

Marlène JOUET-LEBRUN

## LECTURE DE FABLES DE LA FONTAINE DE QUELQUES MÉDIATIONS ÉDUCATIVES

**Résumé :** En situation scolaire, le savoir-lire suppose les actes de comprendre-interpréter-expliquer. Si nous considérons que ces trois démarches qui interagissent sont constitutives de la lecture dialogique, nous les prenons en compte comme médiations éducatives entre le monde du lecteur et le monde du texte, entre le je et l'autre, entre le familier et le paradoxal, voire le jamais pensé. Une enquête menée auprès de 100 collégiens de 6e et de 3e, lecteurs de fables de La Fontaine, valide l'hypothèse selon laquelle l'investissement personnel du lecteur à travers son implication dans le texte a un impact non négligeable sur les actes de C-I-E. L'investissement constitue donc la médiation originale, ultime et première, des médiations éducatives du savoir/pouvoir/vouloir-lire.

**Mots-clés :** Médiation — Compréhension — Interprétation — Explication — Implication — Investissement — Fable- La Fontaine- Lecture dialogique.

Si la lecture est au centre des préoccupations didactiques, c'est que la demande sociale est de plus en plus forte alors que de nombreux indices signalent des dysfonctionnements dans les pratiques réelles de la population scolaire. L'apprentissage de la lecture mérite donc d'être questionné : à preuve les compétences très inégales des élèves à l'issue de leur scolarité allant du décodage à la lecture critique.

Comprendre ce que les apprenants-lecteurs ne comprennent pas est le moteur de toute démarche didactique qui ne veut pas limiter son champ à une « ingénierie » pédagogique soucieuse de la seule transmission des contenus d'enseignement ni à une simple description des conduites de classe. S'interroger sur les capacités de compréhension, interprétation, explication (désormais C-I-E) amène à déterminer ce qui pose problème dans la lecture des textes, autrement dit la nature des obstacles qui empêchent l'apprenant-lecteur d'utiliser la C-I-E comme médiations entre le monde du texte et son propre monde, en l'occurrence le monde du lecteur.

*SPIRALE - Revue de Recherches en Éducation - 1996 N° 17 (69-100)*

Nous considérons que les actes de C-I-E sont non seulement des démarches constitutives de l'acte de lecture scolaire, littéraire ou non mais aussi des médiations éducatives entre l'objet-texte et le sujet-lecteur. En effet, les médiations C-I-E permettent à ce dernier d'« entrer en lecture » par l'écoute, rencontre, découverte, de l'autre, du différent, du paradoxal ou du jamais pensé, c'est-à-dire par le dialogue.

Afin de montrer en quoi les actes de C-I-E peuvent constituer des médiations éducatives entre le monde du texte et celui du lecteur, il est nécessaire de définir les concepts et les actes correspondants pour proposer une définition de l'acte de lire en situation scolaire qui permette de poser des critères d'habileté lectorale. Nous présenterons ensuite les résultats d'une enquête<sup>1</sup> sur la C-I-E des fables de La Fontaine au collège après avoir justifié le choix du corpus. Enfin, nous envisagerons l'impact de l'investissement personnel du lecteur-apprenant sur les médiations C-I-E et sur son habileté lectorale.

### **I — L'ACTE DE LIRE ET L'HABILETÉ LECTORALE**

La maîtrise de la lecture conditionne l'autonomie de l'élève et de l'adulte de demain par rapport à l'acquisition du savoir. Pour que le savoir-lire devienne un véritable pouvoir, via le vouloir, il importe que l'apprenant-lecteur découvre très tôt dans son apprentissage de la lecture qu'il est légitime et nécessaire de questionner le texte, d'établir les présupposés, de combler les silences, de mettre au jour les liens implicites et de dégager des articulations. C'est au coeur de cette problématique que se situent les actes constitutifs du lire, à savoir comprendre, interpréter et expliquer.

Il ne s'agit pas de réduire la lecture à cette triade mais, dans la mesure où nous nous situons en aval de l'apprentissage de l'entrée dans le monde de l'écrit — certes, nous avons conscience que cet apprentissage n'est jamais terminé — et que la population scolaire concernée en l'occurrence est celle du collège, nous pensons que lire c'est construire du sens, donc qu'il s'agit de comprendre, interpréter et expliquer. Le processus de lecture suppose ainsi un caractère interactif

---

<sup>1</sup> - L'enquête a été menée dans le cadre d'un DEA sur la C-I-E des fables de La Fontaine, dirigé par Y. REUTER, université Ch-de-Gaulle-Lille 3, 1992-1993.

qui mette en jeu trois facteurs qui ne peuvent être isolés : le lecteur, le texte et le contexte<sup>2</sup>.

Jocelyne Giasson<sup>3</sup> met en évidence le caractère holistique de la lecture qui est une activité unique et globale. Si, pour se réaliser, cette activité requiert l'exécution de processus mentaux multiples — activité perceptive, accès lexical, construction du sens des phrases, élaboration d'inférences, structuration et évaluation des informations —, ceux-ci interagissent, c'est-à-dire qu'ils agissent de façon simultanée et automatique sauf en cas de difficulté spécifique. Prendre en compte la C-I-E permet de rendre compte de cette conception interactive de la lecture où les processus de traitement des données et de construction du sens sont à la fois ascendants et descendants et ne suppose pas d'isoler une opération particulière.

### **1. Est-il possible de définir la C-I-E de texte ?**

Pourquoi réunir ces trois concepts ? Comment les définir ? Le champ théorique est extrêmement vaste et non moins conflictuel. Cependant le débat est passionnant car il soulève des problèmes fondamentaux qui orientent notre lecture des textes. Peut-on poser les limites entre les trois concepts ? Les frontières sont-elles étanches ou perméables ? Peut-on cerner précisément les contours ? Doit-on admettre que l'interprétation aille plus loin que la compréhension ? A-t-on le droit d'interpréter ? Doit-on parler de vérité du texte, d'un sens unique ou d'une constellation de sens ?

Pour tenter de répondre à ces questions, nous présenterons les conclusions d'un parcours lexicographique avant de s'orienter et de se situer dans les champs herméneutique et poétique.

Si le problème est abordé d'un point de vue lexicographique, il apparaît d'emblée un flou notionnel montrant que les trois concepts se recourent souvent. Une comparaison des définitions et des exemples proposés par les dictionnaires montre que les concepts s'interpénètrent. Parallèlement l'analyse étymologique des concepts aboutit à la même conclusion.

---

<sup>2</sup>- Nous faisons référence aux travaux de VAN DIJK et KINTSCH, *Strategies of discourse comprehension*, Academic Press, New York, 1983, qui font aujourd'hui largement consensus chez les chercheurs.

<sup>3</sup>- J. GIASSON, *La Compréhension en lecture*, De Boeck, Montréal, 1992.

En latin *intellego* qui a donné intelligence en français, a cinq sens différents : d'abord comprendre c'est-à-dire « prendre avec » mais aussi discerner, reconnaître (cela implique un choix), sentir (cela relève de l'ordre intuitif), apprécier (de l'ordre du jugement, donc de l'interprétation) et enfin entendre (de l'ordre de la révélation, voire de l'empathie).

Le préfixe *inter* se retrouve dans interpréter. Si ce préfixe signifie entre et appelle une médiation, le radical prêt a trois sens : connaître, interroger, donner un prix. En d'autres termes, il y a le savoir qu'on possède, le savoir qu'on cherche et l'échange négocié. La première acception rejoint *intellego* dans le sens d'entendre alors que la seconde le sens de discerner.

En latin, *interpretatio* signifie d'abord interprétation, explication, puis traduction et enfin action de démêler, de décider, ce qui implique un jugement et un choix.

*Explicatio* en latin signifie au sens concret l'action de déplier, de dérouler et au sens figure l'action de débrouiller, de présenter clairement. En rhétorique, *explico* signifie non seulement développer mais aussi reproduire dans le sens de traduire librement.

Les trois préfixes — *co*, *inter* et *ex* — situent les concepts dans le champ de la médiation, via celui de la relation éducative, voire de la négociation.

Après ces détours étymologique et lexicographique qui montrent un certain flou notionnel ou du moins une non-étanchéité des concepts analysés, il est loisible de s'intéresser au débat de l'herméneutique ou art d'interpréter. En grec *hermenein* signifie interpréter et expliquer.

Il ne s'agit pas dans le cadre de cet article de faire le tour de la question mais de montrer comment l'entrée du concept dans le champ d'une réflexion philosophique et épistémologique a rendu le terme plus complexe et plus problématique.

Les sciences de l'homme dégagent l'exercice de l'interprétation de la problématique de la vérité et de l'erreur qui domine l'herméneutique religieuse et le font entrer dans une problématique de la vérité et de l'erreur qui domine dans une problématique de la compréhension de l'homme par l'homme :

« Ce que la notion d'interprétation met historiquement en jeu, c'est la légitimité scientifique d'une pensée qui, cessant d'interroger les causes des

*phénomènes de la nature, vise à se donner les conditions de son objectivité dans le déchiffrement des signes que l'homme vient, dans la culture, à produire ou à exprimer. »<sup>4</sup>*

Ce qui importe est le dit, l'acte de production du sens. En d'autres termes, le dire est littéralement un interpréter. Dans cet optique, l'interprétation porte moins sur des signes que les signes sont des instruments d'une interprétation qui reste l'objet de celle-ci : « *Dans ce cas, on peut redemander si interpréter n'est pas toujours interpréter une interprétation* ».<sup>5</sup>

Prendre en compte la perspective psychanalytique permet de renouveler les rapports de l'interprétation à la compréhension et à l'explication. L'objet de l'interprétation est le sujet lui-même qui se livre à l'analyse du psychanalyste. Ce dernier ne sera qu'un intermédiaire, un médiateur, permettant au patient d'être le sujet actif de son analyse, de « son interprétation ». Il y a « sens » quelque part dans ce que le sujet énonce et lui seul finira par comprendre et trouver.

