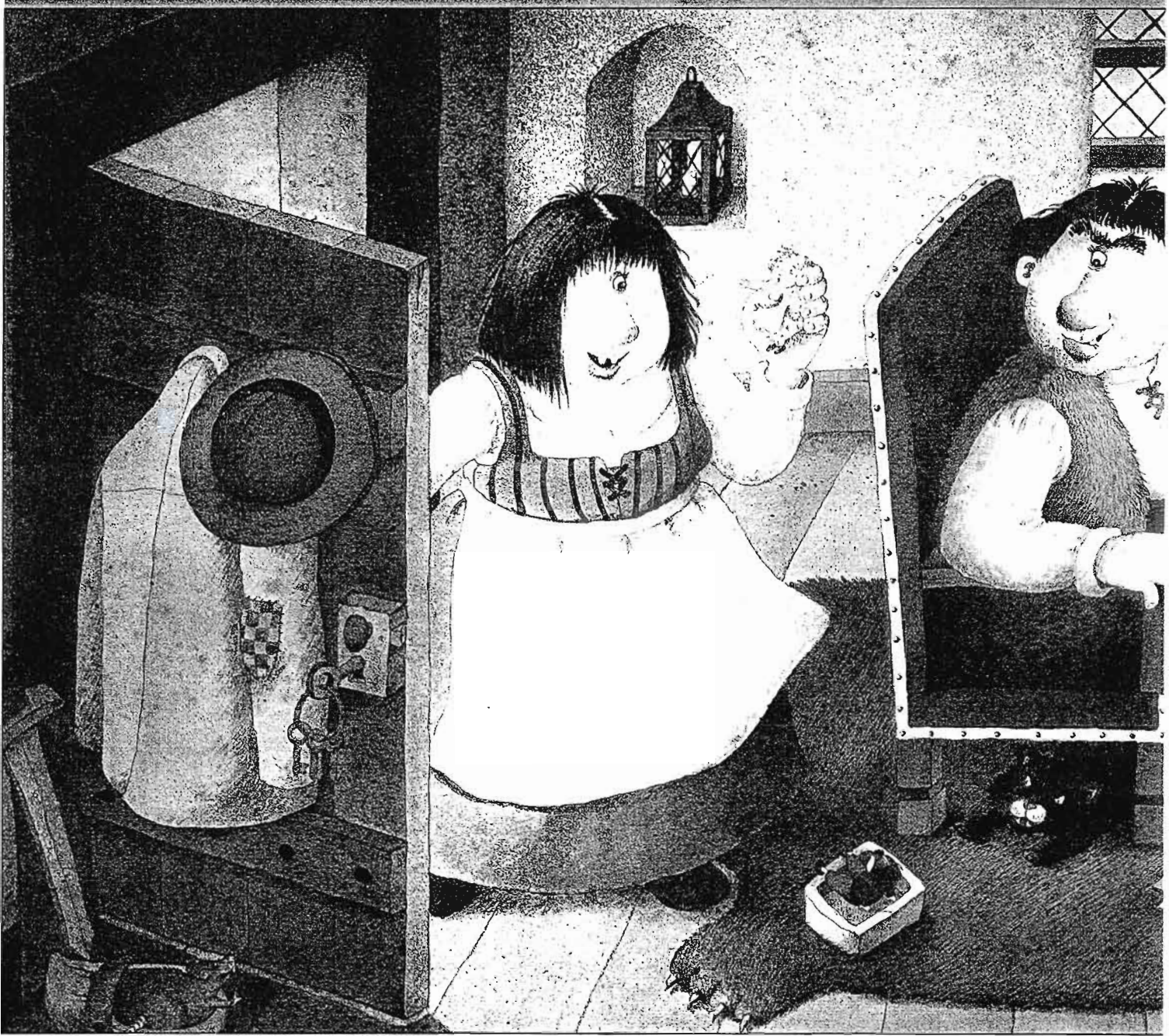
(15)

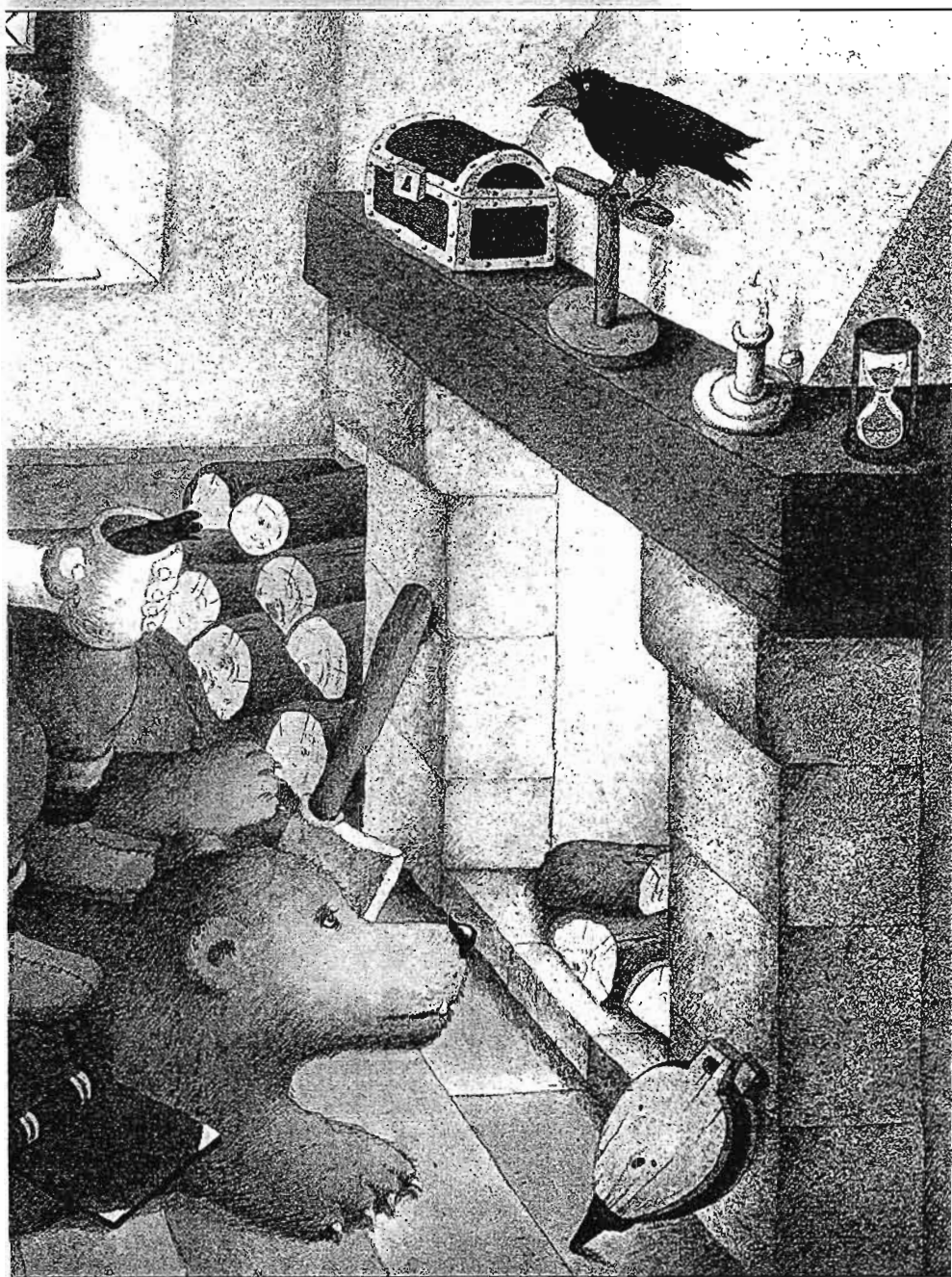
Poucet, Pucette remontèrent,  
ils ne virent plus leurs parents.  
Ils appelèrent, ils appelèrent:

personne ne leur répondit.  
Ils ne s'en inquiétèrent pas.  
Ils cherchèrent  
les tas de graines  
mais  
ils ne les retrouvèrent pas,  
les oiseaux les avaient mangés.  
Ils essayèrent de retrouver  
le chemin  
mais il était si compliqué  
que cela leur fut impossible.  
La nuit commençait de tomber.  
Ils ne savaient plus où aller.

Poucet grimpa en haut  
d'un arbre  
pour pouvoir regarder  
plus loin.  
Il vit deux maisons éclairées:  
l'une très près,  
d'une lumière rougeoyante,  
l'autre très loin,  
d'une lumière blanche.  
Pucette dit:  
*Lance ton chapeau  
vers la rouge.*  
Il le lança  
et puis redescendit vers elle.  
Ils allèrent de l'arbre  
au bonnet puis continuèrent à  
marcher droit devant eux.







(16)

Ils

arrivèrent ainsi  
devant la grande  
maison rouge.  
Ils appelèrent.  
La porte s'ouvrit devant eux.  
Ils virent une ogresse géante  
avec un seul œil sur le front,  
de grands bras et  
de grandes dents.

