



éduscol Informer et accompagner
les professionnels de l'éducation

pistes

ressources

outils

propositions

LES *FABLES* DE LA FONTAINE À L'ÉCOLE



Philippe ROCHER

Décembre 2010
Mise à jour : août 2017

SOMMAIRE

INTRODUCTION

PREMIÈRE PARTIE DIRE, LIRE, ÉCRIRE LES FABLES

I. LIRE LES FABLES

- I.1. LES VERS ET LES RIMES
 - I.1.1. « Diversité, c'est ma devise »
 - I.1.2. La dimension graphique des Fables
- I.2. MORALES ET RÉCITS
- I.3. LA DÉSIGNATION DES PERSONNAGES, ET AUTRES DIFFICULTÉS LIÉES À LA LECTURE DES FABLES DE LA FONTAINE
- I.4. LES SÉQUENCES DIALOGUÉES :
LA POLYPHONIE DES FABLES ET LA FONCTION PERSUASIVE
 - I.4.1. *Le corbeau et le renard* et la persuasion
 - I.4.2. *Le loup et l'agneau* et l'argumentation

II. ÉCRIRE

- II.1. RÉÉCRITURES
- II.2. TRANSPOSITIONS GÉNÉRIQUES
- II.3. CONTINUATIONS
- II.4. IMITATIONS
- II.5. COPIES

III. DIRE LES FABLES

- III.1. LIRE À HAUTE VOIX, SEUL OU À PLUSIEURS
- III.2. MÉMORISER EN VUE D'UNE INTERPRÉTATION

SECONDE PARTIE FABLES EN ÉCHOS ET RÉSONANCES POÉTIQUES

Quelques outils pour les mises en réseaux des Fables de La Fontaine

I. LE CORPUS DES FABLES DE LA FONTAINE

II. LES SOURCES

III. LA FABLE APRÈS LA FONTAINE, LA CONTINUATION POÉTIQUE DU GENRE

IV. LA POSTÉRITÉ DES FABLES DE LA FONTAINE, ALLUSIONS, RÉÉCRITURES ET TRANSPOSITIONS.

- IV.1. ALLUSIONS, CITATIONS ET INFLUENCES DANS LES POÈMES CONTEMPORAINS
- IV.2. DÉTOURNEMENTS, PASTICHES ET PARODIES
- IV.3. TRANSPOSITIONS EN BANDES DESSINÉES ET EN ALBUMS

V. EXTRAITS DU DOCUMENT D'ACCOMPAGNEMENT DES PROGRAMMES DE LITTÉRATURE À L'ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE (2002 / 2008) (MISES EN RÉSEAU ET PROGRAMMATIONS DES LECTURES)

ANNEXES

- A. Bibliographie générale et sitographie
- B. Pour une anthologie école-collège des Fables de La Fontaine

*Je chante les héros dont Esope est le père,
Troupe de qui l'histoire, encor que mensongère,
Contient des vérités qui servent de leçons.
Tout parle en mon ouvrage, et même les poissons :
Ce qu'ils disent s'adresse à tous tant que nous sommes.
Je me sers d'animaux pour instruire les hommes.
[...]*

INTRODUCTION

La Fontaine n'est pas un écrivain pour enfants. Ce sont bien « les hommes » qu'il s'agit d'instruire, comme l'indique le fabuliste dans son adresse « À MONSEIGNEUR LE DAUPHIN » qui ouvre le premier recueil des *Fables*. Et le lectorat de La Fontaine était composé de lettrés qui prisait ses fables comme ils débattaient des œuvres de Racine ou Molière: c'est que La Fontaine avait anobli un genre jusque là plutôt didactique et prosaïque réservé au public enfantin en hissant ses *Fables* au rang de monuments de l'art poétique français. Et qui plus est, La Fontaine comptait certainement sur des destinataires qui non seulement appréciaient sa manière nouvelle, mais comprenaient également qu'à l'édification des esprits et aux intentions satiriques, inhérentes au genre de la fable, s'ajoutait une critique plus ciblée des rapports de force et de pouvoir de son temps. Il n'était d'ailleurs, en ce point, pas toujours aussi explicite que dans *La cour du lion* ou dans cette fable :

LE RENARD ET LE BUSTE

Les grands, pour la plupart, sont masques de théâtre ;

Leur apparence impose au vulgaire idolâtre.

L'âne n'en sait juger que par ce qu'il en voit :

Le renard, au contraire, à fond les examine,

Les tourne de tout sens ; et, quand il s'aperçoit

Que leur fait n'est que bonne mine,

Il leur applique un mot qu'un buste de héros

Lui fit dire fort à propos.

C'était un buste creux, et plus grand que nature.

Le renard, en louant l'effort de la sculpture :

« Belle tête, dit-il, mais de cervelle point. »

Combien de grands seigneurs sont bustes en ce point !

La Fontaine n'est donc pas uniquement un « moraliste », d'autant que ses « leçons » ne sont pas assénées comme des « vérités » définitives et qu'il ne craint pas d'énoncer des discours contradictoires et que ses morales, parfois implicites, sont souvent ouvertes à l'interprétation et sollicitent la réflexion. L'absence de dogmatisme et de préjugés, une grande liberté d'esprit, vont de pair dans les *Fables* avec un refus de ne pas se prendre au sérieux et un plaisir de brouiller les pistes aussi manifeste que celui de narrer en utilisant tous les ressorts poétiques de la langue. C'est sans doute cette incertitude que J.-J. Rousseau avait bien vue, lequel recommandait de ne pas donner à lire aux enfants des fables dont les moralités souvent ambiguës n'étaient pas, selon lui, de nature à leur permettre, à leur âge, de distinguer le bien du mal, et relativisaient paradoxalement la valeur morale de ces textes. Pire même, elles risquaient d'encourager les mauvaises mœurs en valorisant des exemples discutables.

LA FONTAINE A L'ÉCOLE : de la récitation à l'enseignement de la littérature inscrit dans les programmes

Pourtant, ni l'irrévérence à l'égard de maîtres de toutes sortes (de chiens, d'ânes, de royaumes, et même d'école dans *L'enfant et le maître d'école...*), ni l'avis de l'auteur de *L'Émile*, n'ont empêché qu'à partir du XIX^e siècle, avec la laïcisation de l'enseignement et l'obligation scolaire, l'école soit devenue le principal vecteur de diffusion d'une œuvre dont certains textes les plus connus (par le biais de la fameuse récitation) constituent encore aujourd'hui l'unique patrimoine poétique commun à plusieurs générations.

Si la pérennité de son œuvre de fabuliste était de toute façon assurée par son talent, La Fontaine doit aussi en partie à l'école et à la transmission massive qu'elle a assurée le passage de ses fables à la postérité, confirmant ainsi, dans le temps et par leur présence dans la mémoire collective tous milieux confondus, leur caractère universel. L'école n'est ainsi pas étrangère au fait que les fables sont toujours aussi vivantes après trois siècles dans l'édition, qu'elles continuent d'être une source intarissable d'inspiration pour les illustrateurs, pour des transpositions dans d'autres genres (BD, album) et des pastiches, ou pour des interprétations lues et chantées, sur scène ou enregistrées en studio... et que les allusions intertextuelles plus ou moins discrètes soient encore perceptibles dans la littérature récente.

L'inscription des fables de La Fontaine dans la liste des œuvres de littérature proposée par le ministère dans les documents d'application des programmes de 2002 (*Documents d'application des programmes, Littérature (2), cycle 3*, SCEREN-CNDP, 2004, révisée en 2007), la permanence de la présence des fables dans les programmes et le récent choix ministériel d'édition par Canopé d'un recueil de fables de La Fontaine distribué aux élèves de CM2 dans le cadre de l'opération « Un livre pour les vacances » prolongent donc une tradition plus que séculaire de lecture et de mémorisation des fables à l'école (au point qu'elles ont presque le statut de textes « pour élèves », écrits pour être recopiés, illustrés et récités en classe), et nous rappellent que la présence de La Fontaine au programme de français de sixième approfondit une rencontre largement amorcée à l'école primaire.

La fréquentation des fables est inscrite dans les pratiques que, de ce point de vue, les programmes et les ressources d'accompagnement entérinent depuis plusieurs années tout en les orientant avec des propositions nouvelles d'utilisation qui vont bien au-delà de la simple récitation. Les *Fables de La Fontaine* sont ainsi particulièrement propices à l'utilisation des diverses modalités du « dire-lire-écrire » (lectures des œuvres, mises en réseau, débats interprétatifs, mises en voix, lectures d'images, écriture de textes, écrits de travail, copies...) qui structurent les activités de littérature à l'école.

Dans les programmes de 2008 où l'enseignement du français du cycle des

approfondissements (CE2 - CM1 - CM2) se répartissait entre « langage oral », « lecture-écriture » et « étude de la langue française », la littérature était articulée à ces trois domaines et plus spécifiquement à la lecture et à la « rédaction ».

La progression dans la maîtrise de la langue française se fait selon un programme de lecture et d'écriture, de vocabulaire, de grammaire, et d'orthographe. Un programme de littérature vient soutenir l'autonomie en lecture et en écriture des élèves.

Littérature

Le programme de littérature vise à donner à chaque élève un répertoire de références appropriées à son âge, puisées dans le patrimoine et dans la littérature de jeunesse d'hier et d'aujourd'hui ; il participe ainsi à la constitution d'une culture littéraire commune.

Chaque année, les élèves lisent intégralement des ouvrages relevant de divers genres et appartenant aux classiques de l'enfance et à la bibliographie de littérature de jeunesse que le ministère de l'éducation nationale publie régulièrement. Ces lectures cursives sont conduites avec le souci de développer chez l'élève le plaisir de lire.

Les élèves rendent compte de leur lecture, expriment leurs réactions ou leurs points de vue et échangent entre eux sur ces sujets, mettent en relation des textes entre eux (auteurs, thèmes, sentiments exprimés, personnages, événements, situation spatiale ou temporelle, tonalité comique ou tragique...). Les interprétations diverses sont toujours rapportées aux éléments du texte qui les autorisent ou, au contraire, les rendent impossibles.

Rédaction

La rédaction de textes fait l'objet d'un apprentissage régulier et progressif : elle est une priorité du cycle des approfondissements. Les élèves apprennent à narrer des faits réels, à décrire, à expliquer une démarche, à justifier une réponse, à inventer des histoires, à résumer des récits, à écrire un poème, en respectant des consignes de composition et de rédaction. Ils sont entraînés à rédiger, à corriger, et à améliorer leurs productions, en utilisant le vocabulaire acquis, leurs connaissances grammaticales et orthographiques ainsi que les outils mis à disposition (manuels, dictionnaires, répertoires etc.).

Les fables en tant que telles apparaissent par ailleurs explicitement en « culture humaniste » dans le nouveau champ disciplinaire « histoire des arts » incluant les arts du langage, au titre de genre littéraire caractéristique de l'époque classique.

Culture humaniste

La culture humaniste des élèves dans ses dimensions historiques, géographiques, artistiques et civiques se nourrit aussi des premiers éléments d'une initiation à l'histoire des arts. La culture humaniste ouvre l'esprit des élèves à la diversité et à l'évolution des civilisations, des sociétés, des territoires, des faits religieux et des arts ; elle leur permet

d'acquérir des repères temporels, spatiaux, culturels et civiques. Avec la fréquentation des œuvres littéraires, elle contribue donc à la formation de la personne et du citoyen.

Dans le **programme de français de 2015** du nouveau cycle des approfondissements (CM1-CM2-6^e), les fables sont évidemment concernées par les quatre grandes compétences travaillées (comprendre et s'exprimer à l'oral, lire, écrire, comprendre le fonctionnement de la langue), et en particulier, en lecture, par la compétence *Comprendre un texte littéraire et l'interpréter*, dont les objectifs sont déclinés comme suit :

- *Mise en œuvre d'une démarche de compréhension à partir d'un texte entendu ou lu : identification et mémorisation des informations importantes, en particulier des personnages, de leurs actions et de leurs relations (récits, théâtre), mise en relation de ces informations, repérage et mise en relation des liens logiques et chronologiques, mise en relation du texte avec ses propres connaissances, interprétations à partir de la mise en relation d'indices, explicites ou implicites, internes au texte ou externes (inférences).*
- *Identification du genre et de ses enjeux ; mobilisation des expériences antérieures de lecture et des connaissances qui en sont issues (univers, personnages-types, scripts...) et mise en relation explicite du texte lu avec les textes lus antérieurement et les connaissances culturelles des lecteurs et/ou des destinataires.*
- *Mobilisation de connaissances lexicales et de connaissances portant sur l'univers évoqué par les textes.*
- *Mise en relation de textes et d'images.*
- *Construction des caractéristiques et spécificités des genres littéraires (conte, **fable**, poésie, roman, nouvelle, théâtre) et des formes associant texte et image (album, bande dessinée).*
- *Construction de notions littéraires (fiction/réalité, personnage, stéréotypes propres aux différents genres) et premiers éléments de contextualisation dans l'histoire littéraire.*
- *Convocation de son expérience et de sa connaissance du monde pour exprimer une réaction, un point de vue ou un jugement sur un texte ou un ouvrage.*
- *Mise en voix d'un texte après préparation.*

Les fables sont présentes de manière plus explicite dans le volet « culture littéraire et artistique », structuré par entrées thématiques. Ainsi, en CM1 et CM2, on *étudie un récit, un conte ou une fable mettant en jeu un type de héros / d'héroïne ou un personnage commun devenant héros / héroïne (entrée Héros / héroïnes et personnages) ou encore des fables posant des questions de morale, des poèmes ou des chansons exprimant un engagement, selon l'entrée La morale en questions* dont les objectifs sont les suivants :

*Découvrir des récits, des récits de vie, des **fables**, des albums, des pièces de théâtre qui interrogent certains fondements de la société comme la justice, le respect des différences, les droits et les devoirs, la préservation de l'environnement.*

Comprendre les valeurs morales portées par les personnages et le sens de leurs actions.

S'interroger, définir les valeurs en question, voire les tensions entre ces valeurs pour vivre en société.

En sixième sont étudiés des **fables et fabliaux**, des farces ou soties développant des intrigues fondées sur la ruse et les rapports de pouvoir dans l'entrée résister au plus fort : ruses, mensonges et masques où il s'agit de :

Découvrir des textes de différents genres mettant en scène les ruses et détours qu'invente le faible pour résister au plus fort.

Comprendre comment s'inventent et se déploient les ruses de l'intelligence aux dépens des puissants et quels sont les effets produits sur le lecteur ou le spectateur.

S'interroger sur la finalité, le sens de la ruse, sur la notion d'intrigue et sur les valeurs mises en jeu.

Le nouveau cycle 3 et le programme communs aux classes de CM1, CM2 et 6^e confirme donc le statut incontournable des fables dans la continuité des enseignements, dans la formation littéraire et artistique des élèves, et dans la construction d'un patrimoine culturel commun.

Enfin, dans le chapitre consacré aux repères de progressivité de l'enseignement du français au cycle 3, les programmes fixent les objectifs d'apprentissage suivants, tous concernés par l'enseignement des fables :

- identifier les personnages d'une fiction, les intentions qui les font agir, leurs relations et l'évolution de ces relations ;
- comprendre l'enchaînement chronologique et causal des événements d'un récit, percevoir les effets de leur mise en intrigue ;
- repérer l'ancrage spatio-temporel d'un récit pour en déduire son rapport au réel et construire la distinction fiction-réalité ; commencer à organiser un classement des œuvres littéraires en fonction de leur rapport à la réalité (récits réalistes, historiques, merveilleux, fantastiques, de science-fiction ou d'anticipation, biographiques ...) ;
- comprendre que la poésie est une autre façon de dire le monde ; dégager quelques-uns des traits récurrents et fondamentaux du langage poétique (exploration des ressources du langage, libertés envers la logique ordinaire, rôle des images, référent incertain, expression d'une sensibilité particulière et d'émotions) ;
- découvrir différentes formes théâtrales ; recourir à la mise en voix ou la mise en espace pour en comprendre le fonctionnement ;
- comprendre et interpréter des images, les mettre en relation avec les textes (albums, bandes dessinées) ;
- repérer certaines références culturelles, faire des liens entre les textes et les œuvres, comparer la mise en situation des stéréotypes ;
- mettre en lien les textes avec le monde et les savoirs sur le monde ;

- identifier des valeurs, notamment lorsqu'elles sont portées par des personnages, et en discuter à partir de son expérience ou du rapprochement avec d'autres textes ou œuvres

Les propositions et documents qui suivent, constituent des matériaux pour les séquences. Ils ont été initialement mis en ligne en 2006 sous forme d'articles séparés, dans la rubrique La Fontaine du site eppee.ouvaton.org¹ administré par Jean-Claude Rolland (CPC à Epinay-sur-Seine), d'où les références récurrentes aux programmes de 2002 alors en vigueur. Ils ont fait l'objet d'une première synthèse en 2010 à l'occasion de l'opération ministérielle « Un livre pour l'été » par laquelle les élèves de CM1 avaient reçu un exemplaire d'une anthologie des fables illustrées par Chagall, étudiées ensuite en CM2.

La présente version n'est en rien modifiée quant aux contenus, car outre le fait que les données spécifiques relatives au genre considéré doivent toujours être prises en compte, les propositions d'activités présentées n'ont rien perdu de leur actualité, intégrant déjà en 2010 des propositions que les actuels programmes suggèrent également pour l'enseignement de la littérature à l'école.

Les références au nouveau programme de français du cycle 3 ayant déjà été mentionnées ci-dessus dans cette introduction, leur présence sera plus discrète dans le reste du document. Une articulation plus précise des fables à ces programmes est en cours d'élaboration. Elle pourra éventuellement donner lieu à des ressources complémentaires qui constitueront autant de déclinaisons didactiques et pédagogiques, compte-tenu du nouveau cycle 3 et de son programme de français, des différentes thématiques et problématiques abordées ci-après.

La première partie « Dire, lire, écrire les fables » concerne la lecture des fables en tant que telles dans les moments où les élèves sont directement confrontés au texte de l'une d'entre elles. Elle vise à dégager, pour les enseignants, les principales caractéristiques des fables de La Fontaine (morale / récit, vers mêlés, dialogues, les personnages et la variété de leurs modes de désignation, difficultés de compréhension..) en s'attachant particulièrement au statut de la parole et du langage dans les fables. Elle propose également des suggestions pour l'écriture et la lecture à voix haute.

La seconde partie, « Fables en échos et résonances poétiques », porte sur la familiarisation avec l'œuvre du fabuliste par l'étude du bestiaire, des titres des fables, des illustrations, des recueils, et sur les sources et la postérité des fables. Elle contient de nombreux exemples pour les mises en réseaux et pour une approche intertextuelle.

L'ensemble est complété en annexe d'une bibliographie indicative générale, d'une sitographie, et d'une proposition d'anthologie école-collège des fables de La Fontaine avec une indication des sources des fables les plus utilisées à l'école et en classe de sixième.

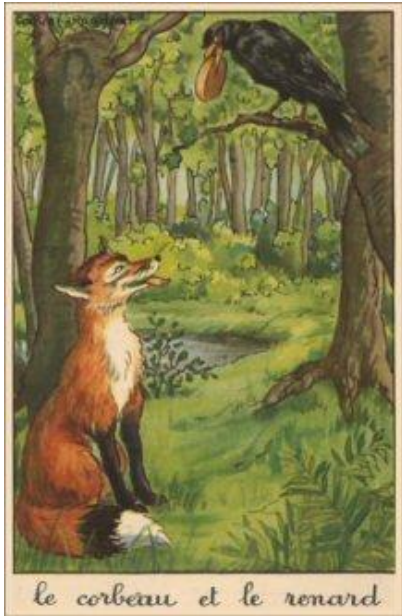
¹<http://eppee.ouvaton.org/spip.php?rubrique69>

PREMIÈRE PARTIE

Dire, Lire, Écrire les Fables

De la fontaine

I. LIRE LES FABLES



le corbeau et le renard

La notice « La Fontaine » de la liste des ouvrages de références pour le cycle 3 de l'école élémentaire², en accordant une place privilégiée aux recueils illustrés et en proposant une découverte à partir des adaptations des fables en bande dessinée, encourage la rencontre des fables en deux temps. D'une manière générale, il semble en effet qu'il vaille mieux présenter aux jeunes élèves les versions originales écrites des fables après une phase de découverte à partir de l'écoute (qu'elles soient lues par l'enseignante ou entendues à partir de versions enregistrées) ou de l'observation d'illustrations. Ces dernières constituent des « seuils » dont le rôle est équivalent à celui de la couverture d'un album.

La lecture des textes prend alors deux aspects. C'est à la fois la découverte de la forme écrite (particulière ici, parce que versifiée) d'une histoire déjà connue et entendue, et une étape de vérification, dans un débat déjà ouvert par l'image ou la version préliminaire oralisée, des hypothèses interprétatives qui sont cette fois confrontées au texte. C'est l'occasion également de comprendre que les illustrations sont elles-mêmes des interprétations qui, à l'instar de celles des lecteurs,

privéliegent un point de vue (un personnage, le narrateur) ou une dimension de la fable, insistent sur certains détails, en ajoutent et en omettent d'autres, font des choix de cadrage.

Il devrait donc aller de soi qu'à *fortiori* toutes les activités d'écriture et d'observation de faits de grammaire textuelle ne se mènent pas d'entrée de jeu...

On distinguera bien sûr la **morale** du **récit**, l'interprétation des fables portant sur au moins deux niveaux explicites : le narratif et le « prescriptif-moral », ce dernier étant lui-même une interprétation du premier. On tiendra compte du fait que, comme la plupart des textes, les fables présentent différents **types de séquences**, en l'occurrence principalement narratives, descriptives (peu développées), et dialogales, et que les morales sont, ou bien intégrées à l'une d'elles, ou bien détachées, formant alors une séquence à part, de type explicatif ou argumentatif. Sans oublier bien sûr l'importance de la **mise en vers**.

I. 1. LES VERS ET LES RIMES

I. 1. 1. « DIVERSITÉ, C'EST MA DEVISE »

La Fontaine versifie en diversifiant, pour ainsi dire, il « diversifie » : les fables, pour la plupart d'entre elles, ne sont pas uniformes et mélangent des vers de mesure différente. C'est ce que l'on a coutume d'appeler les « **vers mêlés** ». On y rencontre souvent l'alexandrin (6/6) accompagné de l'octosyllabe (8), mais aussi le décasyllabe (4/6), l'heptasyllabe (7), l'hexasyllabe (6), le pentasyllabe (5), le tétrasyllabe (4), voire parfois des trisyllabes (3) et des dissyllabes (2).

L'assemblage ne répond à aucun schéma préétabli, les changements de vers n'obéissent à aucune régularité prédictible et sont plutôt déterminés par la recherche d'une plus grande adaptation du vers à l'évolution des péripéties du récit et aux dialogues. Cet usage plus libre de la versification, par lequel La Fontaine n'est pas strictement « classique », favorise la production d'un certain nombre d'effets : oppositions, mises en relief, changement de rythme, accélérations, effets de surprise... la brièveté et la légèreté de l'octosyllabe contrastant par exemple avec l'ampleur et la tonalité épique, dramatique ou lyrique de l'alexandrin, le beau vers par excellence. Ainsi, dans *Le corbeau et le renard*, le premier monologue du renard fait alterner ces deux mesures en réservant l'alexandrin aux vers du paroxysme de la louange que les octosyllabes ne font qu'introduire progressivement.

L'agencement très subtil des rimes respecte le principe classique d'alternance entre rimes féminines (terminées par un « e » surnuméraire, dit caduc ou muet) et masculines (sans ce « e »). En revanche, et moins classiquement, il montre une succession non

² Documents d'accompagnement des programmes. Littérature [2], cycle 3, SCEREN-CNDP, 2004, p. 48-49.

périodique et là encore non prédictible de groupements croisés (**abab**), embrassés (**abba**) ou suivis (**aa**) qui, en toute rigueur, ne constituent pas des « strophes ». *Le rat des villes et le rat des champs*, *Le satyre et le passant* et *Le statuaire et la statue de Jupiter*, composés en quatrains, et les sizains dans *Le coq et la perle* constituent, à cet égard, des exceptions dans l'ensemble des fables.

