

Lire des fables pour apprendre à lire

Christian Vandendorpe

Number 74, May 1989

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/45399ac>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (print)

1923-5119 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Vandendorpe, C. (1989). Lire des fables pour apprendre à lire. *Québec français*, (74), 30–33.

de la nouvelle. Le problème est que, chez certains auteurs, le décorticage du roman et l'élaboration de la nouvelle ne sont pas deux activités conçues en parallèle. Ainsi, Guérin offre un bon encadrement dans l'écriture romanesque, mais la démarche proposée pour ce faire n'est pas récupérée des chapitres précédents sur le roman, alors que c'est le cas pour le C.E.C.

Les éléments documentaires

Aux remarques que nous avons formulées pour la poésie, nous pourrions ajouter les suivantes. À quoi servent les photos de couverture de romans présentées massivement par tous les éditeurs (elles sont heureusement reléguées dans le « dossier », au C.E.C.), sinon à faire de l'illustration à bon compte? Peu de stratégies de lecture les récupèrent pour l'analyse. En revanche, les listes et résumés bibliographiques de H.R.W. et Mondia ont une utilité certaine pour l'élève peu familier avec le genre romanesque et constituent autant de suggestions de lecture, à l'heure où il ira à la bibliothèque. Quant aux témoignages inédits d'écrivains de Mondia, si la qualité des propos retient l'attention, leur quantité en atténue la portée d'autant.

Conclusion

Les manuels scolaires québécois de cinquième secondaire présentent donc une approche du discours littéraire qui, par son polymorphisme, saura rejoindre des élèves peu enclins à la lecture. De plus ils permettent aux maîtres une latitude suffisante. En effet, sans trop déroger à la trajectoire proposée, ceux-ci peuvent enrichir en puisant dans leur propre expérience.

Nous constatons cependant trop souvent une insistance exagérée sur l'aspect anecdotique (de longues pages sur le roman objet de consommation et phénomène socio-culturel) comme si on voulait à tout prix être bien accueilli par les jeunes lecteurs. L'utilisation d'une langue parfois savante ainsi que la présence de schémas complexes ne servent pas toujours à clarifier la notion de schéma narratif et à expliquer les autres propriétés du roman, ce qui n'incitera pas l'élève peu familier avec la lecture à y trouver son compte.

Nous croyons que l'enseignant doit demeurer le maître d'œuvre quant à la façon d'introduire et de développer le programme de français dans sa classe, le volume n'étant que l'outil privilégié pour faciliter sa tâche auprès de ses élèves. À ce titre, les volumes présentés plus haut sont tous recommandables à des degrés divers. Il faudrait sans doute se demander si certains défauts de nos manuels ne résultent pas d'une lecture trop studieuse des programmes, mais ceci est une autre histoire... et sûrement un autre sujet d'article.

Lire des fables pour apprendre à lire

Christian Vandendorpe

L inutile de se le cacher, la fable n'est plus à la mode. Comme d'autres choses, elle a basculé dans les oubliettes des « méthodes modernes ».

Le mot lui-même, d'ailleurs ne signifie plus rien pour de nombreux écoliers. Pourtant, la fable n'est pas explicitement bannie par les nouveaux programmes. Mais, signe que certains genres sont « moins égaux » que d'autres, la place faite à la fable dans les manuels de la dernière génération est, à ma connaissance, parfaitement nulle.

À quoi attribuer pareil ostracisme? D'abord, sa morale choque de plein fouet notre sensibilité, qui se hérisse à l'idée de se faire administrer des leçons, voire même d'en donner. Payant le prix de son ancienneté dans l'institution scolaire, la fable traîne aussi avec elle une poussiéreuse odeur de par-coeur et est chargée de tout ce dont une génération a voulu se libérer lors du joyeux remue-ménage des années 60.

Enfin, la fable est associée à un genre enfantin, peu digne de retenir l'attention des adultes d'aujourd'hui. On a oublié que La Fontaine, loin de vouloir écrire pour la jeunesse, était lu et commenté par ses contemporains, qui se précipitaient sur chacun de ses recueils pour en apprécier la poésie et l'enchantement.

