



Apprendre à interroger les fables, une autre manière de lire pour construire le sens

Djamal Rehaïli, doctorant,
Université de Grenoble, France.

Résumé : cet article rend compte d'une expérimentation didactique réalisée dans deux lycées algériens. Celle-ci porte sur la compréhension globale et fine lors de la lecture de textes littéraires de langue française. Il est question plus exactement de travailler sur deux fables de La Fontaine. Il s'agit précisément ici d'exposer les résultats partiels relatifs à un des trois axes de l'étude, à savoir l'interprétation. L'idée centrale de l'expérimentation est de montrer que le questionnement interprétatif est une stratégie efficace pour la construction du sens en lecture. Les élèves sont invités à questionner de manière autonome les deux fables tout en interprétant les informations interrogées. Cette activité n'est rendue possible que grâce aux différentes explicitations que l'enseignant fournit autour de la stratégie questionnante en lecture des textes littéraires.

INTRODUCTION

S'intéresser à la compréhension fine, particulièrement à l'interprétation, chez les lycéens algériens en lecture des textes littéraires en situation de FLE est, à notre avis, une démarche triplement importante. D'abord, cela pourrait aider les élèves à mieux répondre à certaines questions telles qu'elles sont posées aux évaluations, au baccalauréat notamment. Ensuite cela permettrait, à long terme, de former de bons lecteurs en langue française à l'université, étant donné que certaines filières continuent à être enseignées dans cette langue en Algérie. Enfin, et c'est surtout cela le plus important, il y aurait là probablement une grande part de réponse aux problèmes de langue dont souffrent les lycéens, à savoir toutes les questions relatives à la polysémie, aux connotations, aux tropes, aux implicites, sans parler du rôle des débats interprétatifs dans l'expression orale et la consolidation de la compétence argumentative, car, comme on le sait, l'étude du texte littéraire doit être aussi au service de la langue. Cet article présente une expérimentation didactique de classe sur la compréhension de l'écrit au lycée, plus exactement sur le questionnement interprétatif des fables. Des résultats partiels issus de cette expérimentation seront présentés après l'exposé du cadre théorique, de la problématique et de la méthodologie. Mais, avant d'en arriver là, il est important de

faire un détour par la justification du choix de la fable comme texte littéraire à questionner.

POURQUOI LE QUESTIONNEMENT DES FABLES ?

A cela plusieurs raisons peuvent être évoquées. La première est de nature scolaire et pédagogique. Elle réside dans le fait que la fable est un genre qui inclut le récit, type de texte censé être connu par les élèves car bien étudié lors de la première année secondaire. En plus de cela, la fable utilise surtout les animaux qui supposent parfois un aspect ludique très motivant pour beaucoup d'élèves, car l'animal est miroir de l'homme (Goujon, 1996, p.10). La deuxième raison concerne les possibilités interprétatives dans les fables. Celles-ci sont illimitées car les fables appartiennent aux textes littéraires ouverts et proliférants. Par cette filiation, elles échappent au *mythe de l'authenticité du sens du texte* fustigé par Goujon (1996). Se départir de ce mythe et ne plus rechercher le sens perdu et enfoui dans le passé, c'est-à-dire *un mythe sens originel*, voilà qui permet de former un lecteur autonome à partir des fables (Goujon, 1996, p.19). Et le même chercheur de préciser que la lecture « à réception » des fables ne clôt pas définitivement l'activité d'un lecteur contemporain. La troisième, comme le déclare Lebrun (1996), est la capacité des fables non seulement à être interprétées, mais à don-

ner l'occasion didactique inespérée de provoquer des *débats* ou des *conflits interprétatifs*. Il y a là une nette rencontre avec le conflit sociocognitif dont parlent les socioconstructivistes.

