**L’impact de la lecture du Conte sur l’apprentissage du Français**

**chez jeunes apprenants iraniens.**

**AZIMI-MEIBODI Nazita**

Maître assistante- Université d’Ispahan

nazita\_azimi@yahoo.com

**GASHMARDI Mahmoud Reza**

Maître assistant- Université d’Ispahan

gashmardi@fgn.ui.ac.ir

**GOLI Chahrzad**

Étudiante en Master II de Didactique du Français à l’université d’Ispahan

chahrzadgoli@yahoo.fr

Date de réception: 21.09.2011, date d'acceptation: 15.10.2011

**Résumé:**

Cet article envisage l’étude du développement du langage, avec le conte comme matériel didactique. Dans le cas de notre étude, le français en tant que langue étrangère est appris par les jeunes apprenants iraniens âgés de 10-12 ans d’après des étapes successives d'enseignement. La méthodologie appliquée est une Recherche-Développement dans le cadre de trois temps, chacun composé de différentes étapes: la *planification*, la *réalisation* et l’*intégration*. En ce qui concerne la *planification*, nous avons travaillé sur les objectifs langagiers et sur la mise en situation. La partie *réalisation* comprend l’explication des mots et des expressions et la lecture interactive. L’*intégration* est le moment du retour sur les intentions d’écoute des apprenants et sur les objectifs d’enseignement, le rappel des mots, les activités en classe et le transfert des connaissances langagières. L’article s'achèvera sur des principes propres aux interventions de l’enseignant et de son rôle efficace dans le développement langagier des apprenants.

**Mots clés :** Apprentissage méthodique, Conte, Planification, Réalisation, Intégration.

**Introduction:**

Nous avons remarqué qu’il existe actuellement peu de recherches pour guider les enseignants sur les moyens à mettre en œuvre le développement langagier des jeunes apprenants, particulièrement en ce qui concerne les enfants apprenant une langue étrangère. Il faut noter qu'en développement langagier, les contes sont souvent utilisés comme matériel didactique, mais sans véritable approche systématique. Il est vrai que de sérieuses difficultés langagières sont rencontrées chez les jeunes apprenants iraniens; c’est-à-dire des difficultés majeures aussi bien en compréhension qu’en utilisation d’un langage propre à leur âge et à leur culture. En réalité, un grand nombre de ces enfants ne réussissent pas dans l’acquisition d’une langue étrangère ni à l’école primaire ni ailleurs. Notre objectif au cours de cette recherche est de conduire les apprenants vers une maîtrise et une utilisation correcte des mots et des expressions français.

**Cadre conceptuel**

Une séquence didactique est « un ensemble continu ou discontinu de séances d’enseignement ou d’apprentissage articulées entre elles dans le temps et organisées autour d’une ou de plusieurs activités en vue d’atteindre des objectifs fixés par les programmes d’enseignement » (Legendre, 1993, p.152).

Le cadre conceptuel de notre recherche comprend trois principaux axes constituant les concepts fondateurs dans l'enseignement en situation de groupe : définir ce qu’est un conte, des séances de lecture et d’exploitation des contes, et les interventions de l’enseignant favorables au développement langagier des jeunes apprenants.

**1. Le conte**

Le conte est un outil ayant des caractéristiques propres, conduisant vers le choix de ce matériel didactique comme élément central de notre expérience. Les contes se rapportent à « une série d’événements intégrés dans l’unité d’une même action, ou une succession d’événements faisant partie d’une même action» (Dumortier et Plazanet, 1980, 36). Ces actions en succession sont « assumées par un même acteur et reliées entre elles par des connecteurs temporels, spatiaux et logiques» (Noël-Gaudreault, 1985, 25). Pour les jeunes enfants, le conte représente «un court récit, situé dans un temps et dans un lieu très éloignés et généralement non définis, dont les personnages, au nombre limité, sont très typés» (Gervais, Noël-Gaudreault et Lemoyne, 2001).

**2. Étapes des séances d’enseignement**

Les séries de séances d’enseignement, avec le conte comme élément central, suivent des étapes regroupées chacune en trois temps: la présentation du conte; les activités pour apprendre ou pour comprendre le conte; l’intégration, c’est-à-dire des activités de prolongement qui assurent la compréhension et la rétention des concepts et du vocabulaire (Duguay, 1999). Chacun de ces trois temps comprend des étapes déterminantes du développement langagier.