La situation de la fable est peut-être d'autant plus grave dans les pays francophones que la langue française a le privilège d'avoir servi d'instrument au fabuliste le plus accompli de tous les temps. Mais, depuis près de trois cents ans qu'a paru la der-

nière édition des fables de La Fontaine, cette langue n'a cessé d'évoluer, si bien qu'à chaque génération, les fables du poète paraissent nous parler d'un peu plus loin, dans une dérive qui s'accroît irrémédiablement. Pour s'en convaincre, il suffit de questionner de jeunes élèves sur une fable qu'on leur aura fait lire dans le texte original : que d'obscurités lexicales ou syntaxiques susceptibles de les rebuter! Ces difficultés étaient déjà soulignées, voici deux siècles, par Jean-Jacques Rousseau qui, dans l'*Émile*, a fait une exégèse humoristique de l'entendement que pourrait avoir un enfant de mots comme « alléché » et de tournures telles que « sur un arbre perché ». Le même auteur signalait aussi, très justement, que la compréhension des idées exprimées par la fable était entravée par l'expression poétique, car « le tour même de la poésie, en les lui rendant plus faciles à retenir, les lui rend plus difficiles à concevoir, en sorte qu'on achète l'agrément aux dépens de la clarté. »

Faudrait-il en arriver à adapter le texte original? Pour qui est familier avec l'œuvre de La Fontaine, toute paraphrase moderne de la fable risque de sembler plate et pauvre



Un texte hypercohérent

Destinée dans sa lointaine origine à encoder des morceaux de sagesse jugés utiles dans la conduite de la vie, la fable a réuni dans sa structure des éléments conçus pour rendre son message à la fois univoque et facilement mémorable. Par les contraintes serrées qu'elle impose à la production du sens, elle constitue en soi un texte extrêmement cohérent qui ne laisse guère de place au jeu interprétatif.

Dès l'abord, le titre renseigne le lecteur sur les protagonistes, qui sont généralement au nombre de deux. Une brève exposition situe les circonstances qui les mettent en contact et, très vite, arrive l'action et son dénouement. Le plus souvent formée d'un seul épisode, la fable est une sorte de récit minimal, réduit à ses articulations fondamentales.

La morale reformule au niveau abstrait ce qui s'est passé au plan anecdotique. Elle fonctionne comme le premier terme d'une métaphore dont le second serait constitué par le récit animalier. Ce faisant, la fable a retenu un mode d'engendrement du sens extrêmement satisfaisant au plan cognitif par la liaison qu'elle opère entre le concret et l'abstrait, l'image et le concept. Au lieu de regarder la morale comme un sermon plaqué sur une anecdote, il faut plutôt la voir comme une expression synthétique et abstraite de celle-ci, comme la reformulation de sa macrostructure sémantique. En tant que telle, la morale constitue l'élément

en comparaison. À défaut de pouvoir s'accommoder de cette dégradation du texte original, beaucoup préféreront renoncer à aborder ce genre, comme si l'on trahissait La Fontaine en transformant ses textes. Ce faisant, on oublie que la fable existait bien avant notre poète et que lui-même ne s'est pas gêné le moins du monde pour emprunter à Ésope, Babrios, Phèdre, Horace, Sénèque, Plutarque, Avianus, Abstemius, Nevelet, Verdizotti, Cognati, Marie de France et bien d'autres. Il serait regrettable (quoique pas exceptionnel) qu'un tel achèvement du genre en marquât aussi la clôture.

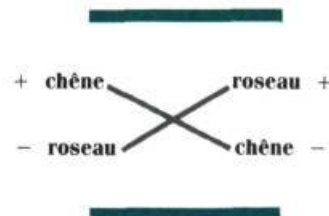
Plutôt que d'imposer de force le texte classique à de jeunes lecteurs, il vaut mieux le réserver à des élèves de mi-secondaire, prêts et intéressés à voyager dans l'histoire de leur langue et capables de réfléchir sur des faits d'expression. Mais, avant cet âge, la fable sous sa forme la plus commune, qu'elle soit adaptée de La Fontaine ou d'Ésope, pourrait avoir sa place à l'école. Elle constitue, en effet, un type de texte des plus intéressants pour amener des élèves du deuxième cycle du primaire à réfléchir sur le récit et sur leur fonctionnement de lecteur.

dont le lecteur est le plus susceptible de se souvenir à long terme. C'est ce que révèle notamment une expérience de Guthrie (1985) qui, interrogeant des enfants de 9 ans sur une fable lue en classe cinq mois auparavant, a constaté que ceux-ci n'avaient retenu de l'histoire que sa portée symbolique, sa morale, même si celle-ci, en l'occurrence, ne leur avait jamais été explicitement présentée.

