La Fable en classe de français langue étrangère : comment le sens du texte se construit-il dans les interactions ?

Marie-Aline Hornung

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/1353>

DOI : 10.4000/rdlc.1353

ISSN : 1958-5772

Éditeur

ACEDLE

Référence électronique

Marie-Aline Hornung, « La Fable en classe de français langue étrangère : comment le sens du texte se construit-il dans les interactions ? », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 13-3 | 2016, mis en ligne le 31 décembre 2016, consulté le 10 décembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/1353> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rdlc.1353>

Ce document a été généré automatiquement le 10 décembre 2020.

Recherches en didactique des langues et des cultures is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License

La Fable en classe de français langue étrangère : comment le sens du texte se construit-il dans les interactions ?

Marie-Aline Hornung

Introduction

- 1 Dans le domaine du français langue étrangère (FLE), les propositions didactiques, les conseils sur l'enseignement des textes littéraires en classe sont nombreux (Naturel, 1995 ; Séoud, 1997 ; Albert & Souchon, 2000 ; Collès & Dufays, 2001 ; Riportella 2005 ; Puren, 2006, entre autres). Outre les nombreuses fiches pédagogiques dans *Le Français dans le monde*, il existe des manuels de littérature destinés spécifiquement à des allophones (par exemple Blondeau, Allouache & Né, 2004.). Par contre, il existe peu de données empiriques concernant l'enseignement effectif des textes littéraires en classe de langue.
- 2 C'est la raison pour laquelle nous avons décidé de faire une recherche fondée sur l'analyse des pratiques effectives d'enseignement du texte littéraire en classe de FLE et sur les pratiques effectives d'enseignement de la langue à partir d'un texte littéraire.
- 3 Nos questions initiales étaient les suivantes : comment enseigne-t-on un texte littéraire ? Qu'est-ce qu'on enseigne, en fait ? Qu'est-ce qu'on fait faire aux étudiants ? Quels types de tâches et d'activités ? Quel rapport avec l'enseignement pratique d'une langue étrangère ?

Cadre théorique

- 4 Toutes ces questions ont un dénominateur commun : elles concernent l'objet *effectivement* enseigné lors de l'enseignement d'un texte littéraire. C'est pourquoi, en guise de cadre théorique, nous avons adopté une perspective de transposition didactique interne (Chevallard, 1985).
- 5 Nous nous sommes référés aux travaux, essentiellement en français langue maternelle (FLM) qui s'intéressent à la façon dont les savoirs à enseigner sont effectivement enseignés en classe (Canelas-Trevisi, Moro, Schneuwly & Thévenaz, 1999, p. 145). Nous nous plaçons donc dans le cadre d'une didactique descriptive qui consiste à « reconstruire théoriquement l'élaboration et la transformation, par les actants du système didactique, de la signification des objets. » (*ibid.*, p. 159).
- 6 En ce qui concerne les processus de compréhension/interprétation des textes par les apprenants, nous avons adopté un modèle de lecture qui inclut, outre les caractéristiques linguistiques du texte et les capacités du lecteur, le contexte comme paramètre essentiel, contexte auquel sont liées deux dimensions fondamentales expliquant « le caractère dynamique de la construction de la signification lors de la lecture : l'évaluation de la situation de lecture et la reconstruction de la situation de communication-production » (Dolz, 1996, p. 9). Selon cette perspective, « la lecture en situation scolaire est une lecture particulière dans le sens où il y a un double horizon d'attente : celui qui vient du type de discours (lire un roman policier) et celui qui vient de la situation scolaire où la lecture se fait toujours pour apprendre » (*ibid.*, p. 10). En classe, le lecteur est avant tout un lecteur apprenant, ce qui change fondamentalement la fonction de la lecture et le statut du texte. On peut donc faire l'hypothèse qu'en devenant support et objet d'enseignement, le texte subit une transformation, il se transforme d'objet culturel en objet d'étude parce que les tâches imposées par l'enseignant médiatisent le rapport au texte dans une perspective d'apprentissage. Le dispositif didactique mis en place impose un certain rapport au texte, un rapport stéréotypé, conventionnel, fixé par la tradition scolaire.

Méthodologie et analyse

- 7 Notre terrain de recherche était celui de l'enseignement supérieur, plus précisément une école de FLE rattachée à la Faculté des Lettres d'une université suisse romande. Nous avons sélectionné un texte, emblématique de la littérature classique française, qui a souvent été liée à l'enseignement de la langue : une fable de Jean de la Fontaine, *Le loup et l'agneau*. Nous avons demandé à deux enseignantes de faire lire cette fable à leurs étudiants respectifs, des allophones de niveau B1-B2, pendant leur cours de « Compréhension/production écrite ». Elles étaient libres d'enseigner ou d'exploiter cette fable comme elles le voulaient. Nous avons filmé les deux séquences d'enseignement que nous avons ensuite transcrites et analysées selon la méthodologie développée par le Groupe de recherche et d'analyse du français enseigné (GRAFE), à l'université de Genève (Schneuwly & Dolz, 2009).
- 8 C'est une partie de cette analyse que nous présentons ici. Le public qui apparaîtra dans les extraits que nous montrerons (une dizaine d'étudiants) se composait de trois groupes linguistiques : russophones, hispanophones, japonais. La séquence filmée a eu lieu à la fin

de l'année universitaire (avril) au moment où l'enseignante apprenait aux étudiants à comprendre et à rédiger des textes argumentatifs. Lors de l'entretien préalable au tournage, elle a dit vouloir associer la lecture de la fable à cet objet d'enseignement (l'argumentation) habituel dans un cours de langue de ce niveau de compétence linguistique.