On sait par ailleurs que tout le plaisir et l'importance dans la lecture des fables se trouve entre autres dans leur degré extraordinaire d'ouverture et de complexité (Canvat & Vandendorpe, 1996). Pour mieux expliquer cela, Goujon (1996) préfère parler de l'écart entre le producteur du texte et le récepteur qui sont tous les deux dans des attentes différentes et que Goujon nomme des *anticipations croisées*, car, dit-il : « Toute lecture obéit à la thèse des *anticipations croisées* : celle de l'auteur « effets qu'il escompte à partir de sa production », celle du lecteur « effets qu'il escompte à partir de la réception » (Goujon, 1996, p.12). D'où le recours, pour ce qui est des théories de la lecture, à la théorie de la réception qui ouvre pleinement le champ à l'interprétation subjective mais aussi à certains aspects de la théorie de l'information puisque l'interprétation se réalise entre autres grâce à un travail inférentiel à partir des connaissances antérieures du lecteur.

UN CADRE SOCIOCONSTRUCTIVISTE

Les lycéens algériens éprouvent de grandes difficultés dans la compréhension des textes de manière générale et des textes littéraires de manière particulière. Les raisons peuvent être nombreuses. Nous en retenons une qui nous paraît déterminante. Au-delà du fait qu'ils ont des problèmes au niveau de certaines dimensions linguistiques et pragmatiques, nous pensons qu'on ne leur apprend pas suffisamment à questionner l'écrit. De ce constat découle notre hypothèse principale : la compréhension en lecture des textes littéraires passe, entre autres, par l'enseignement-apprentissage et la pratique effective du questionnement des textes. Soulignons qu'il ne s'agit pas ici de n'importe quel questionnement, mais de ce qu'on pourrait appeler « un questionnement interprétatif » des textes. En effet, s'il est plus fréquent de revendiquer la lecture comme compréhension, la lecture comme interprétation doit l'être tout autant et ce même au niveau des apprentissages élémentaires (Taveyron, 2001).

S'armer d'aptitudes qui permettent d'atteindre la polysémie et d'aller au-delà de la simple compréhension univoque, c'est-à-dire dépasser l'attitude compréhensive qui relève du *droit du texte* pour aller vers l'attitude interprétative qui constitue le *droit du lecteur* (Reuter, 2001), voilà le projet ambitieux de toute lecture interprétative. D'où notre postulat qui consiste à dire que l'une des démarches efficaces de la construction du sens en lecture est l'activité interprétative (Chiss, 2004 ; Rouxel, 2007). Si le fait d'interpréter est indéniablement une compétence lectorale à maîtriser, le questionnement interprétatif, pour autonomiser réellement l'apprenant, constitue l'une des meilleures stratégies pour atteindre cet objectif (Jolibert, 1991 ; Lusetti, 1996 ; Beltrami et al., 2004).

C'est donc à cette attitude questionnante interprétative qu'il faut habituer les lycéens algériens.

Précisons que la démarche didactique expérimentée et présentée ici a un ancrage socioconstructiviste, accordant à l'enseignant un rôle crucial d'étayage (Bruner, 1983), car nous pensons qu'une réelle autonomisation de l'apprenant doit passer nécessairement par un bon étayage d'une autre personne plus experte. En effet, il s'agit précisément de donner l'occasion à l'enseignant d'explicitier de façon très claire comment lui-même s'y prend devant un texte littéraire en le questionnant pour construire du sens, que ce soit lors de l'évaluation formative ou de l'évaluation sommative. Ces explicitations inter-individuelles entre enseignant et élèves permettent une intériorisation de la stratégie questionnante aboutissant ainsi à une démarche intra-individuelle autonome. Faut-il préciser que ces explicitations sont réalisées à deux moments distincts. Un premier moment théorique où l'enseignant est amené à expliciter par exemple des dichotomies telles que monosémie versus polysémie, dénotation versus connotation... Un second moment que l'enseignant utilise pour expliciter certains aspects pratiques. Nous y reviendrons avec plus de détails dans le point suivant.

UNE EXPÉRIMENTATION DIDACTIQUE

Deux classes, l'une expérimentale (désormais CE, 43 élèves) et l'autre contrôle (35 élèves), de deuxième année secondaire scientifique appartenant à deux lycées de la Wilaya¹ de Mila ont été choisies afin de réaliser cette expérimentation didactique.