Ils n'eurent pas le temps  
de s'enfuir,  
elle les avait attrapés  
et jetés  
l'un dans un soulier  
et l'autre dans un cendrier.  
Le mari cria :  
*Qu'est-ce que c'est ?*  
et il s'approcha pour les voir.  
Il était plus énorme qu'elle  
et soufflait  
comme une tempête.  
Son œil unique étincela :  
*Je sens la bonne chair fraîche !*  
Il mit les enfants sous son nez  
et les renifla en bavant :  
*Voilà de jolis oisillons,  
égorge-les et fais-les cuire,*



*que je les mange maintenant!*

Elle lui dit :

*Attends un peu,  
ils sont trop maigres,  
je voudrais les faire grossir.*

Le géant eut beau discuter,  
il lui fallut bien accepter  
ce qu'elle venait de décider.  
Ils se mirent alors à table  
et mangèrent  
les deux moutons  
que la femme avait préparés  
pour leur dîner.

Ils couchèrent  
Poucet, Pucette  
dans le lit  
de leurs deux enfants  
en attendant le lendemain  
puis allèrent se coucher  
eux-mêmes.

**(17)**  
Poucet, Pucette  
avaient bien vu  
que les deux petits  
enfants-ogres  
portaient au cou  
des colliers d'or  
tandis qu'eux-mêmes  
n'avaient que des colliers  
de paille.

Quand les autres  
furent endormis,  
ils échangèrent les colliers.

**(18)**  
Ils entendirent les deux ogres  
qui se disputaient  
dans leur chambre.



L'ogre disait :  
*Tuons ces oisillons-là,  
ils pourraient nous jouer  
des tours,  
ils s'en iraient  
et nous ne les mangerions pas*



Et la femme lui répondait :  
*Ils sont trop maigres,  
laisse-moi les faire grossir.*  
Et le géant disait encore :  
*Un tiens vaut mieux  
que deux tu l'auras.  
Tuons ces oisillons-là.  
Ils pourraient trouver  
le bâton  
qui ouvre et ferme tout,  
qui peut faire pousser  
deux montagnes  
et faire couler une rivière,  
ils s'en iraient  
et nous ne les mangerions pas.*  
Et l'ogresse de continuer :  
*Arrête de dire des bêtises  
et tais-toi donc,  
ils vont entendre.*  
Et lui de dire encore plus fort :  
*Le mieux est l'ennemi du bien.  
Tuons ces deux oisillons-là.  
Ils pourraient me voler  
les bottes  
qui me font sept lieues  
à la fois,  
ils s'en iraient  
et nous ne les mangerions pas!*  
Et elle de lui dire encore :  
*Arrête de dire des bêtises  
et tais-toi donc,  
ils vont l'entendre!*  
Et lui de crier encore plus :  
*La viande morte ne court plus!  
Tuons ces deux oisillons-là.  
Si jamais ils nous échappaient,*



*ils emporteraient nos trésors,  
ils s'en iraient  
et nous ne les mangerions pas!*  
Alors, elle cria plus fort:  
*Tais-toi  
ou je vais me mettre en colère!*  
Et il se tut  
car elle lui faisait  
très très peur.  
Quand sa femme fut endormie,  
l'ogre se leva doucement,  
prit son couteau  
et monta  
jusque vers le lit où dormaient  
les quatre enfants.  
Dans l'obscurité,  
il tâta leur cou.  
Quand il reconnut les colliers,  
il égorgea soigneusement  
les deux enfants  
qui avaient les colliers de paille  
puis il retourna se coucher  
assez satisfait de lui-même.

**(19)**

Le lendemain,  
quand sa femme fut réveillée,  
il lui dit:  
*Va donc chercher les oisillons  
pour leur faire faire leur toilette!*  
Et elle, elle lui obéit  
car elle croyait  
qu'il avait fini par se faire  
à son idée.  
Elle poussa un hurlement  
quand elle vit  
ses deux petits monstres



qui avaient la gorge tranchée.  
L'ogre demeura tout penaud  
puis il redit ;  
*Tuons ces deux oisillons-là !  
sinon  
nous ne les mangerons pas.*  
Elle hurla :  
*Tais-toi ou je vais  
me mettre en colère,  
tu as assez fait de bêtises,  
laisse-moi faire comme j'ai dit !*  
Et il se tut  
car elle lui faisait très très  
peur.

Elle mit Poucet à la soue,  
l'endroit où vivent  
les cochons,  
et elle prit Pucette avec elle  
pour s'occuper de la maison  
et faire à manger au garçon.  
Il prit rapidement du poids  
et elle disait à son mari :  
*Tu vois, tu vois !*

(20)

U<sub>n</sub>

jour que l'ogre était parti,  
Pucette demanda à l'ogresse  
comment ils allaient les tuer.  
Et l'ogresse lui expliqua  
qu'ils les tueraient  
comme ils faisaient  
pour les cochons.  
Mais plus l'autre  
lui expliquait,  
et moins Pucette comprenait.  
Alors, l'ogresse,  
pour lui montrer,  
se mit  
comme on met le cochon  
sur la table du charcutier.  
Elle lui donna le couteau  
et lui montra l'endroit précis  
où il faut savoir l'enfoncer  
pour bien saigner les animaux.  
Pucette planta le couteau  
dans l'énorme cou de l'ogresse  
comme elle venait de lui  
montrer  
et, comme elle aurait voulu  
faire avec elle.