« Le Loup et l'agneau » : une fable immorale

- 9 Pour une meilleure compréhension de l'analyse, nous voudrions tout d'abord rappeler cette fable et montrer ensuite quels en sont les enseignables possibles en relation avec l'argumentation.

10 **Le Loup et l'Agneau**

- 11 La raison du plus fort est toujours la meilleure ;
 Nous l'allons montrer tout à l'heure.
 Un Agneau se désaltérait dans le courant d'une onde pure.
 Un Loup survient à jeun qui cherchait aventure,
 Et que la faim en ces lieux attirait.
 Qui te rend si hardi de troubler mon breuvage ?
 Dit cet animal plein de rage ;
 Tu seras châtié de ta témérité.
 Sire, répond l'Agneau, que votre Majesté
 Ne se mette pas en colère ;
 Mais plutôt qu'elle considère
 Que je me vas désaltérant
 Dans le courant,
 Plus de vingt pas au-dessous d'Elle ;
 Et que par conséquent, en aucune façon,
 Je ne puis troubler sa boisson.
 Tu la troubles, reprit cette bête cruelle,
 Et je sais que de moi tu médis l'an passé.
 Comment l'aurais-je fait si je n'étais pas né ?
 Reprit l'Agneau ; je tette encore ma mère.
 Si ce n'est toi, c'est donc ton frère.
 Je n'en ai point. C'est donc quelqu'un des tiens :
 Car vous ne m'épargnez guère,
 Vous, vos Bergers et vos Chiens.
 On me l'a dit : il faut que je me venge.
 Là-dessus, au fond des forêts
 Le Loup l'emporte, et puis le mange,
 Sans autre forme de procès.
- 12 Cette fable, dont on doit la première version au fabuliste grec Esope, a connu d'autres versions au cours des siècles (Phèdre, Marie de France), mais celle qui a le plus suscité de commentaires est celle de Jean de La Fontaine. Notamment en raison de sa moralité « La raison du plus fort est toujours la meilleure ». Elle se distingue de celle de ses modèles par son emplacement (au début de la fable) et sa brutalité égale à un constat « (et au sens littéral, profondément immorale) » comme le font remarquer K. Canvat et C. Vandendorpe, (1996, p.43) qui soulignent que cette moralité « ne se veut pas une leçon de

morale, mais le résumé pragmatique de la fable » (*ibid.*), comme c'est d'ailleurs souvent le cas chez La Fontaine chez qui on aurait tort de considérer les moralités comme des leçons d'éthique (*ibid.*)

- 13 Pour L. Marin (Marin, 1986, p. 65), l'emplacement de la moralité prend le lecteur au piège. Puisque la moralité précède le récit, elle est narrativisée par celui-ci, « ...du même coup, avant même [que le récit] soit *effectivement* lu, il est proposé non seulement comme la démonstration de l'énoncé de sa morale, mais encore comme l'acceptation par le lecteur d'un "ordre" émis par le fabuliste à son endroit [...] Le lecteur, d'emblée, ne peut que "se contenter d'accorder une chose quoiqu'absolument il ne la veut pas", tout simplement parce que le fabuliste lui a "signifié la volonté qu'il a qu'il accepte" » (*ibid.*, p. 67-68). Le philosophe fait remarquer l'ambiguïté du terme « raison » et déclare, à juste titre, qu'il faut le comprendre, non pas comme « la faculté de discerner le vrai du faux », ni comme « argumentation et discours de véridiction, établissement de la conviction par la preuve », mais comme « le motif ou la cause que l'on a d'agir ; le motif que le plus fort à d'exercer sa force est toujours le meilleur » (*ibid.*, p. 69). Ici, le lecteur ne doit donc pas attribuer au mot « raison » le sens du mot tel qu'il apparaît, par exemple, dans l'expression « avoir raison ». Nous ajoutons que le groupe nominal « la meilleure » est également ambigu. Faut-il le comprendre comme « la plus juste éthiquement » ou « la plus efficace » ? Si un lecteur natif peut être déstabilisé par cette ambiguïté, on imagine sans mal que la difficulté est encore plus grande pour un lecteur allophone.
- 14 Cet effet de lecture généré par l'emplacement de la morale et par son ambiguïté sémantique (sans doute voulue par La Fontaine qui affectionnait la syllepse) place un lecteur, qui attribuerait aux termes « raison » et « meilleure » leur sens habituel (i.e. « avoir raison », et « plus juste »), dans une position insupportable éthiquement : le dialogue qu'il lit ensuite contredit ce que le narrateur l'a obligé à accepter. Dans ce dialogue, l'agneau tente de passer de la violence au raisonnement en réfutant les présupposés des affirmations du loup par des faits objectifs, alors que celui-ci lui oppose des faits qui ne sont pas démontrés (Adam, 2001, p. 166). Pour le lecteur, il est clair que c'est l'agneau qui « a raison » ce qui l'incite, au final, à considérer la moralité comme un énoncé ironique et se révolter contre une réalité sociale. La part éthique du lecteur est sollicitée par cette fable et l'incite à prendre position.
- 15 L'effet que nous venons de décrire nous semble pouvoir être relié à l'argumentation dans la mesure où un texte argumentatif se définit comme un discours visant à convaincre un auditoire, un lecteur. Cette dimension de la fable constitue donc un enseignable possible.
- 16 C'est justement la particularité de ce « faux dialogue » ou « dialogue éristique » comme le qualifie J.-M. Adam (*ibid.* p. 167) qui va être enseigné dans l'extrait que nous allons montrer. Le moyen utilisé par l'enseignante est la reformulation.