L'art d'interpréter consiste à dévoiler à la conscience du patient son complexe inconscient tel qu'il se laisse indiquer et comprendre à partir des éléments — rêves, fantasmes, souvenirs — fournis par le sujet. Ce que ce dernier fournit comme matériaux d'interprétation à l'analyse sont des signes, voire des interprétations : un rêve, un fantasme, un souvenir ont besoin du discours, de la reformulation pour devenir objet d'interprétation. L'interprétation d'un signe est, nous l'avons vu avec l'herméneutique aristotélicienne, interprétation d'une interprétation.

En psychanalyse, l'interprétation est inséparable d'une communication verbale entre l'analyse et le patient. Elle se définit comme présentation à la conscience. Le patient ne se trouvera pas nécessairement en mesure d'accepter ce qui, par la médiation des paroles de l'analyste, fait retour sur lui-même et il peut opposer des résistances. La mise en acte du sens caché est à la fois construction et déconstruction. L'interprétation permet la mise en rapport du manifeste et du caché. Le sens inconscient n'apparaît pas directement, il chemine à travers des résistances jusque la conscience. Affirmer que le sens ne peut que s'acheminer, c'est reconnaître qu'il n'est jamais préfabriqué et

---

<sup>4</sup>- P. FOURNEL, « Interprétation », *Encyclopoedia Universalis*, 1989, p. 501

<sup>5</sup>- Ibid., p. 501.

qu'il est, au contraire, toujours à côté, en deçà ou au delà de l'expression qui le manifeste. Le lecteur doit retenir de la psychanalyse la modestie que suppose l'acte interprétatif pour la faire sienne et les nécessaires médiations qu'elle suppose.

S'il y a retard entre le moment de la compréhension et celui de l'interprétation, ou même si la compréhension est seconde par rapport à l'interprétation pour le psychanalyste, qu'en est-il des rapports entre la compréhension et l'interprétation pour le lecteur ? L'acte explicatif est laissé de côté provisoirement dans le débat herméneutique et poétique mais il retrouvera ultérieurement toute sa place dans le débat scolaire et didactique.

Hans Robert Jauss, dans un livre intitulé *Pour une esthétique de la Réception*, présente la littérature comme une activité de communication que seul le lecteur fait exister<sup>6</sup>. Cette perspective prend en compte l'intention du lecteur et considère que lire, comprendre, interpréter, expliquer sont des activités du sujet lisant.

Réagissant contre les formalistes pour qui l'oeuvre littéraire est un objet existant en soi, Jauss montre que l'existence de l'oeuvre dépend de la capacité du lecteur à l'entendre. A l'instar de Paul Valéry qui précise que c'est l'exécution du poème qui est le poème, Jauss conçoit l'oeuvre littéraire : « *Comme une partition (capable d') éveiller à chaque lecture une résonance nouvelle qui arrache le texte à la matérialité des mots et actualise son existence.* » Ainsi l'événement littéraire ne peut-il continuer d'exercer une action qu'autant qu'il est encore ou de nouveau reçu par la postérité, qu'il se trouve des lecteurs pour l'imiter, le dépasser ou le réfuter. Roland Barthes précise dans l'avant-propos d'un ouvrage sur Racine l'interaction auteur-lecteur à travers les actes d'écrire et de lire :

« *Écrire, c'est ébranler le sens du monde, y déposer une interrogation indirecte, à laquelle l'écrivain par un dernier suspens, s'abstient de répondre. La réponse, c'est chacun de nous qui la donne, en y apportant son histoire, son langage sa liberté, mais comme histoire, histoire et liberté changent indéfiniment, la réponse du monde à l'écrivain est infinie : on ne cesse jamais de répondre à ce qui a été écrit hors de tout réponse. Affirmés puis mis en rivalité, puis remplacés, les sens passent, la question demeure.* »<sup>7</sup>

---

<sup>6</sup> H.-R. JAUSS, *Pour une Esthétique de réception*, trd. E. MAILLARD, Paris, Gallimard 1978.

<sup>7</sup> R. BARTHES, Sur Racine, « Littérature et signification », Paris, 1963.

« Question » est à prendre dans l'acception « d'interrogation indirecte ». Ce qui légitime l'interrogation, c'est le degré d'indétermination d'une oeuvre, c'est ce qui fonde aussi son efficacité. Ainsi le nouvel interprète ne se satisfait-il plus de la réponse ou du sens qui ont été formulés avant lui et qui font autorité : il cherche à donner une réponse nouvelle, personnelle à la question impliquée par le texte.

D'aucuns parleront de dérive interprétative, de subjectivisme à propos d'un acte interprétatif fondé sur le questionnement d'un sujet lisant. A cet égard l'infléchissement de la position du sémioticien Umberto Eco est significative

Si, en 1985, le théoricien réclame du lecteur idéal, du *lector in fabula* la coopération interprétative car « *Le texte littéraire est une machine paresseuse qui exige du lecteur un travail coopératif acharné pour remplir les espaces du non-dit ou du déjà dit restés en blanc* », il rappelle ainsi un ouvrage intitulé *Les limites de l'interprétation* publié en 1990 que « *les limites de l'interprétation coïncident avec les droits du texte* ». Ainsi se trouve infléchie, voire évitée la possible dérive interprétative de l'oeuvre ouverte<sup>8</sup>.

A l'issue de ce tour d'horizon sommaire dans le débat herméneutique, il apparaît que poser des limites entre la compréhension et l'interprétation reste un problème insoluble. Il reste au total que C-I-E sont trois démarches constitutives du processus de lecture comme acte/pacte dont l'activité n'est jamais qu'un processus enclenché par le texte comme support. Si lire, c'est C-I-E, il importe de préciser s'il y a équation ou hiérarchie-succession entre les trois concepts afin de se situer dans le débat théorique et didactique sur l'acte de lire.

## 2. La lecture comme pratique dialogique

Le sens se construit de l'entrée dans le monde de l'écrit à la maîtrise de la lecture, que le lecteur soit convers ou expert. Au point d'articulation entre le monde du texte et le monde du sujet se place une théorie de la lecture capable de comprendre l'appropriation des stratégies discursives, c'est-à-dire la manière dont elles affectent le lecteur et l'amènent à une nouvelle forme de compréhension du monde, de l'autre et de soi.

---

<sup>8</sup>- U. ECO : *Lector in fabula*, Paris, Grasset, 1987 ; *Les Limites de l'interprétation*, Paris, Grasset, 1992.

Pour Bakhtine, la compréhension ressort du principe dialogique :

*« Toute compréhension véritable est active et représente déjà l'embryon d'une réponse [...] Toute compréhension est dialogique. La compréhension s'oppose à l'autre au sein d'un dialogue. La compréhension cherche un contre-discours pour le discours du locuteur »<sup>9</sup>.*

Considérer la lecture comme une pratique dialogique renvoie à une conception de la lecture où le lecteur s'implique comme sujet actif dans une relation d'échange dont l'issue n'est pas donnée d'avance. Par issue, nous entendons le moment de la refiguration où le lecteur est amené à totaliser provisoirement son expérience de lecteur et à lui donner un sens. C'est la troisième étape du procès de « concrétisation » du texte par la lecture qui est relance du sujet dans le monde réel dont la perception se trouve transformée par la traversée du textuel, à fortiori littéraire.

La relation dialogique du lecteur au texte peut prendre différents formes : mise en place d'un débat compréhensif ou d'une relation polémique dont les effets vont de l'adhésion du lecteur à un monde du texte qu'il reconnaît comme sien jusqu'à la condamnation, au refus, à l'ignorance en passant par toutes les pratiques de censure ou de déformation du texte.

Si l'issue du voyage du lecteur dans le texte n'est pas connue d'avance, c'est aussi parce qu'il y a conflit des interprétations. Il y a interprétation quand le sens est multiple. Toute interprétation se propose de vaincre un éloignement, une distance, souvent d'ordre culturel. Le travail de l'interprétation révèle donc un dessein profond : celui d'« évaluer » le lecteur à un texte devenu étranger et ainsi d'incorporer son sens à la compréhension qu'un homme peut avoir de lui-même. Dans la phénoménologie husserlienne, le soi qui guide l'interprétation est aussi le résultat de l'interprétation.

L'interprète veut se rendre le texte étranger propre, c'est-à-dire sien. Toute herméneutique, toute lecture est donc explicitement ou implicitement compréhension de soi-même par le détour de la compréhension de l'autre. Cette figure de l'être que nous sommes n'est pas donnée ailleurs que dans ce que Ricœur appelle la dialectique des interprétations qui se révèle nécessaire et efficace.

---

<sup>9</sup>- M. BAKHTINE, *Le Principe Dialogique*, trd. T. TODOROV, Le Seuil, 1981



Le texte ne doit pas cependant devenir un prétexte ; s'il n'est que le support de l'acte interprétatif, il reste cependant fondamental. On revient au problème des limites de l'interprétation pour reprendre le titre du dernier ouvrage de Eco. Le sens peut-il s'arrêter, voire s'annexer ? S'il faut comprendre le texte de Eco comme une sorte de réponse à la dérive interprétative de l'oeuvre ouverte, il n'en reste pas moins qu'Eco n'évoque pas le problème de la complexité de l'interprétation. Il situe en fait le problème sur le plan métaphysique — problème de l'être, de l'essence — en s'interrogeant sur la liberté de l'acte interprétatif. L'interprétation est une action mais aussi un résultat. Imposer des limites à l'interprétation suppose que le sens peut s'arrêter, s'annexer, voire qu'on peut lui faire violence. L'enjeu de Eco est très critiquable même si, par ailleurs, l'ouvrage s'appuie sur des bases sémiotiques solides.

Plus intéressante est la conception de Michel Charles qui prend en compte la dérive interprétative mais ne s'arroge pas le droit de limiter l'acte interprétatif. Il s'interroge sur la liberté-contrainte du lecteur, toujours déterminée par le texte-objet de lecture :

*Il s'agit d'examiner comment un texte expose, voire théorise, explicitement ou non, la lecture ou les lectures que nous en faisons ou que nous pouvons en faire ; comment il nous laisse libres (nous fait libres) ou nous contraint<sup>10</sup>.*

Le texte joue avec le lecteur, de ses propres forces, de la variation de ses points de vue, de la diversité de ses investissements, de ses besoins, de ses désirs. La rhétorique de la lecture permet de mesurer l'ambiguïté inhérente au texte :

*« Pour fonder une théorie de la lecture, il ne faut ni chercher naïvement la « bonne » lecture ni valoriser systématiquement l'indécidable ; il faut examiner, analyser décrire les lieux où le texte permet la dérive, les lieux où il contraint, les lectures qu'il propose, celles qu'il refuse, celles qu'il laisse indéterminées ou incertaines, « mesurer » alors cette indétermination ou cette incertitude »<sup>11</sup>.*

M. Charles considère la lecture comme une réécriture du texte, c'est donc, dans la lignée de l'esthétique de la réception, un acte éminemment créatif.