Selon les chercheurs tels Hohmann, Weikart, Bourgon et Proulx, 2001; Doherty, 1997, en développement langagier chez les jeunes apprenants, certaines situations de communication sont à privilégier dans les séances d’enseignement-apprentissage. Entre autres, notons l’exposition au langage, la description d’expériences vécues, le partage de sentiments et d’idées, la description d’objets ou d’événements, la capacité d’établir des liens entre des événements et des objets et de les verbaliser et l’occasion de jouer avec les mots, et enfin inventer ou raconter des histoires. Cependant, les chercheurs ne précisent ni comment ni dans quel ordre ces situations doivent être présentées aux apprenants. C’est alors que les apprenants apprendront, par la pratique et par l’objectivation, à exprimer leurs sentiments, leurs connaissances et leurs idées (Dulude, 1994, 28-30). Une situation de communication est réussie lorsque « l’enfant peut réellement chercher, avec ses mots, à exprimer ce qu’il a vécu, ce qu’il ressent, ce qu’il désire » (Defrenne et al., 1991, 28). Dans un tel contexte, c’est par la suite des séances qu’on observera une progression vers la compétence langagière, tandis que les interventions ou les reformulations des enseignants aideront les apprenants à effectuer les transferts langagiers et, de les faire progresser dans leur découverte de la langue et dans la mémorisation des mots et des structures.

En effet, c’est finalement la réutilisation fréquente de différentes situations de communication qui aideraient les apprenants à maîtriser correctement le sens des nouveaux mots, expressions et structures. Plus l’enfant sera appelé à réutiliser le nouveau vocabulaire, plus son répertoire langagier pour comprendre et pour s’exprimer sera étendu. Ainsi, plus facilement il établira des liens entre ses apprentissages et plus facilement il pourra appliquer ses connaissances et ses compétences à d’autres situations de communication. Les connaissances telles : les connaissances lexicales et les connaissances sémantiques, établissent un réseau de concepts connus par l’enfant. L’enseignant doit donc prévoir au cours des séances des moments pour développer ces deux types de connaissances.

Vu que notre public est celui des jeunes apprenants, les séances d’enseignement-d’apprentissage ne doivent pas durer très longtemps. Si le besoin le demande, on peut repporter les séances à des séances futures et à les multiplier.

**3. Les démarches de l’enseignant pour le développement langagier des jeunes apprenants par un travail en groupe**

Selon Lenoir, c’est dans l’objectif d’atteindre un niveau langagier satisfaisant que l’enseignant met en place les activités langagières. Chaque séance s’établit par un ensemble de dimensions didactiques, ludiques, sociales, psychologiques et institutionnelles.

 Il est importe de préciser l’importance de la verbalisation et de la reflexion, où l’apprenant est encouragé à s’exprimer et à expliquer ses pensées et ses idées par des chaînes de phrases, des paraphrases et des reformulations. Cela leur permet de construire une base pour de futures situations de communication, avec un nouveau lexique et de nouvelles connaissances. Il faut inviter également les apprenants à insister sur les mots et les expressions, les faire répéter et voire même jouer sur les sons et de créer un aspect ludique dans l'apprentissage. Cet aspect ludique d’enseignement favorise en outre une attitude ou plutôt un comportement positif, ainsi qu'une curiosité pour les mots nouveaux, les nouvelles expressions et la participation active des apprenants. Ainsi l’enfant est invité à jouer le rôle du locuteur d’un groupe en tant que membre et d’entrer en communication dans des situations naturelles et authentiques sans s’en apercevoir.

Nous rappelons que pour nous le conte est un moyen d'étudier le développement langagier. D’après Florin (1989, 91), nous pouvons en tant qu’enseignant nous inspirer de ces expériences pour ajuster la complexité lexicale, syntaxique et sémantique, progresser dans la complexité, établir des situations de communication équilibrées, négocier de partenaire à partenaire. Donner à tour de rôle le droit de la prise de parole et d'apprendre et de réviser les règles habituelles de la communication.