La reformulation

Description théorique de la notion

- 17 Cette activité d'étude est sans doute l'une des plus anciennes et des plus pratiquées en cours de langue (Besse & Porquier, 1991, p. 138). Que ce soit du côté de l'enseignant, pour expliquer le sens des mots, des énoncés (Blondel, 1996), que ce soit du côté de l'apprenant qui doit souvent reformuler pour montrer qu'il a compris. Les commandes de reformulation que l'enseignant adresse à la classe sous forme de questions telles que « ça

veut dire quoi ? », « Comment vous comprenez ? », « Est-ce que vous arrivez à voir ce que signifie... ? » sont fréquentes, elles favorisent l'intercompréhension et régulent l'apprentissage. C'est aussi un moyen, pour l'enseignant, de vérifier l'étendue lexicale des apprenants et de leur apprendre de nouveaux mots.

- 18 Mais l'activité de reformulation n'est pas qu'un simple outil pour réguler les échanges à l'intérieur des activités. Elle peut aussi constituer une tâche à part entière. Dans de nombreux exercices de langue, (notamment dans le cadre de la compréhension de texte), les étudiants doivent reformuler des énoncés, cette activité les obligeant à manipuler des structures, à élargir leur vocabulaire. C'est donc un moyen très utilisé pour l'acquisition d'une langue étrangère (Fuchs, 1994, p. 12, 13). Enfin, n'oublions pas que la paraphrase est constitutive de certains genres scolaires comme le résumé, le compte-rendu voire le commentaire littéraire (Daunay, 1997).
- 19 Dans la littérature scientifique que nous avons consultée, la reformulation est désignée par le mot de *paraphrase* (Besse & Porquier, *ibid.*). Cependant, étant donné le sens péjoratif que recouvre ce terme dans l'usage courant, nous avons opté pour le terme moins dévalorisant de reformulation, qui est également beaucoup plus utilisé dans le domaine du français langue étrangère. Dans les extraits que nous citerons, le mot paraphrase correspond donc à ce que nous appelons reformulation.
- 20 R. Galisson et D. Coste (1976) distinguent deux types de paraphrases. Le premier type est constitué par « des paraphrases de types substitutif, synonymique (ou paradigmatic) : l'énoncé paraphrasant est strictement équivalent à l'énoncé paraphrasé et serait utilisé dans le même contexte et la même valeur d'emploi » (*ibid.*) Les deux auteurs donnent l'exemple suivant : dans un registre familier, *ce n'est pas terrible* peut être paraphrasé par *ça ne casse rien*. Le deuxième type de paraphrase est constitué par des « paraphrases explicatives, qui mettent en évidence les sous-entendus et implications que l'énoncé au sens strict ne véhicule pas ». Par exemple *Est-ce que Jean est là ?* Paraphrasé par *Je voudrais lui parler*.
- 21 C'est surtout ce deuxième type de paraphrase qui va être mis en œuvre dans la reformulation du dialogue que nous analyserons plus loin.
- 22 La notion d'*équivalence* sémantique est contestée par C. Fuchs (1994, p.VI). Pour elle, définir « le phénomène paraphrastique » uniquement en termes d'équivalence sémantique entre deux énoncés - c'est-à-dire envisager la paraphrase comme la production d'un énoncé Y, (i.e. *énoncé reformulant*) équivalent sémantiquement à un énoncé antérieur X (i.e. *énoncé source*) - est réducteur car cela « revient à le couper non seulement de la dimension discursive de l'activité de reformulation mais aussi des facteurs de variabilité sémantique des énoncés. » (*ibid.*).
- 23 Pour la linguiste, il faut également tenir compte de l'interprétation « tout énoncé se prête, lors de l'interprétation, à certaines déformations (...) la marge interprétative induite par la déformabilité des énoncés crée les conditions d'une parenté sémantique dynamique entre énoncés. Cette parenté subsiste tant que ne se trouve pas franchi le seuil de distorsion qui instaure une rupture interprétative, une discontinuité sur fond de déformation continue » (*ibid.*). C'est pourquoi, à la suite de C. Fuchs, nous avons adopté, dans notre définition de la paraphrase, la notion de « parenté sémantique » plutôt que d'équivalence sémantique.
- 24 L'extrait que nous allons montrer illustre une pratique pédagogique très ancienne : « la reformulation, dans une situation discursive particulière donnée, d'un texte source de

départ- reformulation effectuée à des fins essentiellement pédagogiques » (Fuchs, 1994. p. 3). La linguiste rappelle que « Paraphraser un texte source donné (T), c'est, pour la tradition, produire un nouveau texte (texte-cible = T') qui reformule T. Cette reformulation visant à éclairer certains aspects de T » (*ibid.*4).

