Etude comparative des formes de discours rapportés dans des contes des origines chez des scripteurs français et brésiliens (7–8 ans) : premiers résultats

Catherine Boré¹, Eduardo Calil de Oliveira², et Kariny Louiza Amorim²

¹ Université de Cergy-Pontoise, Laboratoire EMA EA 450, France

² Université Fédérale d'Alagoas, Laboratoire LAME, Macéio, Brésil

Résumé. Le discours rapporté joue un rôle essentiel dans les récits de fiction, attestant de la capacité du scripteur à présenter le point de vue d'autrui, mais il reste peu étudié en acquisition de l'écriture. Cet article présente les premiers résultats d'une enquête didactique réalisée en contraste de langue chez des élèves de 7–8 ans récemment alphabétisés, issus d'une école française et d'une école brésilienne, et placés dans des conditions de production identiques. Les chercheurs se situent dans une perspective interactionniste, socioconstructiviste, appuyée sur la psychologie culturelle. La présentation analyse trois séries de productions recueillies respectivement dans chaque école: deux productions de contes des origines à sujet libre, et une troisième à sujet imposé impliquant l'emploi de discours rapporté. Au total 57 textes écrits par dyades sont analysés, 20 brésiliens et 37 français.

Les résultats montrent que, sur les trois productions, les élèves brésiliens écrivent des textes plus longs et qui comportent plus de discours rapporté que les élèves français, mais que l'écart en nombre de mots se resserre quand on n'envisage que les textes comportant du discours rapporté. Significativement, la troisième production à thème imposé marque une augmentation des discours rapportés dans les deux pays avec une similitude dans les constructions. Plus généralement, le lexique des verbes introducteurs est identique pour la moitié de ses occurrences. Ces résultats pointent de nombreuses questions liées aux priorités d'enseignement notamment de la grammaire dans la culture didactique des deux pays.

Introduction

Nous présentons le début d'une étude comparative concernant un aspect particulier de la production d'écrits de jeunes scripteurs récemment entrés en littérature, *le discours rapporté*, en précisant plus loin l'étendue que nous donnerons à cette notion complexe.

Notre étude est d'abord motivée par le très petit nombre de recherches ayant trait à cette question à l'écrit, alors qu'il existe pour l'oral des monographies ou des synthèses importantes sur l'acquisition du langage incluant le discours rapporté [1] Bonnet & Tamine, 1984, [2] Lentin et al. 1984, 1988, [3] Lentin, 2009, [4] Bernicot, Veneziano et al. 2010, [5] (Goodell et Sachs, 1992) pour le domaine anglo-saxon.

This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License 4.0, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.

Une revue rapide des études consacrées au discours rapporté visant spécifiquement l'acquisition des jeunes apprenants à l'écrit montre qu'elles sont peu nombreuses ; d'abord parce que la plupart des études concernant l'apprentissage de l'écrit chez le jeune scripteur sont généralistes [6] Simon, 1973, [7] Schneuwly 1988, [8, 9] Fayol (1985, 1997) parmi une foule de références du domaine français, et n'ont pas pour objet principal le discours rapporté.

D'autre part, celles qui existent sont souvent anciennes : [10] de Gaulmyn, 1983, [11] Foulain & Fayol, 1988 ; la plupart se situe dans la période 1980-1995 : [12] Hickmann, (1991), [13] (Dittmar & Reich, 1993).

En Amérique Latine, les études concernant l'acquisition du langage écrit en portugais en contraste de langues sont rares. On rappelle la grande étude présentée dans l'ouvrage *Chapeuzinho Vermelho aprende a escrever : estudos psicolinguísticos comparativos em três línguas* (1996). Dans ce travail collectif, publié il y a près de 20 ans, les chercheuses [14] Ferreiro, Pontecorvo, Moreira et Garcia Hidalgo étudient *Le Petit Chaperon Rouge*, réécrit par des élèves locuteurs du portugais, de l'espagnol et de l'italien dans des écoles de l'enseignement élémentaire au Brésil, au Mexique, en Uruguay et en Italie. Mais cette étude concerne surtout le rapport entre discours direct et ponctuation et s'appuie sur une tâche de réécriture plutôt que d'invention. On peut citer encore les études de [15] Figueiredo (1998) et [16] Soares (1999).

En France, c'est finalement en didactique du français que l'on trouve le plus de recensions : citons le travail de [17] Granget (2008) en didactique du français langue étrangère mais sur une tranche d'âge différente avec des locuteurs allemands ; ou, surtout, en didactique du français langue maternelle : [18] Fabre (1992) ; [19–22] Boré, (2004 (a et b), 2009, 2010) ; [23] Plane et al., (à paraître 2013).

Si bien que notre étude est probablement à notre connaissance une des plus récentes réunissant à la fois trois caractéristiques :

- Traiter du discours rapporté à l'écrit et non à l'oral ;
- Concerner de jeunes scripteurs tout juste entrés en littérature ;
- Constituer une étude contrastive franco-brésilienne en didactique.

Nous nous situons en didactique en effet : nous pensons que le cadre et le dispositif didactiques peuvent favoriser la maîtrise de l'écrit plus que le développement psychologique interne des jeunes scripteurs. Le cadre théorique concernant la perspective d'acquisition est celui du socio-constructivisme [24] Vygotski, 1934, [25] Bronckart, 1997 et de la psychologie culturelle [26] Bruner, 2008 : nous considérons que le développement ne peut se produire que par les médiations sociales notamment entre pairs ; c'est pourquoi les dispositifs didactiques ont été construits pour permettre une écriture collaborative en dyades constamment étayée par le dialogue et par les œuvres culturelles présentes ou recrées par la mémoire discursive.

Dans cette perspective, le discours rapporté n'est pas un objet détaché du récit qui serait susceptible d'un apprentissage grammatical autonome ; il manifeste l'aptitude du jeune scripteur à l'altérité par la reprise des mots de l'autre.

Nous considérons en effet comme centrale la représentation de la parole dans l'activité humaine. Il s'agit là d'un fait inséparablement linguistique, langagier et anthropologique développé par Bakhtine et Volochinov, puis dans le cadre de la psychologie culturelle (Bruner) et pris en compte dans les théories de l'imagination qu'elles soient culturelles [27] P. Harris [2000] (2007) ou cognitives [28] Reboul (2000). La centralité de la parole représentée dans la vie du langage alimente l'hypothèse qui a sous-tendu cette étude : s'il est vrai que le discours rapporté joue un rôle nécessaire dans le développement de l'écriture des fictions narratives, la variété et le nombre des dialogues et discours représentés pourraient témoigner de la capacité des scripteurs à inventer des histoires.