---

<sup>10</sup>- M. CHARLES, *Rhétorique de la lecture*, Paris, Seuil, pp.10-17.

<sup>11</sup>- Ibid., Remarques IV.

Si la lecture est une démarche du sujet, elle est aussi tributaire de l'objet-texte. Prendre en compte et l'objet-texte et le texte lu et actualisé par le lecteur permet d'éviter la dérive interprétative et le relativisme absolu de démarches interprétatives subjectives. Peuvent donc être conciliés les apports du structuralisme et ceux de l'esthétique de la réception.

Si nous retenons comme définition de l'acte de lire celle d'une pratique dialogique où le texte n'est pas un prétexte mais le support fondamental d'une « réécriture » du sujet-lecteur, il importe de situer les concepts de C-I-E dans le champ des médiations scolaires.

### 3. C-I-E en situation scolaire

Y. Reuter, dans un article intitulé « Comprendre, interpréter, expliquer des textes — à propos d'Angèle »<sup>12</sup>, s'interroge sur ce que suppose C-I-E en situation scolaire. La tradition scolaire tend à différencier compréhension et interprétation au niveau de la construction du sens. En revanche elles se rejoignent dans les activités de systématisation, justification et explication. Cette dernière est d'ailleurs un des niveaux où se joue l'évaluation lectorale.

En situation scolaire, comprendre est la capacité de formuler ce que dit le texte. La réponse à la question « Que dit le texte ? » fournit une « *base linguistico-culturelle relativement indiscutable* »<sup>13</sup>. La compréhension appelle un discours « *homologue au texte souche* » comme le résumé ou le rappel. Si répéter ne signifie pas comprendre, le problème est de trouver la bonne distance qui évite la reprise littérale, encore appelée paraphrase.

Interpréter, en situation scolaire, répond essentiellement à la question : « Que veut dire le texte ? » ou « que veut dire l'auteur ? ». Interpréter signifie donc que le sens se construit, qu'il y a des intentions et des effets de sens. Dans l'usage scolaire, les formes d'explication et de justification — explication de texte, lecture méthodique, commentaire composé — constituent la vérification de l'acte interprétatif. L'interprétation se manifeste aussi dans les réponses qu'elle apporte aux questions traditionnelles du discours évaluatif scolaire sur l'intérêt et l'originalité du texte, sur sa dimension universelle.

---

<sup>12</sup>- Y. REUTER *Pratiques* n° 76, 1992, pp. 7-25.

<sup>13</sup>- Ibid

A la différence de la compréhension, l'interprétation prend la forme d'un discours argumentatif et/ou explicatif. Si la compréhension reste de l'ordre du « plutôt objectif », l'interprétation dans l'usage scolaire relève du « plutôt subjectif » lié à la personne ou au courant de pensée. Cette pratique conforte nombre d'élèves dans l'impression d'arbitraire. Y. Reuter propose une définition de l'interprétation qui prend en compte son fonctionnement afin de construire une démarche interprétative fondée :

« Une interprétation fonctionne comme une réponse à des questions qui renvoient à une position sur les textes et leur rapport au monde, sur l'importance respective du texte, de l'auteur ou du lecteur »<sup>14</sup>.

Autrement dit, l'action interprétative choisit entre trois *intentio*, de *intendere*, tendre vers.

- *l'intentio* de l'auteur : « Qu'a voulu dire l'auteur ? » c'est la question essentielle de la philologie.

- *l'intentio* du texte. Pour le formalisme et le structuralisme, le texte est l'objet essentiel dont on peut circonscrire les techniques de fabrication.

- *l'intentio* du lecteur. Pour l'esthétique de la réception, le lecteur est le sujet actif de la lecture.

Ces trois *intentio* recourent sommairement les trois axes selon lesquels se développe aujourd'hui l'analyse littéraire.

Si l'on ne veut pas banaliser le lecteur, en faire un simple sujet épistémique, il importe de prendre en compte ce que Genthon appelle « projet de connaissance » qu'il oppose à l'« objet de savoir »<sup>15</sup>. Les « référents objets de savoir » focalisent le lecteur sur le texte, sa logique interne, son explication alors que les « référents projets de connaissance » centrent le lecteur sur la construction de significations. Cela signifie que sont admises les différentes interprétations et l'idée de négociations de sens comme processus d'élaboration de significations. Ce clivage renvoie à la distinction de J. Ardoino entre informa-

---

<sup>14</sup>- Ibid

<sup>15</sup>- M. GENTHON, *Apprentissage – évaluation – recherche, Genèse des interactions complexes comme ouvertures régulatrices*, HDR Aix-Marseille I, 1993.

tion et communication<sup>16</sup> : le premier axe suppose fidélité, non-altération, atemporalité et intègre les « référents objets de savoir » alors que le second s'ouvre sur l'interaction, l'altérité, l'intentionnalité des sujets à travers les « référents projets de connaissance ».

Ces derniers ont un droit de cité réduit à l'école et au collège. Or, une conception de l'apprentissage de la C-I-E qui prend en compte le sujet-lecteur à travers les référents projets de connaissance permet de mobiliser les lecteurs convers qui éprouvent des difficultés linguistiques et vivent une certaine acculturation de l'écrit. Puisque la marge de liberté du lecteur tend à croître à proportion des lacunes et ambiguïtés du texte, il ne faut pas hésiter à proposer aux apprenants des textes polyrémiques qui suscitent les actes de C-I-E qu'ils légitiment en outre dans leur statut de médiations éducatives.

#### **4. Comment la didactique peut-elle susciter et favoriser les démarches de C-I-E comme médiations éducatives entre le texte et le lecteur ?**

Nous nous situons résolument dans une perspective de lecture comme résolution de problème. Dans cette optique, il est loisible de proposer aux apprenants-lecteurs des textes complexes et ambigus qui suscitent le besoin de l'acte interprétatif et contribuent à leur faire découvrir/redécouvrir le plaisir de la lecture qui, conformément à son étymologie, est aussi un acte d'élection. Le texte littéraire apparaît comme un problème puisque c'est lui seul qui institue son propre régime de lecture — les questions, c'est le texte et uniquement le texte qui les pose — et appelle la coopération du lecteur. Ce dernier sera en mesure d'accroître ses capacités en fonction de ce que lui offrira le texte. Il n'y a pas de transparence initiale du texte mais des points d'opacité et de résistance. Dans la perspective de Eco, F. Marcoin, parle dans un article intitulé « *le texte est un système paresseux* »<sup>17</sup> des entailles du texte, notion qu'il emprunte au linguiste français J. Peytard.

---

<sup>16</sup>. J. ARDOINO, « Logique de l'information, stratégie de la communication » *Pour*, n° 114, pp. 59-64.

<sup>17</sup>. F. MARCOIN, *Spirale*, n° spécial La Compréhension, Réédition partielle des n° 1.2.3., pp. 47-60.

Si la compréhension et l'interprétation sont liées, elles sont aussi en interaction et supposent l'acte explicatif dans la mesure où toute résolution de problème passe par le langage, l'explication et le dialogue. L'explication n'est pas seulement utile pour vérifier la compréhension-interprétation mais aussi pour la construire. Le slogan du GFEN était encore il y a quelques années « *expliquer, c'est empêcher de comprendre* ». Si l'explication peut, dans certains cas, devenir un obstacle à la compréhension quand elle l'occulte ou qu'elle est seulement évaluative, elle peut favoriser la construction de la compréhension-interprétation dans une démarche de justification. Insérée dans un espace social, celui des lecteurs d'une communauté, d'une classe, l'acte explicatif peut être conçu comme aide et motivation.

La centration sur les référents objets de savoir tend à réduire le texte à une banque de données où l'on va chercher une information et à confondre explication et compréhension. Par contre la prise en compte des référents projets de connaissance dans une perspective communicationnelle légitime l'acte explicatif. Le lecteur scolaire ne ressent pas toujours le besoin d'expliquer ce qu'il a compris, à fortiori à quelqu'un — le professeur de français qui a choisi le texte — qui est supposé « savoir-déjà ».

Proposer des textes complexes qui posent de réels problèmes au lecteur permet de rendre un peu de sens à l'explication, exercice scolaire tant décrié ces vingt dernières années. Reuter précise ce qu'il entend par situation de résolution de problème en lecture.

*Les textes difficiles « me semblent particulièrement intéressants car ils évitent le choix binaire du vrai/s faux, ils permettent le passage au métacognitif par la confrontation des thèses suscitées à comparer, ils installent la classe en situation de résolution de problème. Ils obligent — de fait — les élèves à s'établir dans le mouvement interprétatif qui va tenter, par un retour aux données, de valider son hypothèse, de prendre en compte le maximum de données et d'invalider d'autres hypothèses »<sup>18</sup>.*

Les fables de La Fontaine constituent des textes-problèmes permettant au lecteur d'accroître non seulement son habileté lectorale mais aussi son plaisir de lire. C'est ce que nous allons montrer à travers une analyse des fables lafontainiennes, en particulier des trois fables du corpus retenu.

---

<sup>18</sup>- Y. REUTER, *Pratiques*, n° 76, déc. 1992, p. 18

## II. C-I-E DE FABLES DE LA FONTAINE PAR DES COLLÉGIENS

Trois fables appartenant au premier recueil publié en 1668 ont fait l'objet d'une enquête proposée à des collégiens de 6<sup>e</sup> et de 3<sup>e</sup> en mars 1993. Il s'agit de *La Cigale et La Fourmi* — désormais C —, de *La Grenouille qui se veut faire aussi grosse que Le Boeuf* — G —, et du *Loup et Le Chien* — L.