Il en résulte pour chaque fable une architecture complexe dans laquelle les vers et les rimes contribuent tout autant au « liage » de séquences textuelles de nature différente et à la diversité d'un ensemble à la fois non uniforme et très cohésif.

Les fables se prêtent particulièrement bien à l'observation de la versification et la plupart des manuels de 6^e en tiennent compte. L'interrogation sur la différence de longueur des vers permet par exemple d'aborder l'étude des critères pertinents qui fondent l'écriture versifiée en français (le nombre de syllabes, et non celui des lettres ou des mots...). D'où l'intérêt de proposer aux élèves des versions qui tiennent compte des contraintes du formatage des vers dans leurs mises en page. On prendra garde toutefois de ne pas se lancer dans des considérations trop techniques inappropriées à certains niveaux de classe et qui risqueraient d'éteindre le plaisir que suscite en général la lecture des fables.

Exemple : LES DIFFÉRENTS NIVEAUX DE STRUCTURATIONS DANS LE CORBEAU ET LE RENARD.

Dans *Le corbeau et le renard*, les différents niveaux de structuration (rimes, mètres, groupes syntaxiques majeurs et ponctuation, narration/dialogue) sont articulés de manière complexe.

LE CORBEAU ET LE RENARD

Maître Corbeau, sur un arbre perché,
 Tenait en son bec un fromage.
 Maître Renard, par l'odeur alléché,
 Lui tint à peu près ce langage :
 « Et Bonjour, Monsieur du Corbeau.
 Que vous êtes joli ! que vous me semblez beau !
 Sans mentir, si votre ramage,
 Se rapporte à votre plumage,
 Vous êtes le Phénix des hôtes de ces bois. »
 A ces mots, le corbeau ne se sent pas de joie ;

Et pour montrer sa belle voix,
 Il ouvre un large bec, laisse tomber sa proie.
 Le renard s'en saisit, et dit : « Mon bon Monsieur,
 Apprenez que tout flatteur
 Vit aux dépens de celui qui l'écoute.
 Cette leçon vaut bien un fromage, sans doute. »
 Le corbeau, honteux et confus,
 Jura, mais un peu tard, qu'on ne l'y prendrait plus.

n° vers	rime	mètre	propositions	Récit et discours	Schéma narratif
v1	a	4+6	I	Narration	<u>Situation initiale</u>
v2	b	8			
v3	a	4+6	II		
v4	b	8			
v5	c	8	III	Discours direct Premier monologue	Nœud du récit (propositions II à V) Le monologue tient lieu de <u>déclencheur</u> et d' <u>action</u>
v6	c	6+6	IV		
v7	d	8	V		
v8	d	8			
v9	e	6+6			
v10	f	6+6	VII	Narration	<u>Dénouement</u> découlant de la réaction du corbeau.
v11	e	8	VIII		
v12	f	6+6			
v13	g	6+6	IX	Discours direct Second monologue	<u>Situation finale</u> , inverse de l'initiale et se prêtant à une évaluation par chacun des protagonistes.
v14	g	7			
v15	h	4+6			
v16	h	6+6	X		
v17	i	8	XI	Narration	
v18	i	6+6			

On voit par exemple combien les quatre premiers vers sont trompeurs, avec les alternances complémentaires des rimes et des mètres et les parallélismes syntaxiques qui donnent à ces vers le statut de quatrain introductif. Or, cette cohésion vise uniquement à introduire au monologue du renard, central pour l'action, et non à distinguer la situation initiale, laquelle correspond aux seuls deux premiers vers, comme en témoigne le changement de temps grammatical « tenait »/ « tint ». C'est sans doute une des raisons pour lesquelles les élèves, en général parfaitement capables dans leurs reformulations de retrouver la structure narrative de cette fable, éprouvent plus de difficulté à en retrouver les composantes dans le texte lui-même.

Contrairement à ce que les quatre premiers vers pouvaient laisser présager, les groupes rimiques ne coïncident pas nécessairement avec des vers de même nombre syllabique, et par ailleurs, aucun de ces deux niveaux ne se superpose aux autres divisions du texte (narration / monologue, groupes de propositions, schéma narratif). La versification contribue au contraire tantôt à l'enchaînement de séquences hétérogènes, tantôt à intégrer de la diversité dans des séquences textuellement homogènes. On peut remarquer en effet d'une part que le début du monologue du renard ne s'accompagne pas d'un changement de mètre (vers 4 et 5), tout comme le passage de la fin du même monologue au récit (vers 9 et 10); et que le vers 9 qui clôt le monologue est le premier vers d'un groupe rimique concernant pour l'essentiel des vers du récit. D'autre part, le second monologue est réparti sur la fin d'un alexandrin, un vers de sept syllabes, un décasyllabe et un alexandrin.

I. 1. 2. LA DIMENSION GRAPHIQUE DES FABLES

Les élèves peuvent comprendre la pertinence sémantique de certains aspects graphiques et spatiaux d'un texte et ils sont souvent habitués, dès l'école maternelle, à donner du sens aux différences de taille et de couleur des caractères, ou aux passages en gras et en italiques, dans un album ou sur une affiche. S'arrêter avec eux sur la différence de longueur des vers ou sur une particularité typo-orthographique qui pose questions dans une fable ne relève donc pas plus qu'ailleurs d'une attention excessive à des détails sans importance, mais participe au contraire pleinement de l'apprentissage de la lecture et de la culture de l'écrit. Faut-il encore que les versions proposées des *Fables* garantissent la vi-lisibilité du texte.

Quelle que soit l'entrée choisie pour l'introduction des *Fables* en classe (recueils illustrés, albums, BD, auditions d'interprétations, avant ou après Ésope...), le moment de lecture et de débat interprétatif implique l'usage collectif d'un texte dont les élèves devraient pouvoir posséder un exemplaire facilement accessible et manipulable, dans des versions où **la ponctuation et les majuscules** ont été respectées, et dans lesquelles les modifications, portant essentiellement sur la modernisation de l'**orthographe** (par exemple « tenait » pour « tenoit »...), ne touchent pas à la **disposition graphique** d'origine (sans alignement à gauche ou à droite des vers, sans strophes artificielles pour séparer les dialogues...). Tout ceci pourra sembler évident, mais La Fontaine faisant partie de ces auteurs que l'on peut éditer à moindre frais sans copyright, la prise en compte des aspects considérés n'est malheureusement pas toujours effective dans toutes les éditions jeunesse, très inégales sur ce point, et dont certaines valent plus pour les illustrations que pour le texte lui-même. Dans ces conditions, le "photocopillage" des textes de ces éditions ainsi que le copier-coller-imprimer de certaines versions en ligne sur le web sont des

opérations " à haut risque " d'erreurs. Quant à notre mémoire, elle a toute les chances d'être très lacunaire relativement à la dimension typographique des fables. Ce qui vaut pour tous les poèmes imprimés en général est particulièrement pertinent dans les *Fables* de La Fontaine.

DISPOSITION GRAPHIQUE ET VI-LISIBILITÉ

Les vers (majoritairement des alexandrins, décasyllabes, octosyllabes ou heptasyllabes) des *Fables* sont des vers classiques en ce qu'ils respectent, pour ce qui est de leur composition interne et de leur articulation à la syntaxe, les règles de la versification en usage au XVII^e siècle. Là où La Fontaine est en revanche moins « classique », c'est que la plupart des fables sont écrites en **vers mêlés**, c'est-à-dire qu'elles mélangent sans régularité apparente des vers de mesure différente. Ce travail d'orfèvre n'est pas pour rien dans la vivacité des textes où la longueur des vers n'est pas déterminée par le respect d'un patron métrique extérieur qu'il s'agirait de suivre une fois pour toute, mais semble obéir aux nécessités du texte lui-même. Le récit et ses péripéties, les dialogues, l'articulation de l'ensemble, la distinction récit / morale favorisent en effet des ruptures et de multiples contrastes que les vers, par leur différence de longueur, mettent en évidence.

Dès lors, pour la disposition, on ne saurait se contenter des passages à la ligne et de la présence des majuscules aux initiales de vers, qui nous signalent tout au plus qu'il s'agit bien de vers et en respectent le nombre. La monotonie visuelle, et l'« arhythmie pour l'œil » qui en résulte ne montrent rien de la richesse de composition (diversité interne). Les fables perdent alors toute distinction entre elles (diversité « externe » et recueil non uniforme) et toute singularité relativement à d'autres textes poétiques.

Le texte rendant visible, dans sa dimension spatiale (blancs, longueurs et nombre des vers, passages à la ligne...), **le rythme** propre à chaque fable, la différence entre vers courts et vers longs doit donc être perceptible afin de garantir la physionomie particulière de chaque texte.

Il semblerait d'ailleurs qu'en certains endroits la mise en page soit particulièrement signifiante et que La Fontaine ait su exploiter les possibilités mimétiques d'une combinaison judicieuse entre la présentation typographique et l'utilisation des vers mêlés dans une forme brève. Par exemple, dans *La grenouille qui se veut faire aussi grosse que le bœuf*, le texte, étonnamment difforme, « s'enfle et se travaille », et se dégonfle, conjointement aux efforts de l'héroïne, et les vers de la morale se rétrécissent, en passant de l'alexandrin à l'octosyllabe, au fur et à mesure que descend le rang social évoqué à la rime (grands seigneurs, ambassadeurs, pages) :

**LA GRENOUILLE
QUI SE VEUT FAIRE AUSSI GROSSE
QUE LE BŒUF**

*Une grenouille vit un bœuf
Qui lui sembla de belle taille.
Elle, qui n'était pas grosse en tout comme un œuf,
Envieuse, s'étend, et s'enfle et se travaille,
Pour égaler l'animal en grosseur,
Disant : « Regardez bien, ma sœur ;
Est-ce assez ? dites-moi ; n'y suis-je point encore ?
- Nenni. - M'y voici donc ? - Point du tout. - M'y voilà ?
- Vous n'en approchez point. » La chétive pécore
S'enfla si bien qu'elle creva.*

*Le monde est plein de gens qui ne sont pas plus sages.
Tout **bourgeois** veut bâtir comme les **grands seigneurs**,
Tout **petit prince** a des **ambassadeurs**,
Tout **marquis** veut avoir des **pages**.*

Il en est de même semble-t-il pour *L'âne portant les reliques*, où le texte se rétrécit considérablement à mesure que les illusions de l'âne s'envolent, après s'être gonflé d'un alexandrin (le seul du texte) au moment où, « recevant comme siens l'encens et les cantiques », la méprise du vaniteux est à son comble :

L'ÂNE PORTANT LES RELIQUES

Un baudet, chargé de reliques,
S'imagina qu'on l'adorait.
Dans ce penser il se carrait,
Recevant comme siens l'encens et les cantiques.
Quelqu'un vit l'erreur, et lui dit :
« Maître Baudet, ôtez-vous de l'esprit
Une vanité si folle.
Ce n'est pas vous, c'est l'idole
A qui cet honneur se rend,
Et que la gloire en est due. »

D'un magistrat ignorant
C'est la robe qu'on salue.

Et enfin, est-il exagéré d'apercevoir dans *Le pot de terre et le pot de fer* les contours élégants et fragiles d'une carafe à laquelle il manquerait une anse ?

**RAISONS TYPOGRAPHIQUES ET
ORTHOGRAPHIQUES**

Concernant la ponctuation et les majuscules, les universitaires responsables des éditions modernes les plus sérieuses des *Fables* considèrent généralement que le sens et les effets stylistiques doivent déterminer les choix, et non, comme au XVII^e siècle, le caprice et l'arbitraire des éditeurs. C'est ainsi, par exemple, que Marc Fumaroli précise dans la note préliminaire de son édition des *Fables* (La Pochothèque, 1991) :

Les majuscules, surabondantes dans les éditions anciennes, timidement ôtées ici et là dans les éditions modernes, ont été supprimées chaque fois que l'usage moderne ne les exige plus, sauf dans les cas où elles soutiennent une figure de style... Types individualisés, les animaux et les

plantes des Fables, sauf lorsque leur nom est traité en nom propre (Sire Rat), ou en titre social (Sa Majesté Lion) ont été ramenés à la minuscule. Le jeu délicat du poète entre le sens propre et le figuré, le singulier et le général, n'en est, nous semble-t-il, que plus lisible.

De ce point de vue, les versions qui mettent des majuscules à toutes les occurrences de « corbeau » et « renard », ou n'en mettent aucune, sont à éviter. Car si les majuscules importent à « Maître Corbeau », « Maître Renard » et « Monsieur du Corbeau », car elles contribuent à l'effet d'ironie du texte en général et du discours du renard en particulier, leur généralisation sur tout le texte limite leur pertinence en faisant disparaître cet effet. Et il en va de même *a fortiori* avec la disparition complète de ces majuscules.

Cette prise en compte de la **forme graphique**, permet une utilisation fine des **indices visuels** et enrichit la discussion avec les élèves qui ne manquent pas d'observer : « pourquoi y a-t-il une majuscule à Corbeau et à Renard, ce ne sont pas des noms propres ? », mais aussi : « pourquoi n'y en n'a-t-il pas plus loin ? »...

Des remarques du même ordre concernent bien sûr d'autres fables, comme par exemple *Le loup et l'agneau* avec :

- 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 ;

où la typographie (ici la majuscule de la deuxième occurrence du pronom féminin) vient habilement compléter le lexique (« Sire » et « Votre Majesté ») pour signaler au lecteur la dimension allégorique de « positions » (« Plus de vingt pas au-dessous d'Elle ») dont on comprend qu'elles ne relèvent pas uniquement de la topographie des cours d'eau... Tout concourt ici, y compris « la lettre », à évoquer l'esprit dans lequel le texte est écrit et la visée satirique de l'auteur s'en prenant aux abus de pouvoir des tyrans, ou tout simplement des plus forts.

Pour terminer, un problème intéressant soulevé par la « langue des vers » dans *La colombe et la fourmi*. Le plus souvent, dans les éditions de cette fable, presque toutes les occurrences du mot « fourmi » au singulier présentent un « s », par respect de deux contraintes imposées par les règles de la versification classique: la prohibition de l'hiatus (la rencontre entre deux voyelles) obligeait d'écrire « une fourmis y tombe » et « où la fourmis arrive », et si la Fontaine pouvait écrire « Et dans cet océan l'on eût vu la fourmis », c'était à cause de la règle de la « rime pour l'œil » (ici avec « petits » au pluriel). Dans son souci légitime de modernisation, Marc Fumaroli a choisi quant à lui de supprimer dans son édition tous ces « s » qui heurtent nos habitudes orthographiques. On pourrait cependant

considérer que sur ce point il eut été préférable de maintenir l'orthographe d'origine, ou à tout le moins, de couper la poire en deux en ne conservant que « la fourmis » à la rime.

LA COLOMBE ET LA FOURMI

L'autre exemple est tiré d'animaux plus petits.

Le long d'un clair ruisseau buvait une colombe,
Quand sur l'eau se penchant une **fourmis** y tombe ;
Et dans cet océan l'on eût vu la **fourmis**
S'efforcer, mais en vain, de regagner la rive.

La colombe aussitôt usa de charité :
Un brin d'herbe dans l'eau par elle étant jeté,
Ce fut un promontoire où la **fourmis** arrive.

Elle se sauve ; et là-dessus

Passa un certain croquant qui marchait les pieds nus.
Ce croquant, par hasard, avait une arbalète.

Dès qu'il voit l'oiseau de Vénus,

Il le croit en son pot, et déjà lui fait fête.

Tandis qu'à le tuer mon villageois s'apprête,

La **fourmi** le pique au talon.

Le vilain retourne la tête.

La colombe l'entend, part et tire de long.

Le soupé du croquant avec elle s'envole :

Point de pigeon pour une obole

Outre que cette attention particulière à la rime semble s'accorder aux critères que le spécialiste s'est donnés (*L'orthographe a été résolument modernisée, sauf dans les cas ou la rime (trésor / encor) ou le mètre (Oût plutôt qu'Août) en eussent été blessés.*), on ne se priverait pas de l'effet de sens ainsi produit et permis (sinon prévu ?) dès les premières éditions : en forçant la rime avec ces *animaux petits* une fois tombée à l'eau, la *fourmis* montre d'autant mieux que cette augmentation limitée et de toute façon provisoire de sa taille n'est qu'un *effort en vain, de regagner la rive...* et que cela n'empêche pas le *clair ruisseau* d'être pour elle un *océan*. Elle n'a fait que regagner la riv(m)e du poème, mais c'est à s'arrimer, plutôt qu'à rimer mieux, qu'elle devrait plutôt songer. Il va de soi que l'évocation de ces subtilités poétiques n'a guère d'intérêt avec les jeunes élèves. Mais qui peut nier en revanche l'intérêt de la rencontre de cette intéressante **curiosité orthographique** et du questionnement qu'elle induit ? Ne serait-ce que pour pointer les libertés, les fameuses « licences », que les poètes prennent avec l'orthographe quand cela les arrange !

I. 2. MORALES ET RÉCITS

Dans une fable, le récit, jamais autosuffisant, n'est pas donné pour lui-même mais pour sa capacité à illustrer un propos de portée générale (*[...] l'histoire, encor que mensongère, / Contient des vérités qui servent de leçons.* écrit La Fontaine). On peut donc envisager un enchaînement du type **argument/ conclusion** entre les deux composantes du texte.



Dans sa relation avec la morale, le récit peut aussi bien être considéré comme l'équivalent d'un **exemple rhétorique** (ce détour narratif, ici fictionnel, qu'il est souvent commode d'utiliser en argumentation) que comme l'équivalent de l'illustration figurée et symbolique des « **emblèmes** ». Ce genre très prisé à la Renaissance (dans lequel une image, précédée d'un court texte d'intitulé et suivie de quelques vers qui en donnaient le sens, était offerte à l'interprétation du lecteur) inspira d'ailleurs La Fontaine pour quelques fables (en particulier les *Emblèmes d'Alciat*). Il semblerait d'ailleurs que le rapport entre l'emblème et la fable ait été clairement perçu par La Fontaine, lequel, dans la préface de son édition de 1668 des *Fables*, écrivait que *l'apologue est composé de deux parties, dont on peut appeler l'une le corps, l'autre l'âme. Le corps est la fable ; l'âme la moralité.* Or, c'est la même métaphore qui servait à décrire l'emblème au XVI^e siècle, l'image en étant « le corps », et « l'âme » étant constituée de la sentence qui servait de titre et du texte qui explicitait le sens moral.

La position textuelle, initiale ou finale, de la morale, a son importance.

Dans le premier cas, le texte suit un mouvement du général au particulier : à la morale, présentée comme une vérité universelle régissant (ou devant régir) les relations entre les hommes, succède un récit qui se veut (parfois explicitement : *Nous l'allons montrer tout à l'heure*), sinon une validation, du moins une illustration exemplaire de la règle énoncée au départ. Il y a donc une attente que le récit devra satisfaire.

Dans le second cas, plus fréquent, la morale conclusive est la généralisation d'une expérience singulière, celle de l'histoire racontée.

Ce dernier cas, où la morale est présentée comme étant déductible par inférence, favorise bien sûr chez le lecteur familier du genre tout un travail d'anticipation sur la « leçon » à venir. Le récit est alors comme une énigme qu'il s'agit de déchiffrer en trouvant la bonne « solution » (ou les solutions, puisque La Fontaine tire parfois plusieurs leçons d'une fable), et dont la morale constitue la « clef ». Une autre attente est ainsi créée, qui peut d'ailleurs être frustrée dans les fables où aucune morale n'est explicite à la fin.

Et enfin, dans d'autres cas, la morale, ou « les » morales, encadre(nt) le récit.

Par ailleurs, chez La Fontaine, les fables se différencient selon que la morale est ou non nettement isolée du récit, et, dans la négative, selon qu'elle est énoncée par le narrateur ou par un personnage.

On peut aussi distinguer les moralités selon le type **d'acte de langage** qu'elles réalisent : mise en garde (*Trompeurs, c'est pour vous que j'écris : Attendez-vous à la pareille*), constat du caractère injuste de la réalité (*La raison du plus fort est toujours la meilleure*), recommandation d'une règle de conduite (*Rien ne sert de courir ; il faut partir à point...*). Ceci permet de remarquer que sorties du contexte de la fable, les moralités se prêtent plus ou moins bien à une utilisation proverbiale ou sentencieuse et que cela dépend en partie du degré d'effacement du narrateur-fabuliste et des destinataires.

Mais la compréhension globale de la fable, morale incluse, passe nécessairement par celle de **l'histoire racontée**, c'est à dire la scène initiale plus ou moins problématique, les personnages en présence, les actions, les enjeux, le dénouement, la situation finale. Or, il se trouve que les fables, par leur brièveté et leur vivacité, ne se prêtent pas aussi aisément que le conte à une délimitation claire des composantes du récit. D'une part, il n'est pas toujours facile de comprendre que les **dialogues** sont souvent partie intégrante de l'action elle-même, ou en tiennent lieu, en particulier dans *Le loup et l'agneau* ou dans *Le corbeau et le renard*, et il semblerait d'autre part que la **mise en vers** contribue fortement, avec un art subtil des transitions métriques et des enchaînements rimiques, à l'homogénéisation de l'ensemble du texte.

Rappelons simplement sur ce point que le **récit** est une représentation d'actions dotée d'une structure ternaire dynamique (une situation passe d'un état 1 à un état 2 sous l'effet d'une série d'événements) que l'on décrit généralement à l'aide des schémas superposables :

Situation initiale/ transformation (agie ou subie) / situation finale ;
 AVANT/ PROCÈS /APRÈS;
 « commencement » / « milieu » / « fin ».

Jean-Michel Adam quant à lui voit dans une **séquence narrative**³ la structure quinaire hiérarchique et symétrique suivante :

Situation initiale (orientation)-nœud déclencheur-action
 ou évaluation-dénoement-situation finale

L'enchaînement des temps verbaux constitue généralement un critère fiable pour la compréhension du schéma narratif. Mais cet enchaînement ne suit pas nécessairement un ordre de présentation standard avec une situation initiale à l'imparfait et les transformations au passé simple ou au présent de narration, comme *Le renard et le bouc* ou *Le loup et l'agneau* dont les imparfaits initiaux sont immédiatement suivis de passés simples. Par exemple, *La cigale et la fourmi* s'ouvre sur une phrase au passé simple (les quatre premiers vers) qui constitue la situation initiale.

La claire distinction entre la situation initiale et le déclencheur n'étant pas toujours aisée, voire étant impossible, on aura compris que la prudence est requise quand il s'agit de proposer aux élèves un repérage systématique de tous les éléments constitutifs d'une séquence narrative, d'autant que la disposition graphique des groupements de vers (par les rimes ou par les mètres) n'est pas de nature à en favoriser la perception. Tout au plus permet-elle d'isoler la morale dans certains cas par la présence d'un blanc.



I. 3. LA DÉSIGNATION DES PERSONNAGES, ET AUTRES DIFFICULTÉS LIÉES À LA LECTURE DES FABLES DE LA FONTAINE

Une fois que l'on s'est assuré que les conditions matérielles de la lisibilité ont été garanties, les difficultés de compréhension rencontrées à la lecture des fables peuvent avoir plusieurs sources. Certaines sont liées

³ Jean-Michel Adam et Françoise Revaz, *L'analyse des récits*, Seuil, collection « Mémo », 1996.

aux contraintes que la mise en vers impose à la syntaxe, qu'il s'agisse d'**inversions** de l'ordre nom / adjectif du type « sur un arbre perché » ou « par l'odeur alléché », ou d'inversions de l'ordre verbe / compléments :

Du palais d'un jeune lapin

Dame belette, un beau matin,
S'empara : c'est une rusée.