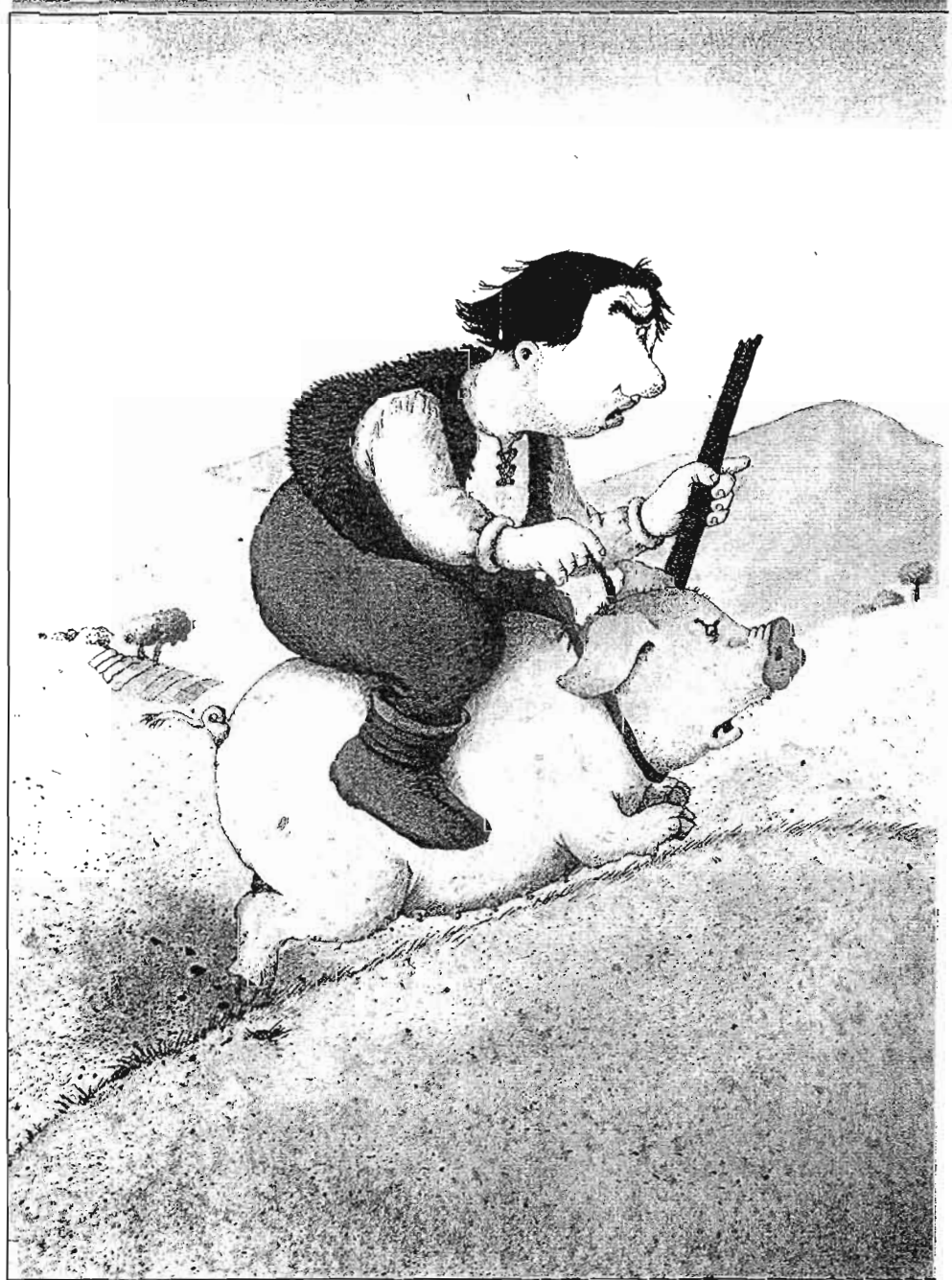


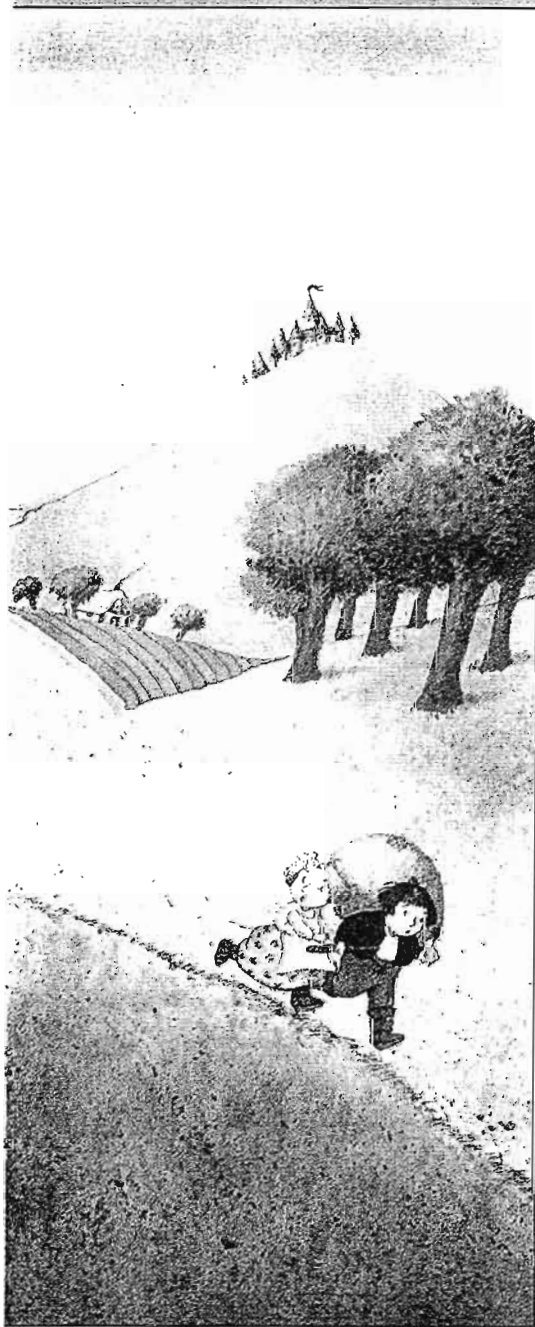


Pucette délivra son frère.  
Ils prirent le bâton magique  
qui ouvre tout et ferme tout  
et ouvrirent toutes les portes,  
trouvèrent les bottes  
et les chaussèrent  
ramassèrent tous les trésors  
et s'échappèrent de la maison.

(21)

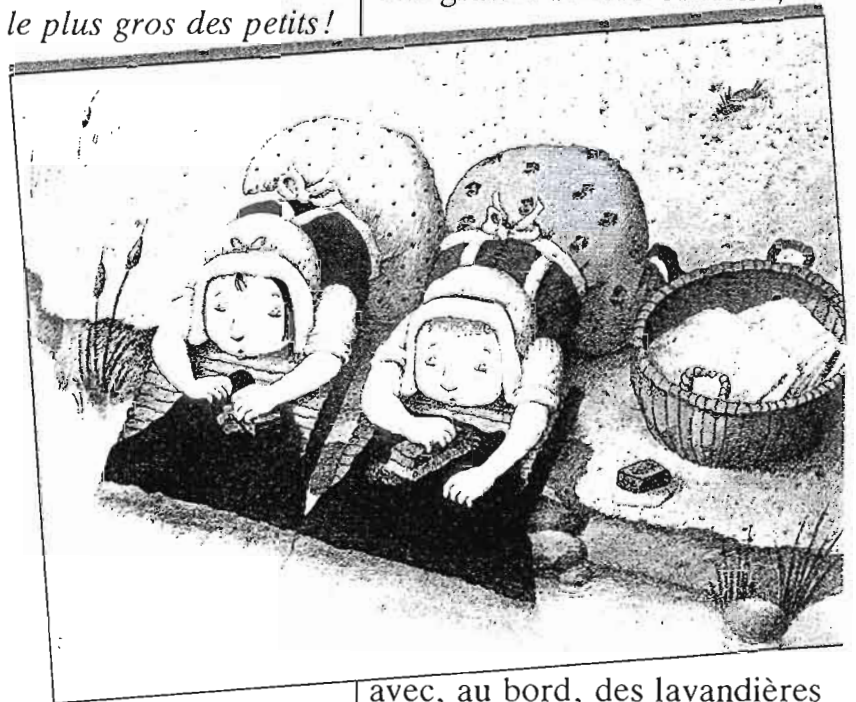
L'ogre arriva presque aussitôt  
et il trouva sa femme morte,  
les bottes, le bâton,  
ses trésors envolés.  
Il comprit vite  
ce qui venait de se passer.  
Il monta sur sa grande truie  
et lui cria pour l'exciter:  
*Trotte, trotte ma grande truie!*  
*T'en auras un et moi aussi!*  
*T'auras le plus gros des petits!*  
La grande truie  
se mit en marche,  
se mit à marcher, à trotter,  
à galoper.  
Les deux enfants qui,  
pourtant,  
marchaient d'un bon train,  
avec leurs bottes de sept lieues  
n'allaient pas aussi vite qu'eux.





Dans un nuage de poussière,  
ils virent le géant et sa truie  
presque prêts à les rattraper.  
Ils prirent le bâton magique  
et firent pousser  
une montagne  
puis se remirent à courir.  
La truie contourna  
la montagne  
et l'ogre continuait de crier :  
*Trotte, trotte ma truie !  
T'en auras un et moi aussi !  
T'auras le plus gros des petits !*

La truie courut  
encore plus vite  
et fit le tour de la montagne.  
Et l'ogre continuait de crier :  
*Trotte, trotte ma truie !  
T'en auras un et moi aussi !  
T'auras le plus gros des petits !*  
Ils allaient  
presque les toucher.  
Poucet, Pucette firent couler  
une rivière,  
une grande rivière blanche,



Ils allaient  
presque les rejoindre,  
Poucet, Pucette firent pousser  
une montagne  
encore plus grande.

avec, au bord, des lavandières  
qui nettoyaient du linge noir.  
L'ogre et la truie  
ne pouvaient pas la traverser.  
Ils demandèrent  
aux lavandières :



*Où est le pont, où est le pont?*  
Les lavandières  
leur répondirent :  
*Il est ici ! Il est ici !*  
Et elles étendirent un drap  
sur la rivière.  
La truie s'engagea sur le drap  
et elle s'enfonça dans l'eau.  
Elle s'enfonça, s'enfonça  
et emporta son cavalier.  
Ils disparurent tous les deux  
dans la belle rivière blanche  
en faisant de gros tourbillons.

(22)

**A**lors,

les deux petits poucets  
cessèrent enfin de courir.  
Et grâce à leurs bottes  
de sept lieues,  
ils avaient déjà parcouru  
des milliers, des milliers  
de lieues.  
Le soleil allait se coucher.  
Ils virent soudain devant eux  
la maison blanche  
qu'ils avaient vue  
dans la forêt.  
Elle était déjà éclairée

de sa lumière étincelante.  
Ils s'approchèrent.  
Devant la maison, il y avait  
deux petits arbustes tout noirs  
dont les branches  
s'entrechoquaient.  
Un homme au visage brillant  
ouvrit la porte  
et les invita à entrer.

(23)

C'était une grande maison,  
si grande,  
que c'était plutôt un palais.  
Si beau, si bien éclairé, si bien  
décoré  
qu'il est difficile de l'imaginer.  
L'homme  
qui en était le maître  
et qui était grand magicien  
leur offrit de prendre  
ce qu'ils voulaient  
des richesses  
qu'il leur montrait  
puisqu'ils avaient fait  
disparaître  
l'ogre et sa truie,  
l'ogresse et ses deux petits.  
Les deux enfants  
ne voulaient rien.  
Ils disaient :  
*Nous avons déjà beaucoup  
trop.*  
Mais ils posèrent  
une question :  
*Pourquoi  
ces petits arbres noirs*



*ont-ils des branches  
si tordues qui s'entrechoquent  
tout le temps?*

*Il répondit:  
C'est votre père et votre mère  
que j'ai changés en arbres  
noirs  
à cause de leur lâcheté.  
Alors Poucet, Pucette  
l'implorèrent  
de redonner à leurs parents  
leurs formes humaines  
et le magicien accepta  
mais il les laissa endormis.*

*(24)*

*Poucet, Pucette  
emportèrent ainsi leurs parents  
et leurs trésors  
jusque chez eux.  
Quand ils les eurent installés,  
ils se cachèrent  
pour laisser leur père  
et leur mère  
se réveiller.  
Les pauvres gens ouvrirent  
les yeux  
et ils se dirent:  
*Oh comme nous avons dormi!  
C'était comme si nous étions  
morts!*  
*Et pendant ce si long sommeil,  
on nous a donné un trésor  
et nous n'avons plus nos petits  
pour le partager avec eux.*  
Et, ils se mirent à pleurer.*



Alors les deux enfants  
sortirent  
et tous les quatre  
pleurèrent de bonheur  
puis ils mangèrent  
et ils vécurent  
longtemps heureux.