La cohérence de la fable tient aussi au fait que rien n'y est gratuit. Toute notation joue un rôle fonctionnel dans l'économie du récit et les événements s'y enchaînent avec la rigueur et la précision d'un mécanisme d'horlogerie.

Quand on les examine au plan de la structure profonde, un bon nombre de fables font apparaître un mode d'organisation constant. Pour illustrer celui-ci, nous prendrons en exemple « Le Chêne et le Roseau ». On se souvient que cette histoire met en scène un chêne qui se vante de sa force auprès d'un roseau. Toutes les notations de l'exposition concourent à mettre en valeur la supériorité du chêne, sa robustesse et sa rigidité. Mais voilà qu'arrive une épouvantable tempête et le chêne, pour n'avoir pas su plier, est déraciné tandis que le roseau n'éprouve aucun dommage.

Si l'on représente schématiquement les relations entre les protagonistes, on constate que ceux-ci ont effectué un parcours croisé, la fin présentant une image inversée des rapports intersubjectifs posés au début :



Il est important de noter qu'il s'agit ici des relations non pas objectives mais subjectives, telles que les voit celui des personnages qui prend l'initiative. Le roseau montre bien par sa réplique qu'il ne se croit pas inférieur au chêne. Mais ce dernier, en s'arrogeant d'emblée la position haute du schéma, en a exclu automatiquement son vis-à-vis.

À chacun des pôles de la figure, on peut poser un prédicat correspondant à l'attribut dominant du personnage. Le chêne, qui *ne plie pas, casse* sous l'effet de la tempête ; le roseau, qui *plie, ne casse pas*. Les lecteurs quelque peu familiers avec la sémiotique retrouveront dans ces pôles les diverses relations que le carré sémiotique établit comme constitutives du procès de la signification : contrariété, contradiction et implication (Greimas, 1970).

Cette structure profonde, qui consiste en un double renversement des positions initiales, apparaît dans des dizaines de fables, celles qui, justement, passent pour les plus caractéristiques. Ainsi, dans « Le Corbeau et le Renard », le renversement s'effectue au moment où le corbeau, déjà situé physiquement en position haute, s'y juche aussi subjectivement en acceptant la flatterie du renard.

Dans « Le Renard et la Cigogne », la symétrie est encore plus évidente. Au renard qui lui avait offert à manger de la soupe sur une assiette plate, la cigogne réplique en servant des morceaux de viande dans un vase à long col. Beau cas de mise en échec des attributs propres à chacun des personnages par leur inversion instrumentale!

Ce n'est pas ici le lieu de passer en revue les 242 fables de La Fontaine. Avec ses diverses variantes, ce schéma rend compte du fonctionnement d'un bon tiers de ce corpus. Qu'il suffise d'évoquer ces histoires bien connues que sont « Le Lion et le Rat », « Le Chat et le Renard », « Le Rat de ville et le Rat des champs », « Le Loup et le Renard », « Le Cheval et le Loup », « Les Deux Mulets ». . . En somme, la fable semble s'être constituée autour d'une recherche systématique des relations antithétiques possibles entre des sujets, des objets, des situations ou des propriétés morales.

Ces caractéristiques ne sont pas indifférentes pour une didactique de la lecture et elles devraient nous inciter à jeter sur la fable un regard neuf. Au lieu de les considérer comme des textes qu'il faudrait faire lire (ou ne pas lire) en classe par soumission à des normes culturelles, je suggère plutôt qu'on y voie un réservoir d'histoires idéales pour faire découvrir les mécanismes de base du récit et, plus globalement, pour permettre une objectivation de cette activité complexe qu'est la lecture.

Par la régularité de son fonctionnement, ce genre littéraire autorise en effet la mise en place de pratiques de lecture de type algorithmique, susceptibles de donner à celui ou celle qui les maîtrise la capacité de prévoir le déroulement que prendra le fil narratif dans tel ou tel récit.