### 1) Justification du corpus

A mi-chemin entre le narratif et l'argumentatif, la fable se révèle un type de texte particulier où se joue une interaction subtile entre le récit et la morale. La fable lafontainienne est un texte polysémique où l'argumentation indirecte se manifeste essentiellement à travers l'ironie et la polyphonie énonciative. S'il n'est pas toujours facile de déterminer la thèse de l'auteur, souvent ambiguë — la morale n'en est d'ailleurs pas souvent/toujours son expression —, le lecteur représente la dernière instance. Convoqué par le fabuliste, celui-ci laisse en définitive la liberté de juger et donc de choisir. Quel pouvoir le fabuliste octroie-t-il à son lecteur dans les trois fables retenues ? La morale donne-t-elle l'orientation interprétative du fabuliste, autrement dit sa thèse ? Rien n'est moins sûr, que la morale soit explicite ou non.

La fable G présente une morale explicite, glosant le récit, tirée dans les quatre derniers vers sous une forme gnomique. Cette morale met en jeu le contexte socio-historique en opposant grands seigneurs et bourgeois. Dans la tradition ésopique, la morale permet la transposition du monde animalier au monde humain. La grenouille a force pareils qui ne sont pas plus sages en ce monde. Trois exemples précis sont donnés pour montrer la forme que peut prendre l'envie de dépasser sa condition, puisque la mort est le prix à payer d'une ambition démesurée, il est sage de rester à sa place, de se satisfaire de sa condition. Cette leçon parcourt le monde des fables dans un siècle caractérisé par l'immobilisme social. Les trois exemples donnés par le fabuliste ne sont vraisemblablement plus très parlants pour le lecteur contemporain manquant de connaissances « encyclopédiques ». Cela est-il un handicap à la compréhension-interprétation de la fable ? Pas vraiment dans la mesure où la morale annonce d'emblée qu'il y a beaucoup de « grenouilles » en ce monde. Au lecteur de transposer...

Revenons au récit. Le Boeuf sembla de belle taille à la Grenouille. Le verbe précise qu'il s'agit d'une apparence, d'un problème de point de vue. A la limite le Boeuf ne pourrait être qu'un fantasma pour la Grenouille. Celle-ci prend un de ses pairs à témoin mais la « soeur » ne prodigue aucun encouragement et se contente de constater l'échec. C'est le témoin passif de la mort de la chétive pécure. Le fabuliste ne juge pas l'ambition, il se contente de montrer que le prix social à payer est la mort. La sagesse consiste donc, a contrario, à rester à sa place et à se satisfaire de sa condition déterminée par la nature. Il n'est pas gratuit que l'objet de l'envie de la grenouille relève de la mesure et soulève le problème du prix, du poids à accorder aux choses au propre et au figuré. Cette fable qui présente un niveau interprétatif explicite — surtout pour le lecteur du XVII<sup>e</sup> siècle — omet le niveau injonctif : au lecteur, à qui est donné le spectacle d'une ambition démesurée, de juger de la bonne mesure pour faire preuve de sagesse. La fable ouvre donc un débat et ne propose pas de solution toute faite au lecteur.

La fable L ne présente quand à elle pas de morale explicite. La fable est un récit où les niveaux interprétatifs et injonctifs<sup>19</sup> sont absents. Le récit raconte une rencontre et une fuite : le loup joint le geste à la parole. C'est le geste, fuite au sens propre qui donne son véritable prix au trésor inaliénable du Loup, la liberté. Pour ne pas perdre son trésor, le Loup s'enfuit et « court encor ». La liberté s'inscrit au sens propre dans la fuite et au sens figuré dans le refus de toute aliénation. Est-ce à dire que La Fontaine cautionne la morale tirée par le loup ? Le fabuliste a-t-il choisi la fuite ? On peut s'appuyer sur les modalités évaluatives pour détecter les traces d'une orientation interprétative. Le loup est caractérisé de « Sire » et de « Maître » : doit-on en déduire que le fabuliste admire le loup ? Peut-être... mais une de ses caractéristiques émane du chien dont la condition servile est d'obéir au maître — voire de le flatter — alors que le loup n'a pas d'autre maître que

---

<sup>19</sup> S. SULEIMAN, dans *Le Roman à thèse ou l'autorité fictive*, Paris, PUF 1983, donne une définition du texte parabolique auquel appartient la fable articulée selon trois niveaux hiérarchiquement reliés : le niveau narratif-l'histoire -, le niveau interprétatif — le commentaire de l'histoire pour dégager un sens général — et le niveau pragmatique ou injonctif — une règle d'action sous forme d'impératif adressé au destinataire. La poéticienne reconnaît par ailleurs que ce modèle n'est pas toujours complètement suivi et que l'un peut demeurer implicite. La moralité demande à être inférée par le lecteur ou bien l'injonction pragmatique est absente.

lui-même. En fait, en l'absence d'un niveau interprétatif explicite, on peut dire que La Fontaine présente les avantages et les inconvénients de deux modes de vie opposés et se contente d'inviter son lecteur à choisir en connaissance de cause, même s'il a lui-même réussi à choisir. La fable liminaire du premier recueil, *La Cigale et La Fourmi*, développe uniquement le niveau narratif, selon la terminologie de Susan Suleiman<sup>20</sup> à laquelle nous nous référons depuis le début de cette analyse. A l'instar de la fable L, la fable C ne présente pas de niveaux interprétatif et injonctif explicites. Le lecteur peut-il dégager, à travers des indices, un commentaire implicite de l'histoire qui permet d'en dégager le sens ? Oui, en partie mais il reste abusif de vouloir lire une interprétation tranchée de La Fontaine, ce que d'aucuns appellent une thèse d'auteur. Si l'on situe le débat au niveau du conflit des valeurs de prévoyance-imprévoyance, la fable perd en effet toute ambiguïté : la prévoyance de la Fourmi est un exemple à suivre. Mais si le débat est celui des valeurs de solidarité-anti-solidarité, la thèse de l'auteur reste difficile à déterminer. La Fourmi est caractérisée ainsi :

*La Fourmi n'est pas prêteuse ;  
C'est là son moindre défaut.*

La Cigale endosse le rôle de l'emprunteuse et se voit signifier un refus, au demeurant ressortissant à l'humour noir. La danse à laquelle est conviée la chanteuse pourrait être celle de la mort. La morale semble contenue dans ce mot si lourd de sens prononcé par la fourmi : « Danser ». Ce terme permet aussi la transposition symbolique, le passage du monde animal, du chant de la cigale, au monde humain, à la danse des oisifs, des nantis, à moins que ce ne soit celle de la mort. Si une morale est tirée par la Fourmi, pourquoi y chercher absolument l'orientation interprétative du fabuliste ? A travers la rencontre de deux modes de vie opposés privilégiant ou le plaisir, ou le travail, La Fontaine nous donne à lire le refus de la charité ou de la solidarité, selon que l'on se situe dans une perspective chrétienne ou laïque. Ce refus risque de conduire à la mort de la Cigale « fort dépourvue » et la Fourmi, dans une perspective de justice rétributive en est « fort aise ». La Fontaine ne dit rien de plus, il donne à voir, à penser, à interpréter. Une liberté entière de jugement est offerte au lecteur.

---

<sup>20</sup>- Ibid



Libre aussi au fabuliste d'être tour à tour Cigale, Fourmi, Loup, Chien, Grenouille..., et de ne laisser que quelques traces de guidage interprétatif.

Nous sommes au détour de trois fables réputées « faciles » au cœur de l'ambiguïté lafontainienne qui s'explique autant par des facteurs institutionnels que par un réel antidogmatisme qui trouve un terrain d'élection dans les fables. Dans cet espace, le lecteur entend autre chose que le dogme ou la vérité doxale : les échanges et le dialogue redeviennent possibles. N'en déplaise à Eco<sup>21</sup>, la fable lafontainienne est un texte ouvert embarquant l'heureux lecteur dans une aventure du plaisir et de l'intelligence.

## **2. « Parler de loin ou bien se taire »<sup>22</sup> ou l'ambiguïté lafontainienne**

Les facteurs institutionnels expliquent en partie les stratégies de désorientation utilisées par La Fontaine pour dire sans dire. Au XVII<sup>e</sup> siècle, un auteur se devait d'être prudent. En effet, Georges Montgrédien rappelle que les grands seigneurs n'hésitaient pas à faire rouer de coups leurs protégés par leurs « donneurs d'étrivières » quand ceux-ci se permettaient des pointes satiriques trop acérées. Si les allusions référentielles sont relativement explicites, la satire sociale et politique bien réelle dans les fables, La Fontaine utilise la technique, analysée plus haut, de l'argumentation indirecte.

L'absence de niveau pragmatique explicite explique comment les fables ont traversé l'histoire en servant toutes les causes. A. Petitjean parle de la duplicité idéologique des fables inscrites dès le projet génératif. Lire les fables en occultant leur potentiel subversif, en rétablissant un niveau interprétatif et/ou pragmatique explicites, c'est, pour reprendre l'heureuse formule de P. Mansart, les transformer en « prêt-à-porter de la morale ». La fable liminaire du livre X, *L'homme et la couleuvre*, qui dénonce la tyrannie de l'homme sur l'animal, s'interroge dans les trois derniers vers sur les moyens du dire :

*Si quelqu'un desserre les dents,  
C'est un sot, j'en conviens.*

---

<sup>21</sup>- U. ECO, dans un article intitulé « James Bond ou la combinatoire narrative » affirme que la fable est comme la parabole un texte dogmatique et fermé.

<sup>22</sup>- Dernier vers de *L'Homme et la Couleuvre*, X, 1.

*Mais que faut-il donc faire ?  
Parler de loin ou bien se taire*

La Fontaine appelle un lecteur idéal à la mesure des stratégies de désorientation qu'il utilise. Au fil des fables, un art poétique se précise où le fabuliste réfléchit sur le pouvoir des fables à travers une utilisation nouvelle du fait discursif qui peut avoir nom mensonge. L'apologue est divin non parce qu'il contient une vérité éternelle mais parce qu'il est un charme au sens fort du terme.