1. Cadre théorique : dialogisme et Discours Rapporté (DR)

Nous situons notre étude des discours rapportés dans le cadre du dialogisme bakhtinien. C'est dans la section « Du discours romanesque » d'*Esthétique et théorie du roman*¹ de [29] Bakhtine que nous trouvons certains développements consacrés au concept de dialogisme. Aucune définition n'est donnée par Bakhtine mais la lecture de cette célèbre section a donné lieu à deux importantes interprétations françaises, celle de [30] J. Authier-Revuz (1995) et celle de [31] Brès & Nowakowsjka (2006) qui distinguent trois types de dialogisme à partir des distinctions que fait Bakhtine lui-même. S'il est impossible de résumer le foisonnement et la complexité de ce chapitre, nous retenons certains passages comme points de départ de nos travaux.

« Le dialogue a été étudié seulement comme forme compositionnelle de la structure de la parole. Mais la dialogisation intérieure (tant dans la réplique que dans l'énoncé monologique) qui pénètre dans toute sa structure, dans toutes ses couches sémantiques et expressives, a presque toujours été ignorée. [...]

*Le discours naît dans le dialogue comme sa vivante réplique et se forme dans une action dialogique mutuelle avec le mot d'autrui, à l'intérieur de l'objet.*² Le discours conceptualise son objet grâce au dialogue. »³

C'est donc cette action dialogique avec le mot d'autrui qui sert d'entrée à notre conception du discours rapporté. Nous retenons les caractéristiques fondamentales dégagées par Bakhtine dans ce même chapitre :

« [...] Il suffit d'écouter et de méditer les paroles qu'on entend partout pour affirmer ceci : dans le parler vivant de tout homme vivant en société, la moitié au moins des paroles qu'il prononce sont celles d'autrui (reconnues comme telles) transmises à tous les degrés de possibles d'exactitude et d'impartialité (ou plutôt de partialité).

[...] Il est indispensable de noter ceci : la parole d'autrui comprise dans un contexte, si exactement transmise soit-elle, subit toujours certaines modifications de sens. Le contexte qui englobe la parole d'autrui crée un fond dialogique dont l'influence peut être fort importante. [...] La parole d'autrui, introduite dans le contexte d'un discours, établit avec le contexte qui l'enclasse non pas un contact mécanique, mais un amalgame chimique (au plan du sens et de l'expression); le degré d'influence mutuelle par le dialogue peut être très grand. Voilà pourquoi, lorsqu'on étudie les différentes formes de transmission du discours d'autrui, on ne peut séparer le procédé d'élaboration de ce discours du procédé de son encadrement contextuel (dialogique) : les deux procédés sont indissolublement liés. »⁴

Le discours rapporté, qu'il soit représenté dans le langage ordinaire ou dans les textes littéraires, est donc expressément mentionné par Bakhtine comme un fait de dialogisme, en raison du contexte qui unit et sépare à la fois les deux énonciations. C'est en effet dans un seul énoncé que se trouvent associées deux énonciations émanant d'énonciateurs distincts. Le mode d'association, cependant, est variable : dans le discours direct, les énonciations sont juxtaposées et le contraste des situations d'énonciation se marque par des modifications affectant grammaticalement les temps, les modalités et les personnes. Mais les éléments de représentation du mot d'autrui au discours direct peuvent s'accompagner d'une coloration des contextes dans lesquels apparaît l'énoncé étranger : par exemple, l'utilisation d'un lexique spécifique différent dans les deux énonciations. Un exemple saisissant nous est fourni par les onomatopées que les jeunes scripteurs présentent au discours direct dans les textes qu'ils inventent [32] Calil & Del Ré (2009), [33] Calil & Boré (2011). Ce discours « étranger » est intégré par les scripteurs sans verbe

¹ Bakhtine M., ([1934, 1975]1978), pp. 83-233.

² Les italiques sont ajoutées.

³ Bakhtine M., *ibidem*, pp. 102-103.

⁴ *Ibidem*, pp. 158-159.

introduceur, dans une collision violente avec les mots du narrateur, mais nous décelons bien qu'il s'agit de mots empruntés aux « comics » populaires ou aux contes pour enfants

Un autre mode d'association est celui du discours indirect, qui prend le plus souvent une forme syntaxique de subordination⁵ mais dont la variété des formes est très étendue : en fait, le discours indirect est le lieu d'une réappropriation des mots d'autrui par l'énonciateur et corrélativement, comme Bakhtine le signale, d'une déformation/assimilation de ce « discours autre » (Authier-Revuz) par l'énonciateur principal, qui transmute dans son propre langage les mots d'autrui, en laissant parfois au passage des expressions, guillemetées ou non, appartenant au discours rapporté⁶. Cette façon de faire cohabiter deux langages en un seul est moins visible que le discours direct, mais elle illustre une forme d'hétérogénéité « constitutive » (Authier-Revuz) qui peut se prolonger dans des ramifications innombrables : par exemple, une variété du discours indirect est le discours « narrativisé », qui mentionne seulement le fait qu'un ou plusieurs énonciateurs parlent, et donc ne rapporte qu'un acte de langage ; mais il y a toute une gamme possible de représentations de cet acte de langage, par exemple : « ils ont discuté de leurs vacances pendant des heures » ; « ils se sont amusés à raconter leurs récits de vacances » ; ils se sont émus en évoquant leurs souvenirs de vacances » ; « ils ont échangé des confidences à propos de leurs vacances » etc. Une infinie variété de perspectives est ouverte par l'énonciateur dont la subjectivité est ici interprétante du ton, de l'atmosphère et du contexte portés par l'événement de langage rapporté.

Enfin, la représentation la plus célèbre du dialogisme incarné dans le discours rapporté se trouve dans ce que Bakhtine nomme « bivocalité », que nous connaissons sous la forme du « discours indirect libre » : dans les analyses qui suivent, nous verrons que les jeunes scripteurs y recourent, d'une manière parfois difficile à discerner, chaque fois que la voix de l'énonciateur principal et celle de l'énonciateur rapporté se confondent, se superposant de telle sorte qu'on ne peut pas les attribuer de façon certaine au narrateur ou au locuteur représenté : « il était une fois une femme qui voulait un enfant » : est-ce le propos de la femme qui dit : « je veux un enfant » qui est rapporté, ou bien est-ce l'énoncé du narrateur qui décrit le désir de la femme ? Les deux voix se fondent dans la même énonciation, marquée par l'interprétation qu'en fera le lecteur : l'ambivalence manifeste ici la fusion de deux voix dans un même énoncé, manifestation majeure d'un dialogisme à l'œuvre dans la langue et sans doute non concerté de la part du scripteur.