La langue du XVII^e siècle, où la présence d'expressions dont l'usage a disparu ou s'est raréfié, peuvent en outre faire obstacle, tant sur le plan lexical que syntaxique. Pour le lexique, c'est sans doute le cas dans *Le corbeau et le renard* avec « ramage », que les élèves n'entendent pas plus que les « hôtes de ces bois », et l'on sait d'expérience que le « brouet », dans *Le renard et la cigogne*, ne leur est pas si clair que ça ou que les « reliefs »... fussent-ils « d'ortolans » sont plus digestes aux rats qu'aux enfants. Et l'on songe, pour la syntaxe, à l'absence de déterminants pluriels dans certains groupes nominaux (« Rats en campagne aussitôt... »; « Bon appétit surtout, renards n'en manquent point. »...), et à l'usage des pronoms (place inhabituelle ou emploi disparu de certains tours avec l'impératif):

Je l'allais aborder, quand d'un son plein d'éclat
L'autre m'a fait prendre la fuite. (*Le cochet, le chat et le souriceau*)

Ma commère, il **vous** faut purger
Avec quatre grains d'ellébore. (*Le lièvre et la tortue*)

Prends ton pic et **me** romps ce caillou qui te nuit.
Comble-moi cette ornière. As-tu fait ? - Oui, dit l'homme.
(*Le Chartier embourbé*)

La scène évoquée peut aussi être difficilement représentable à cause des différences qui séparent les élèves d'aujourd'hui du mode de vie et des techniques du temps de La Fontaine, étroitement dépendants du monde rural (que l'on songe par exemple à l'omniprésence du cheval à la campagne et à la ville...). De ce point de vue, *Le chartier embourbé* présente un vocabulaire spécifique à un univers étranger à beaucoup, et les noms des poissons dans *Le Héron* ou *Le petit poisson et le pêcheur* n'évoquent rien aujourd'hui à de nombreux élèves de milieux urbains.

Mais ce sont aussi les modes de **désignation**, et en particulier les **reprises anaphoriques**, pronominales ou nominales, qui peuvent poser problème. Leur rôle dans la cohésion textuelle étant déterminant, une difficulté locale d'interprétation de certains désignateurs peut nuire, notamment en empêchant ponctuellement l'identification de personnages, à la compréhension globale du texte.

La première désignation des personnages peut être de nature à ne pas favoriser d'emblée leur identification au début du poème, comme avec les figures de style suivantes :

Un ânier, son sceptre à la main,
Menait, en empereur romain,
Deux coursiers à longues oreilles. (*L'âne chargé d'éponges et l'âne chargé de sel*)

L'oiseau de Jupiter enlevant un mouton,
Un corbeau, témoin de l'affaire,
Et plus faible de reins, mais non pas moins
glouton,
En voulut sur l'heure autant faire.
(*Le corbeau voulant imiter l'aigle*)

Ou alors, les **reprises pronominales ou nominales** ont des antécédents pas toujours repérables. S'il n'est pas trop difficile pour un élève de comprendre que « sa proie », « cette emprunteuse », « cet animal plein de rage » et « cette bête cruelle » sont des expressions qui désignent, respectivement, en les requalifiant, le fromage, la cigale et le loup, il est sans doute moins facile d'identifier le référent des expressions suivantes qui sont tantôt des recatégorisations, tantôt des synonymes peu familiers aujourd'hui, ou alors des noms propres dont l'emploi générique s'est perdu, ou encore des pronoms de reprises usuels dont les élèves ne maîtrisent pas toujours l'usage :

La cigogne au long bec n'en put attraper miette,
Et **le drôle** eut lapé le tout en un moment.
(*Le renard et la cigogne*)

Le bruit cesse, on se retire :
Rats en campagne aussitôt ;
Et **le citadin** de dire :
« Achevons tout notre rôl.

- C'est assez, dit **le rustique** ;
Demain vous viendrez chez moi.
Ce n'est pas que je me pique
De tous vos festins de roi ;
(*Le rat des viles et le rat des champs*)

L'attaquer, le mettre en quartiers,
Sire loup l'eût fait volontiers ;
Mais il fallait livrer bataille,
Et **le mâtin** était de taille
À se défendre hardiment.
(*Le loup et le chien*)

Un vieillard sur son âne aperçut en passant
Un pré plein d'herbe et fleurissant :
Il y lâche sa bête, et **le grison** se rue
Au travers de l'herbe menue,
(*Le vieillard et l'âne*)

Rien ne sert de courir ; il faut partir à point :
Le lièvre et la tortue en sont un témoignage.
« Gageons, dit **celle-ci**, que vous n'atteindrez point
Sitôt que moi ce but. - Sitôt ? Êtes-vous sage ?
Repartit l'animal léger :
Ma commère, il **vous** faut purger
Avec quatre grains d'ellébore.
(*Le lièvre et la tortue*)

Rapportons-nous, dit-elle, à **Raminagrobis**. »
C'était un **chat** vivant comme un dévot ermite,
Un chat faisant la chattemite,
Un saint homme de chat, bien fourré, gros et gras,

Arbitre expert sur tous les cas.

Jean Lapin pour juge l'agrée.

Les voilà tous deux arrivés

Devant **sa majesté fourrée**.

Grippeminaud leur dit : « **Mes enfants**, approchez,

Approchez, **je** suis sourd, les ans en sont la cause. »

L'un et l'autre approcha, ne craignant nulle chose.

Aussitôt qu'à portée **il vit les contestants**,

Grippeminaud, le bon apôtre,

Jetant des deux côtés la griffe en même temps,

Mit **les plaideurs** d'accord en croquant **l'un et l'autre**.

(*Le chat, la belette et le petit lapin*)

L'arbre tient bon ; le roseau plie.

Le vent redouble ses efforts,

Et fait si bien qu'il déracine

Celui de qui la tête au ciel était voisine,

Et dont les pieds touchaient à l'empire des morts.

(*Le chêne et le roseau*)

Capitaine Renard allait de compagnie

Avec son ami bouc des plus haut encornés :

Celui-ci ne voyait pas plus loin que son nez ;

L'autre était passé maître en fait de tromperie.

(*Le renard et le bouc*)

Et sans parler de « l'animal chassé du paternel logis » : est-on certain que les élèves perçoivent instantanément que « le maître » et le « jeune lapin » sont le même personnage dans *Le chat, la belette et le petit lapin* ?

Du palais d'un jeune lapin

Dame belette, un beau matin,

S'empara : c'est une rusée.

Le maître étant absent, ce lui fut chose aisée.

Sur ces phénomènes d'identification, la palme revient sans doute à *La poule aux œufs d'or* :

L'avarice perd tout en voulant tout gagner.

Je ne veux, pour le témoigner,

Que **celui dont la poule, à ce que dit la fable,**

Pondait tous les jours un œuf d'or.

Il crut que dans son corps **elle** avait un trésor :

Il la tua, l'ouvrit, et **la** trouva semblable

A celles dont les œufs ne lui rapportaient rien,

S'étant **lui-même** ôté le plus beau de son bien.

L'homme évoqué n'y est jamais désigné par une expression nominale et la poule n'est désignée par son nom usuel qu'une seule fois en plus du titre. Et en toute logique, les autres poules évoquées (« celles dont les œufs... ») ont un traitement pronominal « semblable » à « celui dont la poule... ». Ou plus exactement, le fort parallélisme syntaxique des constructions est ici ironique et suggère en effet qu'après avoir tué la poule aux œufs d'or, son propriétaire, « S'étant lui-même ôté le plus beau de son bien », donc s'étant en quelque sorte tué lui-même, est alors lui aussi « semblable » non seulement à la poule qu'il a tuée mais aussi aux autres poules.

Il faut dire que l'on est dans un contexte caractérisé par le minimalisme narratif et que cette abondance de pronoms concoure habilement, à côté de la brièveté du récit, des trois seules phrases, et de

l'absence de dialogues, à la concision d'un texte dans lequel La Fontaine semble avoir délibérément pris le contre pied de la profusion verbale pour argumenter (« chichement » donc) sur les effets de l'avarice. Où l'on voit que le deuxième et le troisième vers, avec l'expression « Je ne veux... que », explicitent tout autant la forme que le contenu...

Il est alors assez difficile pour les élèves de comprendre que l'expression pronominale complexe « celui dont la poule, à ce que dit la fable, / Pondait tous les jours un œuf d'or », qui fonctionnerait dans d'autres contextes plutôt comme une reprise, n'a en réalité pas d'antécédent et qu'elle est elle-même l'antécédent des deux occurrences de « il ». Ils sont par ailleurs confrontés, dans une phrase complexe, à un usage inhabituel du verbe « vouloir » et du pronom « le » dans « Je ne veux, pour le témoigner, / Que celui dont la poule », à partir duquel ils doivent reconstruire une lecture du type « Pour en témoigner, il me suffit de l'histoire de l'homme dont la poule... » ou « Je n'en veux pour preuve que la fable où... ».

On aura compris l'importance des **reformulations** et de la paraphrase. Déconseillée à l'écrit au lycée dans les commentaires pour sa vacuité explicative, la paraphrase ne peut qu'être encouragée dans ces moments de débats oraux sur l'interprétation des textes car c'est par ce biais que les élèves confrontent leurs lectures, résumant ce qu'ils ont compris. On ne saurait donc abandonner une pratique recommandée dans les programmes de 2008 :

L'élève apprend à comprendre le sens d'un texte en en reformulant l'essentiel et en répondant à des questions le concernant. Cette compréhension s'appuie sur le repérage des principaux éléments du texte (par exemple, le sujet d'un texte documentaire, les personnages et les événements d'un récit), mais aussi sur son analyse précise. Celle-ci consiste principalement en l'observation des traits distinctifs qui donnent au texte sa cohérence : titre, organisation en phrases et en paragraphes, rôle de la ponctuation et des mots de liaison, usage des pronoms, temps verbaux, champs lexicaux⁴.

Et déjà encouragée dès le cycle 2 de l'école élémentaire dans les programmes 2002 où elle constituait par ailleurs une compétence attendue à la fin du cycle 3⁵ :

Le maître guide les élèves dans leur effort de compréhension. Il les engage à reformuler ce qu'ils ont compris avec leurs propres mots, puis,

⁴ Les programmes de l'école élémentaire, cycle des approfondissements, BO n° 3, 19 juin 2008, p. 21.

⁵ « Après avoir entendu un texte (texte littéraire ou texte documentaire) lu par le maître, le reformuler dans son propre langage, le développer ou en donner une version plus condensée »

par un dialogue attentif, il les conduit à combler les lacunes ou les erreurs qu'il constate⁶.

Les erreurs d'interprétation, les oublis renvoient souvent à des passages qui n'ont pas été compris. Relire ne suffit donc pas à dépasser les difficultés. Un dialogue doit s'engager entre l'enseignant et les élèves pour, en s'appuyant sur ce qui est connu, construire des représentations claires de ce qui ne l'est pas encore. Ce travail ne peut être conduit seulement avec le grand groupe. Il doit être mené pas à pas avec chacun des élèves de manière à ne jamais abandonner ceux qui sont le plus loin de la culture littéraire. Même si le résumé reste à cet âge hors de portée de la plupart des élèves, une part importante du travail de compréhension doit porter sur la construction d'une synthèse aussi brève que possible du texte lu : de qui ou de quoi parle ce texte (thème) ? qu'est-ce qu'il dit (propos⁷) ?

Quant aux nouveaux programmes de 2015, ils inscrivent clairement la pratique de la reformulation, mais aussi celle du « racontage » et du débat interprétatif, comme modalités essentielles de l'enseignement explicite de la compréhension en lecture. Ils préconisent, entre autres exemples de situations et d'activité ;

- Activités variées permettant de manifester sa compréhension des textes : réponses à des questions, paraphrase, reformulation, titres de paragraphes, rappel du récit (« racontage »), représentations diverses (dessin, mise en scène avec marionnettes ou jeu théâtral...).

Il est nécessaire, pour la compréhension de l'histoire racontée, de savoir en permanence de qui et de quoi l'on parle. Il est alors utile d'encourager tous les repérages en suivant chaque personnage à la trace, quitte à utiliser un surligneur, et de produire des écrits de travail récapitulatifs relatifs aux différents modes de désignation, en distinguant les antécédents des reprises, en recherchant des critères de classement (groupes nominaux, noms propres et pronoms, par exemple) et en formulant des généralisations vérifiables. Les outils ainsi construits étant améliorables, et facilement exploitables pour la production d'écrits. L'observation réfléchie des textes est ainsi l'occasion d'observer la manière dont sont utilisés les différents outils de la langue. Des remarques intéressantes peuvent ainsi être faites sur l'usage du « nous » dans « Nous l'allons montrer tout à l'heure », sur celui de « elle » dans les propos de l'agneau, et sur le passage au « vous » dans « vous ne m'épargnez guère, vous, vos bergers et vos chiens ».

⁶ Qu'apprend-on à l'école élémentaire? Cycle 3 Lecture des textes de littérature jeunesse, CNDP/XO éditions, p.187.

⁷ Qu'apprend-on à l'école élémentaire? Cycle 2, Lecture, «Comprendre les textes littéraires», CNDP/XO éditions, p.82.

Le document d'accompagnement de 2002 indique également un autre intérêt de cette activité de repérage et de classement :

Les relations entre noms génériques et noms spécifiques sont extrêmement complexes. Jouer avec est certainement essentiel. On voit comment on peut conduire les élèves à des exercices simples d'interprétation des substitutions nominales mais aussi à des jeux indéfinis : par exemple, retrouver l'extraordinaire bestiaire des substituts des noms d'animaux dans les fables de La Fontaine...⁸

À l'inverse, il est aussi possible de lister pour chaque animal rencontré toutes les expressions employées, sans omettre de distinguer les emplois en discours de ceux du récit (par exemple les emplois du mot « majesté », utilisé par le narrateur avec « sa majesté fourrée » dans *Le chat, la belette et le petit lapin*, et par l'agneau avec « que Votre Majesté... »).

Par ailleurs, on pourra en profiter pour réviser certaines « évidences » : on admet par exemple généralement que dans les récits, les personnages sont d'abord introduits avec des groupes nominaux indéfinis ou des noms propres, et qu'ensuite ils sont désignés par des formes de reprises telles que des GN définis, des noms propres ou des pronoms (*Le loup et l'agneau* est précisément un exemple assez prototypique de cet ordre). Pourtant, certaines fables, et non des moindres, telles *La cigale et la fourmi*, *Le chêne et le roseau*, *Le héron*, *Le lièvre et la tortue*, constituent autant d'exemples où l'usage des définis dits « de notoriété » empêche de transformer cette régularité en règle absolument valable dans tous les cas. Dans *Le chêne et le roseau*, en particulier, outre que le premier vers est « **Le** chêne un jour dit **au** roseau », on a aussi :

Mais attendons la fin. » Comme il disait ces mots,
Du bout de l'horizon accourt avec furie

Le plus terrible des enfants
Que le Nord eût porté jusque là dans ses flancs.

où l'expression définie en gras désigne de manière métaphorique et hyperbolique une entité particulière (un vent d'une force remarquable, une tempête) non encore nommée auparavant dans le texte (même si « les vents » ou les « royaumes du vent » ont déjà été rencontrés), et n'est donc pas la reprise anaphorique d'un quelconque antécédent. Ces usages des déterminants définis contribuent pour une part non négligeable à la dimension « évocative » des fables, et des poèmes en général.

Rappelons enfin qu'il importe de **distinguer tous les désignateurs des déterminants possessifs** : ces derniers, même s'ils permettent de renvoyer au possesseur de

⁸ Documents d'accompagnement des programmes, Littérature, cycle des approfondissements (cycle 3), SCEREN-CNDP, p. 64.

l'entité désignée par le GN qu'ils introduisent (« ton frère » = le frère de toi, de l'agneau), ne constituent pas à eux seuls, comme tous les déterminants, des expressions référentielles. Les GN possessifs sont en revanche des expressions désignatives qui peuvent, selon les cas, être utilisées en antécédent ou en reprise (« **Son frère** entra. Elle **le** regarda. » / « Paul aurait bien voulu **lui** parler, mais il savait bien que **sa fille** était vraiment décidée à rester seule »).

Les activités de classement sont ainsi l'occasion de distinguer, parmi toutes les expressions qui renvoient à un personnage, entre d'un côté les syntagmes nominaux et les substituts possibles qui le désignent (« un agneau », « te », « tu », « l'agneau », ...) et, de l'autre, les syntagmes nominaux possessifs qui désignent un autre référent en indiquant la nature de la relation (possessive en l'occurrence) qu'il entretient avec le personnage considéré (« ton frère », « votre ramage », « votre plumage »).

Encore une fois, ce travail ne précède pas la lecture pas plus qu'il ne s'effectue au moment de la première rencontre d'une fable dont la lecture ne saurait avoir comme objectif premier de servir de prétexte à des activités de grammaire. Il n'en demeure pas moins que, comme tout texte, une fable peut être l'objet d'une observation attentive des marques linguistiques qui en assurent la cohésion et la cohérence.

Ce matin-là de mars, veille des vacances de Pâques, un agneau se désaltérait tranquillement dans le courant d'une onde pure. La semaine précédente, j'avais appris que tout renard flatteur vit aux dépens du corbeau qui l'écoute. Et la semaine encore antérieure, une tortue avait battu un lièvre à la course...

Vous avez deviné : chaque mardi et chaque jeudi, entre neuf et onze heures, les animaux les plus divers envahissaient notre classe, invités par notre professeur. La toute jeune Mademoiselle Laurencin aimait d'amour La Fontaine. Elle nous promenait de fable en fable, comme dans le plus clair et le plus mystérieux des jardins.

- Écoutez-ça, les enfants : .../...

Laurencin, en récitant, rougissait, pâlisait : c'était une véritable amoureuse.

-Vous vous rendez compte ? En si peu de lignes, dessiner si bien l'histoire...Vous la voyez la grenouille envieuse, non ? Et le moucheron chétif, vous ne l'entendez pas vrombir ?

[Suit l'arrivée de Madame Jargonos, IPR de lettres... qui prends le cours en route et écoute.]

- Je vois, je vois...De l'imprécis, de l'à-peu-près...De la paraphrase alors qu'on vous demande de sensibiliser les élèves à la construction narrative : qu'est-ce qui assure la continuité textuelle ? A quel type de progression thématique a-t-on ici affaire ? Quelles sont les compositions de la situation d'énonciation ? A-t-on affaire à du récit ou à du discours ? Voilà ce qu'il est fondamental d'enseigner !

Ces extraits de *La grammaire est une chanson douce*⁹ égratignent certes féroceement les programmes de français du collège au tout début des années 2000, mais préviennent salutairement contre le manque d'enthousiasme et l'excès de technicité dans l'enseignement de la littérature, dont on aura compris qu'**Éric Orsenna** le préfère mis en œuvre par des amoureux fervents plutôt que par des savants austères. On insistera donc sur l'objectif de parvenir à faire tenir ensemble le plaisir de lire et écouter les fables et l'observation attentive de certaines dimensions des textes qui méritent examen.

I. 4. LES SÉQUENCES DIALOGUÉES. LA POLYPHONIE DES FABLES ET LA FONCTION PERSUASIVE

On évoque beaucoup la satire politique et sociale mais on n'insiste jamais assez sur **le rôle et le pouvoir de la parole** et sur l'importance du **langage** chez La Fontaine.

Pourtant la parole des personnages est une composante essentielle (et souvent problématique) du contenu, de l'humour et de la vitalité des fables, comme La Fontaine l'indique lui-même :

Cependant jusqu'ici d'un langage nouveau / J'ai fait parler le loup et répondre l'agneau ; / J'ai passé plus avant : les arbres et les plantes / Sont devenus chez moi créatures parlantes. (Contre ceux qui ont le goût difficile, Livre II, 1).

Je chante les héros dont Esope est le père, / Troupe de qui l'histoire, encor que mensongère, / Contient des vérités qui servent de leçons. / Tout parle en mon ouvrage, et même les poissons : Ce qu'ils disent s'adresse à tous tant que nous sommes. / Je me sers d'animaux pour instruire les hommes. (A Monseigneur le Dauphin, adresse en vers qui ouvre le premier recueil)

Rappelons que le XVII^e siècle est « l'âge de l'éloquence » et de la conversation mondaine, et que la dimension **rhétorique** est doublement présente dans les fables. De manière interne, dans la mesure où dans les fables les dialogues abondent, et que les récits y mettent souvent en scène des discours. Et de manière externe puisque chaque fable a une orientation et une structure argumentatives en vue de la morale qu'elle prétend illustrer. La fonction illustrative et argumentative du récit est particulièrement perceptible dans les exemples suivants où le commentaire du narrateur, à la première personne, s'adresse à des destinataires explicites :

Je blâme ici plus de gens qu'on ne pense. / Tout babillard, tout censeur, tout pédant, (L'enfant et le maître d'école)

Ce n'est pas aux hérons / Que je parle ; écoutez, humains, un autre conte : / Vous verrez que chez vous j'ai puisé ces leçons. (Le héron)

⁹ Éric Orsenna, *La grammaire est une chanson douce*, Le livre de Poche, 2001.

Quelle chose par là **nous** peut être enseignée ?
/ J'en vois deux (*Le lion et le moucheur*),

La raison du plus fort est toujours la meilleure :
/ **Nous** l'allons montrer tout à l'heure. (*Le loup et l'agneau*),

Je tiens pour moi que c'est folie (*Le petit poisson et le pêcheur*),

L'avarice perd tout en voulant tout gagner. / **Je ne veux**, pour le témoigner, (*La poule aux œufs d'or*),

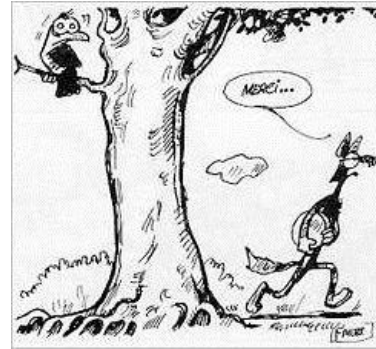
Trompeurs, c'est pour vous que j'écris : / Attendez-vous à la pareille. (*Le renard et la cigogne*).

La Fontaine cherche à **plaire, instruire et émouvoir**, et donc à **persuader**, à l'instar de beaucoup des personnages auxquels il donne la parole. Ce qui distingue ces derniers les uns des autres, selon la fable, ce sont les intentions, plus ou moins bienveillantes, la capacité de jugement, le caractère (différent selon les stéréotypes choisis), le type d'auditoire auquel ils appartiennent ou auquel ils s'adressent (unique ou collectif, hiérarchiquement ou physiquement supérieur ou inférieur...), autrement dit les variables des situations de communication dans toute leur complexité cognitive et pragmatique et dont la diversité témoigne de la richesse des situations et des motivations du monde social humain observé par La Fontaine. C'est ainsi que les **registres de langages** varient selon les enjeux, les thèmes, et la position des personnages, et que les dialogues relèvent non seulement de la simple conversation, mais également des principaux **genres « oratoires » du discours**, qu'il s'agisse de délibérer en vue de rendre justice, de prendre une décision de nature politique pour un groupe, ou qu'il faille blâmer ou louer quelqu'un. Ce dernier point est également attesté, entre autres, par l'usage fréquent d'un **vocabulaire** étroitement associé aux usages sociaux et rhétoriques de la parole (« harangue », « plaideurs », « contestants », « plaider », « sermon », « exhorter », « discours », « débats »...)

Il faut bien dire pourtant que chez le « peuple croassant » des grenouilles, comme dans tout le bestiaire polyphonique et « babillard » auquel il faut parfois « rabattre le caquet¹⁰ », les usages de la parole sont souvent ou inutiles et bavards, ou trompeurs, ou essentiellement guidés par les passions. Et ce n'est là ni une prouesse mineure des fables, ni l'un de leurs moindres paradoxes, que d'être des modèles de la littérature de salon et des chefs d'œuvre de l'art du langage, et pour nombre d'entre elles de contenir au cœur de l'action des dialogues ayant une issue telle que c'est leur présence même, et la parole en général, qui semblent être mises en question.

¹⁰ Ces termes entre guillemets sont extraits des fables.