Dans les deux classes les mêmes textes supports ont été utilisés :

- « La cigale et la fourmi » en début de séquence (désormais fable 1)
- « Le corbeau et le renard » en fin de séquence (désormais fable 2).

Dans les deux classes, la séquence comporte quatre séances.

Exclusivement dans la CE, les séances 2 et 3 sont consacrées à l'explicitation du questionnement interprétatif :

- Séance 2 : l'enseignant présente des considérations théoriques sur l'interprétation. Ainsi il fait la différence entre dénotation et connotation à partir d'exemples d'informations scientifiques non interprétables et d'informations poétiques interprétables. Il explique la différence entre *sens littéral* et *sens profond* en jouant sur la polysémie et la monosémie de certains mots. Surtout, il fait la différence entre les verbes *comprendre* et *interpréter* en expliquant ce dernier en arabe. Enfin il travaille sur des figures de style : comparaison, métaphore et métonymie en insistant surtout sur le symbole.
- Séance 3 : elle est consacrée à la mise en pratique du questionnement interprétatif. Pour cela, l'enseignant rappelle brièvement quelques notions vues à la séance précédente à partir d'un bref

¹Wilaya : au point de vue du découpage administratif, c'est l'équivalent d'un département en France.

exercice. Puis il ouvre la discussion à partir de certaines questions d'élèves proposées dans la fable 1: parmi ces questions, lesquelles relèvent du questionnement interprétatif? Enfin, reprenant la fable 1, il se met en scène, posant des questions en jouant sur les symbolisations de la cigale et de la fourmi. Par exemple, il montre deux grilles de lecture différentes où il s'agit d'un conflit entre le principe de réalité et celui de plaisir pour la première grille et un conflit entre le monde bourgeois du travail et le monde de la création et de l'art dans la seconde grille. Dichotomies interprétatives puisées respectivement chez Canvat & Vandendorpe (1996) et Lebrun (1996).

Les mêmes activités en début puis en fin de séquence sont proposées aux élèves des deux classes. Dans la fable 1, il leur est demandé de questionner le texte et de travailler sur la morale avec

les consignes suivantes :

- lisez le texte silencieusement de manière attentive
- posez une question de compréhension
- proposez une morale possible à partir de l'histoire.

Dans la fable 2, les mêmes activités sont reconduites avec les consignes suivantes :

- lisez le texte silencieusement de manière attentive
- posez une question de compréhension
- la morale a été sciemment enlevée. Imaginez-en une autre.

N.B. Pour les besoins du présent article, nous ne procédons pas à une analyse comparative des deux classes mais nous nous limitons juste aux résultats de la CE. Nous n'analysons pas non plus le travail sur les morales.

ANALYSE DES RÉSULTATS OBTENUS

Analyse quantitative des résultats

Texte	Questions fournies		Questions interprétatives		Questions non interprétatives	
	nb	%	nb	%	nb	%
Fable 1	36	83,7	11	30,6	25	69,4
Fable 2	35	81,4	20	57,1	15	42,9

Tableau 1. Répartition en nombres (nb) et en pourcentage des types de questions proposés en début et en fin de séquence (CE : n=43)

Le tableau ci-dessus indique tout d'abord dans sa première colonne des chiffres presque identiques correspondant au nombre et au pourcentage des élèves participant au questionnement. La deuxième colonne, quant à elle, montre qu'il y a une évolution dans les questions interprétatives puisqu'on passe de 30,6%, dans la fable 1, à 57,1%, dans la fable 2. Enfin la troisième colonne laisse apparaître une diminution puisqu'on enregistre 69,4 % de questions non interprétatives au niveau de la première fable contre environ 43% dans la seconde fable. Ces différences concernant les nombres et les taux respectifs des questions interprétatives/non interprétatives en début puis en fin de séquence confortent notre hypothèse d'un possible enseignement de la démarche du questionnement du texte littéraire. Mais cela mérite d'être confirmé par l'analyse qualitative des questions fournies.

Analyse qualitative

Quels types de questions posent les élèves ?