- 25 La démarche, pratiquée dès l'Antiquité, concernait deux types de situations pédagogiques : l'exégèse biblique (reformulation explicative du texte source) et la préparation à la rhétorique (reformulation imitative centrée sur la production du texte T').
- 26 Les échanges que nous allons montrer correspondent à la reformulation explicative (ou exégétique) « La paraphrase exégétique entend étayer l'interprétation du texte source T, dont elle cherche à re-construire et à expliciter le sens par l'intermédiaire d'un nouveau texte T' » (*ibid.*, p.7). C. Fuchs précise que la reformulation T'est souvent insérée elle-même dans un texte mixte où se trouvent réimportés, plus ou moins littéralement, certains passages du texte T, suivis de reformulations explicatives (*ibid.*, p.9). C'est effectivement ce qui se passe dans l'extrait que nous allons montrer.

Analyse de l'activité de reformulation : contextualisation de l'extrait

- 27 *L'extrait que nous allons montrer se situe à la soixantième minute du cours (qui en compte 90). Après une très longue phase de pré-lecture (les 30 premières minutes de séance) où l'enseignante a mobilisé les connaissances antérieures des étudiants sur le genre de la fable et ses auteurs, l'enseignante a lu la fable à haute voix. Elle a ensuite été relue individuellement par les étudiants qui ont dû en dégager la structure et en identifier le type. Puis, l'attention s'est portée sur le dialogue. Par deux, les étudiants se sont exercés à le lire de façon expressive en neutralisant la voix du narrateur (i.e. « dit cet animal plein de rage » « répond l'agneau » « reprit cette bête cruelle » « reprit l'agneau »). C'est après cet exercice de lecture à voix haute que situe l'extrait que nous allons analyser¹.*

Quand la reformulation explicative déforme le texte original

Ens : quels sont les arguments de l'un et de l'autre hein puisqu'on a vu que c'est une discussion c'est une dispute qu'est-ce qui se disent enfin c'est plutôt l'agneau qui essaye de se défendre alors qu'est-ce que reproche le loup à l'agneau et comment l'agneau se défend-il/quelle est son argumentation et qu'est-ce que l'autre lui répond si vous devez heu réexpliquer en H avec des mots un peu plus : contemporains qu'est-ce qui se passe

- 28 La fonction explicative de la reformulation est clairement soulignée dans la consigne de l'enseignante, puisque les élèves doivent « réexpliquer avec des mots plus contemporains ». L'activité est exécutée sans préparation préalable, sur le vif.

Sor: heu je pense que ça veut dire que/que des autres agneaux sont allés boire heu de: dans l'eau de ce: de cet animal de loup voilà et c'est pour ça que en fait il accuse

Ens: déjà d'abord avant ça avant ça même/qu'est-ce qu'il lui reproche avant même/ce détail-là en premier lieu

Sor: son téméraire être heu être téméraire en fait aller: où elle ne doit pas aller

Ens: aller c'est-à-dire c'est où qu'il ne doit pas aller

Sor: dans <le> rivière dans <le> rivière /en fait il

Ens: et pour le loup ça représente quoi cette rivière

Sor: c'est son eau son territoire

Ens: exactement c'est ça hein donc première chose il lui reproche d'aller sur son territoire enfin ce qu'il estime être son territoire en tout cas/alors comment répond l'agneau

- 29 L'étudiante s'est apparemment fondée sur plusieurs informations disséminées dans la fable pour livrer sa réponse : celle qui concerne la communauté de l'agneau (« ton frère », vers 22 ; « vous », vers 24), que l'étudiante restitue par un sujet pluriel (« des autres agneaux »), celle qui concerne l'ancrage temporel (« l'an passé », vers 19), qu'elle restitue par la forme verbale au passé (« sont allés boire »), celle qui concerne l'objet de l'altercation et son lien d'appartenance avec le loup (« mon breuvage », vers 7), que l'étudiante restitue par « dans l'eau de cet animal...du loup ». Cette confusion d'informations aboutit à la restitution d'un événement qui ne figure pas dans la fable. L'enseignante oriente alors l'attention de l'étudiante sur le début du dialogue (« d'abord », « avant ça », « en premier lieu ») en substituant au verbe *accuser* utilisé par l'étudiante, le verbe *reprocher*, reformulation du sens implicite de la première partie du vers « *qui te rend si hardi de...* ». L'étudiante se fonde sur l'information du vers 9 (« témérité » → téméraire) dont elle reformule ensuite le présupposé (« aller où il ne doit pas »). Suite à la demande de précision de l'enseignante, l'étudiante reformule la métonymie du vers 4 (« courant d'une onde pure ») par le mot « rivière ». En demandant à l'étudiante d'indiquer le statut de cette rivière par rapport au loup (« territoire »), l'enseignante montre que la reformulation doit aussi tenir compte de l'information implicite véhiculée par « mon breuvage ». Ce faisant elle, neutralise la notion d'eau ce qui a pour conséquence une restitution approximative du reproche du loup. Nous montrerons que cette « reformulation syntagmatique » du premier reproche du loup aura des conséquences sur la compréhension du premier argument de l'agneau. L'enseignante valide et s'appuie sur ce dernier mot pour reformuler la réponse en réutilisant le verbe qu'elle avait substitué au verbe « accuser ». Elle donne ainsi un exemple aux autres étudiants. On constate néanmoins que cette version s'éloigne insensiblement du texte original.
- 30 Les efforts de reformulation demandés ou exécutés sont soulignés par des marqueurs de reformulation (« ça veut dire que », « en fait »). Tout le travail d'étayage de l'enseignante montre que la reformulation doit être précise mais également tenir compte des implicites, elle met de l'ordre dans cette première contribution due à une lecture aléatoire. Elle formule ses questions en s'appuyant sur les apports de l'étudiante et ce faisant, elle oriente l'attention de plus en plus haut dans le texte.