**FIN**



## APPENDICE B

### DOSSIER DE L'ENSEIGNANT

B.1	Identité personnelle .....	666
B.2	Plan général et phases du récit .....	668
B.3	Feuilleté textuel .....	669
B.4	Savoirs essentiels .....	671
B.5	Stratégies et techniques .....	673
B.6	Cohérence de la démarche avec le programme de formation .....	676
B.7	Définitions.....	681
B.8	Bibliographie sélective.....	685

## B.1 IDENTITÉ PERSONNELLE

### 1. L'identité personnelle : définition et composantes

L'identité personnelle est vue en général comme un système de sentiments et de représentations, et comme le résultat d'une construction apparaissant comme un double processus d'**identification** et de **différenciation**. L'identification signifie l'augmentation, chez un individu, de sa ressemblance avec une autre personne. La différenciation est l'expression de sa singularité par rapport aux autres et doit passer par de multiples identifications qui se réalisent par le déplacement sur des « modèles » réels (famille, école, société) ou imaginaires (récits). Le processus identification-différenciation est à la fois cognitif et affectif, et il implique plusieurs composantes complémentaires : *la continuité, la cohérence, la diversité, l'unicité, l'action et l'estime de soi.*

### 2. La genèse et la construction de l'identité

La famille est le premier lieu d'apprentissage des identifications qui ont un rôle capital durant toute la vie d'un individu. De plus, dans cette construction identitaire dynamique, l'école joue, avec et après la famille, un rôle considérable en offrant à l'enfant l'occasion d'effectuer de multiples identifications. Ceci nécessite une approche éducative et des outils pédagogiques permettant aux jeunes l'accession à *l'aptitude à agir, à l'estime de soi*, ainsi qu'à la *maîtrise du langage*, considéré comme un instrument de communication et d'interaction. Ces trois éléments constituent les composantes essentielles de l'identité.

Parmi ces outils pédagogiques, le récit serait un véhicule dans le processus de l'éducation, étant donné qu'il nourrit l'identité et conduit à la compréhension de soi. Plus précisément, le **conte merveilleux**, texte par excellence de la construction identitaire, serait le genre à privilégier comme repère culturel permettant aux jeunes de communiquer, de construire des significations et ainsi de « structurer » leur identité.

### **3. Les éléments du PFEQ en lien avec le concept d'identité**

Dans le PFEQ, plusieurs éléments en lien avec le concept de l'identité sont présentés à différents endroits du texte, tels que le chapitre introductif, le domaine des compétences transversales, celui des domaines généraux de formation ou encore ceux des compétences disciplinaires. Parmi ces éléments, figurent les aspects suivants : la **socialisation**, la **connaissance et la conscience de soi**, la **vision du monde**, la **formation de l'esprit**, la **pensée créatrice**, le **jugement critique et moral** et les **processus interactifs d'apprentissage**.

### **4. Les compétences disciplinaires en lien avec le concept d'identité**

Toutes les compétences disciplinaires liées au domaine de la langue d'enseignement, notamment *l'appréciation des œuvres littéraires*, contribuent à nourrir l'identité personnelle et culturelle des élèves.

## B.2 PLAN GÉNÉRAL ET PHASES DU RÉCIT

### 1. Le plan général du conte *Le petit Poucet* de Perrault

- a) le petit Poucet est introduit dans le conte (par. 1);
- b) le petit Poucet est au courant du problème ou de l'épreuve et se prépare à l'affronter et à le résoudre (par. 2);
- c) le petit Poucet part dans la forêt avec ses parents et ses frères (par. 2);
- d) le petit Poucet ramène ses frères et retourne chez lui une première fois (par. 3);
- e) le petit Poucet éprouve d'autres difficultés et se prépare à les surmonter (par. 4);
- f) le petit Poucet repart pour la Forêt et entreprend une série d'actions qui le mènent à la maison de l'Ogre (par. 5, 6 et 7);
- g) le petit Poucet quitte la maison de l'Ogre et entreprend une autre série d'actions (par. 7 et 8);
- h) le petit Poucet retourne définitivement chez lui en héros (par. 8);
- i) évaluation et moralité (par. 9 et fragment en vers de la fin).

### 2. Les différentes phases du récit

- Situation initiale (par. 1);
- Complication (par. 2);
- Actions (par. 3, 4, 5, 6, 7, 8);
- Résolution (par. 8);
- Situation finale (par. 8);
- Évaluation (par. 9);
- Moralité (fragment en vers à la fin du par. 9).

### B.3 FEUILLETÉ TEXTUEL

Le modèle du feuilleté textuel qui est à la base de cette démarche didactique est un modèle qui conçoit l'organisation interne d'un texte comme étant constituée de trois niveaux superposés et en interaction.

- Le premier niveau est celui de l'**infrastructure générale** du texte. Il comprend le *plan général* du texte qui peut être donné dans un résumé (*voir* app. B.1), les différents *types de discours* (différents segments ou parties que comporte le texte), les *séquences* (sous-segments entrant dans la composition des types de discours – *voir* app. B.6), ainsi que les différentes marques qui réalisent la séparation entre les différents types (connecteurs, guillemets, tirets, etc.).
- Le deuxième niveau est celui des **mécanismes de textualisation** ou moyens linguistiques réalisant la cohérence d'un texte. Ils comprennent trois sous-ensembles :
  - a) La connexion qui est traduite dans le texte par les différents connecteurs ou marqueurs de relation.
  - b) La cohésion nominale qui est réalisée par les pronoms et d'autres substituts (synonymes, groupe du nom, etc.)
  - c) La cohésion verbale qui est traduite par les verbes, les temps des verbes et les adverbes.
- Le troisième niveau est celui des mécanismes de **prise en charge énonciative**, *voix et modalisations* (*voir* app. B.6), qui réalisent la cohérence pragmatique ou interactive du texte. En d'autres termes, il s'agit de la cohérence pratique, celle qui

concerne la vie réelle. Ils sont traduits dans le texte à travers les paroles des différents personnages, grâce à certains pronoms, verbes ou adverbes (*je, moi, nous, vouloir, devoir, pouvoir, heureusement, etc.*), et les commentaires de l'auteur, grâce à l'emploi de certains temps de verbes (le présent ou le futur) et de certains mots (*on, car, mais, etc.*).

## **B.4 SAVOIRS ESSENTIELS**

La démarche didactique du genre « conte merveilleux » se propose d'atteindre trois catégories d'objectifs qui sont définis sous forme de capacités à développer chez les élèves. Ces capacités (d'action, discursives, linguistico-discursives) sont formulées en termes de savoirs essentiels sélectionnés parmi ceux qui sont énumérés dans le PFEQ. Elles concernent à la fois les connaissances liées au texte et celles qui sont en rapport avec la phrase.

### **1. Les capacités d'action concernent :**

- L'exploration et l'utilisation d'éléments caractéristiques de différents genres de textes (PFEQ, p. 88)
- La prise en compte des éléments de la situation de communication (PFEQ, p. 89)
  - Contexte
  - Destinataire
  - Intention

### **2. Les capacités discursives ont trait à :**

- L'exploration et l'utilisation de la structure des textes (PFEQ, p. 88)
  - Récit en cinq temps (situation de départ, élément déclencheur, etc.)
  - Sections, chapitres, etc.
  - Marques de dialogues (deux points, tirets, guillemets)

- L'exploration de quelques éléments littéraires (en lien avec l'identité) à des fins d'utilisation ou d'appréciation (PFEQ, p. 88)
  - Thèmes et sous-thèmes
  - Personnages
- La prise en compte d'éléments de cohérence (PFEQ, p. 89)
  - Principaux connecteurs et marqueurs de relation
  - Emploi des principaux temps des verbes

### **3. Les capacités linguistico-discursives concernent :**

- La prise en compte d'éléments de cohérence (PFEQ, p. 89)
  - Déroulement logique et chronologique
  - Emploi des principaux temps des verbes
  - Principaux connecteurs ou marqueurs de relation
  - Reprise de l'information en utilisant des termes substitués (pronoms, synonymes, groupes de mots)
- L'exploration de quelques éléments littéraires à des fins d'utilisation ou d'appréciation (PFEQ, p. 88)
  - Personnages (aspect physique, traits de caractère, rôle, importance, actions)
  - Temps et lieux du récit
  - Valeurs et stéréotypes
  - Allusions et sous-entendus
  - Expressions, jeux de sonorités et autres figures de style (répétition, comparaison, inversion, etc.)



## **B.5 STRATÉGIES ET TECHNIQUES**

### **A. Les stratégies**

#### **1. Stratégies de gestion de la compréhension (PFEQ, p. 91)**

- Survoler le texte pour anticiper son contenu (titre, illustrations, intertitres, sections).
- Explorer la structure du texte pour orienter la recherche du sens.
- Retenir l'essentiel de l'information recueillie au plan du contenu.
- Identifier les mots auxquels renvoient les pronoms, les synonymes et les autres termes substitués.
- Regrouper des éléments d'informations éloignés les uns des autres.
- Évoquer les liens établis par les connecteurs ou marqueurs de relation rencontrés dans le texte.
- Inférer les éléments d'information implicites à partir de divers indices.
- Surmonter les obstacles de compréhension par la discussion avec ses pairs.
- S'autoévaluer comme lecteur.

#### **2. Stratégies d'écriture et de communication orale (PFEQ, p. 92, 93)**

- Préciser son intention d'écriture ou sa pensée (oral).
- Penser au destinataire du texte à produire (écriture) ou adapter sa façon de dire à ses interlocuteurs à l'oral (registre de langue, choix du vocabulaire, structuration des énoncés).