Le discours indirect libre avait été analysé par [34] Volochinov dès 1929 dans sa grande étude sur les discours rapportés⁷. Pour lui, ce dialogisme est de nature sociale et non psychologique ou expressive :

« Ce n'est pas le Mot qui est l'expression de la personne intérieure, mais c'est la personne intérieure qui est le Mot exprimé ou intériorisé. Le Mot est l'expression de l'échange social, de l'interaction sociale des personnes matérielles, des producteurs. »⁸

Cette conception est assez proche des analyses du psychologue [24] Lev Vygotski concernant le langage intérieur et sa socialisation. Boré dans ses travaux récents [21, 22] (2009, 2010) a repris la thèse vygostkienne selon laquelle l'activité de l'enfant est modelée sur et par ses rapports avec autrui par l'intermédiaire du langage, elle rappelle que c'est dans le dialogue socialisé, externe, en face à face, que l'enfant commence ses premiers apprentissages symboliques, dialogue qui s'intériorise progressivement. Boré a développé l'hypothèse que les dialogues représentés dans les récits de fiction sont des traces fonctionnelles de ce langage intérieur, qui présente des analogies avec le dialogisme

⁵ En français, principalement avec la subordination par « que ». Exemple : « Il a dit *que* etc. » mais aussi par l'infinitif. Exemple : « Il lui a demandé *de* se taire ».

⁶ J. Authier-Revuz nomme cette forme « îlots textuels ». Exemple : « Il a dit qu'il viendrait « *sûrement* » ».

⁷ V.N. Voloshinov ([1929, 1930], 2010). *Le marxisme et la philosophie du langage*, traduction de Patrick Sériot et Inna Tylkowskii-Ageeva, édition bilingue, chapitres III et IV, Limoges : Lambert-Lucas, pp.385-466. C'est dans ces chapitres que l'on trouve les analyses les plus détaillées concernant « l'orientation réciproque de la parole d'auteur et de la parole d'autrui », en particulier le chapitre IV pour le discours indirect libre.

⁸ Volochinov, *op.cit.* chapitre IV p. 451.

bakhtinien. Ainsi se trouve posée l'hypothèse du statut du dialogue dans le processus d'invention comme trace d'un dialogisme manifesté. C'est ce qui permet à Boré de dire que le dialogue est « le moteur de l'invention » [21] Boré (2009).

2. Dispositif didactique et observations générales

Nous considérons ce travail comme un « pilote », un test, nous permettant d'expérimenter dans un 1^{er} temps tous les aspects complexes avant d'en corriger les défaillances et de l'étendre à d'autres écoles.

C'est aussi une recherche empirique, faite dans des conditions écologiques, quantifiée plutôt que quantitative, avec une part importante d'analyses qualitatives.

Voyons maintenant le dispositif.

Le corpus des manuscrits brésiliens et français a été recueilli dans deux classes, une brésilienne⁹ et une française¹⁰ auprès d'élèves de même âge (7–8 ans) issus de milieux socio-économiques approchants, et ayant accès à la culture écrite véhiculée par la littérature pour enfants, les films, les émissions de télévision, les jeux électroniques, etc.

Les textes ont été écrits entre mars et juillet 2011 à partir de situations de production de textes similaires.

L'équipe pédagogique de chaque école partage en effet une même conception de l'enseignement de la langue maternelle appuyée sur une perspective socio-historique. Le travail de lecture et de production textuelle a été développé pour favoriser l'acculturation des élèves ; c'est le genre textuel du « conte étiologique » qui a été choisi comme référence commune de production pour les élèves. Le choix de ce genre s'explique non seulement parce que c'est un genre présent dans les manuels scolaires des deux pays, comme le montrent les légendes et les mythes communs au matériel didactique utilisé, mais aussi parce que ce sont de brefs récits de fiction, dont la thématique suggère une explication fantaisiste apportée aux phénomènes naturels ou aux caractéristiques des animaux ; en outre, les contes étiologiques lui impliquaient généralement des personnages et un dialogue entre eux.

Pour assurer un dispositif didactique commun aux deux classes, les enseignants ont élaboré un projet de lecture de 20 contes étiologiques éducatifs¹¹, la plupart trouvés dans la littérature des deux pays. Les enseignants ont lu et commenté, chaque semaine pendant trois mois, une ou deux histoires aux élèves et leur ont fait produire des « contes des origines » sur thème libre ou imposé. Les élèves ont travaillé en dyades selon un protocole didactique identique dans les deux pays : pendant 10 à 15 minutes, dialogue libre pour imaginer/planifier le texte (sans prise de notes) ; puis écriture collaborative d'une demi-heure pendant laquelle les élèves dictent et écrivent alternativement le texte issu du dialogue précédent, ce qui engendre de nombreuses altérations du projet initial. Durant tout le processus, les élèves sont filmés et enregistrés. Ce protocole est expérimenté depuis plus de 20 ans par l'équipe brésilienne d'Eduardo Calil¹². Il trouve sa justification dans les principes du socioconstructivisme, actuellement représenté par les travaux de J.-P. Bronckart : les interactions langagières réalisées en dyades permettent aux interactants de s'approprier des traces de l'activité langagière avant de l'intérioriser, le moteur du développement résidant dans le conflit né des confrontations inhérentes aux discussions portant sur le texte à produire. La négociation menée entre les scripteurs pour produire le texte inventé permet au chercheur de suivre l'émergence et les modifications des formes de discours rapporté final. Pour des raisons évidentes de place, l'analyse de ces interactions n'est pas présentée ici. Nous donnons seulement leur résultat à l'écrit dans les tableaux 2 et 7.

⁹ Escola *Criar e Recrear*, Maceió, Alagoas, Brazil.

¹⁰ École *Paul Cézanne*, Marines, Val d'Oise, France.

¹¹ Voir en Annexe I et II la liste des textes étudiés en France et au Brésil.

¹² La méthodologie est exposée en détail dans *Autoria : a crianca e a escrita de historias inventadas*, Calil (2009, 2^{ème} édition), Londrina, Eduel, Brésil, pp. 3-8.

Tableau 1. Sujets de production de textes dans les écoles brésilienne et française.

Séance d'écriture	Pays	Date	Consigne	Productions de textes par dyades
S1	FR	10-03-11	Inventer un conte des origines (thème libre)	14
	BR	3-05-11	Inventer un conte des origines (thème libre)	7
S2	FR	20-06-11	Inventer un conte des origines (thème libre)	12
	BR	07-06-11	Inventer un conte des origines (thème libre)	6
S3	FR	27-06-11	Inventer un conte des origines ayant pour titre : « Pourquoi le chien fait « ouah ouah » et le chat « miaou miaou » ? »	11
	BR	19-07-11	Inventer un conte des origines ayant pour titre : « Pourquoi le chien fait « ouah ouah » et le chat « miaou miaou » ? »	7
Total des productions de textes				57

2.1 Hypothèse didactique

Nous présentons ici deux types de situation d'écriture ; sur les trois séances d'écriture sélectionnées pour l'analyse, deux proposent des consignes de production laissant aux élèves la liberté d'imaginer le thème du conte étiologique. Mais dans la troisième séance d'écriture, les enseignants ont suggéré un titre pour engager les élèves à écrire des contes comportant du discours rapporté. Le titre « Pourquoi le chien fait « ouah ouah » et le chat « miaou miaou » ? » suppose qu'il soit question de langage. Nous faisons donc l'hypothèse que les élèves seront ainsi amenés à produire un plus grand nombre de formes discursives attribuées aux personnages animaux.