Quand la reformulation est interrompue par une explication lexicale

Sor: il dit que c'était pas lui c'était: que c'était: bon (regarde sa feuille)

Ens: non c'est pas ça qu'il lui dit

Sor: non (attends?) (regarde sur sa feuille)

Ens: qu'est-ce qu'il lui dit

Evs: je ne vais pas vous déranger je: je veux juste heu boire un peu et je m'en aller

Ens: et il y a aussi une phrase qui est importante dans l'argumentation de l'agneau qui est je me vas désaltérant plus de vingt pas au-dessous d'elle c'est-à-dire c'est H vous avez compris ça ↑

Nin: j'ai déjà posé <un> limite

Ens: ouais/donc cette limite elle est

Nin: au-dessus de la: rivière

Ens: qu'est-ce que c'est vingt pas

Nin: (c'est rien?)

Ens: vingt pas vous comprenez ça ↑

Ata: pas c'est comme on: on marche

Sor: la distance

Ens: et à l'époque un pas c'était quoi c'était une unité de: mesure pour la distance on dit en anglais d'ailleurs encore feet hum donc Nin dit que il n'est pas dans le: dans la rivière vous êtes d'accord les autres/l'agneau il est où il est pas dans la rivière

- 31 Dans cet échange, la même étudiante attribue à l'agneau l'accusation du loup en reformulant à la troisième personne le vers 22 (« Si ce n'est toi, c'est donc ton frère »), d'où le rejet de cette contribution par l'enseignante.
- 32 La deuxième étudiante restitue, elle aussi, la réponse de l'agneau mais à la première personne. Ici nous faisons l'hypothèse que l'étudiante s'est fondée sur le verbe « troubler » (vers 17 « Je ne puis troubler sa boisson ») qu'elle comprend dans son acception courante, c'est-à-dire « perturber, déranger » et qu'elle restitue par « je vais pas vous déranger » et sur le vers 13 « Je me vas désaltérant », qu'elle reformule par « je veux juste boire et m'en aller ».
- 33 L'enseignante ne réagit pas à cette deuxième contribution et attire alors l'attention sur « une phrase importante dans l'argumentation de l'agneau », elle cite les vers 13 à 15 (je me vas désaltérant /dans le courant/plus de vingt pas au-dessous d'Elle) qu'elle demande de reformuler (« c'est-à-dire vous avez compris ça ? »). Une étudiante (Nin) reformule le sens du vers 15 par le terme de « limite » qu'elle situe toutefois faussement (« au dessus »). L'enseignante, en réduisant l'attention sur le mot « pas », invalide implicitement la proposition et vérifie la compréhension par une commande de reformulation (« qu'est-ce que c'est vingt pas », « vingt pas comment vous comprenez ça ? »). Les deux apports (« comme on marche », « la distance ») sont suivis par un complément d'information de l'enseignante (« à l'époque ... unité de mesure pour la distance ») qui en indique encore l'actualité en comparant avec l'anglais (feet). Cette précision donnée, elle signale le retour à l'activité principale en répétant la contribution de Nin mais avec une légère modification (« il est pas dans la rivière ») et demande aux autres de réagir.

Quand la représentation graphique soutient la reformulation

Evs: au dessous de

Nin: XXXXX

Evs: je suis je suis vingt pas/avant d'entrer dans la ri dans la rivière

Ens: non c'est pas ça

Evs: ou je suis dans la rivière

Mid: ça veut dire que (...) quand loup le loup boit l'eau qui: coule heu (fait un geste de la main pour la direction du courant, cherche ses mots) avant lui

Ens: qui coule exactement

Mid: l'<agneu> l'agneau il boit ce l'eau

Ens: c'est ça vous avez le loup ici (trace un schéma au tableau représentant la position du loup et la position de l'agneau dans l'espace) vous avez vingt pas (écrit "20 pas") et vous avez l'agneau (écrit « agneau »)donc le courant il passe là (trace une deuxième ligne figurant le courant)et l'agneau dit moi je

suis là (trace un demi cercle devant "agneau") et vous vous êtes là (indique le loup en posant la craie dessus)
 Sve: haha
 Ens: donc je ne vous dérange pas/c'est ça qu'il veut dire l'agneau/c'est pour ça que le: c'est pour ça que le: le loup lui répond comme