 La tâche de l’enseignement dans de telles situations est de créer un climat dans lequel l’apprenant sera confiant et à l’aise pour prendre la parole et d’attendre son tour. Plus ils sont confiants, plus ils voudront participer. Ils apprendront plus et ils seront plus motivés et plus interessés. La motivation est donc considerée comme un facteur important dans le développement langagier.

 Notre objectif dans cette recherche est en fait de voir si le conte pourrait aider

1. les apprenants à maîtriser les capacités langagières nécessaires conduisant à l’apprentissage de la langue.
2. à leur faire découvrir la prise de parole et la faculté de parler en public et exprimer ses pensées, ses idées, ses sentiments ou même raconter une histoire aux autres dans différentes situations.
3. à concevoir le conte comme un lieu de transmission de culture et de tradition orale.

En ce qui nous concerne, C’est au cours des trois étapes des séances d’enseignement que nous allons voir l’impact de l’exploitation des contes auprès des jeunes apprenants iraniens, en situation de groupe.

**Méthodologie**

Le type de recherche qui se prête le mieux à notre travail est la recherche-développement. Cette méthodologie tient compte, entre autres, des besoins de la population cible, du contexte de la recherche, du matériel ou des livres utilisés, du nombre d’heures des séances, d’un nombre d’essais déterminé et finalement, de l’analyse des données. Nous avons commencé notre travail par le choix d’une population cible, la préparation des séances du cours, le choix du conte et le résumé du conte. Ajoutons que la recherche a été réalisée pendant les mois de mars, avril et mai 2011.

**1. Population cible**

 La population cible était composée de 27 enfants de 10-12 ans, inscrits à l’école Mellal d’Ispahan en Iran. Pendant la plus grande partie des séances langagières, nous avions disposés les apprenants en demi-cercle autour de nous afin qu’on puisse bien voir chacun d’entre eux et de nous assurer de leur participation verbale et de leur écoute active. Le reste du temps, les apprenants étaient obligés de suivre leurs cours en langue persane (le persan, les mathématiques, la science, etc.). Cependant, nous nous étions entendues avec la directrice de l’école sur un minimum de trois séances par semaine afin d’assurer la lecture complète d’un conte.

**2. Les détails d’une séance d’enseignement pour de jeunes enfants en situation de groupe**

 Rappelons que le travail effectué comportait trois étapes principales: la planification, la réalisation et l’intégration. La planification consistait à une définition et explication des objectifs langagiers à atteindre et la mise en œuvre de ces objectifs. Le choix de cet objectif dépendait surtout du vocabulaire à traiter dans le conte à chaque séance.

Pour le travail de la mise en situation, il était décidé de faire une révision sur la globalité du conte en langue maternelle des apprenants pour faciliter l’étape de la compréhension, afin d’encourager les enfants pour l’activité d’écoute du conte. Selon Giasson (1995), la mise en situation comprend deux parties essentielles : l’activation des connaissances antérieures des enfants par rapport à la thématique du conte et la formulation d’une intention d’écoute.

 Pendant le temps de la réalisation on s’applique surtout à l’explication des mots et des expressions et à la lecture interactive du conte. Rappelons que pour nous, il existe deux types de vocabulaires, déjà définis par Giasson: le vocabulaire cible (ce qui constitue notre objectif dans chaque séance) et le vocabulaire préalable (ce qui est nécessaire à la compréhension du conte) (*Ibid.*). La lecture se fait une fois par nous-mêmes, en tant qu’enseignant et par la suite de façon tour à tour par les apprenants (lecture interactive). Des questions pouvaient être posées pour approfondir les événements ou les personnages. Tout le monde pouvait répondre ou commenter.

 Pendant l’intégration, l’apprenant organise ses nouvelles connaissances langagières et les range avec ses autres connaissances. Pour attirer davantage l’attention des apprenants sur le nouveau vocabulaire, l’intégration impose un retour sur les objectifs langagiers établis au préalable; nous révisions donc chaque fois le texte lu, ou les illustrations. Cette activité de retour et de révision, sensibilisait, en outre, les apprenants sur d’autres facultés langagières telles: la grammaire, la dictée, l’écrit, la mémoriation.