Dans la sélection ainsi produite, 57 textes d'élèves ont été recueillis, 20 produits par les élèves de l'école brésilienne et 37 par ceux de l'école française. Tous les textes ayant été écrits par dyades, chaque occurrence de production de textes mentionnée dans le tableau (dernière colonne de droite) doit donc être comprise comme le résultat du travail de **deux** scripteurs. Exemple : 14 textes français pour 27 élèves (classe en nombre impair, un élève travaille seul) ; 7 textes brésiliens pour 14 élèves. Les fluctuations de nombre observées dans la dernière colonne du tableau ci-dessous résultent d'absences occasionnelles d'élèves dans la classe : nous travaillons en situation naturelle, non de façon expérimentale.

2.2 Terminologie conceptuelle

Nous avons dû faire des choix théoriques afin d'appréhender les structures grammaticales servant de support au DR. Le cadre auquel nous nous référons est celui de J. Authier-Revuz (voir point précédent). Cependant le travail théorique de la linguiste vise à une description du champ du « discours autre » en langue ; c'est pourquoi elle considère comme sans conséquence pour la théorie les manifestations non-standard du DR essayées par les apprenants. Pour nous, au contraire, les différentes structures empiriques que nous avons classées sont l'occasion de montrer la précocité et la richesse des réalisations de DR chez de jeunes scripteurs suivant le degré de complexité mis en œuvre pour les incorporer au récit. C'est donc le nombre et la variété des formes de DR employées en discours que nous avons cherché à inventorier.

Tableau 2. Enoncés de discours rapporté (EDR) et types de structures.

Types de structures d' EDR	
1.	Verbe introducteur <i>dicendi</i> ¹⁵ + discours indirect (VID+DI)
2.	Verbe introducteur <i>dicendi</i> + discours narrativisé(VID+DN)
3.	Verbe introducteur <i>dicendi</i> + discours direct (VID+DD)
4.	Verbe introducteur <i>dicendi</i> + que + discours indirect (VID+que+DI)
5.	Verbe introducteur <i>dicendi</i> + discours indirect libre(VID+DIL)
6.	Verbe introducteur <i>sentiendi</i> + discours indirect(VIS+DI)
7.	Verbe introducteur <i>sentiendi</i> + discours narrativisé (VIS+DN)
8.	Verbe introducteur <i>sentiendi</i> + discours direct(VIS+DD)
9.	Sans verbe introducteur + discours direct(s/VI+DD)
10.	Discours direct (DD)
11.	Discours direct + incise avec verbe <i>dicendi</i> (DD+iVD)
12.	Discours direct + incise avec verbe <i>dicendi</i> + discours direct (DD+iVD+DD)
13.	Discours du narrateur (DDn)
14.	Discours indirect libre (DIL)

Nous considérons comme actes d'énonciation les manifestations qui sont « du discours sur du discours et du discours dans du discours » pour reprendre les propos de [34] Volochinov (1977)¹³, ce qui nous a amenés à intégrer provisoirement les manifestations du narrateur hors de son récit. Nous nommons « énoncés de discours rapporté » (EDR) les structures relevées chez ces jeunes scripteurs qui sont à la fois attestées énonciativement et transitoires. Nous avons ainsi identifié 14 types d'EDR dans les productions tant françaises que brésiliennes¹⁴.

Nous avons quantifié ces 14 types d'EDR, en comparant leurs occurrences dans les productions de textes des deux pays, afin de pouvoir observer leurs similitudes et leurs différences.

3. Observations et analyses

3.1 Résultats quantitatifs en nombre de mots

Une première observation se réfère à la quantité de mots par texte¹⁶.

Les premiers résultats quantitatifs font apparaître des différences dans la longueur des productions. Le nombre total de productions françaises (désormais FR) est presque le double des productions brésiliennes (désormais BR) en raison de la différence du nombre d'élèves dans chaque classe. Toutefois, les élèves brésiliens écrivent des textes plus longs que les élèves français : dans tous les cas de figure, la moyenne et la médiane sont plus élevées dans les textes brésiliens ; la différence entre le nombre total moyen de mots écrits est de 26,6 %, soit une moyenne de 100,2 mots pour les trois séries de textes BR, et de 73,6 mots pour les textes FR.

Isolé, ce résultat n'a cependant aucune valeur significative, à moins d'être rapproché de ce qui nous intéresse dans cette recherche : la présence de discours représentant les mots d'autrui, ce que nous avons identifié comme une manifestation de la capacité du sujet à dialoguer avec le mot d'autrui, capacité entrant dans l'habileté à écrire des histoires.

¹³ L'auteur signifie ainsi qu'il s'agit d'énoncés à la fois réflexifs et enchâssés ou incorporés.

¹⁴ Voir en Annexe III le tableau présentant ces structures avec des exemples.

¹⁵ La distinction entre verbes *dicendi* et verbes *sentiendi* ou plus largement les verbes exprimant des procès mentaux a été discutée par [35] Rabatel (2003). La distinction est ici schématique. Elle oppose les verbes de parole à ceux pour lesquels sont inférés des actes de parole, ce qui suppose une part de lecture interprétative.

¹⁶ On rappelle que chaque texte est issu de l'écriture d'une dyade et non d'un seul scripteur.

Tableau 3. Nombre de mots par consigne dans les textes BR et FR (tous les textes).

Mots par consigne (C) dans les textes BR et FR (tous les textes)								
	BR				FR			
	Textes	Mots	Moyenne	Médiane	Textes	Mots	Moyenne	Médiane
C1	7	565	80,7	77	14	871	62,2	72
C2	6	599	99,8	85	12	953	79,4	74,5
C3	7	841	120,1	99	11	872	79,2	75
TT	20	2005	100,2	87	37	2696	73,6	74,5

Tableau 4. Nombre de mots par consigne dans les textes BR et FR (textes avec DR).

