

Les fables Lieux de créativité

Suzanne Pouliot

Numéro 101, printemps 1996

Écriture et créativité

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/58652ac>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (imprimé)

1923-5119 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Pouliot, S. (1996). Les fables : lieux de créativité. *Québec français*, (101), 28–32.

Les fables lieux de créativité



par Suzanne Pouliot *

Comment introduire le pouvoir de créer et d'inventer dans la classe de français ? À l'aide de quels types de textes ? Pour répondre à cette double question, nous avons tenu compte de deux réalités. La première, à caractère didactique, réfère à un renouvellement de l'enseignement de la lecture de textes littéraires narratifs en intégrant la pratique conjointe de la lecture / écriture afin de développer les habiletés langagières des jeunes par l'inscription d'activités de compréhension et de production. La seconde, plus récente, souligne sur la scène littéraire les trois cents ans du fabuliste Jean de La Fontaine ¹.

Il s'agit de profiter de la coexistence de ces deux événements pour réintroduire dans la classe de français les fables, injustement délaissées ² par l'institution scolaire ces dernières années. Le but visé est d'accroître les compétences et les habiletés créatrices des élèves du primaire à lire et à écrire des textes narratifs ayant un contenu argumentatif et ce, en explorant et en exploitant sous différentes facettes un cré-

neau littéraire, riche en multiples possibilités didactiques, soulignées abondamment par Canvat et Vandendorpe (1993).

Trois modes d'exploitation de la fable en classe

L'intervention proposée consiste à utiliser, sous trois modes différents, les fables pour que l'esprit créatif des jeunes puisse se manifester d'abord en complétant les fables remises, amputées de leurs parties dialoguées, puis en les parodiant ou encore en les pastichant. Nous estimons que ces façons d'aborder les fables sont susceptibles d'introduire une rupture avec la façon habituelle de penser la lecture / écriture plus spécialement en combinant et en réorganisant les éléments argumentatifs des textes lus afin de faire montre d'originalité lors de séances d'écriture. Au Québec, ce procédé de réécriture a été amplement utilisé à des fins publicitaires par la compagnie de téléphone Bell (Annexe 1). Il s'agit de faire lire différemment pour pouvoir faire écrire autrement.

La lecture provoquée

La compréhension de textes, incluant la lecture de textes littéraires argumentatifs comme le sont les fables, constitue un des objets de la classe de français. Plus précisément, cela signifie que l'élève doit faire montre, lors de cette activité cognitive, de ses habiletés langagières, dont celle de se livrer à « un calcul interprétatif », selon la formule consacrée, soit « tenir compte de tous les éléments intra et extratextuels, qui concourent à ce calcul, soient-ils linguistiques, pragmatiques ou sémiotiques » (Béland, 1985, p. 96).

Comme il n'est pas toujours aisé d'exploiter l'argumentation sise au cœur des textes narratifs, nous avons retenu, lors d'une recherche exploratoire (Pouliot, 1987), les fables d'origine ésoptique, car elles constituent des lieux argumentatifs, particulièrement visibles dans les reparties dialoguées. En outre, de par leur brièveté, ces textes « peuvent être considérés comme un microcosme du langage ordinaire, car ils révèlent les sous-entendus, les insinuations, les non-dits des communications ritualisées » (*Ibidem*, p. 17).

En résumé, nous avons observé, auprès d'un échantillonnage restreint constitué de quarante-trois sujets de 12 et 15 ans, leur compétence textuelle, soit leur aptitude à comprendre ou à produire un texte. Pour ce faire, nous leur avons soumis une série constituée de six fables, amputées de leur partie dialoguée. En procédant de la sorte, nous mettions en application les préceptes de Vigner (1982), soit « d'inscrire le texte nouveau dans un champ intellectuel déjà connu du lecteur, d'établir avec lui une sorte de connivence, par réutilisation de matériaux (fragments de textes, [...]) figures

[ANNEXE 1]