Figure 1 : Schéma tracé au tableau à la suite de l'apport de l'étudiant

- 34 Après les tentatives infructueuses de deux étudiantes, un étudiant (Mid) reformule les trois vers par une périphrase. En dépit de la probable confusion entre « devant » et « avant », l'enseignante valide positivement cette contribution et l'actualise par un dessin au tableau noir. Pour rendre plus intelligible l'argument de l'agneau, elle décrit la position des deux animaux sur le schéma, reformule les trois vers de la fable de façon un peu triviale en adoptant le point de vue de l'agneau : « moi je suis là et vous vous êtes là ». En verbalisant la conséquence de cette situation spatiale (« je ne vous dérange pas ») elle va au-delà des trois vers qu'elle avait demandé aux étudiants de reformuler. On constate qu'elle a le souci de réutiliser le verbe « déranger » qu'avait proposé une étudiante. Ce faisant, elle valide un énoncé qui ne correspond pas exactement au vers du texte source (« je ne puis troubler sa boisson »).

Quand la méconnaissance du genre d'un mot vient troubler la compréhension

Evs: mais pourquoi il dit d'elle elle c'est qui
 Ens: ah ben voilà bonne question pourquoi elle /qui peut répondre
 Oap: votre < majesté>
 Kiv: oui
 Ens: et pour H votre majesté mais pourquoi elle et pas vous
 Kiv: parce qu'elle est <un> majesté
 Etu: la majesté
 Kiv: la majesté
 Evs: pourquoi majesté c'est: c'est féminin/votre majesté c'est: féminin
 Ens: ha ben c'est féminin
 Evs: c'est féminin ↑
 Ens: oui oui
 Kiv: oui
 Ens: même si c'est UN roi c'est LA majesté
 Evs: c'est la majesté ↑

Ens: oui
 Evs: ha
 Ens: donc elle c'est une formule d'ultra politesse parce que vous savez les rois les reines on les a H on les nomme à la troisième personne
 Etu: oui oui
 Ens: même eux-mêmes se nomment à la troisième personne
 Evs: en italien ça: ça existe encore je je pense Lei non ↑
 Ens : Lei ↑
 Sor: oui
 Sor et Kiv: c'est vous
 Kiv: c'est vous
 Evs: c'est <le> trois H c'est comme heu
 Ens: VOUS
 Evs: à troisième personne c'est:
 Ens: parce que donc en français actuellement on a le VOUS/et là c'est encore plus que le vous
 Evs: oui oui
 Ens: c'est une distance encore plus grande elle elle
 Evs: oui mais je ne savais pas que majesté c'est elle toujours
 Ens: oui oui c'est comme ces noms comme beauté pureté heu étrangeté tous ces noms en français qui terminent en té et qui sont féminins

- 35 L'activité est momentanément interrompue par la question d'une étudiante concernant le pronom « elle » (vers 15 « Plus de vingt pas au-dessous d'Elle ») et son référent. Cette question ouvre une séquence latérale classiquement dédiée à l'élucidation du sens d'un mot. Cette forme de politesse à la troisième personne est d'autant plus difficile à comprendre pour des allophones que le groupe nominal constituant le référent est à la deuxième personne du pluriel (« Votre Majesté » et non « Sa Majesté »). Précisons aussi que le « elle », pointée par l'étudiante au vers 15, n'est pas la première occurrence du pronom. On le trouve en effet déjà au vers 12, mais ce vers n'ayant pas été reformulé, la première occurrence du pronom a été occultée. L'enseignante valide positivement cette question et sollicite les autres étudiants. Une étudiante s'exécute et indique le référent. La demande de l'enseignante (« pourquoi elle et pas vous ») concerne la forme de politesse à la troisième personne, inhabituelle dans l'usage courant en français. Au vu des contributions des étudiants, il semble qu'ils n'aient entendu que la première partie de la question puisqu'ils établissent une adéquation de genre entre l'anaphore et son référent.
- 36 L'étonnement de l'étudiante quant au genre de « majesté » nécessite un complément d'information de la part de l'enseignante qui donne ensuite des informations sur cette forme de politesse. Il apparaît dans la réponse de l'étudiante que son interrogation sur le « elle » ne venait pas de sa méconnaissance de cette forme de politesse (apparemment l'étudiante sait que cette forme existe encore en italien) mais parce qu'elle ignorait que « majesté » est féminin. Il apparaît donc qu'une « simple » méconnaissance du genre grammatical d'un nom peut brouiller le repérage du référent et, par conséquent, perturber la compréhension. L'enseignante se sert de cet obstacle pour rappeler un savoir lié à la discipline FLE : les mots se terminant en -té sont féminins.