C’est donc une activité favorisante les compétences suivantes : et l’expression orale et la compréhension orale. Les apprenants avaient alors l’occasion d’établir des liens entre les mots et les expressions du texte ou les mêmes mots ou expressions éventuellement rencontrés ailleurs dans d’autres situations.

 Il est utile également d’encourager les apprenants à se lancer dans la lecture des passages non lus du conte. Lors de cette étape, il est important de faire participer les apprenants, de les amener à voir le lien entre le conte et l’activité de la lecture. Puisque nous visions le développement du langage des apprenants, il est bon de prévoir un volet d’expression orale, d’intonation et d’intensité de la voix, à l’intérieur de ces activités. Par exemple, si l’activité était la réalisation d’un dessin sur le conte, les apprenants pouvaient présenter oralement, aux autres, leur réalisation et en fournir quelques explications.

La dérnière étape de l’intégration était le transfert des connaissances langagières. Le transfert se fait lorsque l’apprenant a réellement compris le sens d’un mot ou d’une expression et qu’il peut l’utiliser de façon hors contexte, c’est-à-dire la faculté de l’utiliser dans un contexte autre que celui qu’il a connu premièrement. Pour la collecte des données et le compte rendu du travail, nous avions preparé un cahier où nous avions noté la date et l’heure des séances langagières ainsi que le nombre d’apprenants qui y participaient. On y décrivait aussi les activités présentées dans une même séance langagière, leur ordre de déroulement, de même que l’évaluation et notre avis sur la séance.

C’est à partir des notes contenues dans les cahiers, que nous avons pu vérifier la pertinence des étapes de notre travail au cours de chaque séance d’enseignement. Cela nous a aidés à organiser les séances de façon systématique. Ces observations et notes seront révisées dans l’analyse des résultats.

**Analyse des résultats**

L’analyse des résultats est présentée selon les trois temps de la séquence didactique vus précédemment. Les observations qui apparaissent dans la discussion des étapes de chacun des trois temps sont tirées des notes prises, des observations des séances et des comptes rendus des rencontres. Rappelons que le conte constitue toujours le point central de chaque séance.

**1. Planification**

 La planification de chaque séance comportait elle-même deux étapes : les objectifs langagiers et la mise en situation.

* 1. **Objectifs langagiers**

Rappelons qu’avant tout, nous avons du initier les apprenants au conte en question dans leur langue maternelle. Ensuite une double lecture nous a servi à d’abord leur faire saisir la thématique du conte et ensuite à leur préciser les objectifs langagiers, c'est-à-dire les vocabulaires et les expressions à apprendre.

Le conte utilisé dans cette recherche fut *Cendrillon* de Perrault. Avec la liste suivante comme Liste partielle des mots ciblés : cendre, fille, sœur, méchant, fête, fils du roi, aimer, cadette, magie marraine, baguette magique, changement, fée, danse, pantoufles.

Souvent le conte paraît plus riche et plus complexe en vocabulaire et en structure langagière que le savoir du groupe d’apprenants qui participent à la recherche. Mais, de l’intérêt suscité par le conte utilisé, a encouragé les apprenants à suivre le conte sans éprouver de grandes difficultés ni en compréhension ni en rétention du vocabulaire.

Les mots et les expressions, choisis à l’étape de la planification, doivent être expliqués aux apprenants et présentés en contexte. C’est donc avant la lecture qu’il faut les leur proposer par illustration, en langue matenelle ou sous forme de matériel concret.

**1.2 Mise en situation**

La mise en situation comprenait l’étape de l’activation des connaissances antérieures de leur langue maternelle et celle de l’activité d’écoute.

**1.2.1 Activation des connaissances antérieures**

L'étape suivante, consistait à une activation des connaissances des apprenants, après les séances d’enseignement. Il nous a semblé que les apprenants se rejouissaient du fait qu’ils se sentaient aptes maintenant de partager leurs connaissances lexicales avec les autres surtout quand il s’agissait du nom des animaux ou d’objets existant dans le conte lu.