I.4.1. LE CORBEAU ET LE RENARD ET LA PERSUASION



Dans *Le corbeau et le renard* (la deuxième fable du Livre premier, faisant suite à *La cigale et la fourmi*) on peut d'ailleurs noter que dès le départ, la rime « langage / fromage » et le parallélisme des constructions « Tenait...fromage/Lui tint...langage », en indiquant la différence de nature irréductible des deux protagonistes, signalent que tout est déjà joué d'avance et anticipent sur les modalités futures – langagières et rhétoriques en l'occurrence – de la ruse du renard. Le fait que la rime « langage / fromage » signale une opposition est d'ailleurs confirmé plus loin par la paire de mots-rimes « ramage-plumage » dont l'équivalence rimique avec « fromage » contribue aussi bien à la distinction formelle du mot « langage » dans la série des quatre rimes en « -age » (fromage – langage – ramage – plumage) qu'à l'exclusion « référentielle » du langage de la liste des attributs correspondants du corbeau. Et que dire de cette présence insistante dissimulée dans le premier vers du renard, succédant immédiatement à la première occurrence du mot « renard » dans la fable: *Maître Renard, PAR L'odeur alléché¹¹* ?

Le statut du langage dans les fables n'avait d'ailleurs pas échappé à Raymond Queneau dans *Battre la campagne* dont l'un des derniers poèmes est précisément une réhabilitation du corbeau, devenu sujet parlant.

¹¹ Volontaire ou pas, cette présence insolite semble conforter cette remarque de Victor Hugo dans *Tas de Pierres* : « les grands artistes ont du hasard dans leur talent et du talent dans leur hasard ».

LE LANGAGE CORBEAU

S'agitant sur un arbre
un marbre
noir. Il parle
car le
langage ne lui est pas étranger
il sait dire : attention danger
et même quelques mots plus rares
ne s'entretint-il pas dit-on avec le renard
à cette époque il est vrai il ne savait que chanter
maintenant il prononce des phrases entières et il s'en
montre enchanté

N'oublions pas que la « leçon » de cette fable porte précisément sur le caractère plus ou moins moral de certains usages de la parole. Dans *Le corbeau et le renard*, comme souvent chez La Fontaine, la morale est ambiguë. C'est d'ailleurs le renard lui-même qui l'énonce. Il s'agit bien de se méfier des beaux parleurs, et des flatteurs en particulier, mais de comprendre aussi que leur danger réside moins dans l'usage de l'intelligence et du langage en tant que tels que dans les intentions qui président à leur utilisation. Il vaut mieux de toute façon avoir la maîtrise de sa parole, d'autant que c'est un substitut idéal à la violence, ou, en l'occurrence, à une incapacité physique d'arriver à ses fins. Cette maîtrise impliquant bien sûr de savoir également se taire. On retrouve là une idée fondamentale de la tradition humaniste, celle de la supériorité de l'éloquence sur la force, qui n'implique pas, bien entendu, que la parole ne soit jamais exempte de violence ou d'usages spécieux.

Dans cette fable, il est clair qu'intelligence et discours sont liés et qu'au contraire l'absence de parole est associée à la sottise. La parole est en tout cas l'atout majeur du très humain renard, seul être parlant de la fable. Le corbeau a certes l'excuse de ne pouvoir parler, mais il a surtout le devoir de garder le silence, sous peine de se retrouver, comme la fourmi, la victime affamée de son propre chant. Mais son bec reste essentiellement l'organe de deux uniques fonctions, avoir (le fromage) et paraître, associées à des caractéristiques (naïveté, vanité, superficialité...) qui le rendent trop prompt à faire le beau pour la recherche de la gloire (un thème d'actualité).

On peut ajouter que sur le terrain des usages manipulateurs de la parole, la rhétorique publicitaire n'a aujourd'hui rien à envier à celle du renard. *Il faut voir comme on nous parle...* Ne nous renvoie-t-elle pas toujours une image flatteuse de nous-mêmes, en nous disant, par exemple, que nous le valons bien ? Ne s'ingénie-t-elle pas à anticiper sur nos désirs supposés ? Ne mise-t-elle pas aussi sur le caractère prévisible de nos comportements ?

Sont présentés ici, sous forme de questions, quelques problèmes d'interprétation souvent rencontrés en classe. Ce n'est pas pour autant qu'il faille les poser toutes et sous cette forme. Disons qu'elles résument bien ce qui fait

débat de manière récurrente depuis le célèbre jugement négatif de J.J. Rousseau sur cette fable.

- En quoi la situation de départ est-elle problématique pour le renard ? (il veut le fromage mais ne grimpe pas aux arbres...)
- Quel moyen va-t-il utiliser pour le résoudre ?
- Sur quoi compte-t-il pour réussir ?
- Le renard est-il sincère quand il dit « sans mentir » ?
- Le corbeau est-il à plaindre ?
- Était-il obligé de chanter ?
- Pourquoi l'a-t-il fait quand même ?
- Que penser de ses motivations ?
- Le renard applaudi et admiré en est-il pour autant quitte avec la morale ?
- Quand il prétend avoir été utile au corbeau et mérité son fromage, en quoi a-t-il raison ?
- Est-il sincère à ce moment là ?
- En quoi est-il paradoxal ?
- Le fait qu'il était intéressé par le fromage annule-t-il, ou affaiblit-il la portée morale de sa leçon ?
- A-t-il une bonne « pédagogie » ?
- Peut-on donner une leçon à quelqu'un au prix de l'humiliation ?
- Ne prend-il pas un malin plaisir à s'acharner sur sa « victime », en profitant de sa victoire pour donner « le coup de grâce » ?
- Ne serait-ce pas au corbeau de tirer lui-même la leçon de ce qui vient de lui arriver ?
- Quelle autre leçon le corbeau tire-t-il seul ?
- Pourquoi La Fontaine a choisi que la morale de sa fable soit énoncée au corbeau par le renard lui-même, alors que son action n'est pas totalement morale ?
- Le renard a-t-il mangé le fromage ?
- Doit-il le rendre ?
- Pourquoi est-on systématiquement du côté du renard ?
- Quel rapport avec *La cigale et la fourmi* ?

I. 4.2. LE LOUP ET L'AGNEAU ET L'ARGUMENTATION



Le loup et l'agneau offre une occasion intéressante d'observer la parole argumentative en acte, avec l'agneau dont la raison et la capacité d'argumentation ne peuvent manifestement rien

contre la mauvaise foi d'un loup essentiellement guidé par son instinct. Ce dernier accuse et menace, en tutoyant :

Qui te rend si hardi de troubler mon breuvage ? / Dit cet animal plein de rage: / Tu seras châtié de ta témérité.

tandis que l'agneau, poliment et très humblement, tente d'abord d'apaiser

- Sire, répond l'agneau, que Votre Majesté
Ne se mette pas en colère ;

et d'amener le loup à revoir son point de vue (*Mais plutôt qu'elle considère*). Ce faisant, il entreprend d'argumenter (les termes en gras en témoignent) en montrant la fausseté des affirmations de son interlocuteur :

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.

Dans la suite du dialogue, le loup, sensible à la série de réfutations imparables de l'agneau, fait mine d'argumenter à son tour (il utilise deux fois « donc », une fois « car »), mais formule son verdict (*il faut que je me venge*) à partir d'accusations non fondées (*Si ce n'est toi, c'est donc ton frère.*) et basées sur des « on-dit » dont il ne cite pas les sources (*Et je sais que de moi tu médis l'an passé.../ On me l'a dit.*), et pour finir, sur une généralisation et un amalgame (*C'est donc quelqu'un des tiens : / Car vous ne m'épargnez guère, / Vous, vos bergers et vos chiens.*) par lesquels l'agneau, bien qu'innocent, est assimilé au groupe social oppresseur. C'est ce faux argument « sociologique » qui, au bout du compte, constitue la circonstance aggravante et la justification ultime du sort de l'agneau. La fin est dans l'ordre des choses et indique que les loups ne sauraient être de bonne foi envers les agneaux quand ils s'essaient à l'argumentation, et qu'ils n'ont pas besoin d'autre justification de leurs actes que celle d'être les plus forts. D'où la morale, dont on aura compris qu'elle n'est pas une apologie mais au contraire une dénonciation du comportement barbare des prédateurs.

La Fontaine illustre ici un double échec du langage. Avec, pour l'agneau, les limites et l'inutilité de l'usage de la parole et de la raison quand le rapport de force n'est pas favorable, et pour le loup, une utilisation « mimétique » et paradoxale de l'argumentation par laquelle il tente maladroitement (malhonnêtement ?) de se conformer aux usages sociaux du langage pour justifier une action largement surdéterminée par l'ordre naturel des choses. Aucun de nos deux « sujets parlants » n'échappe en fin de compte à son destin de proie et de prédateur. Or, cet ordre « naturel », comme dans la plupart des fables, valant aussi pour un ordre social, et les rapports de force pour des rapports sociaux, la confrontation de la fable donne à

réfléchir sur les contradictions d'un monde social humain où cohabitent les bonnes mœurs et la loi du plus fort. Mais aussi sur l'ambiguïté du personnage du loup, le fort qui abuse de son pouvoir et, en dépit de ses tentatives de justification, souhaite de toute façon arriver à ses fins contre le faible, mais également celui qui a faim et est en butte à la société des hommes et à ses mœurs et pour qui les forts, sous cet angle, sont ceux pour lesquels travaillent les bergers et les chiens qui ne l'épargnent guère.

On voit là le grand intérêt qu'il y a, à partir d'une telle fable, de débattre en classe sur la valeur des arguments, sur les « formes de procès » justes et sur les parodies de justice, sur la protection des faibles, sur la recherche de la vérité, sur la parole et la violence, sur le rôle et le pouvoir du langage, et sur l'éthique qui devrait accompagner son utilisation. De comprendre ainsi qu'au quotidien la démocratie, la citoyenneté et l'argumentation ont partie liée quand bien même on ne débattrait pas de sujets philosophiques, et que de ce point de vue, on peut construire une vision de la parole moins pessimiste que celle de La Fontaine dans certaines de ses fables¹².

La parole étant une composante de l'action dans de nombreuses fables, il est déterminant pour la compréhension du récit de savoir **qui parle à qui, comment et pourquoi**.

Il est utile bien sûr de travailler à la distinction narrateur / personnages et à la distinction des personnages eux-mêmes, mais également sur le **statut (direct ou indirect) du discours rapporté**, et sur le **champ lexical de la parole**.

Dans *Le corbeau et le renard*, par exemple, le discours rapporté est toujours direct pour le renard, et indirect pour le corbeau (le dernier vers est précisément au discours indirect alors que

¹² Sur ces questions essentielles et très actuelles (quelle place pour la parole à l'école ? expression de soi et argumentation, langage et violence ...), on pourra se reporter à l'ouvrage très instructif d'Emmanuelle Danblon, professeure à l'Université Libre de Bruxelles, **Argumenter en démocratie**, paru en 2004 en Belgique aux éditions Labor. Entre autres réflexions d'un grand intérêt pour tous les enseignants, on rencontre dans un court chapitre intitulé « Rhétorique et enseignement », la proposition programmatique suivante qui mérite notre attention : *Réintégrer un enseignement systématique de l'argumentation à l'école peut être considéré comme l'une des urgences pour la démocratie du XXI^e siècle. Apprendre la pratique rhétorique dès l'enseignement fondamental sous forme de jeux, de joutes oratoires, donnerait aux enfants un sentiment de liberté dans un usage intelligent de la parole dont ils se révéleraient rapidement capables.* L'auteure a publié depuis **L'homme rhétorique. Culture, raison, action** aux éditions Cerf. (2013) où elle pousse plus avant l'analyse des enjeux personnels et collectifs des usages sociaux de la parole.

le corbeau a le bec libre...), et le lexique de la parole est systématiquement favorable au renard. Un écrit de travail possible, sous forme de tableau par exemple, est de distinguer sur ce plan les deux protagonistes : le renard « tint... ce langage », c'est « à ces mots » à lui que le corbeau réagit, il se saisit du fromage et « dit » sa « leçon »..., tandis que le corbeau « tenait... un fromage », « en son bec » qu'il « ouvre » uniquement pour « laisse(r) tomber sa proie » et montrer son « ramage »... L'observation des rimes peut être aussi l'occasion de « chercher l'intrus » dans la série « fromage-langage-plumage-ramage » et de remarquer leur fonction synthétique: par exemple, « ramage » et « fromage » se font écho en soulignant par ailleurs leur propriété commune d'être des attributs du bec du corbeau, et c'est précisément le passage de l'un à l'autre, recherché par le renard, qui sera fatal au corbeau.

La comparaison avec *Le coq et le renard*, montrera en revanche que les caractéristiques du vieux coq « adroit et matois », qui plus est « en sentinelle », donc actif et sur ses gardes, annoncent une tout autre fin pour le renard qui n'aura effectivement plus par la suite le monopole de la ruse et de la parole.

Sur la branche d'un arbre était en sentinelle
Un vieux coq adroit et matois.
« Frère, dit un renard, adoucissant sa voix,
Nous ne sommes plus en querelle :
Paix générale cette fois.

On pourra également travailler sur les **verbes introducteurs de discours** (dire, répondre, demander, alléguer, crier, répartir..., voir « Tu la troubles, reprit cette bête cruelle ») qui indiquent quels types d'actes de langage sont accomplis, et informent sur leurs modes d'accomplissements. Lister de tels verbes peut ensuite rendre de grands services pour la production d'écrits. Et leur prise en compte effective ne peut manquer d'avoir des incidences sur les lectures à haute voix et les interprétations.

Enfin, les fables se prêtent à l'échange d'idées et au **débat interprétatif** argumenté : qu'il s'agisse de comprendre l'histoire, d'interpréter une morale parfois problématique, de discuter des arguments utilisés par les personnages, de rechercher dans la vie courante ou dans la littérature d'autres exemples illustrant le thème d'une fable... Les fables font réfléchir et parler, et donnent l'occasion aux élèves d'argumenter et de persuader à leur tour de la justesse de leur point de vue. Les fables sont ainsi l'occasion de comprendre et d'apprécier combien l'argumentation est une des fonctions essentielles du langage et un des modes qui en manifeste le plus sûrement la transversalité reconnue dans les programmes et dans le socle commun.

De ce point de vue, les fables sont d'autant plus articulées au programme **d'enseignement moral et civique** qu'elles offrent de nombreux

exemples d'usages parfois problématiques du langage, qu'elles énoncent une morale, que des valeurs sont en cause, et qu'elles sont elles mêmes l'occasion de débats où il s'agit pour les élèves de « développer les aptitudes à la réflexion critique : en recherchant les critères de validité des jugements moraux ; en confrontant ses jugements à ceux d'autrui dans une discussion ou un débat argumenté » (dimension « le jugement : penser par soi-même et avec les autres » du programme d'EMC de 2015).

II. ÉCRIRE

Un autre moyen de rendre plus assurée la compréhension d'un texte est d'articuler celle-ci avec un travail d'écriture. Il s'agit le plus souvent de prolonger un texte dont seul le début a été proposé, de transformer un épisode, de changer de personnage, de transporter le personnage principal dans un autre univers... La littérature de jeunesse offre de très nombreux exemples de pastiches et de détournements de ce type¹³.

Cette recommandation des programmes de 2002, qui articule clairement compréhension des textes et activité d'écriture, doit être complétée désormais par la mise en perspective suivante du programme de 2015 pour le cycle 3 :

Au CM1 et au CM2, l'écriture trouve sa place dans le cadre d'une pratique quotidienne (rituels d'écriture, écrits de travail, écriture créative, production d'écrits dans le cadre des enseignements). Les activités reliant l'écriture et la lecture s'inscrivent dans des séquences d'enseignement de 2 à 4 semaines qui permettent de mettre en œuvre le processus d'écriture. En articulation avec le parcours de lecture élaboré en conseil de cycle, tous les genres (différents types de récits, poèmes, scènes de théâtre) sont pratiqués en prenant appui sur des corpus littéraires (suites, débuts, reconstitutions ou expansions de textes, imitation de formes, variations, écriture à partir d'images, de sons...). Les élèves prennent également l'habitude de formuler par écrit leurs réactions de lecteur et de garder une trace écrite des ouvrages lus dans un cahier de littérature, sous forme papier ou numérique.

En 6^e, l'écriture trouve place tout au long de la séquence, précédant, accompagnant et suivant la lecture des œuvres littéraires étudiées, en interaction avec les textes qui peuvent être aussi bien des réponses à des problèmes d'écriture que les élèves se sont posés que des modèles à imiter ou détourner. Les écrits de travail sont tout aussi régulièrement et fréquemment pratiqués, qu'il s'agisse des réactions à la lecture des œuvres et des textes, de reformulations permettant de vérifier la compréhension des textes, de réponses à des questionnements, d'éléments d'interprétation des textes, de raisonnements ou de synthèses en étude de la langue.

¹³ Qu'apprend-on à l'école élémentaire ? Cycle 2, Lecture, « Comprendre les textes littéraires », 2002, CNDP/XO éditions, p.82.

Les élèves ne sauraient s'improviser fabulistes. Il est difficile en particulier de distinguer la fable du conte et d'écrire une « histoire » dans le but d'illustrer une morale qu'il faut de surcroît expliciter à la fin. Les activités d'écriture supposent donc la lecture préalable de plusieurs fables et une connaissance de ce qui les caractérise et les différencie des autres textes narratifs.

Les **misés en réseaux** rendent de grands services à cet égard en montrant des versions non versifiées et plus concises de fables dont le canevas a servi de point de départ à La Fontaine (Ésope par exemple), ou des réécritures ou transpositions modernes plus ou moins parodiques. (voir la seconde partie).

Dans un premier temps les activités de réécriture ou de transposition de fables connues sont beaucoup plus faciles que celles de création, et dans ce dernier cas, l'écriture peut être grandement facilitée par des inducteurs tels qu'un titre ou une illustration.

Il sera nécessaire, au début, de rappeler dans les consignes que la morale devra être écrite au présent (dit « de vérité générale »), de suggérer un temps pour le récit (passé simple ou présent de narration); d'encourager l'utilisation, en général non spontanée, de reprises nominales à la manière de La Fontaine, et de demander l'utilisation de dialogues.

II. 1. TRANSFORMATIONS

- ✓ réécrire en détournant, avec la méthode **S+7**¹⁴, S+5 ou à partir d'une autre contrainte formelle comme le **lipogramme**¹⁵ ou une de ses variantes comme le **monoclavisme**¹⁶.

Voir le site [Oulipo](#) ainsi que les [Affabulations](#) et [La fontaine aux fables fictives](#) de **Nicolas Graner**.

Voir aussi [La grenadine qui se veut faire aussi grosse que le bobsleigh](#) sur [Franc-parler.org](#), ou comment [La Cimaise et la Fraction](#) de Queneau a été exploitée par [les élèves de Cycle 3 de l'école de La Bastidonne](#).

- ✓ travailler les registres de langue à partir d'une version en argot et réécrire dans un registre familier ;

¹⁴ Le S+7 est un procédé qui consiste à repérer une classe grammaticale dans un texte (par exemple les substantifs) puis à remplacer chacun des éléments choisis par le septième substantif suivant dans le dictionnaire.

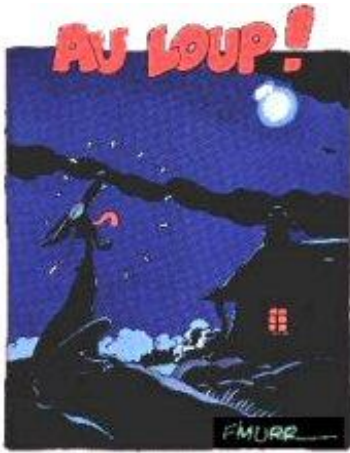
¹⁵ Texte où est volontairement exclu l'usage d'une ou plusieurs lettres.

¹⁶ Ou « isovocalisme », variante radicale du lipogramme où le texte n'utilise qu'une seule voyelle.

- ✓ compléter « la saga du corbeau et du renard.. » en réécrivant la fable à sa manière : <http://www.sculfort.fr/articles/litterature/anthologie/corbeaurenard.html>
- ✓ réécrire une fable en prose en gardant les personnages et l'histoire ;
- ✓ réécrire une fable dans une version « moderne », avec d'autres personnages (objets ou humains par exemple), en conservant l'intrigue et la morale ;
- ✓ réécrire les fables à l'envers, antifables ou contrefables : *La grenouille qui se veut faire aussi grosse que le bœuf* se prête par exemple assez bien à un renversement, compte tenu de la recherche contemporaine de la minceur à tout prix. Voir le travail des élèves de l'école Curie-Pagnol d'Ourton ;
- ✓ passer du discours indirect au discours direct (insérer des dialogues) et inversement. Par exemple avec *Le cochet, le chat et le souriceau* dont la fable commence précisément par « voici comme il conta l'aventure à sa mère », continuer au discours indirect à la troisième personne ;
- ✓ changer de point de vue : faire raconter par le renard le bon tour qu'il a joué au corbeau... ;
- ✓ inverser les caractéristiques des personnages ou d'une situation : un loup gentil / un agneau méchant, une cigale riche qui veut placer son argent, un corbeau malin... (voir Jean Anouilh ou le Queneau de *Battre la campagne*).

II. 2. TRANSPOSITIONS GÉNÉRIQUES

- ✓ en pièce de théâtre : cela suppose d'abord que l'on joue une fable, ce qui implique une réécriture minimale (avec, par exemple, la suppression des verbes introducteurs de discours). On peut compléter par l'ajout de scènes dialoguées ou la prolongation de celles existantes, l'introduction de didascalies... ;
- ✓ en article d'une rubrique de fait divers ;
- ✓ en album ;
- ✓ en bande dessinée ;



productions d'élèves du Morbihan sur le site référencé ci-dessous).

RÉCAPITULATIF DES LIENS

- ✓ - Oulipo : <http://miche77.free.fr/Oulipo.htm>
- ✓ - Affabulations : <http://www.graner.net/nicolas/OULIPO/affabulations.html>
- ✓ - La Fontaine aux fables fictives : <http://graner.net/nicolas/OULIPO/fables.html#b> "target =" blank
- ✓ - La grenadine... <http://www.francparler-oif.org/images/stories/fiches/s7.htm> :
- ✓ - La Bastidonne : <http://labastidonne.pagesperso-orange.fr/fables.htm>
- ✓ - La saga du corbeau et du renard : <http://www.sculfort.fr/articles/litterature/anthologie/corbeaurenard.html>
- ✓ - Morbihan : <http://www.cndp.fr/cdlect/animation/21.htm>
- ✓ - Ourton : <http://curiepagnol.ourton.free.fr/lafontaine/maman.htm>

II. 3. CONTINUATIONS

- ✓ imaginer la vengeance du corbeau ;
- ✓ écrire l'interview du corbeau après sa mésaventure, ou sa déclaration à la police... ;
- ✓ écrire les interviews avant le départ et après la course du lièvre et de la tortue par des journalistes sportifs... Voir le travail des élèves de l'école Curie-Pagnol d'Ourton ;
- ✓ écrire la suite de *Le renard et le bouc* : comment sort-il du puits ?
- ✓ terminer une fable dont on a la situation de départ et les personnages ;
- ✓ écrire une morale à partir d'une fable d'Ésope ou d'un autre texte.

II. 4. IMITATIONS - ÉCRIRE D'AUTRES FABLES

- ✓ élargir le bestiaire : choisir des animaux absents chez La Fontaine, essayer de leur attribuer un trait de caractère en fonction de ce que l'on connaît de leur mode de vie et de leurs caractéristiques physiques, et écrire une fable ;
- ✓ écrire une fable à partir d'un incident, d'un fait divers, d'un poème, d'un album... ;
- ✓ écrire une fable à partir du titre d'une fable non connue d'Ésope ou de La Fontaine, ou après avoir choisi deux animaux au hasard, ou à partir d'une morale ou d'illustrations existantes, à partir d'un proverbe ;
- ✓ réutiliser les idées précédentes avec, en plus, la recherche de rimes (voir des

II. 5. COPIER, ENTIÈREMENT OU PAR FRAGMENTS, OU SAISIR AVEC UN TRAITEMENT DE TEXTE

Copier ou saisir avec un traitement de texte une fable permet de travailler la disposition graphique, les marques du discours direct (guillemets) et le respect des contraintes de formatage du genre (passages à la ligne obligatoires, majuscules en début de vers, alinéas indiquant la différence de longueur des vers...).

Cela permet aussi de travailler sur la distinction entre vers et phrase, et sur les caractéristiques de ce type de poème (vers mêlés, absence de régularité strophique, rimes...).