Mots par consigne (C) dans les textes BR et FR (seulement les textes avec DR)								
	BR				FR			
	Textes	Mots	Moyenne	Médiane	Textes	Mots	Moyenne	Médiane
C1	3	293	97,6	82	4	331	82,7	79,5
C2	6	599	99,8	65	6	516	86	84,5
C3	7	931	133	100	10	606	60,6	59
TT	16	1823	110,1	82,3	20	1453	76,4	79,5

La présence du DR est attestée dans plus de la moitié des textes, à la fois dans les productions françaises et brésiliennes. Mais les chiffres des productions brésiliennes sont significatifs : sur les 34 productions réalisées, seules 8 n'ont aucune forme de DR. En termes de pourcentage, cela signifie que le DR est présent dans 76,4 % des histoires inventées par les élèves brésiliens. Dans le groupe des productions françaises, il y a aussi une plus grande quantité de textes comportant du DR, mais la différence de pourcentage entre les textes avec DR et ceux sans DR est nettement plus faible : 54 % des manuscrits avec DR et 45,9 % sans DR.

Cependant, quand on n'envisage que les productions dans lesquelles figure du discours rapporté, on constate que, du côté brésilien comme du côté français, le nombre de mots augmente globalement : il passe de 100,2 à 110,1 pour les BR, de 73,6 à 76,4 pour les FR, ce que montre le tableau 4.

3.2 Résultats quantitatifs et tâches de production

Nous avons voulu également mettre en rapport les résultats quantitatifs avec les tâches de production et les consignes qui les accompagnent.

Tout d'abord, il est intéressant d'observer que le DR apparaît dans toutes les tâches de production analysées, mais avec des valeurs qui varient beaucoup quantitativement.

Considérons les productions françaises. Si l'on fait la somme du nombre d'énoncés de DR apparaissant dans les deux premières tâches de production (C1 & C2) on arrive aux résultats de 17 énoncés de DR pour la 1^{ère} consigne et 16 pour la 2^{ème} consigne (conte des origines à thème libre toutes les deux). Mais si l'on compare les données avec celles de la 3^{ème} tâche de production (consigne à thème imposé) celle-ci représente à elle seule, en nombre d'occurrences, plus du double des deux autres.

Quant aux énoncés de DR brésiliens, bien qu'ils soient en nombre plus important, ils suivent une courbe comparable à celle des énoncés français, le nombre d'énoncés d'EDR réalisés lors de la 3^{ème} tâche de production représentant la somme des deux autres.

Le schéma suivant permet de visualiser l'évolution des deux courbes.

On constate ainsi que se vérifie l'hypothèse didactique: une consigne inductrice entraîne un nombre accru de paroles de personnages. Reste à examiner dans quelles structures linguistiques elles sont insérées.

Schéma 1. Quantité d'occurrences de DR (EDR) par consigne dans les textes brésiliens et français.

4. Structures de DR et types de verbes introducteurs dans les textes BR et FR

Les formes d'apparition de DR sont très diverses, même chez des scripteurs débutants. Les 14 types que nous avons identifiés (avec des variantes comme la présence de gérondif ou modalisations verbales dans les productions écrites françaises) se répartissent ainsi dans les productions françaises et brésiliennes :

4.1 Analyse de la répartition des types de structures dans les textes français et brésiliens

On remarque que les seules structures présentes dans les textes français qui n'ont pas été utilisées en portugais sont des exemples de discours indirect libre (type 14) ; en revanche, dans les textes français, pas d'incise (types 11 et 12) ni de discours indirect avec « que » (type 4) pourtant fort connus des élèves en lecture. On voit donc ici se dessiner des différences d'emploi.

Il y a cependant des similitudes dans le choix prédominant d'un type de structure.

Si l'on considère les types de structure ayant la fréquence la plus élevée, on relève en effet une coïncidence. Dans les deux séries il y a une incidence élevée du type 3 (VID + DD) : avec 39 occurrences pour les textes BR et 37 pour les manuscrits FR, et du type 10 (DD), avec 16 occurrences pour BR et 8 pour FR.

Ces indicateurs donnent à penser que, tant pour les élèves brésiliens que pour les élèves français, le type le plus commun du discours rapporté est le DD, précédé ou non d'un verbe introducteur *dicendi*. Ce résultat confirme les conclusions de nombreux chercheurs depuis l'étude de [13] Hickmann (1991) [15] Ferreiro et al. (1996) et en didactique pour l'écrit : [19–21] Boré (2004a, 2004b, 2009a). Mais il concerne ici des données écrites et en contraste de langue, obtenues dans des conditions de production naturelles.

Tableau 5. Répartition des types de DR dans les textes FR par consigne (C1, C2, C3).

Répartition des types de DR dans les textes FR par consigne (C1, C2, C3)																
Consignes	Textes avec DR	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.	TT
		VID + DI	VID + DN	VID + DD	VID + que +	VID + DIL	VIS + DI	VIS + DN	VIS + DD	s/VI + DD	DD	DD + iVD +	DD	DDn	DIL	
C1	4	1	2	8	0	1	0	0	0	0	2	0	0	0	3	17
C2	6	1	1	5	0	4	1	0	1	0	1	0	0	1	1	16
C3	10	5	0	24	0	1	0	1	0	1	5	0	0	0	0	37
TT	20	7	3	37	0	6	1	1	1	1	8	0	0	1	4	70

Tableau 6. Répartition des types de DR dans les textes BR par consigne (C1, C2, C3).

Répartition des types de DR dans les textes BR par consigne (C1,C2,C3)																
Consignes	Textes avec DR	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.	TT
		VID + DI	VID + DN	VID + DD	VID + que +	VID + DIL	VIS + DI	VIS + DN	VIS + DD	s/VI + DD	DD	DD + iVD	DD + iVD +	DD	DDn	
C1	3	2	0	3	2	0	0	0	0	1	9	0	0	0	0	17
C2	6	4	3	13	0	0	2	0	0	0	4	0	1	0	0	27
C3	7	4	9	23	0	0	0	1	0	0	3	1	0	1	0	42
TT	16	10	12	39	2	0	2	1	0	1	16	1	1	1	0	86

Tableau 7. Types d'occurrences lexicales de VIDR dans les textes BR et FR (verbes *dicendi* & *sentiendi*).