- Évoquer un contenu possible (exploration et choix des idées) à l'écrit ou à l'oral.
- Rédiger une première version à partir des idées formulées mentalement (écriture).
- Lire oralement son texte à une ou à plusieurs personnes afin d'obtenir des suggestions d'amélioration (structure, contenu, langue).
- Effectuer un retour sur l'ensemble de la situation d'interaction (oral et écriture).
- S'autoévaluer comme communicateur et comme scripteur.

### **3. Stratégies liées à l'appréciation d'œuvres littéraires (PFEQ, p. 94)**

- Être à l'écoute de ses émotions et de ses sentiments.
- Établir des liens avec d'autres œuvres.
- Constater le traitement de la langue dans le texte pour susciter certains effets.
- Reconnaître ce qui appartient au réel et ce qui appartient à l'imaginaire.

### **4. Stratégies liées à la gestion et à la communication de l'information (PFEQ, p. 94)**

- Inventorier et organiser ses questions portant sur le sujet à traiter.
- Trouver et consulter des documents de différentes sources (encyclopédies, cédéroms, Internet, etc.).

## **B. Les techniques**

### **1. Apprentissage de la calligraphie (PFEQ, p. 95)**

- Aisance et lisibilité

**2. Utilisation de manuels de référence et d'outils informatiques (PFEQ, p. 95)**

- Utilisation des indications et abréviations fournies pour trouver diverses informations dans un dictionnaire, une grammaire, des tableaux de conjugaison.
- Utilisation d'un logiciel de traitement de texte.
- Recours à des mots-clés et à des moteurs de recherche.

## **B.6 COHÉRENCE DE LA DÉMARCHE AVEC LE PROGRAMME DE FORMATION**

### **1. Lien avec les domaines généraux de formation (DGF)**

La démarche didactique du conte merveilleux présente un lien avec plus d'un domaine général de formation :

#### **Santé et bien être (PFEQ, p. 44)**

- Conscience de soi et de ses besoins fondamentaux (besoin d'acceptation et d'épanouissement comme garçon ou fille, besoin d'actualisation de soi).

#### **Orientation et entrepreneuriat (PFEQ, p. 45)**

- Connaissance de soi, de son potentiel et de ses modes d'actualisation (l'école doit contribuer à l'éclosion des qualités personnelles des élèves; en tête de liste figurent la créativité, la confiance en soi, la connaissance de soi).

#### **Médias (PFEQ, p. 48, 49)**

- Conscience de la place et de l'influence des médias (livres, audiocassettes, vidéos, émissions de télévision, etc.) dans la vie quotidienne des élèves et dans la société.
- Intention éducative : développer chez l'élève un sens critique et éthique à l'égard des médias, étant donné qu'ils contribuent au développement de la personnalité et influencent leurs choix de valeurs.

### **Vivre-ensemble et citoyenneté (PFEQ, p. 50)**

- Culture de la paix (interdépendance des personnes, des peuples et de leurs réalisations et droit à la différence des individus et des groupes).
- Familiarisation de l'élève avec la négociation qu'il apprend à privilégier dans toute démarche de résolution de problèmes.
- Recours au débat et à l'argumentation et développement des attitudes d'ouverture sur le monde et de respect de la diversité.

## **2. Lien avec les compétences transversales (CT)**

En plus de la compétence « structurer son identité », qui est de l'ordre personnel et social, la démarche présente des liens avec d'autres compétences transversales. Ces compétences, appartenant à ce même domaine ou encore à un domaine différent, rejoignent la structuration de l'identité qui les englobe toutes.

### **a) Compétences d'ordre personnel et social**

#### **Coopérer (PFEQ, p. 35)**

- Échanger des points de vue et planifier un travail avec l'autre.

### **b) Compétences de l'ordre de la communication**

#### **Communiquer de façon appropriée (PFEQ, p. 39)**

- Choisir un ou des langages pertinents en tenant compte de l'intention, du contexte et des destinataires.
- Structurer son message en tenant compte de plusieurs éléments des codes et des règles propres au langage utilisé.

### c) **Compétences d'ordre intellectuel**

#### **Exploiter l'information** (PFEQ, p. 17)

- Explorer des sources variées et comprendre l'apport de chacune.
- Savoir comparer l'information issue de diverses sources et sélectionner les éléments d'information appropriés pour répondre à ses besoins.

#### **Exercer son jugement critique** (PFEQ, p. 21)

- Être capable de comparer son point de vue à celui des autres et arriver à faire la distinction entre des arguments affectifs et des arguments de raison.
- Parvenir, fût-ce sommairement, à dégager des valeurs, des principes, des droits et des devoirs, sur lesquels l'élève va fonder son opinion.

### d) **Compétences d'ordre méthodologique**

#### **Se donner des méthodes de travail efficaces** (PFEQ, p. 27)

- Comprendre les consignes et visualiser les éléments de la tâche et faire appel à son imagination.

#### **Exploiter les technologies de l'information et de la communication (TIC)** (PFEQ, p. 29)

- Utiliser les TIC pour effectuer une tâche et explorer leur apport à cette tâche.

### **3. Lien avec d'autres domaines disciplinaires**

En plus de ses liens étroits avec les quatre volets du domaine de la langue d'enseignement (lire, écrire, communiquer oralement et apprécier des œuvres littéraires), la démarche proposée présente certains rapports avec d'autres domaines d'apprentissage.

**a) Le domaine du développement personnel****Enseignement moral** (PFEQ, p. 275)

- **Comprendre des situations de vie en vue de construire son référentiel moral** (liens étroits avec les CT relatives au jugement critique, à la pensée créatrice, à l'identité et à la coopération).
  - Analyser le fonctionnement de son milieu social, ses valeurs et ses règles et les comparer à ceux qui caractérisent d'autres cultures ou d'autres époques.
  - Les repères que l'élève est susceptible de trouver dans trois grandes catégories de situations de vie (interdépendance des vivants, groupes, différences) correspondent à des façons de voir l'être humain, à des interdits, des règles ou des normes, à des droits ou des valeurs.

**b) Le domaine de l'univers social** (géographie, histoire et éducation à la citoyenneté)

- **Lire l'organisation d'une société sur son territoire** (PFEQ, p. 172)
  - Établir des liens entre certaines réalités sociales ou territoriales actuelles et des réalisations des sociétés d'hier. Ce constat de réalités patrimoniales contribue à la construction du concept de continuité et au développement de l'identité.

**c) Le domaine des arts****Art dramatique** (PFEQ, p. 202 et 203)

- **Apprécier des œuvres théâtrales, ses réalisations et celles de ses camarades.**

- Examiner un extrait d'œuvre théâtrale ou une réalisation dramatique au regard des éléments de contenu ou d'aspects socioculturels (2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> cycles).
- Établir des liens entre ce que l'on a ressenti et ce que l'on a examiné et porter un jugement d'ordre critique ou esthétique.

**Arts plastiques (PFEQ, p. 217)**

- **Apprécier des œuvres d'art, des objets culturels du patrimoine artistique, des images médiatiques, ses réalisations et celles de ses camarades.**
  - Examiner une œuvre d'art, un objet culturel du patrimoine artistique [...] au regard des éléments de contenu ou d'aspects socioculturels (2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> cycles)
  - Établir des liens entre ce que l'on a ressenti et ce que l'on a examiné et porter un jugement d'ordre critique ou esthétique.



## B.7 DÉFINITIONS

**Genres** (de textes) : ce sont les sortes de textes, les grandes formes d'écriture, qui ont été classées dans des familles ou prototypes (narratifs, descriptifs, explicatifs, etc.) grâce à certaines ressemblances de fond et de forme.

Par exemple, les genres qui relèvent du prototype narratif sont : la fable, le conte, la légende, la nouvelle (policrière, fantastique, de science-fiction...), le roman (policier, sentimental...), etc. Ceux qui relèvent du prototype descriptif : le portrait, le compte-rendu, le rapport, etc.

Ces genres sont présentés dans le PFEQ (p. 86, 87) sous le titre : *Textes littéraires et courants (formes orales et écrites) à découvrir et à utiliser* (dans les trois cycles du primaire).

**Incipit** : ce sont les premiers mots, les premières phrases ou les premiers paragraphes d'un texte, qui introduisent les personnages et les situations. Ils sont remplis d'informations ou d'instructions sur le genre et peuvent aider le lecteur à préciser son intention de lecture. Les formules introductives telles que « Il était une fois » montrent, dès le début, qu'il s'agit d'un monde de fiction et déterminent en quelque sorte le genre « conte merveilleux ».

**Textes** : ce sont les entités concrètes qui appartiennent à l'un ou l'autre des genres. Par exemple, un texte travaillé en classe peut appartenir au genre *conte* ou au genre *fable*. Si on travaille une œuvre complète, le texte sera cette œuvre même. Dans le cadre de

cette démarche, le texte travaillé est *Le petit Poucet* de Perrault. Il appartient au genre « conte merveilleux ».

**Types de discours** : ce sont les sortes de segments ou parties qui composent le texte. Un texte peut comporter une partie racontée (narration), des parties interactives (discours direct, monologues et dialogues et discours indirect), des commentaires ou encore une partie racontée dans une partie interactive. Ces quatre types sont : le *discours narratif*, le *discours interactif*, le *discours théorique* et le *récit interactif*. On les distingue dans le texte grâce à certaines marques importantes, surtout les temps des verbes (l'*imparfait*, le *passé simple* pour la narration, le *présent*, le *passé composé*, le *futur* pour les commentaires, les monologues et les dialogues, le *conditionnel* pour la narration et les discours direct et indirect, le *passé composé* et l'*imparfait* pour le récit interactif) et les indices tels que les *deux points*, les *tirets* et les *guillemets* pour les monologues et les dialogues. Ces marques peuvent être aussi les pronoms de la 1<sup>e</sup> et de la 2<sup>e</sup> personne du singulier ou du pluriel, dans les parties en style direct, et le pronom indéfini *on* dans les commentaires.