Le tout peut en outre s'inscrire dans des projets où la calligraphie et la présentation écrite du travail jouent un rôle majeur : confection d'un recueil de fables pour la classe, d'une anthologie personnelle, d'un panneau, d'un dossier La Fontaine, d'une page web, d'une transposition en BD ou en album illustré...

III. DIRE LES FABLES

(équivalent à « puis »), atténué l'effet obtenu par la concision.

III. 1. LIRE À HAUTE VOIX, SEUL OU À PLUSIEURS

Il s'agit ici de la lecture à haute voix pour autrui, non celle utilisée par l'élève pour s'aider à une meilleure compréhension du texte, ou requise par le maître pour évaluer la maîtrise de la lecture (ce que l'on appelle « lecture à voix haute¹⁷ »).

Dans cette optique, les documents d'accompagnement des programmes 2002 précisaient :

Il faut avoir lu et compris le texte pour pouvoir le lire à haute voix, il faut décider de ce que l'on veut faire comprendre, voire ressentir, à son auditoire. On ne demandera donc jamais aux élèves de lire d'emblée un texte à haute voix, mais on leur laissera systématiquement un temps de lecture préalable¹⁸.

Pour une fable comme *Le corbeau et le renard*, par exemple, on peut encourager à :

- ✓ saisir le rythme et réaliser des liaisons non spontanées (« tenait en », « lui tint à peu près », « vit aux dépens », « vaut bien un fromage », « honteux et confus », « mais un peu tard ») ;
- ✓ distinguer le narrateur et le renard... ;
- ✓ prendre en compte le discours direct et tenir compte de la situation : l'efficacité de la ruse du renard repose sur sa capacité à bien parler pour « embobiner » le corbeau ;
- ✓ respecter le texte et tenir compte du fait que La Fontaine écrit « Il ouvre un large bec, laisse tomber sa proie », sans le « et » après « bec », que les élèves ont tendance à prononcer bien qu'ils ne l'aient pas lu (en supprimant d'ailleurs le « e » final de « laisse » afin de rétablir l'équilibre de l'alexandrin 6+6 !). La Fontaine montre ainsi, en séparant deux hémistiches parfaitement égaux par une simple virgule, l'effet automatique et instantané de l'ouverture du bec, alors que le « et », avec son interprétation temporelle possible

¹⁷ La « subtilité » terminologique « voix haute / haute voix » permet en leur attribuant chacun un nom distinct, de distinguer, dans leurs objectifs, les différents modes de lecture oralisée.

¹⁸ « Lire et écrire au cycle 3 », Documents d'accompagnement des programmes, 2003, SCEREN-CNDP, p.10.

Il ne semble pas nécessaire en revanche de « surexploiter » les effets mimétiques de cette fable « croassante » sauf à vouloir donner dans le burlesque. L'affaire est pourtant tentante, si l'on en juge par le mot-rime « fromage » qui semble générer à la rime la série « corbeau / beau / ramage / plumage », et si l'on est sensible au fait que La Fontaine n'a pas manqué de jouer plus largement sur les assonances en « o » et « a » et sur les allitérations en « r » et « c » dans les deux premiers tiers de sa fable.

Maître Corbeau, sur un arbre perché,/

Tenait en son bec un fromage./

Maître Renard, par l'odeur alléché,/

Lui tint à peu près ce langage :/

« Et Bonjour, Monsieur du Corbeau./

Que vous êtes joli ! que vous me semblez beau !/

Sans mentir, si votre ramage,/

Se rapporte à votre plumage./

Vous êtes le Phénix des hôtes de ces bois. »/

Avec les élèves, on pourra limiter ces observations sur le travail du signifiant aux mots « corbeau » et « renard » et aux mots-rimes « fromage » et « proie » particulièrement propices à l'imitation du corbeau, lequel ne peut par ailleurs s'autoriser que d'un « laaarge bec » inutile pour tout « langage ». Pour *Le loup et l'agneau*, on encouragera à faire sentir l'opposition entre la soumission, la politesse et le souci de la vérité de l'un et la brutalité et le ton menaçant de l'autre.

III. 2. MÉMORISER EN VUE D'UNE INTERPRÉTATION

La difficulté dans l'interprétation d'un texte mémorisé (la récitation) réside dans le transfert, sans pertes, des compétences attendues pour la lecture à haute voix, dans une situation où l'élève n'a plus sous les yeux les indices qui lui servent de guides. Il (elle) doit non seulement restituer le texte sans erreurs mais aussi le rythme, les pauses, les moments forts, ajuster son débit, souvent trop rapide, et le ton, parfois monotone parce que l'élève privilégie souvent l'exactitude au détriment de l'interprétation... D'où l'intérêt des lectures oralisées préalables et réellement préparatoires à une récitation réussie. Sans oublier que la performance rejoint ici celle de l'acteur, y compris dans la dimension corporelle : la position et l'exposition du corps, le jeu des mains, le regard, y sont très

différents de ce qu'ils sont en activité de lecture, même quand celle-ci a lieu debout, avec ou sans pupitre.

Il est particulièrement intéressant d'utiliser des enregistrements vidéo ou audio d'interprétations d'acteurs ou d'autres élèves et de s'en inspirer, ou d'aller voir un spectacle quand l'occasion se présente. De ce point de vue, l'ouvrage édité par Canopé dans le cadre de l'opération « Un livre pour les vacances » - édition 2017 a fait l'objet d'un enregistrement audio. Les Fables interprétées par Michel Elias sont disponibles sur [éduscol](#).

On peut aussi se procurer aux éditions Thierry Magnier, coll. « Livre + CD », les fables racontées par L. Wilson, S. Flon, C. Piéplu et M. Lonsdale, illustrées par P. Bellot. Ou encore le CD « Les Fables de La Fontaine », 2004, lecture des fables par Jean Rochefort et pistes pédagogiques rédigées par Michel Boiron, CIEP, disponible auprès du ministère des Affaires étrangères. Fabrice Luchini en a également proposé plusieurs interprétations.

Par ailleurs, tous les projets d'enregistrement audio (la « compil poétique » de la classe par exemple) ou de représentation publique (filmée ou non) face à d'autres classes ou aux parents, sont propices à améliorer les performances des élèves en matière de récitation, en y ajoutant un enjeu. Toutes les transpositions et tous les accompagnements sont également mobilisables : mise en musique (voir, d'Any et J.M. Versini, *Les fables de La Fontaine en chanson*, CD-ROM Gallimard), mime, marionnettes, rap, où l'on peut jouer à plusieurs et imaginer une mise en scène minimale.

À la différence de la récitation qui réclame une restitution exacte et intégrale du texte, le **jeu théâtral** résulte d'une transposition de la fable-poème en pièce à jouer. Il exige donc une réécriture préalable qui privilégie le texte des séquences dialoguées même si un élève peut tenir le rôle du narrateur. Dans ce cas, il est préférable de ne dire que les séquences narratives longues et la morale et d'éliminer les indications du type « répond l'agneau », « reprit cette bête cruelle », « lui dit-elle », « dit-elle à cette emprunteuse », qui parasiteraient le dialogue par des interventions peu naturelles et par ailleurs redondantes puisque le spectateur, qui voit et entend les personnages en action sait parfaitement qui parle à qui. Quant à une indication comme « Le renard s'en saisit et dit :... » elle peut avoir le statut d'une didascalie en indiquant à l'acteur ce que fait le renard avant de parler. Il devient inutile alors de lire ce que l'on voit l'acteur faire. *La grenouille qui se veut faire aussi grosse que le bœuf* se prête particulièrement bien à l'utilisation du mime et à la recherche de l'expression, par le corps et la voix, de ce que le texte ne fait qu'évoquer (l'éclatement de la grenouille, son ridicule, l'attitude méprisante et moqueuse du second personnage...).

Les nouveaux programmes de chaque cycle accordent une place plus importante qu'auparavant à l'enseignement de l'oral.

Si le programme de cycle 2 met déjà l'accent sur la lecture à haute voix et, entre autres, sur *l'identification et la prise en compte des marques de ponctuation*, et sur la *recherche d'effets à produire sur l'auditoire en lien avec la compréhension (expressivité)*, retenons du programme de français du cycle 3 les compétences associées suivantes qui méritent particulièrement l'attention :

Écouter pour comprendre un message oral, un propos, un discours, un texte lu

Attention portée aux éléments vocaux et gestuels lors de l'audition d'un texte ou d'un message (segmentation, accentuation, intonation, discrimination entre des sonorités proches...) et repérage de leurs effets.

Maintien d'une attention orientée en fonction du but.

Identification et mémorisation des informations importantes, enchaînements et mise en relation de ces informations ainsi que des informations implicites.

Repérage et prise en compte des caractéristiques des différents genres de discours (récit, compte rendu, reformulation, exposé, argumentation...), du lexique et des références culturelles liés au domaine du message ou du texte entendu.

Repérage d'éventuelles difficultés de compréhension et verbalisation de ces difficultés et des moyens d'y répondre

Vigilance critique par rapport au langage écouté

Parler en prenant en compte son auditoire :

- pour partager un point de vue personnel, des sentiments, des connaissances ;
- pour oraliser une œuvre de la littérature orale ou écrite ;
- pour tenir un propos élaboré et continu relevant d'un genre de l'oral.

Mobilisation des ressources de la voix et du corps pour être entendu et compris (clarté de l'articulation, débit, rythme, volume de la voix, ton, accentuation, souffle communication non-verbale : regard, posture du corps, gestuelle, mimiques).

Organisation et structuration du propos selon le genre de discours ; mobilisation des formes, des tournures et du lexique appropriés (conte ou récit, compte rendu, présentation d'un ouvrage, présentation des résultats d'une recherche documentaire ; description, explication, justification, présentation d'un point de vue argumenté, etc.).

Techniques de mise en voix des textes littéraires (poésie, théâtre en particulier).

Techniques de mémorisation des textes présentés ou interprétés.

SECONDE PARTIE

Fables en échos et résonances poétiques

Quelques outils pour les mises en réseaux des Fables de La Fontaine

Les auteurs de la littérature de jeunesse, et en cela ils ne se distinguent pas des autres écrivains, tissent de nombreux liens entre les textes qu'ils écrivent et ceux qui constituent le contexte culturel de leur création. C'est dire qu'on ne comprend véritablement un livre, serait-ce un simple album, sans retrouver ces relations subtiles qui font d'une œuvre une œuvre littéraire. Les lectures littéraires du cycle des apprentissages fondamentaux, comme celles des autres cycles, doivent donc être choisies avec soin et organisées en parcours qui permettent de retrouver un personnage, un thème, un genre, un auteur, un illustrateur... Par là, et par là seulement, l'habitude de fréquenter les livres devient progressivement une culture¹⁹.

Pour que l'élève puisse acquérir des références culturelles, il importe que les lectures ne soient pas abordées au hasard, mais se constituent, tout au long du cycle, en réseaux ordonnés : autour d'un personnage, d'un motif, d'un genre, d'un auteur, d'une époque, d'un lieu, d'un format, etc. Au cycle des approfondissements, c'est cet aspect de la lecture littéraire qui doit être privilégié plutôt que l'explication approfondie d'une œuvre²⁰.



¹⁹ *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ?*, cycle des apprentissages fondamentaux, CNDP/XO, p.83.

²⁰ *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ?*, cycle des approfondissements, CNDP/XO, p. 187.

L'accent mis depuis les programmes de 2002 sur les mises en réseaux des textes peut être considéré comme la traduction pédagogique d'une plus grande prise en compte de l'**intertextualité**, notion désormais centrale dans les travaux contemporains sur la littérature.

À cette notion introduite par Julia Kristéva en 1969 et reprise par Roland Barthes dans son célèbre article « TEXTE » de *L'Encyclopaedia Universalis* en 1973, correspond l'idée que l'écriture littéraire redistribue des textes antérieurs dans un texte, les dissémine de façon plus ou moins discrète et consciente, et que tout texte est de ce point de vue un « intertexte ». L'intertextualité est vue alors comme un principe dynamique au fondement de l'écriture littéraire, et participe donc de sa définition.

Tout texte est un intertexte ; d'autres textes sont présents en lui, à des niveaux variables, sous des formes plus ou moins reconnaissables [...] L'intertexte est un champ général de formules anonymes, dont l'origine est rarement repérable, de citations inconscientes ou automatiques, données sans guillemets. (Roland Barthes, 1973)

Le terme prend une valeur plus restreinte, et moins psychologique, dans les travaux de Gérard Genette, qui préfère parler de **transtextualité** pour désigner dans un texte *tout ce qui le met en relation, manifeste ou secrète, avec d'autres textes (Palimpseste, la littérature au second degré, éd. Seuil, 1982)*. Selon Genette, les relations transtextuelles sont les suivantes :

- l'**intertextualité**, ou la relation de coprésence de deux ou plusieurs textes, par citation, plagiat, allusion... ;
- la **paratextualité**, qui concerne la périphérie du texte (son entour), soit les titres, préfaces, illustrations, prières d'insérer etc. (voir Gérard Genette, *Seuils*, éd. Seuil, 1987);
- l'**architextualité**, qui concerne les relations plus abstraites qu'entretient un texte avec son genre et avec ses différentes classes possibles. Tel poème de Rimbaud, par exemple, peut se trouver en relation d'architextualité avec la classe des sonnets, celle plus générale des poèmes, celle des poèmes lyriques, celles des caricatures poétiques... ;
- la **métatextualité**, qui renvoie à « la relation critique », de commentaire d'un texte par un autre ;
- l'**hypertextualité**, qui désigne, selon Genette, « toute relation unissant un texte B (que j'appellerai hypertexte) à un texte antérieur A (que j'appellerai hypotexte) sur lequel il se greffe d'une manière qui n'est pas celle d'un commentaire. La relation est soit de transformation (parodie, travestissement, transposition), soit d'imitation (pastiche, charge, forgerie...) ».

Les mises en réseau englobent tous ces types de relations « transtextuelles », en privilégiant l'intertextualité et l'hypertextualité. Elles concernent ici prioritairement les textes littéraires, et ne sont pas à confondre avec le travail interdisciplinaire du type « la fourmi dans tous ses états » où les textes documentaires relatifs à un champ disciplinaire donné (histoire, géographie, sciences...) côtoient les textes littéraires, ou encore avec les activités du type « tris de textes » qui visent à distinguer les genres discursifs (écrit journalistique, littéraire, fonctionnel, documentaire, publicitaire...).

Concernant les *Fables* de La Fontaine, les groupements de textes autour d'une fable connue constituent bien sûr une des voies possibles. Mais il s'agit aussi de s'approprier une œuvre et de s'y familiariser, de l'inscrire dans la continuité d'une tradition et d'un genre universel dont on pourra affiner la connaissance et que l'on pourra distinguer des autres genres narratifs et poétiques, de l'envisager dans sa postérité et dans les multiples transpositions dont elle a été l'objet, et de la mettre en relation avec d'autres genres par des groupements thématiques (en particulier à travers le bestiaire).

Les données présentées ici (éléments bibliographiques et historiques, liens « hypertextuels » à plus d'un titre, textes exemplaires...) constituent des matériaux utilisables pour la mise en œuvre de séquences variées à l'école et au collège, pour l'organisation de parcours de lecture et pour la programmation des lectures en « réseaux ordonnés » entre les cycles ou à l'intérieur du cycle 3 : chaque enseignant peut choisir les textes en fonction de leur difficulté et du niveau de classe considéré.

I. LE CORPUS DES FABLES DE LA FONTAINE

Certaines fables se répondent explicitement et on pourra par exemple confronter *Le corbeau voulant imiter l'aigle* et *Le corbeau et le renard*, la première fable contenant une allusion à la seconde, ou comparer *Le lion et le rat* et *La colombe et la fourmi*, qui constituent un ensemble.

Il est possible aussi d'opérer certains groupements à l'intérieur du corpus des fables accessibles aux élèves. Par exemple, en relation avec *Le corbeau et le renard*, lire *Le renard et le bouc*, mais aussi les fables dans lesquelles le renard est confronté à d'autres becs et n'est pas victorieux (*Le Renard et la Cigogne*, *Le Coq et le renard...*). Ou encore *Le renard et les raisins* et *Le renard et le buste*, et se demander pourquoi La Fontaine a choisi un renard dans ces deux occurrences de textes très courts. Comparer aussi les fables de loup et remarquer que dans *Le loup et le chien*, le loup est plutôt valorisé au détriment du chien... la dimension féroce de l'animal n'étant pas du tout évoquée dans cette fable.

On pourra également se demander ce qu'il y a de commun entre *L'huître et les plaideurs* et *Le chat, la belette et le petit lapin*. Ou aborder les fables présentant une confrontation entre des parents et leur progéniture (*Le vieux chat et la jeune souris*, *Le loup, la chèvre et les chevreaux*, *Le laboureur et ses enfants...*, mais aussi *Le meunier, son fils et l'âne*, *Le cochet, le chat et le souriceau*).



Par ailleurs, l'utilisation, en travail de groupe, de la **table des matières** des recueils disponibles en classe, ou mieux, de l'intégralité des douze livres des fables, permet une familiarisation avec l'ensemble de l'œuvre par **les titres**. Les élèves y découvrent le **bestiaire** complet qu'ils peuvent quantifier et classer selon différents critères (sauvage / domestique, européen / non européen, par genres et espèces) en cherchant les exemplaires uniques ou très rarement employés, ou à l'inverse en cherchant les espèces les plus présentes. Ils pourront remarquer que le bestiaire n'a pas la proportion attendue et n'occupe qu'une petite partie de l'ensemble. Et ils y découvriront des noms étranges comme « l'escarbot » ou « la lice », et verront que les animaux ne vont pas toujours par deux (ils peuvent être seuls, aller par trois, accompagner un végétal ou un être humain...).

De ce point de vue, le Musée Jean de La Fontaine propose un document pédagogique très utile²¹ et le poème-hommage de **Jacques Roubaud** *Pour saluer Jean de La Fontaine*, peut constituer une excellente introduction à l'étude du bestiaire. On pourra y tester son exhaustivité, vérifier si la fauvette est réellement absente des fables et repérer les faux amis. Sans oublier de remarquer que les cris de tous ces animaux qui incarnent les hommes sont autant de modalités du bavardage humain...

POUR SALUER JEAN DE LA FONTAINE

La cigale stridule la fourmi s'active le corbeau croasse le renard glapit la grenouille coasse le mulet porte le loup hurle le chien aboie la génisse mugit le chêne tient bon le roseau plie la chèvre bêguète la brebis bêle le lion rugit l'hirondelle trisse le rat des villes couine urbainement le rat des champs couine champêtrement l'agneau bêbèle l'homme bavarde le singe hurle le savetier chantonne le

²¹ <http://www.musee-jean-de-la-fontaine.fr/UserFiles/ressources-peda/Musee-jean-de-la-fontaine-Les-animaux.pdf>

financier s'inquiète le meunier admoneste le fils
écoute l'âne brait le dragon crache du feu la
cigogne glottore le coq coquerique le frelon
bourdonne la mouche vrombit le taureau beugle
la chauve-souris se peigne la belette fouine
l'aigle trompette la colombe caracoule
l'astrologue prédit le lièvre vagit le paon braille la
chouette ulule le bouc pue la laie nasille
l'araignée ourdit le cygne se vante le dauphin
cabriole le geai cajole le cheval hennit le cerf
brame l'alouette grisolle le poussin piaule le
hibou bouboule l'ours grogne la tortue se hâte le
héron craquète le vautour plane la lapin clapit la
puce saute l'huître bâille le cochon grognonne le
mouton tricote l'éléphant barrit le faucon guette
le milan hûit le rossignol gringotte la couleuvre
chuinte le canard cancanne le cormoran pêche le
perroquet répète le chat-huant hue le moineau
pépé l'écrevisse recule la pie jacasse le
hérissin se hérissent la gazelle court.
« et moi ? dit la fauvette, « et moi ? »
« toi, tu n'es pas dans les fables de monsieur
Jean »

«oui, mais moi je zinzinule»

Jacques ROUBAUD²²

Conformément à la définition du genre, les animaux restent largement constitutifs de l'univers des fables, en particulier de celles abordées à l'école et au collège. L'étude de la symbolique des animaux les plus utilisés permettra de déterminer quels types humains et quelles caractéristiques ils incarnent et de montrer que les attributs physiques ou psychologiques ne sont pas choisis au hasard. Certaines représentations associées aux animaux sont en effet telles qu'elles sont inscrites dans la langue à travers les **expressions idiomatiques** du type « rusé comme un renard », « malin comme un singe », « têtue comme une mule » etc., ou « dans la gueule du loup », dont il sera utile de faire l'inventaire.

La composition des titres est souvent duelle et suggère, parfois à tort (voir *La colombe et la fourmi*), un conflit entre deux personnages. Les titres créent par cette dualité un « horizon d'attente » (voir H. R. Jauss, *Pour une esthétique de la réception*, Gallimard, coll. Tel) et suscitent beaucoup l'imagination. On pourra remarquer que les titres confrontent souvent des petits animaux aux plus grands et que cette différence constitue parfois le sujet de la fable.

Les titres peuvent aussi amuser et étonner. Que peut-il bien se passer en effet entre *L'âne et le petit chien* ou *Le vautour et les pigeons* ? Et si pour ceux-là une rencontre est vraisemblable, que dire pour *La lionne et l'ours*, *Le singe et le chat* et *Le singe et le dauphin* dont les élèves savent bien que leur rencontre naturelle est peu probable ? Et, au-delà de toute opposition, qu'est ce qui peut bien réunir *Le chameau et les bâtons flottants* ?

²²

Dans *Jean de La Fontaine, Œuvres complètes, Sources et Postérité d'Ésope à l'Oulipo*, édition d'A. Versaille, Éditions Complexe, 1995.

Les titres, comme les illustrations constituent, pour leur potentiel narratif, d'excellents points de départ à l'écriture de fables par les élèves.

La comparaison d'éditions différentes peut être l'occasion de travailler des notions paratextuelles et éditoriales importantes : la différence anthologie / œuvre complète, les notions de *recueil*, *volume*, *tome*... les différences de format, l'album illustré. Les fables étant réparties en douze « livres », on pourra étudier les différentes acceptions du mot « livre ». Enfin, les illustrations sont également propices aux groupements anthologiques par fable ou par illustrateur.

II. LA FONTAINE ET SES SOURCES, QUELQUES DONNÉES

Les mises en réseau peuvent aussi s'opérer en comparant une fable à son équivalent chez Ésope, Phèdre ou tout autre auteur accessible antérieur à La Fontaine (en particulier les isopets médiévaux). Les fables d'Ésope sont généralement plus simples, concises, moins alertes et présentent peu de scènes dialoguées. La notice « Ésope » des documents d'accompagnement du programme de littérature du cycle 3 (2002) indique à leur propos :

*Parmi les éditions proposées par les éditeurs jeunesse, on en choisira une respectant la forme originelle des fables : un texte en prose, un style sans fioritures et une moralité conclusive. En effet, de nombreuses éditions sont plutôt des réécritures contemporaines, prêtant à Ésope des formes de fables plus proches de La Fontaine - versifiées, au style imagé. Il est notamment intéressant de comparer les fables d'Ésope à celles de La Fontaine, encore faut-il que leur esthétique soit bien distincte. On fera constater aux élèves qu'un thème commun est traité dans un style différent, que les moralités diffèrent aussi, et que, d'une façon générale, les deux projets littéraires sont sans commune mesure : chez Ésope, toutes les victimes méritent ce qui leur arrive, il s'agit donc du projet d'un moraliste, chez La Fontaine, la satire d'une société prédomine...*²³

LE CORBEAU ET LE RENARD

Un corbeau, ayant volé un morceau de viande, s'était perché sur un arbre. Un renard l'aperçut, et, voulant se rendre maître de la viande, se posta devant lui et loua ses proportions élégantes et sa beauté, ajoutant que nul n'était mieux fait que lui pour être le roi des oiseaux, et qu'il le serait devenu sûrement, s'il avait de la voix. Le corbeau, voulant lui montrer que la voix non plus ne lui manquait pas, lâcha la viande et poussa de grands cris. Le renard se précipita et, saisissant le morceau, dit : « Ô corbeau, si tu avais aussi du jugement, il ne te manquerait rien pour devenir le roi des oiseaux. » **Cette fable est une leçon pour les sots.**

ÉSOPE (traduction d'Émile Chambry)

Rappelons que le titre du premier recueil de La Fontaine est *Fables choisies*. « Choisies » car

²³

Documents d'accompagnement des programmes, Littérature [2], cycle 3, SCEREN-CNDP, p. 43.

puisées, entre autres, dans le stock du fabuliste grec **Ésope**, lui-même traduit en vers latins par **Phèdre**, qui donna également ses propres fables, suivi par **Aphthonius** et **Avienus**. À l'époque de La Fontaine, la *Mythologia Aesopica* (1610) de **Nicolas Névelet** constituait la compilation de référence des textes des fabulistes de l'Antiquité, dont des traductions étaient par ailleurs régulièrement éditées, telle, en 1647, celle des *Fables de Phèdre, affranchy d'Auguste, traduites en françois, avec le latin à côté, pour servir à bien entendre la langue latine et à bien traduire en françois*, de **Louis-Isaac Le Maistre de Sacy**.