Types d'occurrences lexicales de VIDR dans les textes BR et FR			
N°	BR	N°	FR
1.	ficar com muita raiva (com o sentido de « esbravejar »)		
2.	dar um grito de guerra	1.	crier
	3. desculpar-se		
4.	fazer (com o sentido de « falar »)	2.	faire
5.	anunciar		
6.	brigar	3.	se disputer
7.	chorar	4.	pleurer de
8.	falar		
9.	decidir	5.	décider
10.	dizer	6.	dire
11.	comunicar-se		
12.	dar uma dica (com o sentido de « sugerir »)		
13.	expulsar		
		7.	vouloir (avoir l'intention de)
14.	chamar	8.	appeler
15.	implorar		
		9.	en avoir assez de (verbe <i>sentiendi</i> supposant des paroles)
		10.	en avoir marre (même chose)
		11.	imaginer (verbe de cognition)
		12.	croire (verbe de cognition)
		13.	s'apercevoir (verbe de cognition)
16.	mandar		
17.	ordenar		
18.	pedir	14.	demander (une permission)
19.	pensar	15.	se dire (au sens de « penser »)
20.	perguntar	16.	demander
21.	reclamar	17.	ne pas être d'accord
22.	responder	18.	répondre
23.	fazer um acordo em libras		
		19.	écrire une lettre (disant)
24.	rezar (prier)		
25.	ter uma ideia (com o sentido de « pensar »)	20.	trouver une idée

4.2 Variété lexicale des verbes introducteurs de discours rapporté (VIDR)

Nous avons aussi cherché à savoir si la variété des structures s'accompagnait d'une variété lexicale des verbes introducteurs. Nous avons identifié 25 types d'occurrences dans les textes brésiliens et 20 dans les manuscrits français, avec des créations intéressantes dans les deux langues.

Il y a certes une différence numérique dans la variété lexicale des verbes introducteurs de DR brésiliens et français. Mais le plus intéressant est le nombre d'équivalences : 13 verbes sont lexicalement communs ou équivalents dans les deux langues ; ils sont surlignés en jaune dans le tableau 7. La comparaison vaut surtout qualitativement car les constructions syntaxiques diffèrent dans les deux langues pour des occurrences apparemment comparables : ainsi « parler » n'admet pas de DD ni de « DI + que » en français, contrairement au portugais « falar » de construction beaucoup plus souple. On

ne peut donc pas faire d'inférences sur la plus ou moins grande richesse lexicale d'emploi des verbes par les élèves à partir d'un simple décompte quantitatif.

5. Conclusion

Des indications significatives semblent se dégager de cette étude comparative.

1. Sur le plan quantitatif, nous constatons d'abord une tendance chez les élèves brésiliens à écrire des textes d'invention plus longs que les élèves français avec une moyenne de 26,6 % de mots en plus. Ce résultat coïncide par ailleurs avec un nombre d'occurrences de discours rapportés deux fois plus élevé chez les élèves brésiliens que chez les élèves français (80 % des textes brésiliens en comportent contre 54,1% des textes FR). Si nous comparons alors le nombre de mots présents seulement dans les productions qui comportent des discours rapportés, en France et au Brésil, nous constatons que l'écart se resserre quant au nombre de mots. Ces résultats semblent ainsi indiquer que le travail d'invention est alimenté et augmenté par la présence de discours rapportés. Toutefois l'augmentation globale en nombre de mots ne se vérifie pas au niveau des moyennes dans les textes français pour la dernière consigne d'écriture : s'il y a incontestablement plus d'élèves qui ont utilisé du DR au cours de la dernière consigne de production (C3), ils n'ont pas pour autant utilisé plus de mots : ce qui a pu entraîner un nombre de mots plus élevé globalement que lors de la 2ème consigne (car plus d'élèves ont utilisé du DR), mais une moyenne plus faible car ces nouveaux utilisateurs de DR écrivent des textes plus courts.
2. Sur le plan qualitatif, l'étude montre des différences à la fois dans la variété et la nature sémantique des verbes introducteurs des deux pays. Cependant nous constatons un emploi dominant du verbe *dire* chez les élèves brésiliens et français, et surtout un type de structure de discours rapporté dominant dans les deux pays : celle du discours direct avec *verbum dicendi*. Celle-ci se retrouve encore plus massivement dans le dernier exercice recueilli (C3) dont le titre de la consigne¹⁷ induisait un discours direct : cela pourrait expliquer la présence des 23 et 24 occurrences de DR avec la structure VID + DD respectivement. dans les textes brésiliens et français au cours de cette dernière séance de production à titre imposé. L'hypothèse semble s'accorder avec le cadre théorique que nous avons élaboré : la structure dialogale du DD représenté est une réminiscence du discours intérieur dialogique qui permet à l'enfant de créer un univers fictionnel, au moins pour les enfants de cet âge. Ces points doivent cependant être confirmés par des études futures.
3. Pour les contes étiologiques réunis dans les corpus, nous avons vu que ce sont surtout les structures syntaxiques lexicales et sémantiques des verbes introducteurs qui devraient être systématiquement étudiées et croisées avec les types de verbes introducteurs utilisés par les élèves, afin de connaître précisément les ressources dont disposent les élèves des deux pays sur le plan linguistique. Néanmoins, en faisant l'analyse des verbes introducteurs et des structures de discours rapporté dans le corpus de référence des textes français (Annexe I), nous avons constaté que, comme dans tous les contes, la structure verbe *dire* + DD est certes la plus fréquente, mais que beaucoup d'autres structures sont aussi représentées. Il ne semble donc pas productif de postuler un lien de causalité direct entre visée explicative du conte étiologique et emploi d'un type de DR. En revanche tous les textes du corpus de contes auquel ont eu accès les élèves comportaient du DR, alors que les scripteurs n'ont pas tous utilisé de DR dans leurs productions. Il ne semble donc pas que l'emploi du DR soit dû prioritairement au modèle générique proposé en lecture aux élèves mais plutôt, comme l'ont montré les résultats dans le schéma 1, au cadre didactique suggérant son emploi, à savoir un titre inducteur et la possibilité d'envisager le point de vue de l'autre par l'exercice du dialogue en dyades.

¹⁷ « Pourquoi le chien dit « ouah, ouah ! » et le chat « miaou, miaou ! » ».

Les résultats précédents ne font qu'ouvrir à la discussion un ensemble de champs et d'hypothèses peu explorés dont le présent article donne un premier aperçu.