Le texte *Le petit Poucet* de Perrault comporte une longue partie racontée (narration), qui est dominante, dans laquelle sont insérées plusieurs parties interactives (monologues, dialogues et discours indirect), quelques commentaires et une partie racontée dans un monologue.

**Séquences** : ce sont « les sous-segments » qui entrent dans la composition des types de discours. Il s'agit de parties de texte ayant un but particulier : décrire, expliquer, argumenter, parler, etc. Ces descriptions, explications, argumentations ou prises de parole peuvent être plus ou moins longues dans un texte. Leur longueur dépendra de l'importance que leur donne l'auteur, ainsi que de l'effet qu'il veut produire sur le lecteur.

Le texte de Perrault comprend plusieurs descriptions, plus ou moins longues, de personnages et d'objets, ainsi que des explications, des argumentations et des prises de paroles.

**Voix** : ce sont les paroles des différents personnages présents dans le texte ou encore à l'extérieur du texte. On les trouve dans les segments de discours direct (monologues ou dialogues) et indirect, ou encore dans les commentaires d'auteur. Elles sont le lieu de la confrontation des différents points de vue, valeurs et croyances, et constituent une occasion pour amener l'élève à réagir au texte et à développer son jugement critique, aspect ayant un lien étroit avec la construction identitaire.

Les voix qui sont présentes dans le conte *Le petit Poucet* sont les voix des différents personnages, celle de l'auteur, ainsi que les voix sociales (de personnages ou de gens extérieurs au texte).

**Modalisations** : ce sont les prises de position, les jugements et les évaluations qui sont présents de façon générale dans un texte et qui sont exprimés par les différentes voix. Elles sont traduites par des *modalités* qui sont les nombreuses catégories de mots et de groupes de mots que l'auteur utilise pour produire un effet particulier. Parmi ces catégories, on trouve les adverbes, les temps du conditionnel, les phrases impersonnelles, certains verbes, etc. On distingue quatre sortes de modalisations selon que les jugements ou les évaluations concernent la *vérité*, la *conformité aux normes sociales*, les *aspects affectifs* (émotions, sentiments) ou *l'action*.

Les évaluations qui portent sur la *vérité* peuvent traduire l'indécision ou le doute (*il n'est pas d'accord, il n'est pas sûr...*), la certitude, la possibilité ou la probabilité (*sans doute, il est possible, peut-être...*) ou l'éventualité (verbes *pouvoir*, temps du *conditionnel*...).

Les évaluations qui concernent la *conformité aux lois* et aux *normes* en usage dans une société présentent les faits comme permis, interdits, nécessaires, souhaitables, etc. (verbes *pouvoir, devoir, il est nécessaire, il faut, il est souhaitable...*).

Les évaluations relatives aux *aspects affectifs* sont des jugements plus subjectifs. Elles présentent les faits comme étant heureux, malheureux, étranges, préférables... (*il est heureux...*, verbes *aimer, préférer, interjections...*)

Les évaluations qui concernent les *actions* sont des jugements portés sur la capacité d'action (le pouvoir-faire), l'intention (le vouloir-faire) et les raisons (le devoir-faire). Elles sont traduites par les verbes *pouvoir, devoir* et *vouloir*, et par les temps du *conditionnel*.

## B.8 BIBLIOGRAPHIE SÉLECTIVE

- Albert-Birot, P. (1980). *Le Petit Poucet, Barbe-Bleue, suivis de pièces-études*. Théâtre VI. Mezerières-sur-Issoire : Rougerie.
- Bergeron, B. (1980). *Les Barbes-bleues. Contes et récits du Lac Saint-Jean*. Montréal : Quinze.
- Calame-Griaule, G. (1991). *Le Renouveau du conte-The revival of storytelling*. Paris : Éditions du CNRS.
- Decourt, N. (1992). *La vache des orphelins : conte et immigration*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- Decourt, N. (1999). *Conte et diversité des cultures : le jeu du même et de l'autre*. Lyon : Centre régional de documentation pédagogique.
- De La Salle, B. (1987). *Les Petits Poucets*. Tournai : Casterman.
- Grimm, J. et W. (1998). *Blanche-Neige et autres contes*. Paris : Flammarion.
- Jean, G. (1990). *Le pouvoir des contes*. Belgique : Casterman.
- La Fontaine, J. de (1985). *Fables de La Fontaine*, illustrées par Benvenuti. Paris : Deux Coqs d'Or.
- Lebrun, M. (1994). Pour une exploration du conte africain en classe. *Québec Français*, Association québécoise des professeurs de français (AQPF), (92), 43-45.
- Lebrun, M. (1995). Des chaperons de toutes les couleurs. Dans G. Adamson et J. M. Gouanvic (Dir.), *Francophonie Plurielle. Actes du congrès mondial du Conseil international des études francophones* (p. 187-198), (Casablanca, Maroc, 10-17 juillet 1993). Montréal : HMH.
- Lebrun, M. (1999). Le conte comme véhicule culturel. *Actes des colloques FIPF*. Dans le cadre du colloque international de la FIPF (Paris, 24-25 juin). [En ligne]. Accès : <http://www.fipf.com/actes5.htm>

- Loiseau, S. (1992). *Les pouvoirs du conte*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Multiples lectures de Côme et Léon (2005). *L'enfant Océan*. [En ligne]. Accès : <http://www.multiples.free.fr/cameleon/lectures/041.html>
- Perrot, J. (1998). *Tricentenaire Charles Perrault, Les grands contes du XVII<sup>e</sup> S. et leur fortune littéraire*. Paris : Editions In Press.
- Roberge-Blanchet, S. (1996). *L'album des contes et l'estime de soi chez les enfants. La littérature de jeunesse et son pouvoir pédagogique* [En ligne] XXIV, (1-2). Accès : <http://www.chez.com/sylviecastaing/contes.htm>
- Rodari, G. (1979). *Grammaire de l'imagination : introduction à l'art d'inventer des histoires*. Paris : Les éditeurs réunis.
- Saint-Martin, I. (2001). *Le Petit Poucet*, d'après le scénario d'Olivier Dahan, inspiré du conte de Charles Perrault. Paris : Pocket Jeunesse.
- Soriano, M. (1968). *Les Contes de Perrault : culture savante et tradition populaire*. Paris : Gallimard.
- Sousa, I. (2001). *À propos des contes*. Millenium-Revista do ISPV no 23. [En ligne]. Accès : <http://www.lpv.pt/millenum/Millenum23/23-2.htm>
- Tournier, M. (1984). *Sept contes* (Édition spéciale). Paris : Gallimard, Folio Junior.
- Valle, S. (1996). *Les Contes merveilleux*. Paris : Hatier.

## APPENDICE C

### FICHES PÉDAGOGIQUES

C.1	Fiche 1 : Connais-tu le genre?.....	688
C.2	Fiche 2 : Qui raconte l'histoire? dans quel but? .....	689
C.3	Fiche 3 : <i>Le petit Poucet</i> au théâtre des marionnettes? .....	690
C.4	Fiche 4 : Et si on résumait? .....	692
C.5	Fiche 5 : Histoire, dialogues et commentaires : comment les démêler? .....	694
C.6	Fiche 6 : Le petit Poucet dans ta classe? .....	696
C.7	Fiche 7 : 7 ou 6? À toi de jouer! .....	698
C.8	Fiche 8 : Les bons et les mauvais peuvent-ils se ressembler? .....	700
C.9	Fiche 9 : Vouloir et pouvoir, semblables ou différents? .....	702
C.10	Fiche 10 : La fable <i>Le petit Poucet</i> ?.....	704

C.1

Fiche  1**Connais-tu le genre?**

Tu as pris le temps d'observer les différentes œuvres qui étaient exposées devant toi. Tu as fait des comparaisons et tu en as discuté avec tes camarades pour arriver à un accord sur la sorte de texte ou le genre auquel appartient *Le petit Poucet*. Inscris les résultats de ces échanges sur la Fiche 1 avant d'en discuter avec ton enseignant.

**Question 1** Parmi les genres donnés ci-dessous, choisis celui qui te semble correspondre le mieux au texte de Perrault.

- Le petit Poucet* est  un roman  
 une nouvelle  
 un conte  
 une fable  
 une pièce de théâtre

**Question 2** Parmi les caractéristiques données ci-dessous, choisis celles qui te semblent correspondre le mieux au texte *Le petit Poucet*.

- Le petit Poucet* est  un texte plutôt court  
 un texte écrit sous la forme d'un poème  
 un texte qui ne se termine pas bien  
 un texte qui commence par « Il était une fois »  
 un texte qui comporte une moralité  
 un texte qui comporte uniquement une partie racontée (narration)

**Question 3** Lis la « moralité » de la fin dans *Le petit Poucet* de Perrault et note deux valeurs qui s'en dégagent :

1- .....

2- .....