Quand le dialogue est reformulé à l'aide de deux expressions de la concession

Ens : donc tu la troubles donc le loup lui reproche de troubler (se retourne vers le tableau et indique de la main le schéma représentant la position des deux animaux au bord du ruisseau) mais quand même il utilise la même heu le même ruisseau donc heu ça lui convient il lui reproche autre chose (5

secondes de silence) il lui reproche d'avoir médit l'an passé c'est-à-dire d'avoir mal parlé sur lui/que lui répond l'agneau ↑

Etu: il était pas né

Ens: qu'il n'était pas né donc qu'il a pas pu médire sur lui/je tette encore vous comprenez téter hein il boit encore le lait : sur sa mère et le loup il lui répond

Sor: si ce n'est toi c'est ton frère

Ens: donc qu'est-ce qu'il veut lui dire en fait

Kiv: il a dit que: ça m'est égal

Ens: ça m'est égal

Kiv: c'est quelqu'un de: des tiens

Etu: de ta race

Sor: de tes proches

Ens: voilà

Kiv: de ta race

Ens: voilà

Kiv: de ta famille

Ens: de ta race on pourrait dire en terme heu raciste oui et puis lui répond je n'en ai point je n'en ai pas et donc on pourrait dire là que on a vu cette expression hier le: l'agneau il a BEAU se défendre il a beau se défendre ça n'y fait rien il aura beau dire tous les arguments qu'il voudra heu ça ne marchera pas hein

Kiv: oui

Ens: on pourrait dire aussi quoi qu'il dise on a vu cette formule hier quoi qu'il argumente

Sor: il sera mangé

Evs: exact (éclate de rire)

Ens: il sera mangé (rire collectif) voilà exactement

- 37 Après cet aparté, l'enseignante revient à la fable et reformule elle-même les vers 18 et 19 (« donc il lui reproche de troubler, il lui reproche d'avoir mal parlé de lui ») Puis, elle sollicite les étudiants afin qu'ils reformulent la réponse de l'agneau. Une étudiante s'exécute en restituant une partie du vers 20 à la troisième personne (« il était pas né »). L'enseignante valide par la répétition et établit elle-même le rapport de conséquence avec le reproche du loup qu'elle avait elle-même reformulé (« donc il a pas pu médire sur lui »).
- 38 L'enseignante sollicite les étudiants afin qu'ils restituent la réponse du loup. Mais la simple répétition, par une étudiante, du vers 22 (« Si ce n'est toi, c'est donc ton frère ») ne suffit pas, il faut reformuler en tenant compte des sous-entendus, comme le signale la demande de l'enseignante (« donc, qu'est-ce qu'il veut lui dire *en fait* ? »). C'est ce que fait l'étudiante suivante qui reformule le vers par un énoncé qui traduit la désinvolture du loup face aux arguments de l'agneau.
- 39 L'enseignante conclut cette phase de reformulation et résume la nature éristique du dialogue en utilisant des expressions de la concession qu'elle a appris aux étudiants la veille (« avoir beau » et « quoi que »). Cette démarche procède elle aussi du souci de lier l'enseignement du texte à l'enseignement de la langue.
- 40 Cette phase de reformulation sera suivie d'une phase de réaction au texte où les étudiants devront « expliquer le message de l'auteur ». Ceci les obligera à mettre en rapport le dialogue avec la moralité.

Conclusion

- 41 Nous avons montré comment le sens du dialogue de la fable se construit et se transforme au fil des échanges. La reformulation explicative, si elle permet de restituer l'implicite de certains vers en modifie cependant le sens. Dans les extraits que nous avons montrés, il apparaît qu'à certains moments la reformulation est aussi un moyen visant l'entraînement de l'expression orale et l'élargissement du lexique.
- 42 Selon nous, cette déformation du texte original par la reformulation s'explique, d'une part, par la façon dont l'activité est menée, c'est-à-dire sur le vif, sans préparation préalable, de façon très linéaire (vers par vers) et par la prise en compte de certaines contributions d'étudiants, même quand elles sont imprécises. Elle s'explique, d'autre part, par la double fonction de la reformulation que nous avons évoquée plus haut (moyen pour comprendre le texte, moyen pour exercer la langue à l'oral). Il y a en effet un renoncement à l'exactitude du sens au profit d'un travail sur la langue.
- 43 Nos données interrogent la pratique de « la reformulation sur le vif » en rapport avec l'enseignement de l'argumentation. Nous avons montré que l'enseignante fournit un important travail d'étayage, qu'elle établit elle-même les liens logiques entre les énoncés reformulés. L'utilisation de ces liens logiques, mais également celle du discours narrativisé (par exemple, « le loup lui reproche d'être sur son territoire ») permet de restituer le dialogue des deux animaux. Si les étudiants avaient eu le temps de préparer cette reformulation, on peut faire l'hypothèse qu'ils auraient dû se servir eux-mêmes de ces outils pour résumer ce dialogue dans sa dimension éristique (nous pensons notamment aux expressions de la concession « avoir beau » et « quoi que »). Le lien avec l'enseignement pratique de la langue aurait ainsi été renforcé.
- 44 Si notre analyse a permis de montrer comment s'enseigne une partie de la fable et comment l'enseignante se sert de la fable pour enseigner la langue, elle n'a, par contre, pas pu montrer comment les spécificités de la fable en tant que texte littéraire ont été enseignées. Pour cela, il aurait fallu analyser la séquence d'enseignement dans sa globalité, ce qui n'a pas été possible dans le cadre de cet article.