La tradition ésoopique de l'apologue (autre nom pour la fable) se poursuivra au Moyen Âge avec les isopets (ou ysopets) et les avionets, écrits le plus souvent par des auteurs anonymes. Ce sont des fables inspirées d'Ésope, et surtout de Phèdre, écrites en langue « vulgaire », d'abord en octosyllabes à rimes plates, et plus tard en prose. Les plus célèbres, outre les anonymes, sont le *Ésope* de **Julien Macho** (XV^e siècle) et les fables de **Marie de France** (XII^e).

Mais il semblerait que ce prolongement médiéval inspira moins La Fontaine que les auteurs humanistes qui ont perpétué la tradition ésoopique à la Renaissance, comme les italiens **Abstemius** dont les *Fables d'Ésope tournées en vers latins* seront traduites en français en 1572 sous le nom d'*Hecatonmythium*, **Verdizzotti** et ses *Cent fables morales* (1570) et **Faërne** dont les *Cent fables choisies des anciens auteurs, Mises en vers latins* (1564) seront traduites en français par Ch. Perrault en 1699, soit quatre ans après la mort de La Fontaine. La France n'étant pas en reste, La Fontaine connaissait aussi bien les *Trois cent soixante et six apologues d'Ésope traduits en rithme françoise* par **Guillaume Haudent** (1547), que *Les fables du très ancien Ésope, phrigien, premièrement écrites en graec et depuis mises en rithme françoise* de **Gilles Corrozet** (1542), ou les *Récréations et joyeux devis de Bonaventure des Périers* (1510-1544) et les *Fables d'Ésope en quatrains* d' **Isaac de Benserade** (1678)²⁴.

LE RENARD ET LE CORBEAU

Le renard du corbeau loua tant le ramage,
Et trouva que sa voix avait un son si beau,
Qu'enfin il fit chanter le malheureux corbeau,
Qui de son bec ouvert laissa choir un fromage.

Ce corbeau qui transporte une vanité folle,
S'aveugle et ne s'aperçoit point
Que pour mieux le duper, un flatteur le cajole :
Hommes, qui d'entre vous n'est corbeau sur ce point.

Isaac de BENSERADE

À partir du second recueil des *Fables*, La Fontaine élargit ses sources d'inspiration au vaste

domaine oriental avec *Les fables de Lockman surnommé le Sage, les Exemples de la Sagesse des anciens Indiens* publié par **R.P. Poussines**, et le *Panchatantra* indien (« les cinq livres » en sanscrit) attribué à **Pilpay** (ou Bidpay). Ce dernier texte, source du *Livre de Kalîla et Dimna*, et connu à l'époque sous le nom de *Fables de Pilpay*, était parvenu en Europe grâce à des grands voyageurs comme **Bernier** (retour des Indes en 1669). La Fontaine en a découvert une traduction intitulée *Le livre des Lumières ou la Conduite des Roys, composé par le sage Pilpay, traduit en français par David Souhid d'Isphahan, Ville capitale de Perse*, dont le traducteur était en réalité l'orientaliste **Gilbert Gaulmin**.

Enfin, La Fontaine puise également à des textes appartenant à des genres variés : les *Satires* ou les *Épîtres* d'**Horace**, les *Géorgiques* de **Virgile**, les *Métamorphoses* d'**Ovide**, les *Symposiaques* de **Plutarque**, les *Images* de **Philostrate**, *Les Nuits attiques* d'**Aulu-Gelle**, *Les travaux et les jours* d'**Hésiode**, *Le Roman de Renart*, les *Facéties* du florentin **Pogge** (1380-1450), les *Adages* d'**Erasmus**, les *Piacevoli notte* (« les nuits facécieuses ») de **Straparola** (environ 1550), les *Emblèmes* d'**Alciat**, des épîtres de **Clément Marot** (1496-1544), *Le quart livre de Rabelais, Le théâtre des animaux auquel sous diverses fables et histoires est représenté la plupart des actions de la vie humaine*, de **Desprez** (1644).

Il va de soi que tous ces auteurs passés en revue ne sauraient être étudiés en classe. Il n'en demeure pas moins qu'Ésope, malgré son antériorité, sa notoriété et sa lisibilité, ne doit pas faire écran en étant considéré comme le seul auteur source utilisable à côté de La Fontaine, et que l'histoire des fables ne saute pas allègrement plusieurs siècles du premier au second.

III. LA CONTINUATION POÉTIQUE DU GENRE

Les fables en langue française, ou textes apparentés, postérieures à La Fontaine, même quand elles ne font pas explicitement référence au célèbre fabuliste, s'inscrivent néanmoins dans la continuité de la nouvelle manière que La Fontaine a inaugurée, ne serait-ce qu'à travers l'usage dominant du vers, et parce que la plupart de ses successeurs sont aussi des poètes. De ce point de vue inaugural, La Fontaine peut être considéré comme l'équivalent français d'Ésope auquel sont automatiquement associés tous les usages postérieurs de la fable. Mieux, il éclipse pour longtemps la plupart des tentatives « fabulistes » ultérieures pour la plupart restées dans l'ombre. Seul **Jean-Pierre Claris de Florian**, à la fin du XVIII^e siècle, acquiert une notoriété certaine avec ses fables en vers.

²⁴ Numérisé sur <http://books.google.fr/>.

Les deux voyageurs

Le compère Thomas et son ami Lubin
Allaient à pied tous deux à la ville prochaine.
Thomas trouve sur son chemin
Une bourse de louis pleine ;
Il l'empoche aussitôt. Lubin, d'un air content,
Lui dit : pour nous la bonne aubaine !
Non, répond Thomas froidement,
Pour nous n'est pas bien dit, pour moi c'est différent.
Lubin ne souffle plus ; mais, en quittant la plaine,
Ils trouvent des voleurs cachés au bois voisin.
Thomas tremblant, et non sans cause,
Dit : nous sommes perdus ! Non, lui répond Lubin,
Nous n'est pas le vrai mot, mais toi , c'est autre chose.
Cela dit, il s'échappe à travers les taillis.
Immobile de peur, Thomas est bientôt pris,
Il tire la bourse et la donne.
Qui ne songe qu'à soi quand sa fortune est bonne
Dans le malheur n'a point d'amis.

Jean-Pierre Claris de FLORIAN

Le vacher et le garde-chasse

Colin gardait un jour les vaches de son père ;
Colin n'avait pas de bergère,
Et s'ennuyait tout seul. Le garde sort du bois :
Depuis l'aube, dit-il, je cours dans cette plaine
Après un vieux chevreuil que j'ai manqué deux fois
Et qui m'a mis tout hors d'haleine.
Il vient de passer par là bas,
Lui répondit Colin : mais, si vous êtes las,
Reposez-vous, gardez mes vaches à ma place,
Et j'irai faire votre chasse ;
Je réponds du chevreuil. -ma foi, je le veux bien.
Tiens, voilà mon fusil, prends avec toi mon chien,
Va le tuer. Colin s'apprête,
S'arme, appelle Sultan. Sultan, quoiqu'à regret,
Court avec lui vers la forêt.
Le chien bat les buissons ; il va, vient, sent, arrête,
Et voilà le chevreuil... Colin impatient
Tire aussitôt, manque la bête,
Et blesse le pauvre Sultan.
À la suite du chien qui crie,
Colin revient à la prairie.
Il trouve le garde ronflant ;
De vaches, point ; elles étaient volées.
Le malheureux Colin, s'arrachant les cheveux,
Parcourt en gémissant les monts et les vallées ;
Il ne voit rien. Le soir, sans vaches, tout honteux,
Colin retourne chez son père,
Et lui conte en tremblant l'affaire.
Celui-ci, saisissant un bâton de cormier,
Corrige son cher fils de ses folles idées,
Puis lui dit : chacun son métier,
Les vaches seront bien gardées.

Jean-Pierre Claris de FLORIAN

Victor Hugo utilisa très peu la fable.
Toutefois, dans *Les châtiments*, il exploite la
tradition satirique du genre pour viser directement le
pouvoir politique, en l'occurrence Napoléon III.

Fable et Histoire

Un jour, maigre et sentant un royal appétit,
Un singe d'une peau de tigre se vêtit.
Le tigre avait été méchant, lui, fut atroce.
Il avait endossé le droit d'être féroce.
Il se mit à grincer des dents, criant : « Je suis
Le vainqueur des halliers, le roi sombre des nuits ! »

Il s'embusqua, brigand des bois, dans les épines ;
Il entassa l'horreur, le meurtre, les rapines,
Egorgea les passants, dévasta la forêt,
Fit tout ce qu'avait fait la peau qui le couvrait.
Il vivait dans un antre, entouré de carnage.
Chacun, voyant la peau, croyait au personnage.

Il s'écriait, poussant d'affreux rugissements :
Regardez, ma caverne est pleine d'ossements ;
Devant moi tout recule et frémit, tout émigre,
Tout tremble ; admirez-moi, voyez, je suis un tigre !
Les bêtes l'admiraient, et fuyaient à grands pas.
Un belluaire vint, le saisit dans ses bras,

Déchira cette peau comme on déchire un linge,
Mit à nu ce vainqueur, et dit : « Tu n'es qu'un singe ! »

Victor HUGO, *Les Châtiments*

Au XX^e siècle, **Jacques Prévert, Raymond Queneau, Max Jacob, Claude Roy** intègrent volontiers des fables dans leurs recueils, tandis que d'autres, moins nombreux, en particuliers certains auteurs pour la jeunesse (**Pierre Gamarra, Yak Rivais**), publient des recueils entièrement composés de fables. Les *Poèmes de la souris verte* de **Jean-Luc Moreau** contiennent une section qui s'intitule *Le bidule et le machin-chose, fables et contrefables*.

Le chat et l'oiseau

Un village écoute désolé
Le chant d'un oiseau blessé
C'est le seul oiseau du village
Et c'est le seul chat du village
Qui l'a à moitié dévoré
Et l'oiseau cesse de chanter
Le chat cesse de ronronner
Et de se lécher le museau
Et le village fait à l'oiseau
De merveilleuses funérailles
Et le chat qui est invité
Marche derrière le petit cercueil de paille
Où l'oiseau mort est allongé
Porté par une petite fille
Qui n'arrête pas de pleurer
Si j'avais su que cela te fasse tant de peine
Lui dit le chat
Je l'aurais mangé tout entier
Et puis je t'aurais raconté
Que je l'avais vu s'envoler
S'envoler jusqu'au bout du monde
Là-bas où c'est tellement loin
Que jamais on n'en revient
Tu aurais eu moins du chagrin
Simplement de la tristesse et des regrets

Il ne faut jamais faire les choses à moitié.

Jacques PRÉVERT, *Histoires*

Un petit chat blanc

qui faisait semblant
d'avoir mal aux dents
disait en miaulant :
"Souris mon amie
J'ai bien du souci
Le docteur m'a dit :
Tu seras guéri
Si entre tes dents
Tu mets un moment
Délicatement
La queue d'une souris"
Très obligeamment
Souris bonne enfant
S'approcha du chat
Qui se la mangea.
Moralité :
Les bons sentiments
Ont l'inconvénient
D'amener souvent
De graves ennuis
Aux petits enfants
Comme-z-au souris.

Claude ROY, *Enfantasques*

Fable

Un affreux chat z-en casquette
courait après les souris
Un affreux rat z-en liquette
grignotait du riz et du riz
Auquel des deux la grande chance ?
Rasé de frais et mis en plis
ces deux bestioles sans souffrance
se transformèrent en dandys
Enfant apprenez cette fable
sa morale et sa conclusion
Le coiffeur être formidable
a toujours et toujours incontestablement raison

Raymond QUENEAU, *L'instant Fatal*

Fable sans moralité

Il y avait une locomotive si bonne qu'elle
s'arrêtait pour laisser passer les promeneurs. Un jour, une
automobile vint cahoter sur sa voie ferrée. Le chauffeur dit
à l'oreille de sa monture : « Ne dresserons-nous pas
procès-verbal ? - C'est jeune, dit la locomotive, et ça ne
sait pas. » Elle se borna à cracher un peu de vapeur
dédaigneuse sur le sportsman essoufflé.

Max JACOB *Le cornet à dés*

L'éléphanteau et le caïman

un petit éléphant
qui cherchait sa maman
rencontre un jour un caïman
bonjour monsieur dit-il
bonjour mon bel enfant
que viens-tu faire ici
je cherche ma maman
dit l'enfant sans manière
elle est là et l'affreux
lui montre sa tanière
notre éléphanteau dit merci
avez-vous besoin d'un croquis
l'éléphanteau mignon
suit l'ignoble saurien
au fond du trou affreux
il crie et puis plus rien
ne suivez pas n'importe qui
sapristi

Yak RIVAIS, *Viens jouer dans le bac à fable !*

La pomme

Une pomme rubiconde
se pavanait, proclamant
qu'elle était le plus beau de tous les fruits du monde,
le plus tendre, le plus charmant,
le plus sucré, le plus suave.
Ni la mangue, ni l'agave ,
le melon délicieux,
ni l'ananas, ni l'orange,
aucun des fruits que l'on mange
sous l'un ou l'autre des cieux,
ni la rouge sapotille ,
la fraise, ni la myrtille
n'avait sa chair exquise et sa vive couleur.
On ne pourrait jamais lui trouver une sœur.
La brise répandait alentour son arôme
et sa pourpre éclatait sur le feuillage vert.
- Oui, c'est vrai, c'est bien vrai ! dit un tout petit ver
blotti dans le creux de la pomme.

Pierre GAMARRA, *La Mandarine et le Mandarin*

L'allumette et le cigare

La petite allumette
aimant un gros cigare,
rêva d'un rendez-vous,
vit son rêve aboutir

et su en s'éteignant
que l'amour nous égare...
Un seul baiser de feu
peu nous anéantir..."

Jean-Luc MOREAU, *Poèmes de la souris verte*

L'ordinateur et l'éléphant

Parce qu'il perdait la mémoire
Un ordinateur alla voir
Un éléphant de ses amis
-C'est sûr, je vais perdre ma place,
Lui dit-il, viens donc avec moi.
Puisque jamais ceux de ta race
N'oublient rien, tu me souffleras.
Pour la paie, on s'arrangera.

Ainsi firent les deux compères.
Mais l'éléphant était vantard
Voilà qu'il raconte ses guerres,
Le passage du Saint Bernard,
Hannibal et Jules César...

Les ingénieurs en font un drame
Ça n'était pas dans le programme
Et l'éléphant, l'ordinateur
Tous les deux, les voilà chômeurs.

De morale je ne vois guère
A cette histoire, je l'avoue.
Si vous en trouvez une, vous,
Portez la chez le Commissaire;
Au bout d'un an, elle est à vous
Si personne ne la réclame.

Jean ROUSSELOT, *Petits poèmes pour cœurs pas cuits*

La Mouche qui louche

Chaque fois que la mouche qui louche
veut se poser au plafond
elle s'y cogne le front
et prend du plâtre plein la bouche

Moralité
Pauvres mouches qui louchez
posez-vous sur le plancher

Jean ORIZET, *La Peau bleue des rêves*,

IV. LA POSTÉRITÉ DES FABLES DE LA FONTAINE

IV.1. ALLUSIONS CITATIONS ET INFLUENCES DANS LES POÈMES CONTEMPORAINS

De même que toute fable n'est pas nécessairement écrite en vers, tout poème en vers n'est pas nécessairement une fable même s'il en a les apparences. Il ne peut donc qu'être utile d'amener les élèves à une meilleure connaissance du genre de la fable et de ses caractéristiques en les sensibilisant aux analogies et aux différences entre les fables de La Fontaine et des textes de poètes contemporains qui n'appartiennent pas strictement au genre de la fable. On songe en particulier à *Jaffabules* de **Pierre Coran**, aux

Chantefables de **Robert Desnos** et aux *Fabliettes* d'**Eugène Guillevic**.

Si une filiation se laisse bien percevoir à travers certains titres de recueil ou de poèmes, la prédilection certaine pour les animaux ou la présence de rimes, en revanche, la trame narrative s'estompe, ou est inexistante, et la moralité disparaît, au profit d'une écriture plus compacte jouant essentiellement sur les équivalences de sonorité et la morphologie. Et la visée didactique cède la place à la fantaisie à travers laquelle on peut reconnaître l'influence du surréalisme.

Ces poèmes présentant souvent des allusions aux fables, les élèves pourront mesurer l'influence que La Fontaine a exercée et exerce encore chez les poètes.

La dimension narrative est encore présente dans les *Fabliettes* de Guillevic à travers l'emploi des temps verbaux :

Un mouton tout moutonneux
Et tout aussi moutonnant
Moutonnait frileusement
Sous son vêtement laineux.

Un grand loup pas louvoyant
Mit fin à ce tremblement.

Eugène GUILLEVIC, *Fabliettes*

Et si elle est particulièrement absente dans le titre de chacune des *Chantefables* de Desnos, composé du nom d'un seul animal, elle subsiste encore parfois dans les textes, notamment *L'alligator* et *Le Pélican*. Il reste que *La Fourmi* de Desnos présente une discrète allusion à la fourmi de la fable : chez La Fontaine en effet la fourmi ne mesure certes pas dix-huit mètres mais elle parle français, et de nombreux illustrateurs l'ont souvent affublée d'un chapeau...

La fourmi

Une fourmi de dix-huit mètres
Avec un chapeau sur la tête,
Ça n'existe pas, ça n'existe pas.
Une fourmi traînant un char
Plein de pingouins et de canards,
Ça n'existe pas, ça n'existe pas.
Une fourmi parlant français,
Parlant latin et javanais
Ça n'existe pas, ça n'existe pas.
Eh ! Pourquoi pas ?

Robert DESNOS, *Chantefables*

Un étonnant poème de Raymond Queneau tente d'introduire un végétal à la dimension plus "digne" d'être parlant à l'instar des animaux des fables. Le fait d'être « sur » un arbre semble prédisposer l'abricot à une métamorphose par ailleurs linguistiquement surdéterminée par la structure phonologique de son nom (au point que l'on pourrait résumer ce poème par le mot-valise **arbricocorico**).

Le révolté

Un abricot
qui était sur un arbre
tout à coup dit
" Je ne suis pas de marbre " et il s'écrie
" Cocorico cocorico "
l'abricot
qui était sur un arbre

Raymond QUENEAU, *Bucoliques*

Un poème-monologue d'Andrée Chedid est en revanche plus nettement une fable à laquelle il manquerait une morale explicite :

L'Exploit

"Rien qu'avec mes mandibules",
Dit la fourmi toisant Hercule,
"Je déplace vingt fois
Mon poids !"

"Et c'est Toi !
Qui te dis le Roi !"

Andrée CHEDID, *Fêtes et lubies*

Mais les allusions aux célèbres fables sont souvent moins discrètes et l'alexandrin de Max Jacob « Le renard au corbeau demande son fromage » (*Le laboratoire central*) n'est pas un cas isolé. Raymond Queneau dans *Battre la campagne*, avec des poèmes au titre explicite (*L'agneau et le loup*, *La fourmi et la cigale*, *La poule*, *le renard et le coq*, *La grenouille qui voulait se faire aussi ronde qu'un œuf*, *Le rat des villes et le rat de champs*, *Le langage corbeau*) réutilise aussi les fables de La Fontaine. *L'agneau et le loup* et *La grenouille qui voulait se faire aussi ronde qu'un œuf* mis à part, il ne s'agit pas nécessairement de « fables », ni de pastiches, ni même de réécritures, mais plus simplement de poèmes qui font écho aux fables et sont autant d'hommages à l'œuvre du fabuliste. Le poème *Pour saluer Jean de La Fontaine* de Jacques Roubaud, membre, comme Queneau, de l'OULIPO (**O**Uvroir de **L**ittérature **P**otentielle), et les poèmes de Claude Roy et d'Andrée Chedid sont du même ordre :

L'affable la Fontaine

Récite ta fa
Récite ta fable.
Pour devenir grand
Il faut qu'on apprend
assis à sa table
sa récitation,
l'ineffable fable,
riche en citations,
de l'affable la
fontaine de fables.

L'heureux nard et le corbeau
Rat Deville et rats Deschamps
le méchant loup Pélagneau
la Chevreuse et le Roseau
L'Assis Gal et la fourmie
la quenouille qui veut se faire
aussi rose que le bœuf
les animaux malades de la tête.

Retisse et récite
récite ta fa
ta fable d'enfant.
Quand tu seras grand
il sera bien temps
d'apprendre qu'on n'a
souvent aucun besoin d'un plus petit
que soif
pour boire à la fontaine.

Claude ROY, *Enfantasques*

IV.2. DÉTOURNEMENTS, PASTICHES ET PARODIES

Les pastiches et les parodies plaisent beaucoup et il ne faut pas oublier qu'ils sont pour la plupart plus difficiles que les textes de départ, dont ils supposent par ailleurs, et par définition, la connaissance. C'est pourquoi seules les fables les plus connues sont concernées comme *La cigale et la fourmi*, *Le corbeau et le renard*, *Le loup et l'agneau*, *Le chêne et le roseau*, *La grenouille...* De tels détournements constituent d'excellents exemples pour les activités de réécritures, avant celles de créations proprement dites.

Les réinvestissements parodiques sont presque aussi anciens que les fables elles-mêmes, comme en témoigne, dès 1794, une satire d'un auteur anonyme visant la fille de Madame de Sévigné et une certaine Mademoiselle Cigale (de son vrai nom) qui commence par *La Cigale ayant baisé / Tout l'été*. Suivront ensuite au XVIII^e siècle des réécritures mises en musique, telles celles de **Jean-Philippe Valette** dans le *Recueil de fables choisies dans le goût de Monsieur de La Fontaine sur de petits airs de vaudeville connus* (1749) et les *Fables mises en chansons, vaudevilles et pots pourris* de **M. Nau** en 1786. Un certain **Formage**

écrivra en 1800 des *Fables* dont certaines, comme *La cigale et la fourmi*, sont réduites à deux vers ironiques :

*J'ai tout mangé, dit Claude : accours, ô Providence !
Providence se tut mais l'Écho reprit : «Danse !»*

Le siècle suivant verra des auteurs aussi différents que **Eugène Desmares** et *Les métamorphoses du jour ou La Fontaine en 1831*, ou **Aurélien Scholl** et *Les fables de La Fontaine filtrées* (1886), et les poètes **Théodore de Banville** et **Tristan Corbières**, avec les *Fables choisies, mises en prose* en 1873 pour le premier et les poèmes *Le poète et la cigale* et *La cigale et le poète* qui respectivement ouvrent et terminent le recueil *Les amours jaunes* du second. La continuité est assurée au XXe siècle avec les recueils de **Charles Clerc**, qui publia en 1923 ses *Fables à l'envers, d'après La Fontaine et Florian*, et de **Jean Anouilh** (*Fables*, 1962), et les pastiches de **Paul-Jean Toulet**, **Paul Valéry**, **Tristan Bernard**, **Sacha Guitry**, **Alphonse Allais**, **Edmond Brua**, **Françoise Sagan**, **Jean Dutour**, **Jean-François Josselin**, **Claude Klotz**...