**1.2.2 Formulation d’une intention d’écoute**

Il est à l’enseignant de poser des questions pertinentes aux apprenants pour les conduire à une remémorisation des mots et à une reproduction langagières concernant la récitation des contes sous forme de résumé, ou prédiction du conte. Ainsi cette activation de connaissances antérieures des élèves et cette anticipation sur le reste de l’histoire ont été programmées dès le début des séances. Mais avant d’entamer cette étape, il nous a fallu encourager les élèves à écouter attentivement le conte pour une meilleure mémorisation et compréhension. Comme prévu, nous avons formulé cette intention d’écoute sous forme de questions poseés avant la lecture du conte. Par exemple en ce qui nous concerne et le conte que nous avions choisi, *Cendrillon*, on pourrait leur demander au début de la première séance ce que c’est le cendre. Mais l’inconvénient de cette courte question est qu’elle a une réponse vite trouvée et cela limite l’intérêt de l’écoute, dès la première ou la deuxième page, l’apprenant trouvera la réponse. Nous avons donc préféré de poser une question plus large qui aiderait au maintien de cette intention d’écoute qui est l’une des premières étapes de notre travail. On leur a demandé donc: «Pourquoi appelle-t-on cette jeune fille Cendrillon ?». Ainsi l’apprenant était obligé de garder son attention jusqu’à la fin du conte et de le suivre dans sa globalité afin de trouver la bonne réponse.

**2. Explication des mots et des expressions**

En ce qui concerne l’explication des mots, des expressions et la lecture interactive du conte, on a déduit qu'il faut préalablement donner les explications du vocabulaire durant la mise en situation en langue maternelle, avant ou pendant la séance de la première lecture.

On voit bien que de cette façon, le conte en lui-même offre des références qui aident les apprenants à mieux saisir la signification du nouveau vocabulaire et à le retenir.

Notre rôle de médiatrice consistait ici, à faire une révision sur les mots déjà connus et ceux qui venaient d’être connus. Ce rôle servait à une mise en relation sémantique et graphique (images) entre les mots et les expressions connus et inconnus. Cela assure certainement un plus grand nombre de mots retenus et plus de compréhension de la part des apprenants.

Pour empêcher les apprenants à perdre le fil du travail de l’écoute, nous posions de temps en temps mais à des moments précis des questions préalablement préparées mais aboutissant à des réponses spontannées des apprenants. Les réponses justes suscitaient un encouragement qui nous a servi de stratégie motivante.

Ainsi, l’apprenant encouragé et plus motivé voudrait connaître le texte davantage et enrichir ses connaissances, générales ou focalisées sur un thème partculier. Par exemple, les apprenants à travers *Cendrillon* ont appris que les bons seront élevés et les méchants punis; enfin, que la bonté d’âme gagnera sur la méchanceté.

Il est à remarquer donc que l’aspect ludique de cette expérience et le fait que notre objet de travail fut un conte, nous a permis de créer plus d’intérêt chez les jeunes apprenants en matière de lecture et d’écoute.

Pendant les séances nous avons demandé l’avis des apprenants sur la façon procédée. Il a été découvert que tenant compte leurs objectifs langagiers, désormais les enseignants pourraient planifier leur cours et se déterminer ainsi dans le choix des textes.

Quant à la question de l’intégration et de l’acquisition des connaissances nouvelles, nous sommes revenus systématiquement sur l’intérêt d’écoute, les objectifs langagiers, le rappel du conte, etc. Après la lecture du conte on a fait reformuler les intentions d’écoute et le rappel du contenu du conte avec un petit résumé, fait par les élèves. Revenir sur le texte a pour objectif d’approfondir les connaissances des apprenants en reformulant et en répétant le texte de façon collective ou individuelle, sous une forme ludique.

**3. Intégration**

Les cinq étapes à prévoir durant l’intégration étaient les suivantes : le retour sur les intentions d’écoute, le retour sur les objectifs langagiers, le rappel du conte, les activités de prolongement et le transfert des connaissances langagières.

**3.1 Retour sur les intentions d’écoute**

 Lors des mises à l’essai, nous avons invité les apprenants à formuler des intentions d’écoute (hypothèses) avant la lecture du conte. Aussitôt la lecture et l’écoute terminées, à l’aide des questions ou des commentaires nous avons mis en question les connaissances thématiques et nouvelles des enfants (Munsch, et Martchenko, 1984). C’est fait surtout par des questions qui amenaient les apprenants à comparer leurs hypothèses avec les événements du conte.