LA RENARDE, LE LIÈVRE ET LE SERVICE APRÈS-VENTE



Un Lièvre ne faisait pas de service après-vente auprès de ses clients éloignés.
« Pas question! disait-il, indigné, Voilà des frais qu'il vaut mieux s'épargner. »
Une Renarde, sa collègue, avait une toute autre règle. Pour avoir des clients fidèles, Pensait-elle, Rien de mieux qu'un petit appel.
« Boff! disait le Lièvre, tout ce téléphonage, Pour moi, ce n'est que gaspillage. »
Peu de temps après, la Renarde s'amène En compagnie du Lion qui la félicite Pour ses récentes réussites.
« C'est grâce au service après-vente, dit-elle. C'est un service d'autant plus apprécié

Que les clients sont éloignés. Leurs problèmes, s'il y en a, sont réglés sans délai. Cela leur évite des frais, Ils apprécient notre attitude Et commandent sans inquiétude. »
« Bien raisonné, lui dit le Lion, Allons dîner, nous causerons. »

Le Lièvre en entendant cela Se dit: « Pourquoi elle, et pas moi? » Et sans se faire tirer l'oreille Il s'installe à son appareil.

La morale de cette histoire? L'interurbain, c'est une réussite, Plus on s'en sert et plus on en profite.

Taillez-vous la part du lion avec l'interurbain Bell.

Pour en savoir plus long, composez sans frais le 1-800-561-8600.

L'efficacité passe par Bell



Bell
Membre du réseau national
Télécom Canada

de style, etc) non inédits » et « de construire un horizon d'attente (qui éclaire) par avance le texte, dans son déroulement comme dans sa signification » (p. 45).

Les lectures plurielles

Les fables remises — amputées de leurs reparties dialoguées — ont suscité chez le jeune récepteur un travail interprétatif, réalisé à partir des informations linguistiques, pragmatiques³ et superstructurelles⁴, présentes dans la fable. En somme, la compétence en lecture dont a fait montre alors l'élève était visible dans les verbalisations écrites qu'il a transmises. C'est lors de cette opération de reconstitution que le jeune scripteur se réfère ou non à la fois à ses connaissances sur la langue et à son fonctionnement en contexte social, selon les normes d'interaction sociale et du système de pré-supposés socioculturels.

Comme nous avons pu le constater, cette opération de complétude d'un texte met généralement en relief la pluralité des lectures, due largement aux connaissances antérieures des sujets, à la prise en charge plus ou moins grande de certains signes grapho-phonétiques, syntaxiques et sémantiques qui conduisent à des calculs interprétatifs parfois inattendus.

En fait, les verbalisations écrites recueillies ont révélé que, si l'anticipation dialogique n'a pas toujours été réussie, c'est notamment parce que les jeunes n'ont pas su traiter les informations disponibles, mais également parce que certaines expériences discursives leur étaient étrangères.

L'intervention didactique

Malgré ce dernier constat, nous croyons qu'une intervention pédagogique appropriée est en mesure d'augmenter les performances de l'élève en utilisant des stratégies didactiques d'intervention qui accroissent l'habileté des jeunes à lire des fables en faisant observer qui prend la parole, quels sont les actes de parole qui sont généralement utilisés par les protagonistes des fables lues comme demander, jurer, supplier, etc, et finalement de présenter les mises en scène discursives adaptées aux situations de communication.

Les connaissances antérieures réactivées

Pour consolider les compétences des sujets à lire une fable amputée, nous suggérons une démarche sommaire qui comprend trois étapes, soit : réactiver les connaissances stockées en mémoire ; faire surgir, après coup, par superposition, l'architecture propre à la fable ; proposer enfin un « modèle réduit » de la structure dialogique par analogie avec les échanges, les interventions et les actes de langage de la conversation.