Références

- [1] C. Bonnet & J. Tamine-Gardes. *Quand l'enfant parle du langage*, Bruxelles, Mardaga. (1984)
- [2] L. Lentin, et alii. *Recherches sur l'acquisition du langage*, Presses de la Sorbonne Nouvelle, I et II. (1984 et 1988)
- [3] L. Lentin. *Apprendre à penser, parler, lire, écrire. Acquisition du langage oral et écrit*. Paris, E.S.F. (2009)
- [4] J. Bernicot, E. Veneziano et al. *Interactions verbales et acquisitions du langage*, Paris, L'Harmattan. (2010)
- [5] E. Goodell, & J. Sachs. Direct and Indirect Speech in English-Speaking Children's Retold Narratives, *Discourse Processes* 15 (4), 395-422, (1992)
- [6] J. Simon. *La langue écrite de l'enfant*. Paris : Presses Universitaires de France (1973)
- [7] B. Schneuwly. *Le langage écrit chez l'enfant*. Paris : Delachaux-Niestlé (1988)
- [8] M. Fayol. *Le récit et sa construction, une approche de psychologie cognitive*, Paris, Delachaux & Niestlé (1985)
- [9] M. Fayol. *Des idées au texte, psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*, PUF (1997)
- [10] M.M. de Gaulmyn, *Les verbes de communication dans la structuration du discours. Essai sur la réflexivité du langage. Récits d'enfants et échanges entre enfants et adultes*. Thèse de doctorat d'État, Paris VIII (1983)
- [11] J.-N. Foulin, et M. Fayol. Etude en temps réel de la production écrite chez des enfants de sept et huit ans. *European Journal of Psychology of Education*, 3, 461-475 (1988)
- [12] M. Hickmann, Le discours rapporté : aspects méta-pragmatiques du langage et de son développement. *Bulletin de Psychologie*, Numéro spécial : « Les processus de contrôle dans la résolution de tâches complexes ». Tome XLIV, No. 399, 121-137, (1991)
- [13] N. Dittmar, & A. Reich (éds) *Modality in Language Acquisition / Modalité et Acquisition Des Langues*, De Gruyter. (1993)
- [14] E. Ferreiro, Cl. Pontecorvo, Ribeiro Moreira et Garcia Hidalgo (éds) *Chapeuzinho Vermelho aprende a escrever: estudos psicolinguísticos comparativos em três línguas*. San Paulo: Atica, (1996)
- [15] J. B. Bosco Figueiredo, A reprodução de enunciação indireta em narrativas infantis. *Rev. de Letras* 20 - Vol. 1/2 - jan/dez. 91-102, (1998)
- [16] M. Elias Soares. "O desenvolvimento da habilidade de organização textual em língua escrita" *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 34, n.3, 101-110 (1999)
- [17] C. Granget. Le développement du discours rapporté en français L2, *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère* 26, 89-112 (2008)
- [18] Cl. Fabre. Variantes de réécriture, citations, discours rapportés à l'école élémentaire. *Cahiers d'Acquisition et de Pathologie du Langage*, Fascicule 9, « Réécriture et interactivité », Université René-Descartes (1992)
- [19] C. Boré. L'écriture scolaire : langue, norme, "style" : quelques exemples dans le discours rapporté, *Linx* 51, 91-106 (2004a)
- [20] C. Boré. Discours rapportés dans les brouillons d'élèves : vrai dialogisme pour une polyphonie à construire, *Pratiques* 123-4, Université de Metz, 143-169 (2004b)
- [21] C. Boré. Le dialogue de fiction scolaire, moteur de l'invention dans Dufays et Plane (éds) *L'écriture de fiction en classe de français*, Presses Universitaires de Namur, 189-210 (2009)
- [22] C. Boré. *Modalités de la fiction dans l'écriture scolaire*. Paris, L'Harmattan (2010)

- [23] S. Plane, F. Rondelli & C. Vénérin. Variations, fidélité, infidélité : l'écriture et la réécriture de discours rapportés par de jeunes scripteurs. In C. Dessoutter & C. Mellet (Dir.) *Il Discorso Reportato e le sue marche: Prospettive teoriche e didattiche*. (sous presse 2013)
- [24] L.S. Vygotski. *Pensée et langage*. Paris : La Dispute (traduction F. Sève) [1934, 1997]
- [25] J.P. Bronckart. *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*, Paris, Delachaux-Niestlé (1997)
- [26] Bruner, J. (trad. Y. Bonin). *L'éducation, entrée dans la culture : Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*, Paris, Retz (2008)
- [27] P. Harris, *L'imagination chez l'enfant*. Paris : Retz [2000] (2007)
- [28] A. Reboul. Communication, fiction et expression de la subjectivité, *Langue française* 128, 9-29 (2000)
- [29] M. Bakhtine. Du discours romanesque, dans *Esthétique et théorie du roman*. Paris, Gallimard, 83-233 [1934, 1975] (1978)
- [30] J. Authier-Revuz. *Ces mots qui ne vont pas de soi, boucles réflexives et non-coïncidences du dire*, Paris : Larousse, Limoges, Lambert-Lucas (1995, rééd 2013)
- [31] J. Bres, & A. Nowakowska. Dialogisme : du principe à la matérialité discursive, dans L. Perrin (Dir.), *Le sens et ses voix, Recherches linguistiques* 28, Metz : Université de Metz, 21-48 (2006)
- [32] E. Calil, & A. De Re. Analyse d'une histoire inventée multimodale : le cas de l'onomatopée visuelle. *Anpoll Magazine*, vol. 2, 12-38 (2009)
- [33] E. Calil & C. Boré. Les formes de discours rapporté dans les récits de fiction écrits par des élèves brésiliens et français, Congreso Internacional de la Asociacion de Linguistica y la philologie Amérique latine (Alfal), 2011, Alcalá de Henares. *XVI Congreso Internacional de la Alfal. Alcalá de Henares*: Universidad de Alcalá, 2807–2815 (2011)
- [34] V. N. Voloshinov. *Le marxisme et la philosophie du langage*, traduction et Patrick Seriot Inna Tylkowski-Ageeva, édition bilingue, Chapitres III et IV, Limoges : Lambert-Lucas, 385-466. [1929, 1930] (2010)
- [35] A. Rabatel. Les verbes de perception en contexte d'effacement énonciatif : du point de vue représenté aux discours représentés, *Travaux de linguistique* 1 n° 46, 49-88 (2003)

ANNEXE I

Index des contes étiologiques¹⁸ lus en France.

1. <i>Comment sont apparus les nuages</i> Esquimaux d'Asie	11. <i>Pourquoi les crabes n'ont pas de tête</i> Guadeloupe
2. <i>Pourquoi les poissons vivent dans l'eau</i> Sibérie	12. <i>Le chameau et sa bosse</i> R. Kipling, trad. Gripard
3. <i>L'enfant au serpent</i> Côte d'Ivoire	13. <i>Pourquoi il ne faut pas battre les enfants</i> Conte Inca
4. <i>La légende de l'escargot</i> Burkina-Faso	14. <i>L'étoile et le nénuphar</i> Amérique du Nord (Indien, réécrit par Philippe Soupault)
5. <i>Les premières larmes et les taches sur la lune</i> Algérie	15. <i>Le corbeau et le soleil</i> Conte du Grand-Nord
6. <i>Quelle forme avaient les premiers hommes</i> Espagne	16. <i>Pourquoi le putois sent mauvais</i> Afrique du Sud
7. <i>Les baies d'amour</i> Amérique du Nord (Cherokee)	17. <i>La lune et sa mère</i> D'après Grimm
8. <i>Le cocotier</i> Philippines	18. <i>Comment se fait-il que qu'il y ait des chauves-souris ?</i> Espagne
9. <i>Pourquoi le ciel est loin maintenant</i> Nigeria	19. <i>Pourquoi il y a des hommes chauves</i> Côte d'Ivoire
10. <i>Pourquoi les tortues vivent dans l'eau</i> Nouvelle-Calédonie	20. <i>Comment sont nés les premiers hommes ?</i> Brésil (Amazonie)

¹⁸ La plupart de ces textes proviennent du livre de Muriel Bloch, *365 contes des pourquoi et des comment*, Gallimard-Jeunesse –Giboulées, 1997.