Une démarche pédagogique

Récit court, imagé et hypercohérent, la fable se prête à une multiplicité d'approches et permet de rejoindre l'intérêt de tous les élèves d'une même classe, quelles que soient les différences de style d'apprentissage.

Jeu dramatique. La fable mettant le plus souvent en scène deux personnages, l'enseignant pourra en exploiter l'aspect narratif et théâtral à l'aide de jeux de dramatisation. Après avoir fait lire deux ou trois fables, il suggérera aux élèves intéressés de se regrouper en petites équipes et de se préparer à en jouer l'une ou l'autre. Plusieurs options sont possibles, allant du mime intégral au jeu théâtral où les personnages échangent des répliques. Ce dernier choix pourra exiger une réécriture sous forme dialoguée des passages simplement narrés dans la fable de départ. Une autre possibilité est de proposer une solution mixte : les personnages jouent l'action et échangent leurs répliques, tandis qu'un narrateur lit le récit. Pour éviter tout problème, on ne permettra pas d'accessoires autres que symboliques.

Les activités de dramatisation sont importantes parce qu'elles permettent à l'élève de s'approprier affectivement la trame narrative, de la vivre dans son corps et, en quelque sorte, de la recréer. En outre, la mise au point des parties dialoguées et des récitatifs sera l'occasion d'une prise de conscience du fonctionnement textuel. La traduction des récitatifs sous forme de dialogues exigera de la part des élèves un travail complexe qui les fera entrer de plain-pied dans les questions de technique narrative.

Le moment de la représentation sera celui du plaisir partagé et aussi du retour objectivant sur les choix effectués par les différentes équipes : découpage du texte, mise en scène, qualité des dialogues et des récitatifs, effet général. . .

Illustration. Il est probable que tous les élèves voudront participer à ces jeux dramatiques. Mais, si certains étaient plus intéressés par le dessin, on pourrait leur proposer de réaliser une illustration de la fable sous forme de bande dessinée. La question importante sera de déterminer le nombre de dessins nécessaires. Pour certaines fables, on pourra se contenter de deux dessins, correspondant à la situation initiale et à la situation finale. D'autres fables se prêteront à une illustration de la péripétie. D'autres, encore, permettront un dessin d'exposition. La présentation des illustrations à la classe sera l'occasion de discuter du découpage des divers moments du récit et de fixer les termes techniques servant à les désigner.

Induction des règles structurelles. Ces activités auront pour effet de familiariser les élèves avec quelques fables et les amène-

ront à bien en maîtriser l'intrigue. Ils seront prêts alors à aborder une nouvelle étape au cours de laquelle on les fera réfléchir sur les règles constitutives du genre. Répartis en équipes, ils auront à identifier, par un jeu de réflexion et de discussion, les conseils qu'il faudrait donner aux élèves d'une autre classe pour que ceux-ci soient à même de produire une fable.

Synthèse des informations. Lorsque les différents groupes sont à court d'idées, l'enseignant procède à la synthèse, en regroupant au tableau les divers éléments retenus et en commentant leur importance : nombre de personnages, titre, morale. . . À l'aide des notions de situation initiale et de situation finale, il fait alors observer qu'il y a renversement entre le début et la fin des fables étudiées. Il amène les élèves à s'interroger sur ce qui cause ce changement de situation, afin de leur faire prendre conscience que c'est justement ce dont se vante le protagoniste qui provoque sa perte. Ce renversement est illustré à l'aide d'un schéma similaire à celui de la figure 1. Il est important de préciser qu'il ne faut pas se baser sur les rapports objectifs pour déterminer celui des personnages qui occupe la position haute, mais bien sur les rapports intersubjectifs. Des exemples peuvent s'avérer nécessaires pour assurer l'intelligence de ces concepts.



Exercice d'application. On soumettra alors une autre fable aux élèves, qu'on leur fera lire avec la consigne d'identifier les positions respectives des personnages par rapport au schéma. Cet exercice, de type déductif, devrait servir à fixer le schéma de la fable conventionnelle à double renversement.

Jeu d'anticipation. Un dernier type d'activité visera à donner aux élèves la possibilité de vérifier la force prédictive de ce modèle. Il s'agit de leur distribuer le début d'une fable nouvelle et de leur demander d'extrapoler à partir de la situation initiale le dénouement de l'histoire. Les fins de fable produites par les différents élèves seront comparées par rapport à la fable originale et discutées à l'aide du schéma.