*C'est proprement un charme : il rend l'âme attentive,  
Ou plutôt il la tient captive  
Nous attachant à des récits  
Qui mènent à son gré les coeurs et les esprits<sup>23</sup>*

Peu à peu se dessine la figure du lecteur idéal que La Fontaine imagine. Un lecteur capable d'émerveillement comme un enfant

*Si Peau d'âne m'était conté,  
J'y prendrais un plaisir extrême<sup>24</sup>*

mais aussi capable de discernement, au sens étymologique du terme.

Le lecteur des fables, à l'instar du jeune Duc de Bourgogne, n'a besoin de personne pour tirer la morale et construire une interprétation. L'acte interprétatif, aussi sérieux et important soit-il, ressortit au domaine ludique : si le fabuliste sait flatter son jeune dédicataire, il construit en même temps la figure du lecteur idéal, à la fin de la fable intitulée, *Le Chat et les Deux Moineaux* :

*Quelle morale puis-je inférer de ce fait ?  
Sans cela toute fable est un oeuvre imparfait  
J'en crois voir quelques traits ; mais leur ombre m'abuse.  
Prince, vous les aurez incontinent trouvés :  
Ce sont des jeux pour vous, et non point pour ma muse :  
Elle et ses soeurs n'ont pas l'esprit que vous avez.*

L'acte interprétatif est affaire d'esprit mais aussi de lucidité. Les niveaux interprétatif et injonctif sont souvent absents dans les fables, cela favorise l'ambiguïté, mais c'est aussi le signe d'un authentique

---

<sup>23</sup>- A Madame de Montespan, Second recueil des fables.

<sup>24</sup>- *Le Pouvoir des Fables*, VIII, 4.

antidogmatisme. Chez La Fontaine, il a nom liberté — liberté de choisir en toute lucidité ou aveu de ne pas savoir choisir comme dans la fable des *Deux Aventuriers et le Talisman* ou dans celle *Du Thésauriseur et du Singe*. Si l'on rencontre parfois la suspension du jugement, le lecteur n'en est pas moins appelé à juger, interpréter pour, le cas échéant, mieux agir, c'est-à-dire agir en connaissance de cause.

Il ressort des trois exemples analysés que la fable lafontainienne constitue un excellent support didactique contribuant à légitimer et à favoriser les actes de C-I-E. L'ambiguïté spécifique de la fable place le lecteur en situation de résolution de problème et l'amène à la prudence interprétative.

En outre, la fable n'invite pas à un pur acte de cognition intellectuelle mais aussi à un acte de participation affective. Le sort des personnages touche le lecteur qui découvre l'histoire et le pousse souvent à s'identifier à l'un d'entre eux. Si le fabuliste est tour à tour Cigale, Fourmi, Chien, Loup, Boeuf ou Grenouille<sup>25</sup>, le lecteur choisit le personnage qui correspond le mieux à ses valeurs et à sa représentation du monde. Cette identification est-elle un obstacle à la C-I-E de la fable ou peut-elle être considérée comme une médiation éducative entre le texte et le lecteur ? C'est ce que montre l'analyse des résultats d'une enquête visant à mettre en évidence la manière dont des élèves de collège comprennent, interprètent et expliquent les fables de La Fontaine et à préciser la nature des difficultés relatives à ces trois démarches de médiation entre le texte et le sujet-lecteur

### **3. Modalités de l'enquête : Profil des classes et des élèves, déroulement de l'enquête et représentation des questionnaires**

L'enquête a été réalisée en mars 1993 dans un collège de la région de Valenciennes. L'établissement accueille 730 élèves, section de SES incluse, et le corps professoral est constitué de 52 enseignants.

---

<sup>25</sup>- Le fabuliste revêt des masques différents, voire opposés dans le monde des fables. Si, malgré des indices disséminés et là dans les fables, il n'est pas toujours facile de déterminer l'orientation interprétative du fabuliste, autrement dit sa thèse. Dans la fable *Du Thésauriseur et du Singe*, La Fontaine avoue qu'il est difficile de choisir :

« *Quant à moi, lorsque je compare  
Les plaisirs de ce singe à ceux de cet avare  
Je ne sais bonnement auxquels donner le prix.* »

L'échantillonnage est composé de deux classes de 6e et de deux classes de 3e. Dans la mesure où les classes présentent un niveau scolaire homogène, il s'agit des deux meilleures classes de 6e et de 3e — soit A — et des deux moins bonnes — B — du collège.

Quatre-vingt dix-huit élèves ont été testés soit : 49 élèves de 6e (6e A = 28, 6e B = 21), 49 élèves de 3e (3e A = 29, 3e B = 20). Il y a davantage de fille dans les bonnes classes alors que les garçons sont plus nombreux dans les classes faibles. La proportion est la suivante en 6e : 13 G pour 16 F en 6e A et 14 G pour 8 F en 6e B. Pour ne pas enfoncer de « portes ouvertes », est-il utile de préciser que les élèves de 6e A et de 3e A appartiennent à des C.S.P. plus favorisés que celles des 6e B et des 3e B ?

Quinze jours avant la présentation des questionnaires sur les faibles, les élèves ont répondu, sur feuille libre, au questionnaire suivant dont les trois questions étaient posées oralement au fur et à mesure des réponses :

1. *Que signifie pour toi comprendre un texte ? Est-ce facile ou difficile ? Pourquoi ?*
2. *Que signifie pour toi interpréter un texte ? Est-ce facile ou difficile ? Pourquoi ?*
3. *Que signifie pour toi expliquer un texte ? Est-ce facile ou difficile ? Pourquoi ?*

Les concepts de C-I-E sont abordés à travers les actes de comprendre-interpréter-expliquer un objet, à savoir un texte, sans qu'il soit précisé de quel type de texte il s'agit. La question s'adresse à l'individu-élève-lecteur « pour toi » et ne suppose donc pas qu'il y ait une réponse normée, instituée, scolaire. En outre, l'élève est invité à préciser s'il considère cet acte facile ou difficile et à donner les raisons de son appréciation.

Ce questionnaire préalable donné par le professeur de français, sans aucun commentaire, vise à cerner les représentations des apprenants, c'est-à-dire la manière dont ils envisagent la lecture et plus précisément les différentes opérations que cela recoupe.

Nous avons essayé, à travers la forme des questions, de mettre en parallèle les questions posées aux élèves et celles posées aux enseignants.

1. *Que signifie pour vous comprendre un texte ?*

2. *Pensez-vous que cela soit facile ou non pour les élèves ?*
3. *Pourquoi ?*
4. *Faites-vous des exercices pour les aider à comprendre un texte ?*
5. *Si oui, lesquels ?*

Les séries de 6 à 10 puis 11 à 15 reprennent les mêmes formulations d'abord sur l'interprétation de texte et enfin sur l'explication de texte.

En présence du professeur de français, je me suis présentée et j'ai explicité aux élèves les enjeux de l'enquête. Ceux-ci se sont montrés très coopératifs et intéressés, et ce dans toutes les classes. Un dossier a été distribué à chaque élève comprenant deux fables de La Fontaine avec les deux questionnaires correspondants ainsi qu'un troisième questionnaire qu'on peut appeler procédural. L'élève était invité à y répondre à la fin. Ce questionnaire a pour but de cerner les procédures de lecture utilisées par l'élève, à savoir la lecture intégrale initiale et la(s) relecture(s).

L'épreuve ne durant que 50 minutes, durée habituelle d'une séance de français, nous avons jugé que l'élève ne pourrait travailler que sur deux fables. Aussi avons-nous constitué trois groupes par classe de manière à ce que les trois fables du corpus soient proposées. Cela donne les groupements suivants : C et L, L et G, C et G.

Après la distribution du dossier, l'intervenant et le professeur ne donnent plus aucune explication ni aucun commentaire selon les modalités précisées au préalable aux élèves. Aucune note lexicale ne figure sur le texte original proposé aux élèves. Note « explicative » et lecture du professeur constituent déjà des actes interprétatifs. L'élève prend contact ou avec le texte de la fable ou avec le texte du questionnaire selon l'ordre de lecture qu'il privilégie. Il garde les textes sous les yeux pendant toute la durée de l'épreuve.

Voici le questionnaire concernant La Cigale et la Fourmi :

1. *Résume l'histoire en deux ou trois lignes*
2. *Cela te semble-t-il facile ou difficile ? Pourquoi ?*
3. *Qu'elle est d'après toi la signification de cette fable ?*
4. *Sur quoi t'appuies-tu dans le texte pour dégager sa signification ?*
5. *As-tu trouvé la fable facile ou difficile à comprendre ?*
6. *Es-tu d'accord avec ce que la fable veut dire ?*

7. Pourquoi la cigale demande-t-elle de la nourriture à la fourmi ?

8. Qui sont la et lui au vers 9 ?

Le questionnaire comportait en outre deux questions impliquant l'investissement personnel du lecteur dans la fable

9. A qui pourrais-tu comparer la Cigale dans le monde humain ?

10. Quel personnage préfères-tu ? Pourquoi ?

On pourrait reprocher à cette enquête d'avoir utilisé exclusivement le canal de l'écrit. Certes, l'écrit est considéré par les élèves comme un instrument d'évaluation spécifiquement scolaire. Dans la mesure où les textes proposés aux élèves sont des textes littéraires et que l'enquête vise à éclairer les difficultés de lecture de ce type de texte à travers des opérations essentiellement scolaires, on peut justifier la médiation de l'écrit pour ce genre d'observation. L'écrit permet en outre d'augmenter l'échantillonnage testé. Sur le terrain qui nous intéresse, à savoir le terrain scolaire, il ne faut pas oublier que les résultats obtenus par le canal de l'écrit montrent des performances et cachent parfois des compétences qui auraient trouvé, par le canal de l'oral, de meilleurs moyens d'expression. Nous concluons simplement en rappelant que toute enquête suppose des choix qu'il appartient d'assumer avec les avantages et les inconvénients qu'ils comportent.