C.2

Fiche  2

## Qui raconte l'histoire? dans quel but?

Questions	Réponses individuelles	Réponses après l'interaction élèves/enseignant
Qui raconte l'histoire?	..... ..... .....	..... ..... .....
À qui s'adresse-t-il? (enfants, adolescents, adultes?)	..... ..... .....	..... ..... .....
Dans quel but, raconte-t-il cette histoire?	..... ..... .....	..... ..... .....
Pourquoi a-t-il choisi le genre « conte merveilleux »?	..... ..... .....	..... ..... .....
Selon toi, quels types de lecteurs peuvent s'intéresser à cette histoire? Pourquoi?	..... ..... .....	..... ..... .....
Quels sont les personnages qui te touchent le plus? Pourquoi?	..... ..... .....	..... ..... .....

C.3

Fiche  **3** *Le petit Poucet* au théâtre  
des marionnettes?

Le conte *Le petit Poucet* de Perrault a été adapté et mis en scène sous forme d'une pièce de théâtre. Voici comment la pièce est présentée :

*Le Petit Poucet*  
Drame pour marionnettes  
en 5 actes et 14 tableaux

d'après Perrault

**Question 1** Dans la présentation de la pièce de théâtre, la liste des personnages et le texte de l'acte II, trouve des indices (au moins trois) qui montrent que l'auteur a écrit la pièce spécialement pour les enfants :

- 1- .....
- 2- .....
- 3- .....
- 4- .....
- 5- .....

**Question 2** En racontant que le Petit Poucet meurt à la fin de la pièce, l'auteur s'éloigne du texte de Perrault et change la fin heureuse du conte en une fin tragique et sombre. Relis l'extrait de l'acte II (*Chez l'Ogre*) et trouve deux ressemblances et deux autres différences entre le conte et la pièce de théâtre.

Les ressemblances	Les différences
1. .... ..... .....	1. .... ..... .....
2. .... ..... .....	2. .... ..... .....

**Question 3** Lequel de ces deux héros te ressemble le plus? Pourquoi?

.....  
.....

**Question 4** Si tu étais à la place de ce héros, comment aurais-tu réagi face à l'Ogre?

.....  
.....

C.4

Fiche  4

## Et si on résumait?

**Question 1** Résume en quelques phrases (maximum dix), l'histoire du petit Poucet. Bâti ton résumé sur le personnage du héros et ses actions. Pour t'aider, les trois premières phrases sont données à titre d'exemple. À toi de continuer!

- 1- Le petit Poucet est introduit dans l'histoire
- 2- Le petit Poucet est au courant du problème et se prépare à l'affronter.
- 3- Le petit Poucet part dans la forêt avec ses frères et ses parents.
- 4- Le petit Poucet .....
- 5- Le petit Poucet .....
- 6- Le petit Poucet .....
- 7- Le petit Poucet .....
- 8- Le petit Poucet .....
- 9- Le petit Poucet .....
- 10- Le petit Poucet .....

**Question 2** Voici maintenant les différentes parties qu'on trouve dans le conte. Ces parties ou *phases* sont un peu plus détaillées et précises que les trois grandes divisions d'un texte (introduction, développement et dénouement) que tu connais déjà. À l'aide des numéros 1 à 10 qui identifient tes phrases, fais correspondre les parties de ton résumé aux différentes phases du conte.

Divisions d'un texte	Phases du conte	Numéro(s) des phrases de ton résumé
Introduction	Situation initiale	.....
Développement	Complication	.....
	Actions	.....
	Résolution	.....
Dénouement	Situation finale	.....
	Commentaires ou moralité	.....


**Question 3** Dans la phase « Actions », toutes les actions du héros te semblent-elles vraisemblables? Pourquoi?

.....  
 .....

**Question 4** Si tu étais à la place de l'auteur, quelle action choisirais-tu pour la « situation finale »?

.....  
 .....

C.5

Fiche  **5** Histoire, dialogues et  
commentaires : comment les démêler?

**Question 1** À partir des explications fournies par ton enseignant, joins par un trait les éléments de la colonne de droite qui correspondent aux parties du texte désignées dans la colonne de gauche. Attention : un même élément peut correspondre à plus d'une partie de texte.

- |   |  |
|---|--|
| - Les parties monologuées et dialoguées | - Pronoms de la 3 <sup>e</sup> personne ( <i>il, elle, ils, elles</i> )                        |
| - Les commentaires d'auteur             | - Guillemets, deux points, verbes <i>dire, demander</i> ou <i>répondre</i>                     |
| - Les parties racontées (narration)     | - Verbes à l' <i>imparfait</i> , au <i>passé simple</i> et au <i>conditionnel</i>              |
| - Les commentaires d'autres personnages | - Pronom indéfini <i>on</i>  |
| - Les parties en style indirect         | - Verbe <i>dire, demander</i> ou <i>répondre</i> sans guillemets ni deux points                |
|   | - Pronoms de la 1 <sup>re</sup> et de la 2 <sup>e</sup> personne ( <i>je, tu, nous, vous</i> ) |

**Question 2** Dans *Le petit Poucet* de Perrault, compte les parties dans lesquelles les personnages parlent, identifie ces personnages et complète les phrases suivantes :

- a) Les personnages qui ne parlent pas dans le conte sont .....
- b) Le personnage qui parle le plus dans le conte est .....
- c) Le personnage qui parle le moins dans le conte est .....

**Question 3** Écris Vrai ou Faux

	Vrai	Faux
Les descriptions se trouvent dans les parties racontées.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les argumentations sont présentes seulement dans les monologues et les dialogues.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les explications sont toujours mises entre parenthèses.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Il y a beaucoup d'argumentations dans le conte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Question 4** Au paragraphe 2, dans le dialogue entre le Bûcheron et sa femme, que penses-tu de l'argumentation qu'utilise le mari pour convaincre sa femme?

.....

.....

.....

**Question 5** Quel argument te touche le plus? Pourquoi?

.....

.....

.....

C.6

Fiche  6**Le petit Poucet  
dans ta classe?**

Si tu parcoures les différentes phases du conte, du début jusqu'à la fin, tu remarques que le petit Poucet a subi une vraie transformation en tant que communicateur :

1. Dans la **situation initiale**, le petit Poucet est décrit comme le plus jeune des garçons qui *ne disait mot* et qui *parlait peu*.
2. Dans la **première résolution**, il s'adresse à *ses frères* et leur dit : *suivez-moi seulement*.
3. Dans les **actions**, il s'adresse deux fois à *ses frères* (et leur donne des ordres) et deux fois à la *femme de l'Ogre* (et arrive à la convaincre).
4. Dans la **résolution finale** (deuxième version), il prend l'initiative d'aller trouver le *Roi* et il lui parle (et arrive à le convaincre).
5. Dans la **situation finale** (deuxième version), il devient messager du *Roi* et fait pendant quelque temps le *métier de courrier*.

**Question 1** Imagine que le petit Poucet est un élève de ta classe, que la situation initiale correspond au début de l'année scolaire et la situation finale représente la fin de l'année. Évalue les performances de ton petit camarade (en communication orale) et donne-lui une note sur 10, en tenant compte des progrès qu'il a fait durant l'année en passant d'une étape scolaire à l'autre.

---

**Développement de la compétence : communiquer oralement**
**Élève : Le petit Poucet**

Début de l'année	Étape 1	Étape 2	Étape 3	Fin de l'année
/10	/10	/10	/10	/10



**Question 2**

- a) La transformation du petit Poucet t'a-t-elle aidé à identifier certains aspects négatifs de ta compétence à communiquer oralement? Si oui, nomme deux de ces aspects :

1- .....

2- .....

- b) Cette transformation du petit Poucet t'incite-t-elle à améliorer certains de ces aspects négatifs qui sont en lien avec la confiance en soi et la prise d'initiative? Si oui, quel aspect souhaiterais-tu améliorer en premier? Pourquoi?

.....

.....

.....

C.7

## Fiche 7 ou 6? À toi de jouer!

**Question 1** Voici un passage du conte *Le petit Poucet* de Perrault. Lis-le attentivement et indique dans les parenthèses le chiffre qui correspond aux personnages auxquels renvoient les pronoms ou les autres substituts soulignés dans le texte (7 pour les sept frères, incluant le petit Poucet et 6 pour les six frères du héros). Surligne les pronoms et les groupes de mots qui représentent les six frères seulement.

« On partit, et le petit Poucet ne découvrit rien de tout ce qu'il savait à ses frères. Ils allèrent dans une forêt fort épaisse [...]. Le Bûcheron se mit à couper du bois et ses enfants ( ) à ramasser les brouilles pour faire des fagots. Le père et la mère, les ( ) voyant occupés à travailler, s'éloignèrent d'eux ( ) insensiblement [...]. Lorsque ces enfants ( ) se virent seuls, ils ( ) se mirent à crier et à pleurer de toute leur force. Le petit Poucet les ( ) laissait crier, sachant bien par où il reviendrait à la maison [...]. Il leur ( ) dit donc : « Ne craignez point, mes frères ( ); mon Père et ma Mère nous ont laissés ici, ( ), mais je vous ( ) remmènerai bien au logis [...]. Ils ( ) le suivirent, et il les ( ) mena jusqu'à leur maison ( ) par le même chemin qu'ils étaient venus dans la forêt. Ils ( ) n'osèrent d'abord entrer, mais ils ( ) se mirent tous ( ) contre la porte pour écouter ce que disaient leur Père et leur Mère.