Nous analysons d'abord le questionnement non interprétatif pour aborder ensuite le questionnement interprétatif qui constitue le point nodal de cet article.

Le questionnement non interprétatif

Questions proposées dans la fable 1

Trois types de questions se dégagent :

- Les questions explicites et locales. Par exemple : « Que fait la cigale pendant l'été ? » ou encore : « Pourquoi la cigale va-t-elle chez la fourmi ? ». Les réponses à ces questions se trouvent dans l'entourage textuel immédiat. La question la plus caractéristique de ce premier type porte sur l'identification des deux personnages de l'histoire qui sont en fait annoncés clairement dans le titre du texte.
- Les questions plus élaborées. Ce sont les questions qui cherchent à savoir par exemple pourquoi la cigale est dépourvue de subsistance ou ce que faisait la fourmi pendant que la cigale chantait. Certes, ce type de questions est mieux travaillé que le premier mais il vise en général des réponses consensuelles relevant plus de la compréhension que de l'interprétation.
- Les questions générales posées habituellement à l'oral. Par exemple : « De quoi s'agit-il dans ce texte ? ».

Questions proposées dans la fable 2

C'est là où certaines différences apparaissent :

- Les questions explicites : un seul élève propose une question concernant les deux personnages du texte. Il faut souligner que la question posée ne cherche pas à identifier les deux personnages mais elle porte plutôt sur les protagonistes du dialogue. Ceci donne un caractère un peu recherché à la question même si elle demeure effectivement explicite.
- Les questions élaborées : les élèves réussissent de manière générale à travailler sur deux idées. Certains cherchent à savoir qui est le plus intelligent pour se démarquer justement de la simple identification des personnages. D'autres, plus nombreux, travaillent sur la nature de la ruse utilisée par le renard pour arriver à ses fins.

Le questionnement interprétatif

Questions proposées dans la fable 1

De manière générale, ici les questions proposées sont de trois types :

- Les plus nombreuses visent à justifier le choix des animaux par le fabuliste. Le but ici est peut-être de chercher la symbolisation de ceux-ci dans l'univers humain.
- D'autres questions portent sur le but du refus de la fourmi d'aider la cigale. Là l'intention interprétative est plus prononcée puisqu'on peut penser à plusieurs pistes telles que punir la cigale, lui enseigner une valeur, condamner l'égoïsme de la fourmi...
- Enfin des questions où les élèves se demandent qui, de la cigale ou de la fourmi, on doit aimer. Ce type de question relève de l'interprétation car il implique une grande part de subjectivité.

Questions proposées dans la fable 2

Au plan qualitatif, on a là des questions plus variées et plus profondes. Ainsi certains élèves transposent les réalités du texte à d'autres domaines pour créer d'autres grilles de lecture tout en investissant certaines figures de style. Ils substituent aussi les deux personnages par des substantifs faisant allusion à leurs caractères respectifs. Par ailleurs, ils ne reconduisent pas des questions relatives aux deux personnages.

Ainsi les questions interprétatives peuvent être classées en quatre types :

- Celles qui posent un problème d'ordre éthique et moral. Sur les 20 questions interprétatives, 7 questions, soit 35%, sont de ce type. Elles fonctionnent sur la transposition : on quitte le registre apparent du texte pour une autre réalité, celle de la vie humaine et des relations sociales. Par exemple des élèves posent la question de savoir si on peut tout obtenir par la ruse et l'intelligence ou s'il est préférable d'utiliser celles-ci pour gagner sa vie.