**3.2 Retour sur les objectifs langagiers**

 Nous avons profité de toutes les occasions pour exploiter et faire répéter le nouveau vocabulaire dans des contextes appropriés et variés. Ajoutons qu’au moment du retour sur les objectifs langagiers l’emploi de documentaires s’est révélé une ressource précieuse.

**3.3 Rappel du conte**

 Au début de la recherche, le rappel du conte s’est fait collectivement, avec tout le groupe d’apprenants. Ces derniers pouvaient alors s’entraider lorsque leur mémoire faisait défaut. Petit à petit, il leur est demandé en particulier de faire le rappel du texte. Le rappel peut aussi bénéficier d’une forme ludique.

**3.4 Les activités de prolongement**

Au début, les enfants ont eu besoin de beaucoup d’étayage pour présenter leurs productions au groupe. Ce besoin diminuait au fur et à mesure qu’ils prenaient de l’expérience. Ils ont beaucoup aimé finalemnet faire les activités de prolongement. N’empêche que ceci est considéré comme étape la plus propice à la recherche dans des documentaires et à l’utilisation décontextualisée du nouveau vocabulaire que les enfants avaient acquis à partir des contes.

**3.5 Transfert des connaissances langagières**

 Dans un premier temps, nous nous sommes servis de modèle pour aider les apprenants à développer des stratégies plus aptes à effectuer des transferts langagiers. Nous avons attiré l’attention des apprenants sur des illustrations trouvées ailleurs dans des documentaires, et qui rappelaient les mots et les expressions à l’étude. De cette façon, nous avons fourni aux enfants un moyen de transfert des connaissances langagières qu’ils pouvaient utiliser à leur tour.

Enfin, rappelons que les apprenants de notre population étant encore jeunes, en tant que chercheur, nous avons exercé une certaine souplesse pour tenir compte de leur spontanéité.

Nous avons toutefois gardé à l’esprit le principe selon lequel une séquence didactique sert aussi à répondre au besoin des enfants d’établir de l’ordre dans leurs nouvelles acquisitions, qu’elles soient langagières ou autres. Conséquemment, il fallait éviter d’interrompre les activités à des moments stratégiques, par exemple, lorsque les apprenants tentaient d’établir des liens entre le vocabulaire d’un conte et celui d’une activité de prolongement.

**Conclusion:**

 La présente recherche offre une voie sur la lecture et l’exploitation des contes ; et ceci au cours des moments du développement langagier des apprenants iraniens, de 10 à 12 ans, à l’école primaire, pendant les étapes de la planification, la réalisation ou l’intégration.

 Sur le plan de la planification, les objectifs langagiers visent à mener l’apprenant tout d’abord à comprendre les nouveaux mots, ensuite à les rétenir et à les mémoriser. Enfin l’apprenant sera capable de réutiliser les mots dans de nouveaux contextes.

 La mise en situation faisant partie également de la planification, vise une activation des connaissances antérieures des enfants. Le temps de la réalisation a surtout servi à l’explication des mots et des expressions en contexte et à la lecture interactive du conte.

 L’intégration comprend le retour sur les intentions d’écoute avant la lecture du conte pour évaluer les connaissances des élèves, surtout les acquis ; le retour sur les objectifs langagiers pour faire répéter les mots dans différents contextes ; le rappel du conte, surout d’une forme ludique ; faire des activités de prolongement afin d’utiliser les mots nouveaux et enfin le transfert des connaissances langagières à l’aide des textes ou des images.

 Notre intervention a assuré seulement la gestion appropriée des différentes activités prévues dans le but d’amener les apprenants à s’expliquer ou à s’exprimer oralement de façon claire et à utiliser un vocabulaire riche, précis pour se faire bien comprendre des autres.

 Il faut que l’attitude de l’enseignant en ce qui a trait aux mots nouveaux et aux expressions nouvelles influence grandement celle des jeunes apprenants. Si l’enseignant se montre enthousiasme par rapport à l’apprentissage de la langue, de l’intérêt pour les contes, et accorde de l’importance aux propos des apprenants, à leur tour ceux-ci deviennent motivés à apprendre des mots nouveaux et des expressions nouvelles et à les utiliser dans leurs échanges quotidiens.