**Question 2** Le passage ci-dessus montre que l'auteur place parfois tous les garçons ensemble et que parfois il les sépare. Ainsi, selon l'effet que l'auteur veut produire sur le lecteur, le petit Poucet se trouve uni à ses six frères ou séparé d'eux. En deux ou trois phrases, écris ce que tu en penses personnellement. Ton texte doit répondre à trois questions : dans quelles circonstances le petit Poucet est-il séparé de ses frères? quels sont les sentiments ou les actions qu'il ne partage pas avec eux? et quels sont les mots du texte qui nous aident à découvrir cette séparation ou cette différence? Utilise les pronoms et les déterminants de la première



C.8

## Fiche 8 Les bons et les mauvais peuvent-ils se ressembler?

Compare les informations données dans le tableau ci-dessous, surtout les mots encadrés, et réponds aux questions 1 et 2 de la page suivante :

La Bûcheronne	La femme de l'Ogre
<p>Le Père et la Mère les <b>menèrent</b> dans l'endroit de la Forêt le plus épais et le plus obscur [...] et les <b>laissèrent</b> là.</p>	<p>La femme de l'Ogre [...] les <b>laissa</b> entrer et les <b>mena</b> se chauffer auprès d'un bon feu.</p>
<p>La Bûcheronne <b>était toute en pleurs</b> : « Hélas! où sont maintenant mes enfants, mes pauvres enfants? »</p> <p>Ce pauvre enfant (le petit Poucet) était le souffre-douleur de la maison, et on (les parents) lui <b>donnait</b> toujours le tort.</p>	<p>Cette femme les voyant tous si jolis <b>se mit à pleurer</b> et leur dit : « Hélas! mes pauvres enfants, où êtes-vous venus? »</p> <p>La bonne femme [...] lui (le petit Poucet) <b>donna</b> aussitôt tout ce qu'elle avait.</p>
Le petit Poucet	L'Ogre
<p>Il <b>alla droit</b> à la maison de l'Ogre.</p> <p>Le petit Poucet [...] <b>se leva</b> vers le milieu de la nuit, <b>et prenant</b> les bonnets de ses</p>	<p>En disant ces mots, il se leva de table, et <b>alla droit</b> au lit.</p> <p>[...] l'Ogre <b>s'étant éveillé</b> sur le minuit [...] se jeta donc brusquement hors du lit, <b>et</b></p>

frères [...] il alla [...] les mettre sur la tête prenant son grand Couteau [...]. Il alla  
des sept filles de l'Ogre [...]. ensuite au lit de ses filles [...].

« [...] il (l'Ogre) m'a aperçu et m'a prié de Donne-moi vite mes bottes de sept lieues  
vous [...] dire de me donner tout ce qu'il a [...], afin que j'aie les attraper. »  
[...].

### Question 1

a) La femme de l'Ogre ressemble à la Bûcheronne parce que :

- 1- .....
- 2- .....

b) L'image de la femme de l'Ogre est plus positive que celle de la Bûcheronne parce que :

- 1- .....
- 2- .....

### Question 2

a) Le petit Poucet ressemble à l'Ogre parce que :

- 1- .....
- 2- .....

b) Dans le paragraphe 8 du conte, trouve une phrase que Perrault utilise pour nous dire que l'Ogre était bon. Écris cette phrase et souligne le groupe de mots (nom et adjectif) qui représente le noyau de cette phrase. Trouves-tu que l'Ogre peut être un modèle pour le héros?

- 1- .....
- 2- .....
- 3- .....

C.9

Fiche  9**Vouloir et pouvoir,  
semblables ou différents?***Les Petits Poucets*  
(Bruno de La Salle)

La mère disait :

« Cette fois nous n'avons plus rien,  
plus rien pour nous,  
plus rien pour eux.  
Je ne  veux pas les voir souffrir  
Je ne  veux pas les voir mourir  
devant mes yeux.  
Emmène-les dans la forêt  
et abandonne-les là-bas,  
les bêtes se chargeront d'eux ».

*Le petit Poucet*  
(Charles Perrault)

Un soir [...] le Bûcheron était auprès du  
feu avec sa femme, il lui dit, le cœur serré  
de douleur : « Tu vois bien que nous ne  
 pouvons plus nourrir nos enfants; je ne  
 saurais les voir mourir de faim devant mes  
yeux, et je suis résolu de les mener perdre  
demain au bois, ce qui sera aisé, car tandis  
qu'ils s'amuseront à fagoter, nous n'avons  
qu'à nous enfuir sans qu'ils nous voient  
[...] ».

**Question 1** Malgré certaines ressemblances, les paroles des deux personnages (la mère chez Bruno de La Salle et le père chez Perrault) montrent des émotions et des sentiments différents et portent certaines évaluations. Lis attentivement les deux passages et complète le tableau ci-dessous :

	<i>Les Petits Poucets</i> (Bruno de La Salle)	<i>Le petit Poucet</i> (Charles Perrault)
Par quel mot commencent les paroles du personnage?		
Dans chaque passage, quel est le premier mot (ou groupe de mots) substitut qui renvoie aux enfants? que remarques-tu?		







## Deuxième partie : Évaluation individuelle

### Question 1 Évaluation des activités de la démarche didactique.

- a) Dans le cadre d'une nouvelle démarche didactique, tu as accompli des activités très variées qui t'ont permis de chercher, de découvrir et d'apprendre. Au besoin, retourne à ton portfolio pour revoir les activités (1 à 10), puis remplis les cases du tableau ci-dessous (tu peux cocher plus d'une case).

Évaluation	Act. 1	Act. 2	Act. 3	Act. 4	Act. 5	Act. 6	Act. 7	Act. 8	Act. 9	Act. 10
Excellent										
Très bon										
Bon										
Moyen										
Difficile										
Facile										
Ennuyeux										
Acceptable										

- b) Laquelle de ces activités tu as aimée le plus? pourquoi?

.....

.....

- c) Y a-t-il une activité que tu aurais voulu faire en plus?

.....

.....

d) En général, comment as-tu trouvé cette façon de travailler les textes? pourquoi?

.....  
 .....

## Question 2 Évaluation du conte *Le petit Poucet* de Perrault

Durant quelques cours, tu as travaillé, de façon individuelle ou en groupes, sur *Le petit Poucet* de Perrault. Réponds aux questions suivantes :

1. Connais-tu déjà ce conte? si oui, dans quelles circonstances l'as-tu connu?

.....  
 .....

2. Parmi les choses que tu as découvertes au sujet de ce conte, laquelle t'a le plus surpris?

.....  
 .....

3. Le travail sur ce conte, t'a-t-il permis d'avoir une certaine compréhension du thème de la construction identitaire?

.....  
 .....

4. Y a-t-il un thème ou une chose que tu aurais voulu approfondir dans ce conte? si oui, lequel ou laquelle?

.....  
 .....

5. Recommandes-tu la lecture de ce conte à d'autres élèves de ton école? pourquoi?

.....  
 .....

### Troisième partie : Autoévaluation

**Question 1** Après avoir accompli les différentes activités de lecture, d'écriture et de communication orale, comment est-ce que tu t'autoévalues en tant que :

**1. Lecteur?**

a) Durant les activités de lecture que tu as accomplies, penses-tu avoir développé de nouvelles compétences pour lire les textes, en général, et les contes, en particulier? Si oui, nomme une de ces compétences.

.....  
.....

b) As-tu compris plus en lisant seul, en petits groupes ou avec toute la classe et l'enseignant? pourquoi?

.....  
.....

c) Quelle stratégie t'a aidé le plus à comprendre?

.....  
.....

d) En général, durant le travail de lecture, as-tu rencontré un problème que tu n'as pas pu résoudre? lequel?

.....  
.....

e) À présent, ton attitude vis-à-vis du cours de lecture a-t-elle changé? pourquoi?

.....  
.....

## 2. Scripteur et communicateur?

a) Durant les activités d'écriture et de communication orale, penses-tu avoir développé de nouvelles compétences pour écrire un texte et pour communiquer oralement? Si oui, nomme une compétence pour chacun des deux domaines.

1. En écriture : .....

2. En communication orale : .....

b) As-tu appris plus en écrivant seul ou en partageant le travail en petits groupes? et as-tu appris plus en communiquant à l'intérieur d'un petit groupe ou en échangeant en grand groupe?

.....

.....

c) Quelle stratégie d'écriture et quelle stratégie de communication orale ont été les plus efficaces?

1. En écriture : .....

2. En communication orale : .....

d) En général, en écriture et en communication orale, as-tu rencontré un problème que tu n'as pas pu résoudre? lequel?

1. En écriture : .....

2. En communication orale : .....

e) Dans les échanges que tu as eus avec tes camarades (en petit ou grand groupe), la confrontation des interprétations t'a-t-elle amené à te rendre compte des différents points de vue et croyances qui peuvent exister dans un groupe? t'a-t-elle permis à remettre en question tes propres points de vue et croyances? En quelques lignes, écris ce que tu en penses :

.....

.....

f) Ton attitude vis-à-vis du cours d'écriture et de communication orale a-t-elle changé?  
pourquoi?

.....  
.....

### 3. Citoyen?

De façon générale, penses-tu que tu as évolué comme citoyen entre le début et la fin des activités que tu as accomplies dans le cadre de cette nouvelle démarche? Si oui, explique comment en donnant un exemple :

.....  
.....