Citons juste pour le plaisir et pour leur brièveté :

Maître Cerveau sur son homme perché
Tenait en ses plis son mystère... (**Paul Valéry**, *Mélanges*)

Deux pigeons s'aimaient d'amour tendre
Moralité :
L'un deux s'ennuyait au logis. (**Tristan Bernard**)

Prudence, prudence quand tu nous tiens,
On peut bien dire : Adieu l'amour (**Sacha Guitry**, *L'amour masqué*)

Corbières, Banville et Valéry exceptés, la plupart des auteurs cités parodient ou pastichent les fables tantôt en y ajoutant un ton franchement cynique, tantôt en inversant la situation de départ (Françoise Sagan démarre *La fourmi et la cigale* avec « La fourmi ayant stocké / Tout l'hiver »), ou leur moralité, ou tout cela à la fois, comme Jean Anouilh, qui détourne les moralités des fables d'origine et bien souvent, les situations initiales. C'est ainsi que la cigale est une demi-mondaine calculatrice cynique et très riche qui cherche à placer son argent auprès d'un renard banquier. Ou que le chêne est réhabilité, ce qui pourrait fort bien correspondre d'ailleurs à une lecture que La Fontaine avait suggérée : les plus beaux vers de sa fable ne concernent-ils pas le chêne ?

La cigale (extraits)

La cigale ayant chanté
Tout l'été,
Dans maints casinos, maintes boîtes
Se trouva fort bien pourvue
Quand la bise fut venue.
Elle en avait à gauche, elle en avait à droite,
Dans plusieurs établissements.
Restait à assurer un fécond placement.

Elle alla trouver un renard,
Spécialisé dans les prêts hypothécaires
Qui, la voyant entrer l'œil noyé sous le fard,
Tout enfantine et minaudière,
Crut qu'il tenait la bonne affaire.
« Madame, lui dit-il, j'ai le plus grand respect
Pour votre art et pour les artistes.
L'argent, hélas ! n'est qu'un aspect
Bien trivial, je dirais bien triste,
Si nous n'en avions tous besoin,
De la condition humaine.
[...]

Le chêne et le roseau

Le chêne un jour dit au roseau :
« N'êtes-vous pas lassé d'écouter cette fable ?
La morale en est détestable ;
Les hommes bien légers de l'apprendre aux marmots.
Plier, plier toujours, n'est-ce pas déjà trop,
Le pli de l'humaine nature ? »
« Voire, dit le roseau, il ne fait pas trop beau ;
Le vent qui secoue vos ramures
(Si je puis en juger à niveau de roseau)
Pourrait vous prouver, d'aventure,
Que nous autres, petites gens,
Si faibles, si chétifs, si humbles, si prudents,
Dont la petite vie est le souci constant,
Résistons pourtant mieux aux tempêtes du monde
Que certains orgueilleux qui s'imaginent grands. »

Le vent se lève sur ses mots, l'orage gronde.
Et le souffle profond qui dévaste les bois,
Tout comme la première fois,
Jette le chêne fier qui le narguait par terre.
« Hé bien, dit le roseau, le cyclone passé -
Il se tenait courbé par un reste de vent -
Qu'en dites-vous donc mon compère ?
(Il ne se fût jamais permis ce mot avant)
Ce que j'avais prédit n'est-il pas arrivé ? »
On sentait dans sa voix sa haine
Satisfaite. Son morne regard allumé.
Le géant, qui souffrait, blessé,
De mille morts, de mille peines,
Eut un sourire triste et beau ;
Et, avant de mourir, regardant le roseau,
Lui dit : « Je suis encore un chêne. »

Jean ANOUILH, *Fables*.

Plus près de nous, et des élèves, dans *Après vous, M. de La Fontaine...: contrefables*, **Gudule** (Anne Karali) donne aux personnages qui ont le mauvais rôle une chance de se rattraper. Chacune de ses fables se présente alors comme la continuation de la fable de La Fontaine qui la motive. Dans le même esprit on pourra lire aussi des extraits de *La revanche du corbeau* de **Yannick**

Nédélec²⁵. Mais on peut également signaler la lecture très personnelle de *Le corbeau et le renard* par **Jean-Luc Moreau** dans ses *Poèmes de la souris verte*, la réécriture de *Le loup et l'agneau* par **Gérard Bocholier** dans le recueil de **Jacques Charpentreau** *Jouer avec les poètes* et celle de *La cigale et la fourmi* par **Andrée Chedid**.

Le corbeau, honteux et confus,
Jura, mais un peu tard, qu'on ne l'y prendrait plus !

Ayant un long moment médité l'aventure
Le Corbeau s'envola, avec l'espoir ténu
De dénicher dans la nature
Quelque chiche aliment à mettre à son menu.
Il scrutait la forêt, sous lui, lorsque soudain
Des coups de fusil retentissent.
Renard, surpris en plein festin,
Lâche son camembert et dans un trou se glisse.
" Oh oh ! dit Corbeau, l'occasion est trop belle ! "
Sur le fromage, il fond à tire-d'aile
Et dans les airs l'emporte sans tarder.
Juste à temps ! La main sur la gâchette
Cherchant à repérer de Goupil la cachette
Apparaît l'homme armé.
Mais du gibier qu'il traque il ne trouve point trace :
Bredouille, le chasseur abandonne la chasse.
Par son larcin, Corbeau, sans le savoir,
A sauvé la vie du fuyard.
Tout penaud, le Renard sort alors de son ancre
Et devant le Corbeau qui se remplit le ventre
Constata en soupirant : " Je vais jeûner, ce soir ! "
Mais l'autre calmement descend de son perchoir
Et posant sur le sol ce qui reste du mets
Invite son compère à se joindre au banquet.
" Tu es rusé, dit-il, et moi je fends l'espace,
Ensemble nous formons un duo efficace.
Plutôt que de chercher l'un l'autre à nous voler
Pourquoi ne pas nous entraider ? "
Honteux et confus, le Renard
De la proposition admit le bien-fondé,
Jurant, mais un peu tard,
D'exercer désormais la solidarité.

GUDULE

Le renard et le corbeau, ou si l'on préfère, la (fausse poire) et le (vrai) fromage

Or donc, Maître Corbeau,
Sur son arbre perché, se disait : « Quel dommage
Qu'un fromage aussi beau,
Qu'un aussi beau fromage
Soit plein de vers et sente si mauvais...
Tiens ! voilà le renard : je vais,
Lui qui me prend pour une poire,
Lui jouer, le cher ange, un tour à ma façon.
Ça lui servira de leçon ! »
Passons sur les détails, vous connaissez l'histoire :
Le discours que le renard tient,
Le corbeau qui ne répond rien
(Tant il rigole !),
Bref, le fromage dégringole...

Depuis, le renard n'est pas bien ;
Il est malade comme un chien.

Jean-Luc MOREAU, *Poèmes de la souris verte*

²⁵ <http://www.nedelec-theatre.com/revanche.html>

Un agneau se désaltérait
Dans le courant d'une onde pure.
Un loup survint, timide et n'osant l'aventure
Que son grand-père lui lisait
Dans un célèbre fablier.
" Sire, lui dit l'agneau, que votre Majesté
Prenne un peu plus d'audace.
L'honneur de votre race
En dépend, faites vite !
-Je viens boire et croquer seulement ces myrtilles.
Répondit le timide.
-Vous plaisantez ? -Non pas.
Epargne-moi tes moqueries.
Je suis de ces loups blancs qui sont, dans les familles,
Toujours montrés du doigt. "
Dans le fond des forêts il dédale
Et l'agneau se noie.

Car il était fort maladroit.

Point de vrai loup, point de morale !

Gérard BOCHOLIER²⁶

La fourmi et la cigale

"Fini, fini !"
Dit la fourmi.
"Au diable la parcimonie ! Dès aujourd'hui
Je convie
Toutes cigales affranchies
A me chanter leurs mélodies,
Et nous fêterons, en compagnie,
La vie qui bouge,
La vie qui fuit !"
"Holà, holà !"
Fit la cigale
Poussant un cri très vertical.
"Pour moi, adieu le carnaval !
L'hiver, l'hiver m'a tant appris,
Et le souci tant rétrécie,
Que j'ai rangé toutes mes rêveries
Pour m'établir
En Bourgeoisie !"

Andrée CHEDID, *Fêtes et lubies*.

Un autre cas intéressant est celui où la réécriture correspond à un détournement pragmatique du genre. Les auteurs de *La cigale, le tabac et la fourmi* réutilisent la visée didactique de la fable et sa valeur morale en la mettant au service d'une grande cause publique. L'effet de surprise et l'amusement sont garantis par une « scénographie » a priori étrangère, malgré le recours à la bande dessinée, aussi bien à l'encart publicitaire qu'aux discours de campagnes de préventions contre telle ou telle maladie mortelle. Changer l'enjeu de la confrontation entre les deux personnages suffit alors à donner un texte assez peu modifié. Avec toutefois le risque qu'un conflit d'interprétation subsiste puisqu'il n'est pas certain que la cigale de La Fontaine ne transfère pas à

²⁶ Dans Jacques Charpentreau, *Jouer avec les poètes*, Hachette Jeunesse.

cette cigale-là son capital sympathie... surtout si l'on songe à certaines associations automatiques qui peuvent être faites entre le fait de fumer et la musique...

La cigale, le tabac et la fourmi

La cigale, ayant fumé
Tout l'été,
Se trouva fort dépourvue
Quand le manque fut venu.
Pas un seul petit morceau
De clope ou de mégot.
Elle alla crier nicotine
Chez la fourmi sa voisine,
La priant de lui prêter
Quelques tiges pour subsister
Jusqu'à la saison nouvelle.
Je vous paierai, lui dit-elle,
Avant l'Oût, foi d'animal,
Intérêt et principal.
La fourmi n'est pas fumeuse ;
Ce n'est point là un défaut.
"Que faisiez-vous au temps chaud ?
Dit-elle à cette emprunteuse.
-Nuit et jour à tout venant
Je fumais, ne vous déplaie.
-Vous fumiez ? j'en suis forte aise.
Eh bien ! Toussez maintenant."

Ligue nationale contre le cancer²⁷

Des détournements à partir de contraintes formelles ont été réalisés par les membres de l'**Oulipo**. **Raymond Queneau**, avec la méthode S+7 a donné par exemple le célèbre *La cimaise et la fraction*.

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 salanque 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 enarthrose.
-Nuncupation et joyau à tout vendeur,
Je chaponnais, ne vous déploie.
-Vous chaponnez ? J'en suis fort alarmante.
Eh bien ! débagoulez maintenant. »

Raymond QUENEAU²⁸

Jacques Jouet s'est essayé à des « monostications » de La Fontaine, résumés d'une fable en un vers, plus exactement un alexandrin. Ce qui donne par exemple :

I, 1 : *La cigale et la fourmi*
Le chant jeûne du pain que la fourmi se garde

I, 2 : *Le corbeau et le renard*
Vanité du corbeau que la pommade plume

I, XXII : *Le chêne et le roseau*
Meurt au vent le grand chêne où le roseau s'incline

Mais l'on peut signaler aussi l'expérience plus récente du monoclavisme (ou isovocalisme), donnant un texte ne contenant qu'une seule voyelle.

Père Merle perché serre entre le bec le bretzel ;
Mère fennec est présente :
- Eh, Merle, Révérences ! jette cette Mère Fennec.
Père Merle se penche et ... le bretzel descend entre les
dents de Mère Fennec.
Père Merle blême et berné peste ;
Mère Fennec se délecte et rentre chez elle.

Marie Christine PLASSARD²⁹

On trouve aussi des lipogrammes (textes dans lesquels on s'interdit d'utiliser une ou plusieurs lettres choisies) de nombreuses fables, en l'occurrence des lipogrammes en "E", dans les *Affabulations*³⁰ de **Nicolas Graner**, auteur également de *La fontaine aux fables fictives*³¹. Ce dernier travail de réécriture repose sur le constat qu'un titre comme *Le renard et les raisins* est composé de deux noms dissyllabiques ayant la même initiale et propose d'une part 26 titres sur le même modèle (un par lettre de l'alphabet) et d'autre part cinq fables constituées de huit vers comme la fable de La Fontaine qui leur a servi de point de départ, et racontant par ailleurs la même histoire.

²⁷ <http://www.education.pf/itereva/disciplines/lettres/didac/s/eqcol/doc264.htm>

²⁸ Raymond Queneau, *Variations sur S+ 7*, in *OULIPO, La Littérature potentielle*, Gallimard, 1973.

²⁹ <http://miche77.free.fr/Oulipo.htm>.

³⁰ <http://www.graner.net/nicolas/OULIPO/affabulations.html>

³¹ <http://graner.net/nicolas/OULIPO/fables.html#b>

Évoquons enfin les réécritures qui jouent sur les registres de langues, en particulier celles en argot.

La cigale et la fourmi

Ayant goulé tout l'été
Avec les poteaux du loinqué
La cigal' n'eut plus un pélot,
Quand radina le temps frigo,
Pas un loubem de brignolet,
A se carrer sous les crochets.
Elle bagota en sourdine,
Chez la fourmuch' sa copine ;
La pilonnant en loucedé
De lui refile à croquer ;
Car elle avait les chocottes.
"Nous avons toujours été potes
Lui bonit-elle en chialant ;
Ce n'est pas du boniment."
La fourmuche, une vraie tordue
Répondit : "Tu n'auras que pouic.
Qu'as-tu fabriqué de ton fric,
Pour être aujourd'hui si loqu' due ?
-Toutes les neuill's dans les beuglants,
Je goulais avec les aminches.
-Ah ! Tu goulais, p'tit' peau d'hareng ;
Et bien maint'nant cavale au guinche !

Le corbeau et le renard

Corbeau le ballotin sur un arbre paumé
Planquait entre ses crocs un comac frodogome ;
Renard-le-combinard qui n'avait pas croqué,
Radina en loucedé pour lui faire à l'estom :
"Bavonjavour mon pot', je n'avais pas gaffé
Que tu étais si bath, et si bien balancé,
Sans attiger, si tes chocottes
Sont kif-kif avec ta bouillotte,
Tu es le plus girond des mectons du loinqué..."
A ces vann's le corbeau se sentit chanc'tiquer,
Et pour mieux faire zieuter ses crocs,
Débrida son bavec, lâchant le calendos.
Le renard le brifa sans casquer un rotin,
Jaspinant : "Je t'ai eu avec mon barat.
Les marles auront toujours la loi avec les caves ;
Ce rencard me vaut bien un fromag', têt' de nave !"
Le corbeau répondit, "Vieille cloche,
Je m'en tap', ce fromgi avait des astibloches."

MORALITÉ

Chacun dans son loinqué, s'il veut rester peinarde,
Doit boucler son clapet devant les combinards.

Jean ALEXANDRE, *Les Fables de La Fontaine en argot*

IV.3. TRANPOSITIONS EN BANDES DESSINÉES ET EN ALBUMS

On pourra comparer les BD aux illustrations des albums illustrés des *Fables* et y observer le traitement des dialogues. La notice des *Fables* de La Fontaine du document d'accompagnement des programmes de 2002 présente une utilisation intéressante de la bande dessinée comme entrée en matière, et ouvre

également des pistes d'utilisation de quelques albums jeunesse dont on trouvera une liste commentée dans la bibliographie ci-dessous en annexe.

V. EXTRAITS DU DOCUMENT D'ACCOMPAGNEMENT DES PROGRAMMES DE LITTÉRATURE DE 2002 / 2008 (CYCLE 3³²)

DES ŒUVRES À METTRE EN RÉSEAUX : LA PROGRAMMATION DES LECTURES

Les élèves de cycle 3 construisent et élargissent leur culture. Les nouvelles lectures proposées conduisent au rapprochement du texte et de l'image avec d'autres textes, d'autres œuvres, littéraires ou relevant des arts visuels. Chaque lecture est le lieu de réinvestissement de lectures anciennes et le tremplin pour de nouvelles lectures. Tel ouvrage contemporain en appelle à telle œuvre patrimoniale ou classique, telle œuvre classique trouve des échos dans la production actuelle. Ainsi s'établissent des résonances, des liens, propices à des mises en réseaux, à la constitution de constellations...

Apprendre à lire les textes littéraires suppose de mettre en relation des expériences personnelles des textes et du monde, de les organiser en systèmes, de percevoir leur dimension historique. Ces réseaux sont organisés, pour explorer un genre, pour apprécier les divers traitements d'un personnage, d'un motif, pour élucider une procédure narrative, l'usage du temps et des lieux, pour estimer la place d'une œuvre au sein de la production d'un auteur ou dans une collection.

Avec les enfants les plus jeunes, ce sont certainement les personnages qui, lorsque leur consistance est forte, constituent l'une des trames les plus visibles des œuvres. Retrouver ceux qui, à la suite d'Alice, ouvrent les portes du merveilleux ou du non-sens, ceux qui, derrière Pinocchio, se demandent ce qu'est l'humain, sont autant de manières de voyager d'une œuvre à l'autre... On sait que les contes traditionnels, déjà rencontrés aux cycles 1 et 2, constituent des matrices fortes de la littérature contemporaine : le bestiaire (du loup au cochon, en passant par le renard ou le chat) est ainsi sans cesse réinterprété et le Petit Chaperon rouge ne cesse de réapparaître, quelquefois sous les atours les plus inattendus. On peut ainsi retrouver l'enfant malin, dans la tradition du Petit

³²

Une culture littéraire à l'école. Littérature à l'école. Ressources pour le cycle 3, Ministère de l'éducation nationale/Eduscol, série « Ressources pour faire la classe à l'école », mars 2008. Disponible sur http://media.eduscol.education.fr/file/ecole/46/9/culture-litteraire-ecole_121469.pdf.

Poucet, l'enfant malheureux dans celle de la Petite Marchande d'allumettes, etc.

Ces mises en réseau engendrent investigations et interrogations qui favorisent une nouvelle réception des œuvres, de nouvelles interprétations, car celles-ci restent ouvertes. Qu'on songe, par exemple, aux personnages de tous ces enfants de papier qui retrouvent dans leurs relations à l'animal des liens étranges et insoupçonnés avec un monde originel, oublié des adultes. Cela va du Moogly de Rudyard Kipling au garçon qui fixe le vieux loup borgne dans L'Œil du loup de Pennac, sans oublier le petit Ben de Eckert (La Rencontre) qui doit aller jusqu'à perdre son humanité dans le terrier du grand blaireau pour se faire accepter dans l'univers des Hommes. Les œuvres sélectionnées dans la liste nationale jouent de leur proximité ou de leur divergence face à des stéréotypes caractéristiques des différents genres. Les structures narratives notamment (par répétition, emboîtement, retour en arrière...) peuvent guider ou perdre le lecteur. Cette découverte peut déboucher sur des activités de reconstruction, déplacement, déconstruction, détournement, pour mieux en éprouver les effets. La dimension intertextuelle des œuvres utilise de nombreuses voies : citation, allusion, plagiat, pastiche...

Pour saisir les rapprochements, apprécier les similitudes, les variations, les prolongements, les jeux d'imitation, les détournements, l'offre proposée par la liste nationale donne sa place aux textes de référence (les « classiques ») comme aux textes qui s'en font l'écho ou s'inscrivent dans la rupture avec ce patrimoine. Le parcours de lecture doit permettre de construire les échos entre les œuvres lues et, quelquefois, entre celles-ci et les autres œuvres d'art rencontrées par ailleurs (peinture, photographie, musique, architecture, élément du patrimoine, etc.), enfin entre celles-ci et les connaissances construites en histoire, en géographie, en sciences... Cela suppose une véritable programmation et un respect du rythme des séquences et de leur durée afin que les rendez-vous avec d'autres œuvres ou des connaissances complémentaires ne soient pas décalés.

Rappelons une fois encore que toutes les indications techniques données ci-dessus sont à l'intention des enseignants et non des élèves. Elles doivent guider leurs choix. Elles ne sont pas des notions à enseigner. La lecture des textes littéraires de l'école primaire doit rester une activité de lecture, attentive et intelligente certes, mais dans laquelle la réflexion ne débouche jamais sur la construction de catégories d'analyse qui, à cet âge, ne pourraient être que des approximations erronées.

La programmation des lectures successives est donc décisive. Elle doit s'inscrire dans la durée du cycle et non de l'année, et suppose donc une décision du conseil de cycle. Il sera évidemment nécessaire de tenir compte de la disponibilité des textes qui devront être mis entre les mains des enfants sans cependant s'interdire, pour des textes

courts ou présentés en contrepoint d'une lecture en cours, de se contenter de l'exemplaire unique de la BCD. Dans le même esprit - que le texte, dans sa matérialité, soit à la disposition des élèves -, il est nécessaire qu'un exemplaire au moins de chaque texte lu reste dans la BCD ou dans la bibliothèque de classe.

L'enseignement de la littérature à l'école primaire suppose que les enseignants se dotent d'une solide culture des œuvres destinées à la jeunesse, qu'elles relèvent du patrimoine ou de la création contemporaine. C'est cette culture qui leur permet de choisir parmi les œuvres proposées dans la liste nationale celles qui conviennent à leurs élèves (ce sont toujours celles qui vont les conduire à s'ouvrir à d'autres univers que le leur, mais ce sont aussi celles qui créeront les conditions efficaces d'une transition vers ces nouveaux mondes). C'est cette même culture qui permet que la mise en réseau ne se limite pas à un « programme » de lectures et soit véritablement cette exploration, que l'on doit à chaque enfant, de l'univers de la littérature. Rappelons que, dans cette programmation, l'enseignant vise à maintenir un équilibre entre les différents genres (poésie, nouvelles et romans, théâtre, contes, albums, bandes dessinées), et entre classiques et œuvres contemporaines.

Si les deux tiers de ses choix doivent s'inscrire dans la liste nationale afin que, véritablement, la culture littéraire qui se constitue tout au long du cycle 3 soit une culture partagée, l'enseignant reste libre d'introduire un tiers d'œuvres extérieures à cette liste, pourvu qu'il soit assuré de la valeur littéraire du texte, mais aussi de la qualité des illustrations et de l'édition.

A. BIBLIOGRAPHIE GÉNÉRALE INDICATIVE ET SITOGRAFIE

I. LES FABLES DE LA FONTAINE

I.1. SÉLECTION DE RECUEILS ILLUSTRÉS DES FABLES DE LA FONTAINE

Les Fables de La Fontaine, sélection dans le cadre de l'opération « Un livre pour les vacances », Réseau Canopé, juin 2017.

Les Fables de La Fontaine, Collectif - Chêne - 470 p.- L'intégrale des Fables (253 en tout), et environ 65 illustrations des XIXe et XXe siècles. [Dont celles de Benjamin Rabier]

Les Fables de La Fontaine, ill. Doré Gustave, EDDL - 472 p.- L'intégrale des Fables avec les reproductions des eaux-fortes de Gustave Doré.

Jean de La Fontaine : les Fables, illustrées par Gabriel Lefebvre - La Renaissance du Livre, coll. « Jeunesse-Arts, images et mots » - 141 p.- 51 fables illustrées d'aquarelles ; une table des titres. Un recueil plaisant au format carré. Dans le texte des fables, le discours écrit en italique facilitera la lecture des plus jeunes.

Les Fables. Jean de La Fontaine, Marc Chagall, Réunion des musées nationaux - 143 p.- Cet ouvrage est le catalogue de l'exposition Chagall de Céret en 1995. Il comprend 43 gouaches de Marc Chagall correspondant à 43 fables parmi les 100 que l'artiste a illustrées entre 1926 et 1927. Une version de poche a été diffusée par le ministère de l'Éducation Nationale en 2010 dans le cadre de l'opération « Un livre pour l'été ».

Fables de Jean de La Fontaine : 30 illustreurs, Albin Michel Jeunesse - 72 p.- 30 fables illustrées par 30 illustreurs contemporains en grand format.

Fables de La Fontaine, ill. Chauveau Léopold (1921), Circonflexe - coll. « Aux couleurs du temps » - 54 p.- 27 fables illustrées par des aquarelles de Léopold Chauveau.

Fables de La Fontaine, ill. Rapeno Armand et Jolivet Joëlle, Albin Michel Jeunesse - 40 p.- Fac-similé d'un ouvrage édité en 1947.

Les Fables de La Fontaine Tomes 1 à 4 ou l'intégrale., ill. Rabier Benjamin, Tallandier - 80 p. (un tome) 336 p. (l'intégrale) - Les fables vues par le créateur de Gédéon (1906) dans des compositions de 4 à 6 images pour chacune.