Anticipation et lecture

Ce n'est pas un hasard si l'activité d'anticipation apparaît comme l'objectif ultime et le point culminant de la séquence pédagogique proposée. En fait, tous les éléments de cette démarche visent à permettre à l'élève de s'approprier le schéma de la fable, d'abord au niveau inconscient puis au niveau conscient, afin qu'il puisse mieux anticiper le dénouement.

Faudrait-il apprendre à anticiper plutôt qu'à lire? Au cours des quinze dernières années, les recherches en intelligence artificielle ont mis en évidence le fait que les phénomènes d'attente, d'anticipation et d'inférence jouent un rôle central dans la compréhension. Ces phénomènes répondent au besoin fondamental que possède tout sujet de contrôler son environnement. Ils reposent sur les réseaux de connaissance que celui-ci s'est donnés du monde. Ces schémas cognitifs, qui ont reçu plusieurs dénominations (*scripts, frames, experiential gestalt, etc.*), correspondent à l'intuition que nos expériences et nos connaissances sont organisées dans des structures dynamiques que nous activons selon les besoins pour comprendre une donnée nouvelle. Sans schéma adéquat, l'opération de compréhension ne peut avoir lieu, à moins de recourir à un réseau recouvrant approximativement la réalité en question et qui en donnera une saisie partielle.

En situation de lecture, les mêmes jeux d'inférence vont permettre à l'élève de combler les vides entre deux phrases, de faire des liens avec ses connaissances antérieures et d'anticiper la fin d'une proposition, d'une phrase ou d'un récit. Mais encore faut-il, pour cela, qu'il ait compris que la lecture est une opération de production du sens et que ces activités d'inférence

sont légitimes. Or, cela n'est pas évident, du moins si l'on se fie aux recherches montrant que les élèves faibles ont tendance à faire moins d'inférences que les autres et trouvent ces tâches plus ardues (Oakhill, 1984).

Si l'on admet, avec Frank Smith (1978), que « la prédiction est à la base de la compréhension », on peut mieux percevoir l'intérêt de mettre en place des démarches pédagogiques qui iront solliciter la capacité inférentielle des élèves et leur donneront les moyens de la développer.

Ceci dit, il ne faudrait pas tomber dans le piège des réponses gratuites et ramener tout cela à un simple jeu de devinette. L'activité d'anticipation est valide et intéressante dans la mesure où l'élève prend en compte le plus grand nombre possible de données à sa disposition pour émettre une hypothèse. S'il se trouve que les informations sont insuffisantes pour fonder une réponse, il lui faut apprendre à suspendre son jugement et poursuivre sa cueillette d'indices. C'est le rôle de l'enseignant que de guider et d'encadrer l'activité prédictive de façon qu'elle devienne pour l'élève un instrument de plus en plus puissant et fiable, qui l'amène à mobiliser toutes ses facultés de construction du sens au service de l'acte de lecture.

Cela suppose que, dans la didactique de la lecture, on devienne plus attentif à la structure profonde des textes et que l'on n'hésite pas à emprunter au structuralisme et à la sémiotique certains des outils que ces disciplines ont mis au point.

Le schéma du double renversement, qui dérive à la fois de la formule du mythe selon Lévi-Strauss et du carré sémiotique, est un de ces instruments. En aidant les élèves à se l'approprier, on développera leur capacité de questionner des textes à un niveau abstrait et de repérer des structures identiques sous des formes différentes. Ce faisant, on leur donnera aussi un plus grand contrôle sur les procédures métacognitives qui fondent l'habileté à lire.

Références

- GREIMAS, A.J., *Du sens*, Paris, Seuil, 1970.
- GUTHRIE, J.T., « Story comprehension and fables » in H. SINGER et R. RUDDER (éd.) *Theoretical Models and Processes of Reading*, Newark, IRA, 1988.
- OAKHILL, J., « Inferential and Memory Skills in Children's Comprehension of Stories », *British Journal of Educational Psychology*, n° 54, 1984, p. 31-39.
- SMITH, F., *Reading*, Cambridge University Press, 1978.
- VANDENDORPE, C., « Apprendre à lire des fables au primaire. Structures textuelles et schéma cognitif », Thèse de doctorat, Université Laval, 1988.