La première étape implique l'interaction entre l'information livrée par le texte et les préconnaissances du lecteur. C'est souventes fois cette interaction qui a fait défaut chez les sujets observés. Afin de parer à cette lacune, il est aisé, en situation de prélecture, d'émettre des prédictions sur les propos tenus par les personnages, en s'attardant plus longuement au titre et aux trames narrative et dialogique. Sous la première trame, sont retenues les hypothèses concernant la psychologie des personnages, le point de vue du narrateur les concernant (comme ce jugement émis sur la cigale par la

fourmi de la fable *La cigale et la fourmi* : la fourmi n'est pas prêteuse, c'est là son moindre défaut), et enfin, les informants spatio-temporels.

La trame dialogique comprend principalement les propos probablement tenus par les personnages. Afin que les hypothèses puissent être vérifiées rapidement et que l'interaction souhaitée se déclenche, on dévoile l'architecture du texte.

L'architecture du texte révélée

Cette deuxième étape comprend la présentation sur rétroprojecteur d'un premier transparent indiquant le titre et la ponctuation. *Le Fabloc* (1986) illustre cette première étape. À l'aide de ces indices, les jeunes identifient la place occupée par les deux trames, pour s'attarder plus longuement à la trame dialogique. Lors de cet arrêt, les élèves identifient le nombre de prises de parole, à l'aide des signes qui les introduisent pour formuler des hypothèses quant aux actes de langage énoncés comme affirmer, interroger, s'exclamer, actes utilisés dans un contexte de quête.

Lorsque cette opération de repérage est réalisée, on superpose alors un deuxième film transparent qui ne contient que la partie narrative, en ayant soin d'inclure les verbes de communication insérés dans le dialogue comme *dit-elle*. Ces informations, jointes aux précédentes, permettent d'élaborer des hypothèses quant aux propos tenus par les personnages. Le travail d'interprétation consiste essentiellement à faire des hypothèses sur le savoir concernant le sujet énoncé et sur les points de vue de celui-ci par rapport au propos langagier.

Ce travail de présentation stratifiée, abordé par couches sédimentaires, a l'avantage de permettre au jeune de s'approprié autrement un texte. Comme nous avons pu le constater, les deux étapes mentionnées et décrites n'assurent pas pour autant le succès à anticiper le discours des personnages si les jeunes ne prennent pas en compte le fait que l'interaction sociale, telle que décrite par Goofman (1974), est guidée principalement par le souci des participants de ne pas perdre la face. Les échanges confirmatifs ou réparateurs et l'intervention influencent la réalisation des actes de langage.

Les situations de communication écrite

Est-il nécessaire de souligner que la principale contribution de cette démarche en trois temps est de placer le jeune dans une situation de communication dans laquelle il peut identifier et prévoir les interactions des protagonistes. Ainsi, il intègre les facteurs situationnels et les processus discursifs selon sa connaissance des rôles, des situations, des usages sociaux et des jeux d'influence. En procédant de la sorte, l'élève combine, de façon plus ou moins intégrée, les facteurs primaires qui caractérisent la créativité, dont celui de faire montre d'une sensibilité générale au problème à résoudre.

En dépit des résultats escomptés, il peut paraître onéreux pour certains et certaines de procéder de la façon décrite ci-avant. Aussi, tout en conservant l'approche sérielle, car elle accroît l'habileté à anticiper, tout en accélérant le temps de compréhension, nous suggérons de transformer les fables, soit en les pastichant, soit en les parodiant. Le procédé, loin



d'être récent, a néanmoins le grand mérite de profiter d'une tradition qui ne fait que se bonifier à l'usage. À cet égard, certains parlent plus volontiers de diverses formes de détournements alors que d'autres soulignent le florilège critique, suscité par la fable *La cigale et la fourmi*.