- Celles qui relèvent du domaine politique (3 questions, soit 15%). Ici il y a un travail de correspondance et d'analogie. On cherche à faire réfléchir sur les équivalences des deux personnages dans l'univers de la politique internationale en jouant sur les paires corbeau/renard et monde arabe/monde occidental sur la base de la dichotomie richesse versus ruse.
- Celles appartenant au domaine philosophique (3 questions, soit 15%). Ici les élèves recourent à des généralisations et à des métaphorisations. Par exemple des questions comme : « Est-ce que la bêtise est toujours justifiée ? », « Est-ce que le mensonge permet d'arriver à son but dans tous les cas ? » ou encore : « Pourquoi certaines personnes louent-elles d'autres ? » témoignent d'un effort interprétatif puisqu'on utilise des figures de style pour symboliser un animal, inversant en cela le travail de l'auteur qui emploie le même procédé mais pour symboliser une idée par le truchement de l'animal.
- Celles enfin qui posent un problème existentiel (2 questions, soit 10%). A titre d'exemple, une question résume le texte en opposant les deux personnages par ce qu'ils symbolisent, « la ruse » pour le renard et « la stupidité » pour le corbeau et demande s'il vaut mieux vivre riche mais stupide ou pauvre mais intelligent. Ce type de question est le plus accompli car il regroupe beaucoup de procédés interprétatifs : la métaphorisation, la symbolisation, la généralisation et la transposition. Il sollicite aussi l'implication subjective de celui qui répond.

CONCLUSION

L'analyse quantitative comme l'analyse qualitative du questionnement interprétatif donnent à penser à la possibilité de conduire les élèves à ce type d'activité. Il paraît donc possible d'enseigner des démarches de compréhension fine mettant sur la voie du travail interprétatif. Il y a là en effet une part de réponse à notre préoccupation majeure concernant l'enseignement-apprentissage de la lecture-compréhension par la pratique effective du questionnement interprétatif des textes. Toutefois et en dépit de cette tendance globalement positive du côté des élèves, il n'en demeure pas moins qu'il ne faut pas aller vite en besogne et donc il faut nuancer le jugement. En effet pour s'assurer du bien fondé de ces résultats et pouvoir ainsi généraliser le propos, il faudrait répliquer les expérimentations sur d'autres types de textes littéraires (le conte, l'extrait du roman, la poésie...) et avec plusieurs classes. Mais ce qu'on peut garder peut-être d'ores et déjà comme piste prometteuse est le fait que certains élèves parviennent à comprendre finement les textes et à réfléchir de manière profonde tout en interprétant, à condition qu'on leur permette de questionner, qu'on leur explicite théoriquement et pratiquement le questionnement interprétatif et particulièrement si on leur apporte les étayages nécessaires concernant cette stratégie lecturale.

BIBLIOGRAPHIE

- Beltrami, D., Quet, F., Rémond, M. & Ruffier, J. (Ed.). (2004). *Lectures pour le cycle 3. Enseigner la compréhension par le débat interprétatif*. Paris : Hatier.
- Bruner, J.S. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Canvat, K. & Vandendorpe, C. (1996). La fable comme genre : essai de construction sémiotique. *Pratiques*, 91, 27-56.
- Chiss, J.-L. (2004). Comprendre et interpréter : réflexions sur la lecture littéraire au cycle 3. In Observatoire national de la lecture (Ed.), *Nouveaux regards sur la lecture* (pp. 45-59). Paris : Savoir Livre.
- Jolibert, J. (1991). *Former des enfants lecteurs de texte, des outils pour apprendre à questionner un texte* (Tome 2). Paris : Hachette.
- Lebrun, M. (1996). Le didactisme en trompe-l'œil des fables de la Fontaine. *Pratiques*, 91, 93-123.
- Lusetti, M. (1996). Lecture, questionnaire, questionnement. *Recherches*, 25, 63-88.
- Reuter, Y. (2001). Comprendre, interpréter... En situation scolaire : retour sur quelques problèmes. In C. Tauveron (Ed.), *Comprendre et interpréter la littérature à l'école et au-delà* (pp. 69-80). Paris : INRP.
- Rouxel, A. (2007). Pratiques de lecture : quelles voies pour favoriser l'expression du sujet lecteur. *Le français aujourd'hui*, 157, 65-73.
- Tauveron, C. (2001). Relations conjugales dans le couple infernal compréhension/ interprétation : un autre « drame très parisien ». In C. Tauveron (Ed.), *Comprendre et interpréter la littérature à l'école et au-delà* (pp. 5-24). Paris : INRP.