En outre, cette enquête ne prétend pas à la représentativité (98 élèves de 6e et 3e ont été questionnés) mais l'analyse des résultats amène des interrogations et une problématisation didactiques

Les résultats sont présentés successivement selon la médiation qu'ils illustrent, à savoir comprendre, interpréter et expliquer. La pratique des textes en lecture exige une réorganisation, sinon une refonte ou une adaptation des savoirs dits « savants » en fonction des savoirs pratiques des différents lecteurs et des contraintes institutionnelles de transposition didactique. Si nous avons refusé, sur le plan théorique, de hiérarchiser les démarches pour montrer leur interaction, il importe néanmoins sur le plan didactique de rétablir les distinctions afin de mieux repérer les lieux-problèmes. Ainsi précisons-nous pour chacune des démarches la manière dont nous les avons évalués (cf. annexe : tableaux des résultats).

#### 4. Comprendre une fable

La question 1 du protocole de l'enquête évalue la performance du résumé qui permet traditionnellement de mesurer la compréhension globale d'un texte. Le terme « traditionnellement » n'est pas neutre, mais n'entrons pas dans le cadre de cet article dans un débat concernant la légitimité et la validité de cette évaluation mais nous avons repris sciemment un objet d'évaluation relativement consensuel de la compréhension.

C'est la fable L qui, au regard des résumés absents, semble la fable la plus difficile à lire, suivie par G. C est celle qui semble poser le moins de problèmes de lecture. Cette hiérarchie lectorale est confirmée par les performances des lecteurs : la fable liminaire, à savoir C, totalise 56 % de résumés complets et cohérents contre 47,5 % pour G et 30,5 % pour L. C'est également cette dernière fable qui provoque le plus de macro contre-sens<sup>26</sup> : 29,5 % contre 5 % pour les deux autres. Ces résultats concernent l'ensemble des collégiens évalués, à savoir les deux classes de 6e et celles de 3e.

Passons au groupe classe entité « homogène » du point de vue du niveau scolaire. Comme nous pouvions nous y attendre, la capacité du résumé est beaucoup plus faible chez les élèves de 6e B, 7 % de résumés complets, que chez ceux de 6e A, 55 %. Clivage à peu près identique en 3e A et 3e B. Si la progression de la 6e à la 3e est sensible pour les fables G et C elle est à peu près inexistante pour la fable L.

L'ambiguïté de la fable L constitue-t-elle l'obstacle majeur à la compréhension ? Autrement dit, le fait qu'une interprétation soit énoncée par le loup, par le biais d'une parole performative<sup>27</sup>, et que la thèse de l'auteur ne soit pas clairement exprimée semblent constituer des obstacles sérieux à la compréhension. La fable C relève du même type d'ambiguïté mais elle pose beaucoup moins de problèmes de compréhension : le critère de familiarité qu'expriment certains élèves expliquerait-il la meilleure réussite des élèves ?

---

<sup>26</sup>. Un macro contresens est une erreur portant sur le sens global. Il compromet la compréhension de la globalité du texte, à savoir que pour un texte narratif, le déroulement de l'action, le thème et les mobiles des personnages. En revanche, un micro contresens n'affecte qu'un lieu précis et limité du texte et ne compromet pas sa compréhension globale.

<sup>27</sup>. Une parole performative signifie que le dire est lié au faire.

La question 2 invite les élèves à évaluer le degré de difficulté de la tâche réalisée, à savoir le résumé. Parallèlement aux résultats concernant le résumé, nous retrouvons la même hiérarchie. C'est L qui est considérée comme la fable la plus difficile à résumer contre C la plus facile. Pour 70 % des élèves, il y a cohérence entre la représentation de la difficulté de la tâche et la performance. C'est chez les élèves les plus faibles que le pourcentage de contradiction est le plus élevé : deux tendances opposées s'affrontent, à savoir l'auto-dévalorisation et la surestimation. Il semblerait que les lecteurs les plus experts aient une représentation meilleure du degré de difficulté de la tâche à effectuer et qu'ils arrivent mieux à juger leur performance au regard des critères scolaires.

Invités à justifier leur appréciation, la plupart des collégiens, sauf quelques élèves de 3e A, font référence à la difficulté du texte lui-même et non à celle de la tâche réalisée, à savoir le résumé. Au delà du travail méthodologique sur la technique du résumé, il importe donc de travailler avec les élèves sur les représentations de la tâche à accomplir<sup>28</sup>. En outre, cela met en évidence la prégnance du texte-support de lecture sur la tâche à effectuer en lecture.

### 5. Interpréter une fable

Si les questions 1 et 2 du questionnaire proposé relèvent de la compréhension et de sa représentation au travers de la tâche du résumé, les questions 3 à 6 invitent le lecteur à interpréter la fable<sup>29</sup>. La question 3 propose au sujet-lecteur — « d'après-toi » — de dégager la signification de la fable et la question 4 de préciser les indices textuels qui ont permis de construire le(s) sens<sup>30</sup>. Les réponses peuvent aider à dégager quelque chose du modèle du texte pour un collégien de 6e ou de 3e.

---

<sup>28</sup>- L'évaluation formative suppose la transparence des critères de réussite et l'évaluation formatrice leur découverte- verbalisation par les élèves eux-mêmes.

<sup>29</sup>- cf. questionnaire.

<sup>30</sup>- G. MEYER dans un article intitulé « L'évaluation du savoir-lire à l'école primaire. Quelles catégories d'indices les lecteurs utilisent-ils pour comprendre un texte ? » paru dans *LIDIL*, L'Évaluation de la lecture : Approches didactiques et enjeux sociaux, juillet 1994, répertorie les différentes catégories d'indices textuels susceptibles d'aider la compréhension du texte, les hiérarchise en quatre niveaux de difficulté lectorale et observe l'utilisation qu'en font les enfants de cycle 2 et cycle 3.



Les termes « d'après toi » questionnent un sujet-lecteur appelé à exprimer son interprétation de la fable, au travers de la signification qu'il lui attribue. Le terme d'auteur n'a pas été utilisé à escient car le texte est l'objet palpable que rencontre et lit le sujet-lecteur. En outre, le nom de l'auteur n'a été mentionné qu'une fois dans la présentation orale de l'enquête aux élèves.

La question 5, parallèle à la question 2, appelle le lecteur à formuler une appréciation sur la difficulté de l'acte interprétatif. Le terme d'interprétation n'a pas été nommé à dessein — il est ambigu, nous l'avons vu<sup>31</sup>, et il n'est pratiquement pas utilisé au collège — et nous nous sommes contentés de demander à l'élève s'il trouvait la fable « facile ou difficile à comprendre ».

Ce sont les 3e B qui se livrent le moins à l'acte interprétatif : 43 % de non-réponses contre 35 % pour les 6e B et 19 % pour les 6e A. En revanche, les 3e A proposent tous une signification. Les élèves plus âgés et en difficulté scolaire semblent donc se désintéresser de l'acte interprétatif, c'est d'ailleurs la fable L qui pose le plus de problèmes de compréhension et qui suscite le moins l'acte interprétatif, ce toutes classes confondues. Paradoxalement la fable la mieux comprise, à savoir G ne génère pas beaucoup d'actes interprétatifs. Il est à noter que c'est la seule fable du corpus qui propose une morale explicite et située historiquement au XVIIIe. Le rapport entre compréhension et interprétation n'est donc pas simple et demande à être interrogé.

En ce qui concerne les significations pertinentes — ne sont considérées comme telles celles qui restent au niveau narratif ou au niveau littéral, c'est-à-dire celles qui glosent le récit sans prendre en compte sa dimension symbolique et/ou implicite<sup>32</sup> — nous retrouvons la même hiérarchie dans la difficulté qu'en compréhension. 32 % des 6e A proposent une signification pertinente de L contre 9 % seulement de 3e B, 0 % de 6e B et 77 % de 3e 1.

---

<sup>31</sup> Si didactiquement les distinctions semblent nécessaires, il n'en reste pas moins que les termes utilisés, s'ils veulent être d'abord « transparents », « compréhensibles » dénoncent par ailleurs l'absence d'étanchéité entre les concepts et les opérations de compréhension et interprétation.

<sup>32</sup> En revanche, une signification est considérée comme pertinente que la formulation soit gnominique ou non. Il s'agit de prendre en compte le conflit des valeurs mis en jeu dans la fable et celui-ci peut s'exprimer au niveau narratif.

Les performances globales des 3e B sont moins bonnes que celles des 6e B en interprétation. Les élèves âgés en difficulté scolaire semblent donc « désapprendre » à lire et/ou ne se montrent plus concernés par l'acte interprétatif. Il y a d'ailleurs corrélation entre la pertinence de l'acte interprétatif et l'utilisation des indices textuels. Certains élèves, non familiarisés à une conception du texte comme réservoir d'indices et de preuves, disent ne pas comprendre la question.

Invités dans la question 6 à émettre leur opinion personnelle en précisant s'ils sont « d'accord ou non avec ce que la fable veut dire », les lecteurs de collège sont majoritairement en accord avec la fable C qui est aussi la fable la mieux comprise, la mieux interprétée et considérée comme la plus facile à comprendre. Inversement c'est L qui suscite le plus de jugements personnels en désaccord. Il semblerait que le lecteur de collège rencontre des difficultés à se distancier d'un texte qu'il a lu, compris et interprété, c'est-à-dire à établir un dialogue avec le monde du texte. Ce sont les élèves de 6e B qui émettent le plus de jugements personnels en désaccord avec la signification de la fable. Il importe de prendre ce fait en considération au plan didactique : des lecteurs en difficulté scolaire à l'entrée du collège sont tout à fait capables d'exercer leur jugement critique. En revanche, ces mêmes lecteurs à la sortie du collège semblent refuser une conception dialogique de la lecture.

Deux questions, 7 et 8, ressortissent à l'acte explicatif. Les résultats obtenus vont-ils corroborer ceux obtenus en compréhension et en interprétation ?

#### **4 ) Expliquer une fable**

Les résultats aux deux questions relevant de l'acte explicatif correspondent globalement aux performances obtenues en compréhension et en interprétation. La première question relève du macrosens et suppose une référence — par exemple pour G : Pourquoi la Grenouille veut-elle grossir ? — alors que la seconde relève davantage du micro-sens et soulève des problèmes de désignation référentielle — par exemple pour C : « Qui sont *la* et *lui* au vers 9 ? ».