ANNEXE II

Index des contes étiologiques lus au Brésil.

1. <i>La Fête dans le ciel</i> <u>Braguinha</u>	11. <i>Pourquoi le zèbre est rayé</i> <u>Barbosa</u>
2. <i>Comment est né le monde et (presque) tout ce qui est dessus</i> <u>Zatz</u>	12. <i>Pourquoi le caméléon change de couleur</i> <u>Barbosa</u>
3. <i>Le bec du Toucan</i> <u>Zatz</u>	13. <i>Pourquoi le porc vit dans une porcherie</i> <u>Barbosa</u>
4. <i>Pourquoi la moufette pue</i> <u>Zatz</u>	14. <i>Amis, mais pas pour toujours</i> <u>Barbosa</u>
5. <i>Comment sont apparues les chauves-souris</i> <u>Zatz</u>	15. <i>Pourquoi les pintades ont des points blancs</i> <u>Barbosa</u>
6. <i>Pourquoi en pêchant ici ou là, les poissons vivaient dans la mer</i> <u>Zatz</u>	16. <i>L'autruche (pourquoi le mâle couve les œufs)</i> <u>Lisboa</u>
7. <i>Pourquoi les crabes n'ont pas de tête</i> <u>Zatz</u>	17. <i>Pourquoi la girafe n'a pas de voix</i> <u>Barbosa</u>
8. <i>Comment le lièvre a atterri sur la lune</i> <u>Zatz</u>	18. <i>Pourquoi les singes se cachent dans les arbres</i> <u>Barbosa</u>
9. <i>Comment sont apparues les langues</i> <u>Zatz</u>	19. <i>Comment les premiers hommes sont nés</i> <u>Lody</u>
10. <i>Pourquoi le lapin a de longues oreilles</i> <u>Zatz</u>	20. <i>Pourquoi le chien est l'ennemi du chat... et le chat du rat</i> <u>Cascudo</u>

ANNEXE III

Discours rapporté et types de structures avec exemples.

Discours rapporté et types de structures			
Ma	BR	Ma	FR
1.	Verbo introdutor <i>dicendi</i> + discours indirect (VID+DI)		
001BR	a baleia pediu comida ao tubarão. / <i>La baleine a demandé de la nourriture au requin</i>	016FR	le petit enfant demande [à sa mère] s'il pouvait devenir président.
2.	Verbo introdutor <i>dicendi</i> + Discours narrativisé (VID+DN)		
009BR	o / gato fez um acordo em libras com / a senhorita zebra. / <i>Le chat a écrit un accord avec mademoiselle Zèbre</i>	011FR	et la lune commence à écrire une lettre / d'amour.
3.	Verbo introdutor <i>dicendi</i> + discours direct (VID+DD)		
017BR	e o cachorro / disse [ao gato] – você quer me deixar com fome? / <i>Et le chien dit [au chat] : tu veux me laisser mourir de faim?</i>	016FR	le président dit [à l'enfant] : tu es trop petit!
4.	Verbo introdutor <i>dicendi</i> + que + discours indirect (VID+que+DI)		
002BR	aí, ela [a sra. Tartaruga] disse que só / com a estratégia do sol. / <i>Là, elle [Madame la Tortue] a dit qu'il fallait s'entendre avec le soleil</i>	Ø	Ø
5.	Verbo introdutor <i>dicendi</i> + discours indirect libre (VID+DIL)		
Ø	Ø	021FR	Il était une fois une femme qui n'avait pas d'enfant et / voulait des animaux comme enfants
6.	Verbo introdutor <i>dicendi</i> + discours indirect avec infinitif (VID+DI+inf)		
008BR	[mas, não iam aguentar ficar sem comer] e o rei o leão / ordenou fazer isso. / <i>[Mais ne supportait pas d'être sans nourriture] et le roi lion / a ordonné de le faire.</i>	08FR	Et ils/ dessidaire de former une famille
7.	Verbo introdutor <i>sentiendi</i> =discours narrativisé sans complément (VID+DN)		
009BR	a zebra ficou com muita / raiva do gato. / <i>Le zèbre se mit en colère contre le chat</i>	029FR	Et après, le chat et / le chien se disputait.
8.	Verbo introdutor <i>dicendi</i> + discours direct (VID+DD)		
Ø	Ø	023FR	[et un animal avait trempé sa patte dans l'eau] et cria – l'eau est bonne
9.	Sans verbo introdutor + discours direct (s/VI+DD)		
002BR	[borboleta falando para a sra. Tartaruga] aí, ela – como / vou alcançar o sol se não sei voar.? / Se também não tenho asas e a senhora não / sabe colocá-las.? / <i>[le papillon parlant à Mme la Tortue] et lui : - comment /vous allez atteindre le soleil si vous ne volez pas ? / Et aussi si vous n'avez pas d'ailes et si vous ne savez pas les mettre?</i>	034FR	[le narrateur imitant le chat] et – miaou, miaou.

10.	Verbe dire+ Discours direct (DD)		
+	<p>[leão perguntando para sua mãe] – tá na hora do almoço, já, mamãe? <i>[Le lion demandant à sa mère] -c'est l'heure de déjeuner maintenant maman?</i></p>	014FR	[la mère dit à l'enfant] Viens goûter!!!!
11.			
016BR	<p>[cachorro respondendo para o gato] está certo – disse o cachorro. <i>[le chien répondant au chat] –c'est vrai, dit le chien.</i></p>	Ø	Ø
12.	Discours direct + incise avec verbe dicendi +Discours direct(DD+iVD+DD)		
012BR	<p>[coelho falando para a lebre] – já sei o que posso / fazer – disse o coelho – vou apostar uma / comida com você. <i>[le lapin parlant au lièvre - je sais qu je peux le faire-dit le lapin-je parie une course avec toi.</i></p>	Ø	Ø
13.	Discours direct du narrateur (DDn)		
Ø	Ø	024FR	[narrateur en parlent au lecteur] Et maintenant, / quand c'est qu'il y a des loups garous dans / le coin, on fait attention.
14.	Discours indirect libre sans verbe introducteur (DIL)		
Ø	Ø	005FR	[et soudain quand il [l'homme préhistorique] a entendu un bruit! <i>splatches!</i>] C'était un / truc bizarre.