La lecture régénérée : du pastiche à la parodie

Une façon de régénérer la façon de concevoir l'acte de lecture de l'élève, c'est notamment de l'imprégner par la fréquentation d'un texte pastiché, plus précisément un texte imité qui montre ses références, désigné sous l'appellation de pastiche. En procédant de la sorte, nous provoquons un double effet chez l'élève : d'abord, un choc épistémologique puisque nous lui présentons à la fois un texte familier, du moins un texte qu'il reconnaît au plan factuel, puisqu'il se caractérise par des régularités qui organisent les productions langagières ; et puis, nous lui présentons en même temps un texte nouveau puisque le pastiche invente un texte jamais écrit, tout en respectant le texte imité (Annexe 2).

Le pastiche

À court terme, le pastiche accroît la compétence du lecteur, c'est-à-dire son adaptation à une classe d'œuvres dont il a intériorisé le mode d'organisation (la convention) par imprégnation. À titre d'exemple, pendant la récente période référendaire, le pastiche de la prière du *Pater noster* a circulé jusque dans les journaux universitaires des étudiants. Cette récente lecture a mis plus précisément en relief l'une des cinq relations transtextuelles, énoncées par Genette (1982) et reprises par Petitjean (1984). Pour notre propos, nous ne retiendrons ici que l'intertextualité, soit la présence d'un texte dans un autre (Annexe 3).

Ailleurs (Pouliot, 1986), nous avons souligné les avantages pédagogiques suscités par l'introduction de textes pastichés dans la salle de classe, dont ceux de rendre le sujet conscient de l'exercice d'imitation, et celui de ne plus dissocier la lecture de l'écriture. En guise de résumé, nous signalions à l'époque, à la suite de Reuter (1984), que l'élève, en présence d'un texte pastiché, démontre par ses réactions amusées notamment les régularités observées.

Cette connivence assurée a pour effet d'inviter l'élève à poursuivre la série amorcée en accommodant les structures rencontrées. Ainsi, à la série ésoptique de *La cigale et la fourmi* (Annexe 4) déjà bien nourrie historiquement, l'élève pourra ajouter sa contribution. Ce faisant, il fera montre d'une grande maîtrise d'écriture, puisqu'il sera confronté à une pratique littéraire qui a l'avantage de ne pas exiger qu'on l'invente et de contraindre à des opérations d'écriture minutieuses et fondées sur une observation des éléments du style.

L'écriture réinventée

Dans le sillage de ce qui précède, la parodie, texte dérivé d'un autre texte transformé, appartient à une tradition plus ancienne que le pastiche. Pour reprendre Genette, la parodie consiste en une transformation profonde de l'hypotexte. Le travail parodique, mené en classe, stimule l'imagination en accroissant la fluidité de la pensée. Pour y parvenir, il est suggéré de transformer le texte original au niveau du cadre

• • • • • [ANNEXE 2]