Deux remarques cependant :

- Les élèves de 3e B n'ont pas de meilleurs résultats que ceux de 6e A. Pourtant cinq années les séparent en moyenne d'âge.

- Les élèves de 6e B réussissent mieux que les élèves de 6e A à la question 7 de G : « Pourquoi la Grenouille veut-elle grossir ? » C'est un résultat paradoxal, eu égard aux performances en compréhension et en interprétation. L'acte explicatif pourrait donc être utilisé didactiquement comme aide à la construction de la compréhension et de l'interprétation et pas seulement comme évaluation de celles-ci, comme c'est le cas en l'occurrence.

Inversement une explication micro-textuelle peut être correcte alors que le texte n'a pas été compris dans sa globalité. Le cas se présente avec la question 8 — « Qui la Grenouille appelle-t-elle ma soeur ? Pourquoi ? » — qui pose un problème de désignation référentielle. Les lecteurs qui identifient « ma soeur » à une autre grenouille n'ont pas forcément compris et interprété la fable alors que les autres, 75 %, qui font une erreur n'ont pas toujours échoué à faire un résumé et à construire la signification de la fable. Nombreux en effet sont les élèves qui, en identifiant « soeur » au boeuf, donnent une justification logique de leur désignation référentielle et prouvent leur compréhension globale de la fable.

Ces observations questionnent les procédures traditionnelles de l'évaluation de la compréhension et de l'interprétation et montrent que celles-ci peuvent apparaître au travers de médiations nouvelles. C'est ce que révèlent d'ailleurs les réponses aux questions d'investissement posées à la fin du questionnaire d'enquête.

### **5. L'investissement comme fil d' Ariane de la C-I-E**

L'ensemble des résultats en C-I-E fait apparaître nombre de points communs entre les « bons » élèves de 6e A et les élèves en difficultés de 3e B au niveau de l'habileté lectorale appréhendée à travers les capacités de C-I-E de texte considérées comme médiations éducatives entre le texte et le lecteur<sup>33</sup>. Est-ce à dire que l'habileté lectorale soit déterminée par les représentations conjointes du monde et du texte ? Mais l'inverse est tout à fait loisible aussi

Pour être en mesure de répondre à cette alternative, il importe de prendre en compte l'investissement personnel de l'apprenant-lec-

---

<sup>33</sup> Une enquête parallèle a mis en évidence des points communs entre les élèves de 6e A et ceux de 3e B au niveau de leurs représentations des actes de C-I-E.

teur de fable. Les deux dernières questions invitent les lecteurs à s'impliquer dans le monde de la fable en opérant une transposition symbolique : « A qui pourrait-on comparer la Cigale/le loup/dans le monde humain ?<sup>34</sup> », et à exprimer une préférence : « Quel personnage préfères-tu ? Pourquoi ? ».

La production d'une transposition symbolique ou l'expression d'une préférence centrée sur un personnage amènent le sujet-lecteur à s'impliquer et s'identifier dans la fable comme sujet affectif et acteur social. Quel est l'impact de l'investissement personnel, c'est-à-dire de l'implication du lecteur dans le monde du texte, sur les actes de C-I-E et sur l'habileté lectorale ?

Étymologiquement, « implication » s'oppose à « explication », les préfixes s'opposent pour la première démarche une entrée, une immersion alors que la seconde suggère une sortie ou une émergence. S'opposent à travers ces deux actes identification et distanciation. Nous considérons que l'implication interagit avec l'explication et corrélativement la compréhension et interprétation. Les résultats aux deux questions d'investissement montrent que celui-ci est la médiation ultime et première d'une lecture dialogique, conçue comme rencontre entre le monde du texte et celui du lecteur. Il importe que le lecteur mette dans le texte une part de lui-même (cela suppose au sens de M. Charles une lecture comme réécriture) et qu'il en retire aussi quelque chose qui l'enrichisse et/ou le transforme. La traversée textuelle, à fortiori littéraire, n'est jamais neutre.

Pour préserver la spécificité de chaque fable du corpus retenu, nous présenterons quelques résultats probants tout en faisant intervenir une variable différente pour chacune des fables. Nous avons retenu le paramètre du niveau scolaire pour G, celui du sexe pour L, ceux de l'âge et de la catégorie socioprofessionnelle pour C.

*5/a) La Grenouille qui se veut faire aussi grosse que le Boeuf*

42 % des élèves de 6e A et de 6e B proposent une transposition symbolique dans le monde humain sans tenir compte de la morale explicite de la fable. En quelque sorte ils actualisent la transposition

---

<sup>34</sup>. La formulation de la question concernant la transposition symbolique de la Grenouille change de modalité : elle n'utilise pas le conditionnel mais l'indicatif puisque la transposition est explicitement réalisée dans la morale de type ésopique qui recouvre les quatre derniers vers de la fable.

symbolique, sans retenir la modalité du verbe « est comparée », et expriment parallèlement une représentation conjointe du monde et du texte. Voici quelques exemples de propositions : La Grenouille est respectivement comparée à un enfant, un rugbyman, un homme peu musclé, une femme maigre, « à des personnes qui veulent être des autres personnes », à « des personnes qui veulent devenir riches ». Pas de différences sensibles entre les 6es et les 3es au niveau des comparaisons proposées. Tout au plus pouvons-nous constater une légère augmentation du nombre de lecteurs qui utilisent la morale.

Un cas, entre autres, corrobore l'intérêt qu'il y a à prendre en compte l'investissement personnel du lecteur quand il constitue une aide efficace à la construction de l'interprétation. Une élève de 3e qui produit un résumé partiel où le dénouement est omis et ne tire pas de signification véritable (elle se contente d'opposer la Grenouille petite et sans défense au boeuf fort et gras) compare la Grenouille « à une personne sans défense qui veut devenir quelqu'un d'important ». Ce faisant, elle montre qu'elle possède tous les éléments pour interpréter de manière pertinente la fable.

En ce qui concerne la préférence de personnage, nous constatons que les élèves en difficulté scolaire semblent plus sensibles à l'ambition et à la persévérance de la Grenouille que les bons élèves jugent sévèrement. Représentation du monde et représentation sont donc en partie liées.

#### *5/b) Le Loup et le Chien*

Nous avons fait intervenir la variable du sexe dans l'analyse des résultats de cette fable. La modalité conditionnelle — « A qui pourrait-on comparer le loup dans le monde humain ? » — ouvre le champ des possibles. La réponse peut donc être considérée comme la représentation du Loup chez le lecteur de collègue. Les réponses obtenues corroborent en général les difficultés de compréhension et d'interprétation des lecteurs qui proposent des transpositions dans le monde animal ou des transpositions non pertinentes, par exemple « Ogre » ou « Roi » ou pas de transposition du tout. Une comparaison des représentations des 6es et de celles des 3es montrent que celles des bons élèves de 3e A ont davantage évolué que celles des élèves en difficulté de 3e B qui ont encore beaucoup de points communs avec les élèves de 6e. Il semblerait en outre que les filles de 3e s'investissent

moins dans leur lecture que les garçons : 35 % en 3e A et 75 % en 3e B ne proposent pas de transposition symbolique.

Retrouvons-nous les mêmes résultats au niveau de l'expression de préférence de personnage ?

Le Chien l'emporte dans les deux classes de 6e, et ce surtout en 6e B. Les lecteurs de 6e qui préfèrent le chien ne tiennent pas compte des valeurs de sécurité qu'il incarne. En fait, la plupart des caractérisations proviennent d'une représentation personnelle du monde. Un élève de 6e B justifie ainsi sa préférence textuelle par une préférence personnelle : « j'adore les chiens ».

Le Loup l'emporte sur le chien en 3e A mais pas en 3e B où les lecteurs rejoignent à nouveau ceux de 6e. La variable du sexe semble pertinente au niveau de la préférence. En 3e A, 72 % des garçons préfèrent le Loup contre seulement 60 % des filles. C'est essentiellement la valeur de liberté qui incite les élèves de 3e à choisir le Loup. Cependant il apparaît chez les bons élèves un refus de choisir et une justification de l'abstention : « je ne peux pas juger, dit un élève de 6e A, ils ne vivent pas la même vie » et cinq élèves de 3e expriment également leur difficulté de choisir entre des modes de vie aussi différents.

Si un élève de 3e A qui a compris et interprété de manière pertinente la fable s'identifie explicitement au Loup en précisant : « Il me ressemble, je n'ai pas envie de faire des sacrifices pour obtenir ce que je veux », un élève de 3e B justifie ainsi sa préférence pour le chien : « il a un maître, un toit, de la nourriture tandis que le Loup n'a pas tout cela ».

Il y a dans cette justification tous les éléments pour construire un résumé complet et dégager une signification pertinente, ce que l'élève n'a pu réaliser. Un autre lecteur de 6e B préfère le Loup parce qu'il peut vagabonder où il veut. Deux cas qui montrent que l'expression de la préférence contient virtuellement tous les éléments nécessaires à la C-I-E. Nous avons constaté plus haut le même phénomène à propos de la Grenouille.

### *5/c) La Cigale et la Fourmi*

En 3e B, la Cigale est surtout comparée à une personne imprévoyante ou mal organisée, en 6e B à un clochard alors qu'elle est essentiellement identifiée à un « paresseux » en 6e A et 3e A. Les préférences de personnages confirment-elles ces orientations symbo-

liques ? Les « bons » élèves qui privilégient la valeur du travail et/ou de la prévoyance devraient préférer le personnage de la Fourmi.

Conformément à nos attentes, la Fourmi est préférée en 6e A et en 3e A. En 3e B, elle l'emporte encore mais avec un score moins important. En revanche, c'est la Cigale qui prime en 6e B. C'est le « courage » et la « lucidité » de la Fourmi qui la font préférer par les 6es A et 3es A. Les 3es B quand ils choisissent la Fourmi, mettent en avant sa prévoyance et son égoïsme. De même, 25 % des élèves de 6e A qui préfèrent la Fourmi considèrent son égoïsme comme une qualité.