Fables, ill. Maja Daniel, Gallimard Jeunesse - coll. « Enfance en poésie » 32 p.- Recueil accessible dès le CE2, présentant une sélection de 13 fables.

I.2. OUVRAGES DE RÉFÉRENCE

Les éditions de poche de l'intégrale des Fables (par J.P. Collinet chez Folio, J.C. Darmon au Livre de poche, G. Couton chez GF Flammarion), non illustrées.

L'anthologie établie, présentée et annotée par Sabine Gruffat dans une édition bon marché (le Livre de poche 2003), précieuse pour le collège.

Pour une vision intertextuelle plus étendue, on pourra utiliser avec profit les éditions savantes de référence suivantes, utiles pour la connaissance des sources de La Fontaine. Ces deux ouvrages donnent en effet le texte des principales sources (Ésope, Phèdre et les autres...) qu'ils indiquent. Ils présentent une édition intégrale des fables qui correspond en outre à la dernière édition revue par La Fontaine lui-même (Barbin, 1692-1694).

Jean de La Fontaine, Œuvres complètes, Sources et Postérité d'Ésope à l'Oulipo, édition d'A. Versaille, Editions Complexe, 1995. Cette édition du tricentenaire inclut les pastiches et parodies les plus remarquables, ainsi que des adaptations en créole et en sabir.

Jean de La Fontaine, Fables, édition de Marc Fumaroli, La Pochothèque, coll. « Classiques modernes », 1995.

Plus récent, un volume de la collection « Contes », chez Oracom, sorti en kiosque, présente un panorama très complet et les contributions de plusieurs spécialistes. **Fables. La Fontaine : humour de la morale.**

L'ouvrage suivant d'un spécialiste de La Fontaine peut aussi constituer une bonne présentation de l'ensemble de l'œuvre du fabuliste. Il contient - conformément à l'ensemble des titres de la collection « Découvertes » - une riche iconographie et des documents écrits intéressants, en particulier sur *La cigale et la fourmi* à travers l'histoire, le jugement de Rousseau...

La Fontaine ou les métamorphoses d'Orphée, Patrick Dandrey, Gallimard, coll. « Découvertes ».

Les essais suivants satisferont tous ceux qui veulent en savoir plus sur La Fontaine et son temps :

Le poète et le roi : Jean de la Fontaine en son siècle, Marc Fumaroli, Éditions de Fallois 1997, Le livre de poche, coll. « Références », 1999.

Poétique de La Fontaine, tome 1 : La fabrique des fables, Patrick Dandrey, PUF.

Visages de la Fontaine, Jean-Pierre Collinet, Éditions Classique Garnier, 2010.

I.3. SUR LA TOILE

- Le site <http://www.lafontaine.net>

- Musée Jean de La Fontaine à Château-Thierry : <http://www.la-fontaine-ch-thierry.net/lemusee.htm>

- Wikisource, *Les Fables de La fontaine*, édition de Jean-Pierre Collinet : http://fr.wikisource.org/wiki/Fables_de_La_Fontaine

- *Anthologie école-collège*, fables choisies, mises en ligne par Philippe Rocher : <http://eppee.ouvaton.org/spip.php?article368>

II. LES SOURCES DE LA FONTAINE

II.1. LA SÉLECTION DU DOCUMENT D'ACCOMPAGNEMENT DES PROGRAMMES

Fables : Ésope, La Fontaine, Beauchemin, Cojan Iolanda, Montréal ; Tryptique, impression 1997

Fables d'Ésope : les animaux, ill. Rackam Arthur, trad. Chambry Emile, Corentin

Les Fables d'Ésope, ill. Bernal Richard, Mango Jeunesse, coll. Contes classiques, les fables sont en prose, en langage simple, et terminées par une moralité

Fables d'Ésope, ill. Zwesger Lisbeth, Duculot-coll. Les albums Duculot, non paginé.

Fables d'Ésope, Gallimard Jeunesse, coll. Folio junior (ce recueil regroupe une soixantaine de fables).

Fables d'Ésope et de Jean de La Fontaine, ill. Santore Charles, Livres du dragon d'or.

Kalîla et Dimna : Fables choisies, Ibn-Al-Muqaffa Abd Allah/ Alani Ghani, trad. André Miquel, Ipoméa-Albin Michel- coll. Herbes folles.

Le dévot et la cruche, Ibn-Al-Muqaffa (tirée de Kalîla et Dimna) et La Laitière et le Pot au lait, La Fontaine, Arléa, (édition bilingue français-arabe).

Le lion et le chacal, Ibn-Al-Muqaffa (tirée de Kalîla et Dimna) et Le Berger et le Roi, La Fontaine, Arléa, (édition bilingue français-arabe).

II.2. RÉFÉRENCES COMPLÉMENTAIRES UTILES

Outre les éditions complètes des *Fables* de La Fontaine indiquées plus haut qui donnent le texte des versions d'Ésope et de Phèdre, on pourra également se référer aux ouvrages suivants :

Fables d'Ésope, réécrites par John Cech, illustrations de Martin Jarrie, Circonflexe (album).

Ésope, Fables, traduit du grec et présenté par Claude Terreaux, Arléa, 2004.

Les fables d'Ésope, traduites, présentées et commentées par Jacques Lacarrière, suivies d'un essai sur le symbolisme des Fables, 2003, Albin Michel, coll. « Espaces libres ».

Ésope, Fables, traduction de Daniel Loayza, GF-Flammarion.

Fables françaises du Moyen Âge : les isopets, édition bilingue, traduction, présentation et notes de Jeanne-Marie Boivin et Laurence Harf-Lancner, 1996, GF-Flammarion

On peut également comparer les fables de La Fontaine à des textes de la tradition orientale et africaine qui ne constituent pas tous des sources en tant que telles, mais permettent de travailler la diversité et les nuances d'un genre universel.

37 fables d'Afrique, Jan Knappert, Flammarion, Castor Poche

19 fables de singes, Jean Muzi, Flammarion, Castor Poche

19 fables de renard, Jean Muzi, Flammarion, Castor Poche

Contes de Vivek l'éléphant, trad. P. Sharma, Flammarion, Castor Poche

L'art de se faire des amis et Le singe et le crocodile, trad. du sanscrit par D. Porte, Contes et légendes d'Asie, Philippe Picquier

Les deux derniers sont deux recueils de contes extraits du **Panchatantra** qui fut écrit au VI^e siècle pour l'instruction et l'édification de deux jeunes princes ignares. Fables édifiantes certes, mais la malice des personnages animaux, la spontanéité des dialogues, la drôlerie des situations rendent la leçon très légère. L'art du traducteur y est sans doute pour quelque chose.

15 contes de l'Inde, P. Sharma et L. Clarck, Flammarion, Castor Poche,

En collection de poche pour les jeunes lecteurs, 4 contes d'éléphants suivis de 11 contes extraits du Panchatantra dans une version simple et illustrée.

II.3. SUR LA TOILE

- le site de la Bibliothèque nationale de France

<http://classes.bnf.fr/renart/arret/01.htm>

III. LE GENRE DE LA FABLE APRÈS LA FONTAINE

Jean-Pierre Claris de Florian, Fables complètes; ill. par Bertall. - N. Gauvin, 1991. Titre de couverture : « Fables de Florian ».

Jean-Pierre Claris de Florian, Fables, textes réunis et présentés par Stéphane Labbe, ill. de J.J. Granville, L'école des Loisirs, 2009.

Pierre Gamarra, La mandarine et le mandarin, Hachette

Max Jacob, Le cornet à dés, Gallimard, coll. « Poésie »

Jean-Luc Moreau, Poèmes de la souris verte, 1992, Le livre de poche jeunesse, coll. « Fleurs d'encre ».

Jean Orizet, La Peau bleue des rêves, Cherche-Midi, 2003

Jacques Prévert, Histoires, Gallimard-Folio (en particulier « Le chat et l'oiseau »).

Yak Rivais, Viens jouer dans le bac à fables ! Ed. Lo País, Draguignan, 1998.

Jean Rousselot, Petits poèmes pour cœurs pas cuits, Le cherche midi.

Claude Roy, Enfantasques, Gallimard [dont « Le petit chat blanc »]

Raymond Queneau,

L'instant fatal, Gallimard, coll. « Poésie »,

Bucoliques, Gallimard.

Courir les rues, battre la campagne, fendre les flots, Gallimard, coll. « Poésie ».

IV. POSTÉRITÉ DES FABLES DE LA FONTAINE

IV.1. CHEZ LES POÈTES

Jean Alexandre, Les Fables de La Fontaine en argot, Nigel Gauvin éditeur, 1992

Jean Anouilh, Fables, Les Éditions de la Table Ronde, 1962.

Jacques Charpentreau, Jouer avec les poètes, Hachette Jeunesse.

Andrée Chédid, Fêtes et lubies, Flammarion, 1973.

Pierre Coran, Jaffabules, Le Livre de poche jeunesse, coll. « Fleurs d'encre »

Tristan Corbières, Les amours jaunes, Gallimard, coll. « Poésie »

Robert Desnos,

Chantefables, dans, *Œuvres,* Gallimard, coll. « Quarto ».

Chantefables et chantefleurs, Gründ.

Gudule, Après vous, M. de La Fontaine... : contrefables, Hachette Jeunesse, 2003.

Eugène Guillevic, Fabliettes, Gallimard, coll. « Folio Benjamin » ;

Jean-Luc Moreau, Poèmes de la souris verte, 1992, Le livre de poche jeunesse, coll. « Fleurs d'encre ».

Yannick Nédélec,

La revanche du corbeau <http://www.nedelec-theatre.com/revanche.html>

OuLiPo,

La Littérature potentielle, Gallimard, 1973

Anthologie de l'OuLiPo, édition de M. Bénabou et P. Fournel, Gallimard, coll. « Poésie », 2009

Oulipo : <http://miche77.free.fr/Oulipo.htm>

Nicolas Graner

- Affabulations :

<http://www.graner.net/nicolas/OULIPO/affabulations.html>

- La fontaine aux fables fictives :
<http://graner.net/nicolas/OULIPO/fables.html#b> "

Pierre Perret,

Le petit Perret des fables, J.C. Lattes, 1992

Les fables géométriques : <http://www.planete-jeunesse.com/sources/series.php3?cle=832&sec=3>

Raymond Queneau,

L'instant fatal, Gallimard, coll. « Poésie »

Bucoliques, Gallimard,

Courir les rues, battre la campagne, fendre les flots, Gallimard, coll. « Poésie »

Claude Roy, *Enfantasques*, Gallimard.

IV. 2. ALBUMS

L'agneau qui ne voulait pas être un mouton,
Didier Jean et Zad, Syros

En dignes successeurs de La Fontaine, Didier Jean et Zad nous livrent une fable très réussie sur la résistance et la solidarité. Dans le troupeau, tous les moutons passent la journée à brouter, la tête baissée. Quand le loup dévore l'un d'entre eux, personne ne s'en émeut : c'était un mouton malade, le deuxième est un mouton noir, mais personne ne bronche car celui-là, ils ne l'aimaient pas trop, le troisième est un mouton à trois pattes, autrement dit un faible... Mais lorsque le loup s'attaque au bélier, chacun commence à craindre pour lui-même. Il faudra le courage d'un agneau pour que le troupeau entier relève la tête et se décide à combattre le loup. Didier Jean et Zad touchent droit au but avec cet album, qui illustre le sens imagé de l'expression « être un mouton », tout est simple et limpide et on se passe de grands discours explicatifs. En guise d'épilogue, le texte dont on ne connaît pas exactement l'auteur, qui commence ainsi : « quand ils sont venus chercher les juifs, je n'ai rien dit car je n'étais pas juif... ». Un album intelligent, qui redonne toute leur portée aux mots « solidarité » et « résistance ».

Sacré Raoul, Marie-Ange Guillaume et François Roca, Seuil et Crapule

Dans cet album pour grands (à partir de 9 ans), François Roca, qui a publié avec son compère Fred Bernard Jésus Betz, Prix Baobab et Gongourt jeunesse, revisite les plus célèbres fables de La Fontaine sous les traits de Raoul, un petit taxi jaune. Comme à son habitude, les dessins en pleine page sont superbement expressifs, toutes les ferrailles prennent vie et âme (que ce soit Lorette, la pompe à essence, Gisèle la grande grue ou encore Pim le « bidule » échappé du magasin de jouets). Les couleurs utilisées donnent un côté assez retro et/ou anglais à l'album car le jaune de Raoul tire sur l'orange et le ciel est souvent d'une teinte « sale et sombre ». De plus, les objets représentés (les lampadaires, les bus, l'avion et Raoul lui-même) indiquent que nous ne sommes pas dans une époque actuelle mais plutôt dans les années

60. Si toutes les illustrations précédentes de François Roca avaient émerveillé beaucoup de personnes, une critique est peut-être à soulever pour cet album. En effet, les différentes voitures sont finement représentées alors que les immeubles manquent de personnalité, de finition. Les fables réécrites par Marie-Ange Guillaume (qui a travaillé pour le journal Pilote dans les années 70, puis pour Télérama, le Monde de la Musique, le Figaro et qui a également écrit les dialogues pour le dessin-animé d'Agrippine) sont bien identifiables. Le vocabulaire utilisé est simple sans trop de références à la mécanique automobile (ce qui en rassurera plus d'un[e] !). Les textes de La Fontaine sont restitués dans leur ensemble sans ellipse particulière. La moralité est à chaque fois aussi simple que drôle, dans un langage courant et actuel (pour exemple dans Raoul et le flambeur (La cigale et la fourmi) la moralité est la suivante : « faut pas pousser. »). Pour les lecteurs qui n'auraient pas reconnus la fable initiale, le titre de celles-ci est joint à celui du texte de Marie-Ange Guillaume. À la lecture de ce bel ouvrage, une question reste en suspens : l'importance du texte (en proportion) ne dessert-elle pas l'ensemble de l'album ? (Notice rédigée par **Magali Turquin**)

La cigale ou la fourmi, Toni et Slade Morrison, Casterman, coll. « MiniBD »

Foxy G, le musicien cigale, et son copain Kid A, la fourmi, s'amusent comme des fous au parc. Mais un jour, Kid A décrète qu'il est temps de se mettre au travail. Foxy G ne l'entend pas de cette oreille et choisit de rester au parc, où il compose sa musique. Kid A s'en va. Il s'active, nettoie, répare, cuisine, stocke au son des airs que joue Foxy... Lorsque l'hiver se met à sévir, Foxy G, affaibli, demande à son ami l'hospitalité. Kid A le renvoie, refusant d'admettre que la musique est un travail. Et finalement, quel est le gagnant de cette histoire ?

La course autour du monde, Caroline Repchuk, Gautier-Languereau

« La Course autour du monde », c'est « Le Lièvre et la Tortue » remis au goût du jour par deux Anglaises. La trame reste la même, mais les données sont quelque peu différentes : c'est à New-York que les deux animaux se donnent rendez-vous ! Tandis que le lièvre fonce tête baissée, en voiture, en avion, en montgolfière ou à dos de chameau, la tortue trace son chemin, lentement mais sûrement, par le moyen de locomotion le plus tranquille qui soit, le bateau. Et bien sûr, après de nombreux incidents et erreurs de parcours, le lièvre arrive à destination quelques instants après la tortue, qui l'attend au sommet de la statue de la liberté. Dans cette réécriture moderne d'une des fables les plus célèbres, on s'amuse des déboires du lièvre et on est séduit par les qualités graphiques de cet album, Alison Jay fait défiler sous nos yeux des paysages du monde entier, dans des couleurs pastel, avec cette technique si particulière qui consiste à déposer sur ses illustrations une craquelure qui les fait ressembler à des fresques usées par le temps. Une belle réussite.

Sous l'eau, sur l'eau, Annemarie Van Haeringen, Autrement Jeunesse.

Dame Araignée avait mitonné un succulent repas. L'eau lui venait à la bouche à l'idée qu'elle serait la seule à tout manger. A l'instant même où Dame Araignée s'appretait à prendre la première bouchée, on frappa à la porte. C'était Dame Tortue, couverte de poussière, épuisée d'avoir fait des kilomètres à pied...

Plouf !, Philippe Corentin, L'École des Loisirs.

Bon appétit Monsieur Renard, Claude Boujon, L'École des Loisirs.

Voir sur [éduscol](http://eduscol) pour une exploitation pédagogique de cet ouvrage.

IV. 3. BANDES DESSINÉES

La Fontaine aux fables, Collectif - Delcourt (3 vol.).

Les Fables de La Fontaine en Bande dessinée, Anouk, Calman-Lévy, 1992.

Au loup !, F'murr, Dargaud, 1993.

Les dingodossiers, Gotlib.

V. ANTHOLOGIES DE FABLES DE PLUSIEURS AUTEURS

Le Fabuleux fablier : anthologie de fables de tous les temps pour apprendre à mieux vivre ensemble, Ed. Jean-Marie Henry ; ill. Régis Lejonc, Rue du monde, 2001. (La poésie).

Fabuleux fabulistes, édition de D. Moncond'huy, Seghers Jeunesse, 2006, accompagné de :

10 séquences pour lire Fabuleux Fabulistes, cycle 3, niveau 3, 6^e, Henti Copin, Dominique Moncond'huy, Retz, 2006.

Anthologie de la fable au Québec :
<http://beq.ebooksgratuits.com/pdf/fables.pdf>

VI. LES ILLUSTRATEURS

Les recueils de fables de La Fontaine de la liste indicative sont pour la plupart remarquablement illustrés. Ils pourront sur ce point être complétés par l'ouvrage d'**Alain-Marie BASSY** *Les Fables de La Fontaine, quatre siècles d'illustration*, Promodis, 1986. [Épuisé mais disponible dans certaines bibliothèques].

Voir aussi sur la toile :

François Chauveau (1613-1676), le premier illustrateur des fables de la Fontaine) :

<http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/btv1b22000789/f4.item.pagination.r=chauveau+fables+fontaine.langFR>

<http://www.lafontaine.net/illustrations/illustrations.php?artiste=chauveau>

J. B. Oudry (1686-1755) :

<http://www.la-fontaine-ch-thierry.net/expoudry.htm>

Granville (1803-1847):

<http://www.lafontaine.net/illustrations/illustrateurs.php?id=77>

Gustave Doré (1832-1883):

<http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/btv1b2200114q>

http://environnement.ecoles.free.fr/2bgal/dispatch.php?id_album=35&titrealb=Illustrations%20de%20Gustave%20Dore%20des%20fables%20de%20la%20Fontaine

Gustave Moreau (1826-1898) :

<http://musee-moreau.fr/>

Benjamin Rabier (1864-1939) :

<http://www.benjaminrabier.com/DesktopDefault.aspx?tabid=176>

Marc Chagall (1887-1985)

VII. RÉFÉRENCES PÉDAGOGIQUES COMPLÉMENTAIRES



La Fable, Textes et documents pour la classe (TDC), novembre 2010, n° 1003.

B. POUR UNE ANTHOLOGIE ÉCOLE-COLLÈGE DES FABLES DE LA FONTAINE

Liste alphabétique des fables	Livre et n°	Sources	Équivalent médiéval
L'âne chargé d'éponges et l'âne chargé de sel	II, 10	Verdizotti : Faërne : <i>Les deux ânes</i>	
L'âne portant les reliques	V, 14	Ésope : <i>L'âne qui porte une statue de dieu</i>	
Le chartier embourbé	VI, 18	Ésope : <i>Le bouvier et Héraclès</i>	
Le chat, la belette et le petit lapin	VII, 15	Pilpay : <i>D'un chat et d'une perdrix</i>	
Le chêne et le roseau	I, 22	Ésope : <i>Le roseau et l'olivier</i> Virgile : <i>Géorgiques</i> (II, vers 291-292)	<i>Le beau chêne qui ne voulait pas plier contre le vent</i>
Le cheval et le loup	V, 8	Ésope : <i>L'âne faisant semblant de boiter et le loup</i> Corrozet : <i>Du lion et du cheval</i> Haudent : <i>D'un lion et d'un cheval</i>	
La cigale et la fourmi	I, 1	Ésope : <i>La cigale et les fourmis</i>	<i>Comment le criquet demanda du blé à la fourmi, qui le lui refusa</i>
Le coche et la mouche	VII, 8	Phèdre : <i>La mouche et la mule</i> et <i>Tibère et l'esclave trop zélé</i> Abstemius : <i>La mouche qui, perchée sur un quadrigé, disait qu'elle soulevait de la poussière</i>	<i>Le muletier et sa mule</i>
Le cochet, le chat et le souriceau	VI, 5	Verdizotti : <i>Le souriceau, le chat et le cocher</i>	
La colombe et la fourmi	II, 12	Ésope : <i>La fourmi et la colombe</i>	
Le coq et le renard	II, 15	Ésope : <i>Le chien et le coq</i> Pogge : <i>Le coq et le renard</i>	<i>Le coq, le renard et les chiens</i>
Le corbeau et le renard	I, 2	Ésope, Phèdre : <i>Le corbeau et le renard</i>	<i>Le renard et le corbeau</i>
Le corbeau voulant imiter l'aigle	II, 16	Ésope : <i>L'aigle, le choucas et le berger</i> Ésope ? Lokman	
L'enfant et le maître d'école	I, 19	Abstemius Faërne Verdizotti	
La grenouille qui se veut faire aussi grosse que le boeuf	I, 3	Phèdre : <i>La grenouille qui veut se faire aussi grosse que le boeuf</i> Horace : <i>Satires</i> (II, 2, vers 314-320)	<i>La grenouille qui veut être l'égale du bœuf</i>
Le héron	VII, 4	Abstemius : <i>L'oiseleur et le pinson</i>	
L'huître et les plaideurs	IX, 9	Straparola : inconnue	
La laitière et le pot au lait	VII, 9	Pilpay : <i>Le pot cassé</i> Bonaventure des Périers : <i>Comparaison des alquemistes [alchimistes] à la bonne femme qui portait une potée de lait au marché</i>	
Le lièvre et la tortue	VI, 10	Ésope : <i>La tortue et le lièvre</i>	
Le lion et le moucheron	II, 9	Ésope : <i>Le cousin et le lion</i>	
Le lion et le rat	II, 11	Ésope : <i>Le lion et le rat</i> Marot : <i>À mon ami Lyon</i>	<i>Le lion sauvé par la souris</i>
Le loup devenu berger	III, 3	Verdizotti : <i>Le loup et les brebis</i>	
Le loup et l'agneau	I, 10	Ésope, Phèdre : <i>Le loup et l'agneau</i>	<i>Le loup et l'agnelet</i>
Le loup et le chien	I, 5	Ésope, Phèdre : <i>Le loup et le chien</i>	<i>Le loup et le chien</i>
Le petit poisson et le pêcheur	V, 3	Ésope : <i>Le pêcheur et le picarel</i>	
Le pot de terre et le pot de fer	V, 2	Ésope : <i>Les pots</i>	
La poule aux œufs d'or	V, 13	Ésope : <i>La poule aux œufs d'or</i>	
Le rat des villes et le rat des champs	I, 9	Horace : <i>Satires</i> (II, 6 ; vers 79-117)	<i>La souris de ville et la souris des champs</i>
Le renard et la cigogne	I, 18	Ésope, Phèdre : <i>Le renard et la cigogne</i> Plutarque : <i>Symposiaques</i> (I, 1, 5)	<i>Le renard et la cigogne</i>
Le renard et le bouc	III, 5	Ésope, Phèdre : <i>Le renard et le bouc</i>	<i>Le renard et le bouc</i>
Le renard et le buste	IV, 14	Ésope, Phèdre : <i>Le renard et le masque</i> Alciat :	
Le renard et les raisins	III, 11	Ésope, Phèdre : <i>Le renard et les raisins</i>	
Le savetier et le financier	VIII, 2	Bonaventure des Périers : <i>Du savetier Blondeau</i> Horace : <i>Épîtres</i> (I, 7)	
Le singe et le dauphin	IV, 7	Ésope : <i>Le singe et le dauphin</i>	
Le vieillard et l'âne	VI, 8	Phèdre : <i>Le vieillard et l'âne</i>	