LA CIGALE ET LA FOURMI

Voilà : c'est l'histoire d'une jolie petite cigale.
 Ça se passe pendant l'été. Il fait beau, il fait chaud, la petite cigale est tout heureuse, elle chante parce qu'elle a le cœur content. Comme il fait toujours beau, elle chante toujours. Elle mange les vers qu'elle trouve sur la terre et les mouches qui volent. Jusque-là, tout va bien.
 Hélas ! voilà l'hiver qui vient. Il fait froid. la pauvre petite cigale ne trouve plus rien à manger et elle commence à avoir faim. Tout d'un coup, elle se frappe le front : « Que je suis bête, elle se dit, la fourmi est ma voisine, je vais aller lui demander de la nourriture, telle que je la connais, à précautions, elle a dû entasser dans son placard des tas de provisions. Je sais bien, elle est radine, mais tout de même, elle aura pas le cœur de me laisser mourir de faim. » Elle va chez la fourmi, elle frappe à sa porte : toc, toc, toc.
 — Qui est là ? dit la fourmi.
 Et rien qu'à la voir, toute maigrichonne et toute marron, je suis sûre qu'elle a une petite voix du nez, comme celle à la mère Touchâ.
 — C'est votre voisine la cigale.
 La fourmi elle ouvre même pas sa porte :
 — Qu'est-ce que vous voulez ?
 — J'ai rien à manger, voudriez-vous me donner un petit quelque chose, sinon, je vais mourir de faim. Alors la fourmi elle ouvre tout de même sa porte.
 — Dites-moi un peu, madame la cigale, qu'est-ce que vous faisiez pendant les chaleurs ? Alors la cigale, de sa jolie petite voix :
 Nuit et jour, à tout venant
 Je chantais, ne vous déplaîse.
 Ces deux vers-là, je les ai bien retenus, tellement je les aime, ils sont comme une fumée rose qui monte dans le ciel. Et puis, c'est gentil de dire ça, au lieu de : « Non mais, de quoi est-ce que je me mêle ? », ou encore : Occupez-vous de vos oignons ! »
 C'est vrai que ça aurait pas été malin.
 Alors la fourmi, je la vois comme si j'y étais, cette vilaine bique de fourmi elle lève la tête, elle se met les poings sur les hanches :
 — Ah ah ! vous chantiez, et pendant ce temps-là, moi, je trimais pour amasser des provisions. Vous chantiez « j'en suis fort aise » :
 Et ces mots-là, ils sonnent dur et méchant, et après elle dit :
 — Eh bien dansez, maintenant !
 Et vian ! elle lui claque la porte au nez.
 La petite cigale s'en va, la tête basse, la queue entre les pattes comme ils font les chiens quand ils sont pas fiers...

© RAY, H (1983). *Cherche souris pour garder chat*. Paris, Seuil, (Inédit Virgule), p. 58.

historique et géographique de l'histoire, sans pour autant atteindre sa structure narrative, puis, de modifier le rôle thématique des personnages, et finalement de faire varier le « style »⁵ du texte original.

Les transformations, tant internes qu'externes, peuvent porter sur les dialogues en accord, on le concevra aisément, avec le nouveau statut psychologique ou social des personnages. En contexte postmoderne, la parodie désacralise les textes reconnus ou encore conteste les valeurs qu'ils véhiculent. Actuellement, les « fables reticotées, porteuses d'un discours social, donnent en quelque sorte la couleur de ce que Popovic nomme la « socialité du texte » (Pouliot, 1994, 38).

À cet égard, la revue *Safarir* a publié sous forme parodique *La cigale et la fourmi* (Annexe 5), non pour illustrer la prévoyance de la fourmi, mais plutôt pour dénoncer la dureté de la fourmi et surtout la perfidie d'un système d'exploitation.

En guise de réflexion

Les fables, qu'elles soient simplement complétées, visitées, revisitées, caviardées⁶, parodiées ou pastichées, voire concassées en menus morceaux par les institutions scolaires et

..... [ANNEXE 3]

L'ÉLÈVE ET L'EXAMEN

- L'étudiant ayant chômé
- Toute l'année,
- Se trouva fort dépourvu,
- Quand l'examen fut venu,
- Pas un mot de vocabulaire,
- Pas une règle de grammaire,
- Il alla pour chercher copie,
- Chez un étudiant son ami,
- Le priant de lui prêter
- Sa copie pour ne pas couler,
- « Jusqu'à la fin de l'examen,
- Je la cacherai sois-en certain.
- Aie pas peur du principal,
- Crois bien que je m'en fiche pas mal»
- Mais l'ami n'est pas tricheur.
- Malheureusement pour son copain,
- Ni aujourd'hui ni tout à l'heure,
- Il ne donnera un coup de main.
- « Qu'as-tu fait cette année ?»
- - Je chômais, ne t'en déplaie.
- - Tu chômais, j'en suis fort aise.
- Eh bien coule maintenant.