L’enseignant doit rester à l’écoute des enfants pour juger de la progression et de la durée des différentes étapes prévues. Ce faisant, elle doit veiller à accorder une place à la créativité des apprenants, c’est-à-dire à leurs productions langagières.

 Les données nous ont permis de vérifier la pertinence de la progression des jeunes apprenants en situation de groupe. De plus, nous avons pu déduire qu’il faut:

1- que l’on choisisse un texte adéquat et favorable aux connaissances des apprenants, avec un vocabulaire riche et précis;

2- faire attention à la créativité des apprenants;

3- rester à l’écoute des apprenants;

4- être entousiaste et y mettre du soi afin d’arriver à un bon résultat.

Au fur et à mesure que les apprenants prennent de l’expérience, ils présentent mieux leurs productions et se rappellent mieux des acquis.

1. On peut revenir ici, sur l’idée que l’utilisation textuelle des mots et expressions faciliterait la mémorisation du vocabulaire.
2. Nous avons également remarqué qu’il ne faut nullement interrompre les apprenants quand ils sont entrain d’établir un lien entre connus et inconnus, le vocabulaire du conte et le vocabulaire appris ailleurs.

En outre, la présente recherche propose des pistes de recherche intéressantes. Par exemple, il serait profitable de savoir si cet enseignemnet-apprentissage pourrait s’appliquer lorsqu’il s’agit d’utiliser d’autres formes de littérature enfantine, à savoir, des histoires modernes ou des documentaires.

**Bibliographie:**

ANDERSEN, H. Ch. et GRIMM, J. et W. et PERRAULT, Ch. (2007). *Mille ans de contes, classiques*, Toulouse : Milan jeunesse.

DEFRENNE, M., HENNEAUIN, N., BAC, J. et ZAKHAARTCHOUK, J.-M. (1991). *La maternelle: Première apprentissages*. In: Cahiers pédagogiques, Paris. N° 291.

DUGUAY, R.-M. (1989). *Ici-maintenant : Étude des besoins chez les jeunes enfants et les parents de Kent-nord*. Rapport de recherche, Moncton : Université de Moncton, Faculté des sciences de l’éducation.

DUGUAY, R.-M. (1999). *Pour une communauté alphabétisée* *: Manuel de formation pour les intervenants en alphabétisation familiale,* Moncton : Université de Moncton, Centre de recherche et de développement en éducation, Faculté des sciences de l’éducation.

DULUDE, F. (1994). *L’enseignement de l’oral en question*. Québec français, N° 94, pp. 28- 30.

DUMORTIER, J.-L. et PLAZANET, F. (1980). *L’analyse structurale au service de la pédagogie et la lecture*, Bruxelles : de Boeck.

 FLORIN, A. (1989). *Modèles éducatifs à l’école maternelle : des textes officiels aux pratiques des classes*, *l’exemple des activités de langage*. Enfance. Tome 42, pp. 75-93.

GERVAIS, F. (1994). *À propos du volet oral*. Québec français, N° 95, pp. 41-42.

GERVAIS, F., NOËL- GAUDREAULT, M. et LEMOYNE, G. (2001). *Didactique du conte médiéval*. In: *Recherche sur les contes et la traduction* [Titre traduit du coréen *Chungju*], Corée: Research Institute of Folktale, Konkuk University, (Lemoyne, G.). pp. 49-76.

GIASSON, J. (1995). *La lecture. De la théorie à la pratique*, Boucherville : Gaëtan Morin Éditeur.

GOLDERM, C. et GAONAC'H, D. (2004). *Lire et comprendre, Psychologie de lecture*, Hachette : Paris.

HOHMANN, M., WEIKART, D., BOURGON, L. et PROULX, M. (2001). *Partager le plaisir d’apprendre*, Boucherville : Gaëtan Morin Éditeur, Guide d’intervention éducative au préscolaire.

 LEGENDRE, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l’éducation*, Montréal : Guérin.

MUNSCH, R. et MARTCHENKO, M. (1984). *Le désordre*, Montréal : Les Éditions de la Courte échelle.

NOËL-GAUDREAULT, M. (1985). *Introduction à l’étude du récit*, In: *Liaisons*, N° 10, pp. 25-30.