BIBLIOGRAPHIE

- Adam, J.-M. (1997/2001). *Les Textes, types et prototypes*. Paris : Nathan Université.
- Albert, M.-C. & Souchon, M. (2000). *Les Textes littéraires en classe de langue*. Paris : Hachette/FLE.
- Blondeau, N. Allouache, F. & Né, M.-F. (2004). *Littérature progressive du français*. Paris : CLE international.
- Boissat, D. (1991). « Questions de classe : question de mise en scène, question de mise en demeure ». In Kerbrat-Orecchioni (dir), *La question*. Lyon : Presse universitaire de Lyon, pp. 263-294.

- Blondel, E. (1996). « La reformulation paraphrastique ». *Les Carnets du Cediscor*, n°4, pp. 47-59.
- Canelas-Trevisi, S. Moro, S. Schneuwly, B. & Thévenaz, T. (1999). « L'objet enseigné : vers une méthodologie plurielle d'analyse des pratiques d'enseignement en classe ». *Repères*, 2, 19-37.
- Canvat, K. & Vandendorpe, C. (1996). « La fable comme genre : essai de construction sémiotique ». *Pratiques*, n° 9 1, p. 27-56.
- Chevallard, Y. (1985). *La Transposition didactique du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée sauvage.
- Collès, L. & Dufays, J.-L. (2001). « La lecture littéraire, un lien de convergence entre le FLM et le FLE ». *Enjeux*, 51-52, pp. 225-235.
- Daunay, B. (1997). « La paraphrase dans le commentaire littéraire ». *Pratiques*, n°95 pp. 97-110.
- Dolz, J. (1996). « Ecrire pour lire ». *Gymnasium Helveticum*, n°1, pp. 7-12.
- Fuchs, C. (1994). *Paraphrase et énonciation*. Paris : Ophrys.
- Galisson, R. & Coste, D. (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris : Hachette.
- Naturel, M. (1995). Pour la littérature. *De l'extrait à l'œuvre*. Paris : CLE international.
- Marin, L. (1986). *La Parole mangée*. Paris : Klincksieck.
- Ricci, L. (1996). « Le dialogue interrogatif ou les deux faces d'une liberté didactique ». In Cicurel, F. & Blondel, E. (dir.). *Les carnets du Cediscor*, 4, pp. 131-151. Paris : PSN.
- Porquier, R. & Besse, H. (1991). *Grammaire et didactique des langues*. Paris : Didier.
- Puren, C. (2006). « Explication de textes et perspective actionnelle : la littérature entre le dire scolaire et le dire social ». Association des professeurs de langue vivante. Consulté le 11.10.15 sur www.aplv-languesmodernes.org.
- Riportella, L. (2005). « Texte littéraire et cadre européen commun de référence pour les langues ». *Les langues modernes*, n°3, pp. 22-30.
- Schneuwly, B. & Dolz J. (2009). *Des objets enseignés en classe de français*. Rennes : Presses Universitaires.
- Séoud, A. (1997). *Pour une didactique de la littérature*. Paris : Hatier/Didier.

ANNEXES

Conventions de transcription

/ : pause courte

// : pause longue

:: : allongement vocalique court

::: : allongement vocalique long

(mot ?) : mot probable

X : incompréhension (X= 1 syllabe)

H : auto-interruption

↑ ↑ ↑ intonation montante

MAJUSCULE : augmentation d'intensité sonore

<....> : tel que prononcé par l'étudiant-e

NOTES

1. Le lecteur trouvera les conventions de transcriptions à la fin de l'article.

RÉSUMÉS

Cet article est consacré à la construction et la transformation des objets enseignés par la médiation du texte littéraire en classe de français langue étrangère. Autrement dit, nous nous intéressons à ce qui s'enseigne quand on fait lire, étudier un texte littéraire dans le contexte d'un cours de langue.

Notre travail s'appuie sur l'idée que dans une situation d'enseignement et d'apprentissage d'une langue étrangère, à l'école, à l'université... où on lit pour apprendre cette langue, le texte entre en tension avec plusieurs visées puisqu'il est à la fois objet d'étude et support d'enseignement. C'est ce paradoxe que nous souhaitons montrer avec la présente contribution en analysant une activité d'étude consacrée à la reformulation d'un dialogue dans une fable de La Fontaine, « Le Loup et l'agneau ».

This article investigates how mediation of literary text helps to construct and transform objects taught in the french foreign language classroom. In other words, we look at what is effectively taught when teachers use a literary text as a teaching aide in the foreign language classroom.

Our work hypothesizes that in a foreign language classroom, the text has a particular status since it is both object and medium. Our contribution aims to show how this tension is created by analysing a study activity devoted to the reformulation of a dialogue in a Fable de la Fontaine « The Wolf and the Lamb ».

INDEX

Keywords : text comprehension, french foreign tongue, fable, La Fontaine, « The Wolf and the Lamb », reformulation, literary text, interpretation, object taught, didactic transposition

Mots-clés : compréhension de texte, français langue étrangère, fable, La Fontaine, Le loup et l'agneau, reformulation, texte littéraire, interprétation, objet enseigné, transposition didactique

AUTEUR

MARIE-ALINE HORNING