Linda Corriveau

..... [ANNEXE 4]

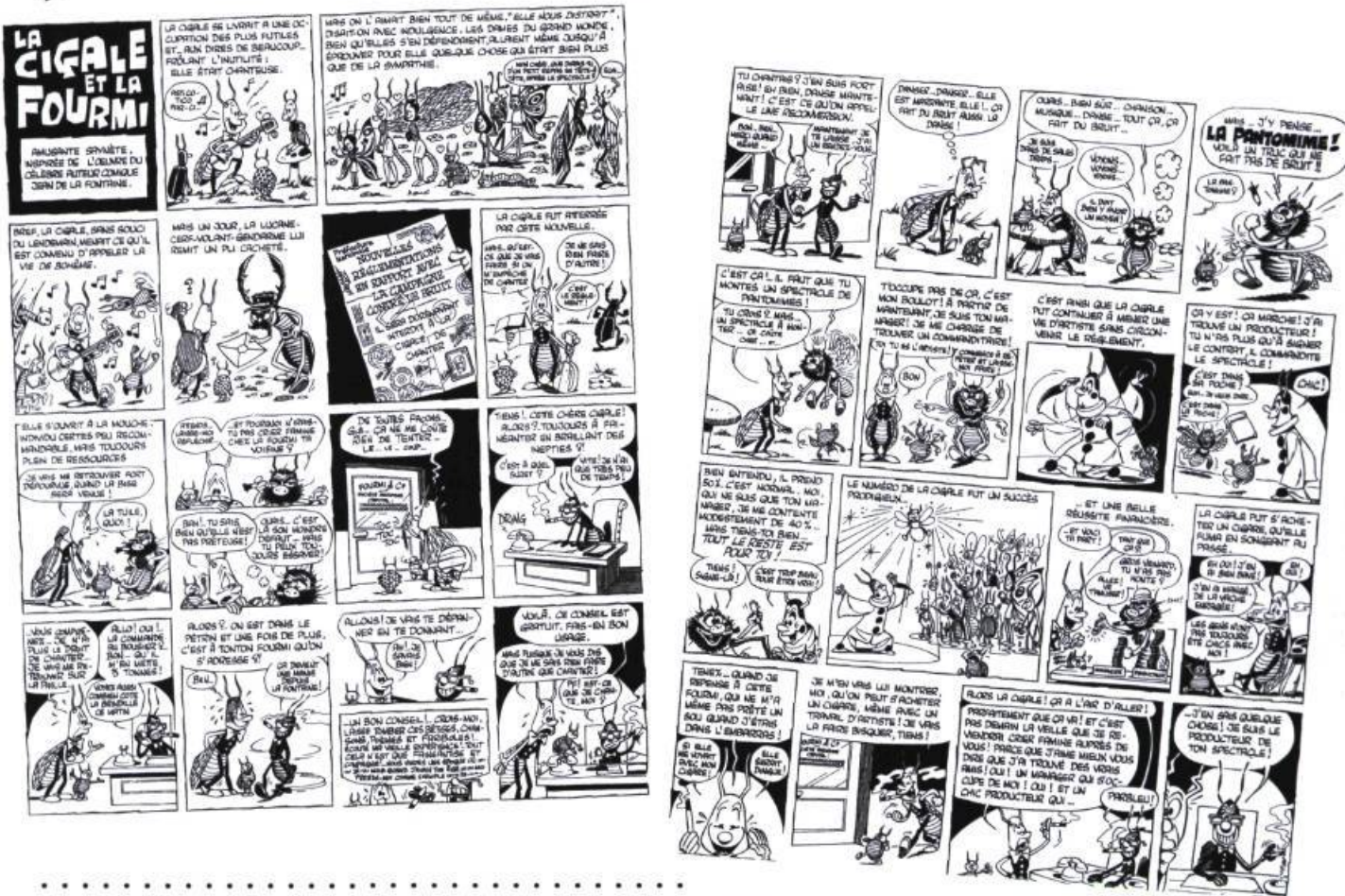
LA CIMAISE ET LA FRACTION

- La cimaise ayant chaponné tout
- [l'éternueur
- Se tuba fort dépurative quand la bixacée
- [fut verdie :
- Pas un sexué pétrographique morio de
- [mouffette ou de verrat.
- Elle alla crocher frange
- Chez la fraction sa volcanique
- La processionnant de lui primer
- Quelque gramen pour succomber
- Jusqu'à la salamanke nucléaire.
- « Je vous peinerai, lui discorda-t-elle,
- Avant l'apanage, folâtrerie d'Annamite !
- Interlocutoire et priodonte. »
- La fraction n'est pas prévisible :
- C'est là son moléculaire défi.
- « Que ferriez-vous au tendon cher ?
- Discorda-t-elle à cette énarthrose.
- - Nuncupation et joyau à tout vendeur,
- Je chaponnais, ne vous déploie.
- - Vous chaponniez ? J'en suis fort
- [alarmante.
- Eh bien ! débagoulez maintenant. »

Oulipo, *La Littérature potentielle*, coll. Idées, 1973, Gallimard.

[ANNEXE 5]





[ANNEXE 6]

universitaires, conservent, en dépit des siècles, leur force libératrice et argumentative.

L'écriture postmoderne autorise l'usage, parfois à outrance, de l'intertextualité ouverte à l'interdiscursivité, des jeux de langage et de l'argumentation, présents dans les séries textuelles identifiées. De plus, les caricaturistes, les publicistes et les bédésistes récupèrent régulièrement sous le mode ludique ce type de discours, perçus désormais comme lieux de contestation, voire de remise en question de l'ordre établi (Annexe 6).

Étant donné le pouvoir éminemment libérateur de ce genre littéraire, nous invitons ceux et celles qui ont rangé les fables au rancart de l'oubli à les sortir pour les réintroduire en classe, pour mieux provoquer, secouer, nourrir la pensée... créatrice des jeunes.

* Ph. D., Université de Sherbrooke.

Notes