Pour la fable C, nous avons pris en compte deux variables, l'âge et la C.S.P. pour mesurer leur impact au niveau de l'investissement personnel dans la lecture. Elles sont déjà intervenues en filigrane puisque chaque classe présente un profil relativement homogène : les élèves de 6e A et de 3e A sont en moyenne plus jeunes et issus de C.S.P. plus favorisées que leurs pairs de 6e B et 3e B. Nous avons mesuré l'impact de l'âge sur l'investissement de la classe, la 3e B, où les écarts sont importants : l'élève le plus jeune ayant 14 ans 1/2 et la plus âgée 17 ans.

La moyenne d'âge du groupe des lecteurs de C en 3e B est de 15,76 ans, 16,11 pour les filles et 15,25 pour les garçons. Ceux qui choisissent la Fourmi ont un âge moyen de 15 et ceux qui préfèrent la Cigale de 16,15. Il semble donc que les plus jeunes louent la prévoyance de la Fourmi. En outre, les deux plus jeunes lecteurs de 3e B respectivement une fille et un garçon, considèrent l'égoïsme de la Fourmi comme une qualité. C'est une attitude rencontrée aussi en 6e. Par contre les lecteurs plus âgés de 6e B préfèrent la Cigale pour son insouciance et sa gaieté. L'âge a donc un impact mesurable au niveau de la préférence.

Nous avons mis en parallèle les réponses d'investissement des élèves de 6e A avec la C.S.P. du chef de famille (cf. tableau en annexe). Trois élèves sur 4 qui appartiennent à la C.S.P. « chef de famille sans activité professionnelle » jugent le manque de solidarité de la Fourmi. Par contre, les 4 lecteurs qui préfèrent la Fourmi et louent son égoïsme appartiennent à des C.S.P. relativement favorisées (chef d'entreprise, professeur, employé retraité et ouvrier qualifié), et deux sont assurés de ne pas connaître la situation de demandeur d'emploi.

Bien que nous ne prétendions pas tirer de conclusions générales à partir d'un échantillon aussi réduit, il apparaît que la variable C.S.P. ait une incidence sur l'expression de l'investissement personnel. Le vécu socio-économique de l'apprenant-lecteur n'est pas neutre et s'exprime quelque peu dans les préférences. Dans la mesure où l'expression de l'investissement personnel peut se révéler une aide virtuelle à la construction de la C-I-E, il ne faut pas oublier que celui-ci émane d'un sujet-lecteur sur lequel interagissent des variables comme celles de l'âge, du sexe, du niveau scolaire et de la catégorie socioprofessionnelle qui jouent sur sa représentation conjointe du monde et du texte.

### **POUR NE PAS CONCLURE**

Si nous avons montré que les actes de C-I-E constituent des médiations éducatives pertinentes entre le monde du lecteur et le monde du texte, entre un Je et l'Autre entre le sujet et une expression culturelle, il importe, après avoir analysé les performances lectorales de collégiens lecteurs de fables au travers de trois démarches liées et constitutives de la lecture scolaire de rappeler la nécessité de leur enseignement-apprentissage<sup>35</sup>.

L'investissement de l'apprenant-lecteur constitue aussi une médiation des médiations éducatives de la C-I-E de texte. Aucun apprentissage ne peut faire l'économie d'un passage par la subjectivité qui permet à l'individu d'intégrer connaissances et savoirs nouveaux à un univers personnel déjà structuré. Encore faut-il, et cela est l'objet d'une recherche en cours, analyser l'impact réel de cette médiation sur l'habileté lectorale pour poser ses limites et envisager sa pertinence didactique à travers des dispositifs qui la favorisent

**Marlène LEBRUN**  
Théodile-Crel (Lille III)  
IUFM de Lyon

---

<sup>35</sup> - Les démarches de C-I-E ne font à proprement parler l'objet d'un enseignement-apprentissage dans les pratiques scolaires mais plutôt l'objet d'une évaluation sommative et normative.



**Abstract :** Within a school situation, a good reading implies understanding- interpreting and explaining actions. If we consider that those three interactive processes are the component parts of dialogic reading, we must take them into account as educational mediations between the reader's world and the text's world, between casually and paradox and even the never thought. A survey conducted on one hundred secondary school students who had been reading fables by La Fontaine validate the hypothesis according to which the reader's personal investment through his implication in the text has a not inconsiderable impact on the comprehension-interpretation-explanation actions. Personal investment therefore implication constitutes the original, ultimate and first, mediation among the educational mediations of knowing how to/being able to/wanting to read.

**Key-words :** Mediation — Comprehension — Interpretation — Explanation — Implication-Investment — Fable — La Fontaine — Dialogic reading.

## ANNEXES

<i>Élève 6ème1</i>	<i>Chef de famille</i>	<i>Cigale comparée à</i>	<i>Préférence</i>
Rémi	23-chef d'entreprise	Gens qui empruntent	Fourmi
Sophie	34-Professeur	Pauvre, mendiant	Fourmi qui a raison de ne pas prêter
Florence	34-Professeur	Quelqu'un de très pauvre	Cigale, car Fourmi pas prêteuse
Kévin	47-Technicien	Mendiant qui ne veut pas travailler	Fourmi travailleuse
Marc	48-Contremaître	Homme qui n'aime pas travailler, enfant qui n'aime pas l'école	Fourmi travailleuse
David	53-Policier	Violoniste	Cigale qui chante
Émilie	52-Employé fonction publique	-	-
Johann	52	Fainéant	Fourmi pas prêteuse
Virginie	52	Malheureuse qui souffre de la famine	Cigale, car Fourmi pas prêteuse
Valériane	76-Retraité employé	Fainéante	Fourmi qui a raison de refuser son aide- Il ne faut pas compter sur les amis.
Mélissa	55-Employé de commerce	Pie	Cigale, car chante bien
Rachel	61-Employé qualifié	Pauvre	Fourmi travailleuse et responsable de ses actes
Mourad	61		Fourmi, réaliste a raison de ne pas prêter
Florian	61	Ceux qui ne veulent pas travailler	Cigale, car c'est un peu moi
Mélisande	61	Monde des enfants	Fourmi qui fait des provisions

Ludivine	66-Ouvrier non qualifié	Ceux qui n'ont rien à manger	au lieu de s'amuser Fourmi, car la Cigale aurait dû s'approvisionner
Lydia	82-sans activité prof.	Mendiant	Cigale car elle ne demande pas beaucoup
Laurence	82		Fourmi travailleuse mais pourrait être généreuse
Salvatore	82	Mante religieuse	
Jérôme	82	Jeune qui ne pense qu'à s'amuser	Fourmi qui prépare le futur mais pourrai être généreuse
t			

### COMPRENDRE UNE FABLE (C, G et L)

Classes	6A	6B	3A	3B	Total
Nombre de productions	58	42	58	38	196
Absence de résumé	3 %	12 %		8 %	6 %
Résumé complet	55 %	7 %	83 %	36 %	44 %
Résumé partiel	42 %	81 %	17 %	56 %	49 %
Micro contre-sens	5 %	5 %	2,5 %	3 %	
Macro contre-sens	19 %	24 %	2 %	8 %	13 %
Paraphrase, titre	7 %	19 %	13 %	10 %	
Absence d'appréciation de la tâche	1,5 %	2,5 %	2 %	2,5 %	2 %
Résumé jugé facile	69 %	57 %	74 %	50 %	63 %
Résumé jugé difficile	29,5 %	40,5 %	24 %	47,5 %	37 %
Cohérence : représentation/réalisation	81 %	64 %	78 %	69 %	73 %
Contradiction : représentation/réalisation	19 %	36 %	22 %	31 %	27 %

### INTERPRÉTER UNE FABLE

Classes	6A	6B	3A	3B	Total
Nombre de productions	58	42	58	38	196
Absence de signification	19 %	35 %		43 %	24 %
Niveau narratif et/ou littéral (35)	33 %	40 %	8 %	21 %	25 %
Formules généralisantes gnomiques ou injonctives (36)	41 %	27 %			
Signification pertinente	?	?	?	?	?
G	50 %	22 %	86 %	39 %	49 %
L	32 %	0 %	77 %	9 %	29 %
Pas d'appréciation de la tâche	5 %	5 %		11 %	5 %
Facile à comprendre	63 %	48 %	84 %	60 %	65 %
Difficile à comprendre	32 %	47 %	16 %	40 %	35 %
D'accord avec ce que la fable veut dire	79 %	69 %	90 %	76 %	76 %
Pas d'accord	11 %	24 %	10 %	10 %	16 %
Jugement pas exprimé	10 %	7 %		14 %	8 %

*LECTURE ET MÉDIATIONS ÉDUCATIVES*

**EXPLIQUER G**

<i>Classes</i>	<i>6A</i>	<i>6B</i>	<i>3A</i>	<i>3B</i>	<i>Total</i>
Nombre de productions	19	14	20	13	66
Question 7 — absence de réponse	11 %	14 %			6 %
Erreur	21 %	14 %		23 %	15 %
Réponse incomplète ou elliptique (39)	42 %	29 %			18 %
Réponse complète	27 %	36 %	100 %	77 %	60 %
Question 8 — absence de réponse	17 %	22 %		24 %	16 %
Bonne réponse	17 %	7 %	15 %		10 %
Erreur	67 %	72 %	85 %	76 %	75 %

**EXPLIQUER C**

<i>Classes</i>	<i>6A</i>	<i>6B</i>	<i>3A</i>	<i>3B</i>	<i>Total</i>
Question 7 — bonne réponse	70 %	43 %	100 %	77 %	80 %
Absence de réponse	7 %		1,5 %		
Question 8 — bonne réponse	60 %	29 %	90 %	54 %	58 %
Absence de réponse	29 %		15 %	11 %	

**EXPLIQUER L**

<i>Classes</i>	<i>6A</i>	<i>6B</i>	<i>3A</i>	<i>3B</i>	<i>Total</i>
Nombre de productions	19	14	17	12	62
Question 7 — bonne réponse 42 %	71 %	9 %	30 %		
Absence de réponse	15 %	29 %	12 %	34 %	54 %
Question 9 — bonne réponse 53 %	36 %	94 %	34 %	54 %	
Pas de réponse	21 %		6 %	50 %	19 %