1. Nous soulignons sur la scène éditoriale une récente contribution, soit Jean de la Fontaine dit par Albert Millaire, *Ob ! les belles fables !* Montréal, Stanké (coll. Grands petits auteurs).
2. Vandendorpe signalait que la fable n'est plus à la mode. Comme d'autres choses, elle a basculé dans les oubliettes des « méthodes modernes » (p. 30).
3. Dans ce contexte, les informations pragmatiques portent, non sur les mots isolés ou les phrases, mais sur le discours et les actes de parole comme demander, injurier, remercier, etc.

4. Les informations superstructurelles correspondent aux informations associées aux modèles canoniques de certains types de textes. Dans la fable, on retrouve généralement les superstructures narratives regroupées en cinq catégories : l'exposition, la complication, la résolution, l'évaluation et la morale.
5. C'est la manière d'écrire qui caractérise l'expression littéraire d'un écrivain.
6. Autre transformation du texte qui consiste à biffer à l'encre noire, à supprimer un passage dans une publication ou un manuscrit, voire à censurer.

Références

Béland, P., « Niveaux de compréhension : faut-il s'en méfier ? » *Didactique de la lecture au secondaire* (sous la direction de M. Thérien et de G. Fortier), Montréal, Ville-Marie, p. 95-117, 1985.

Canvat, K. et C. Vandendorpe, *La Fable, Vade-mecum du professeur de français*, Bruxelles, Didier Hatier (coll. Séquences), 1993.

Petitjean, A., « Pastiche et parodie : enjeux théoriques et pédagogiques », *Pratiques*, n° 42, p. 3-39, 1984.

Pouliot, S., *Le fabloc*, Sherbrooke, Naaman, 1986.

Pouliot, S., *Lire des fables*, Thèse de doctorat, Université Laval, Sainte-Foy, 1987.

Pouliot, S., « Le recyclage des fables ésoques », *Canadian Children's Literature / Littérature de jeunesse canadienne*, 73, p. 32-39, 1994.

Reuter, Y., Contes et parodies : un exemple d'introduction de l'histoire littéraire dans le premier cycle, *Pratiques*, n° 42, p. 79-88, 1984.