

UN GENRE NARRATIF ET DIDACTIQUE : LA FABLE

Caroline MASSERON

Je voudrais dans cet article, après avoir fait état du cadre pédagogique dans lequel a été conduite l'étude de la fable, décrire les traits spécifiques du genre, en examiner l'organisation narrative ainsi que les enjeux interprétatifs porteurs de l'énoncé édifiant que constitue la morale. Enfin, je reviendrai sur la fable comme objet d'activités scolaires et proposerai un certain nombre d'exercices de lecture, d'analyse et d'écriture.

1 – CADRE PÉDAGOGIQUE

La fable, outre qu'elle est une forme narrative brève et simple, affiche ses spécificités génériques : à ce double titre, elle mérite d'être travaillée dans les classes de Français. En effet, la variété – qu'il s'agisse de leur contenu ou de leur origine culturelle – des fables (la multiplicité des unités textuelles réalisées) jointe à leur relative conformité formelle, thématique ou modale (l'invariant ou le modèle générique) en font un objet d'étude tout indiqué pour poursuivre, dans des classes de sixième par exemple, des apprentissages touchant à la lecture des textes littéraires aussi bien qu'à la méthode d'analyse de ces mêmes textes. Le projet de travail, défini grossièrement, consiste à lire et faire lire un grand nombre de fables, qui sont autant de manifestations singulières du genre, à partir desquelles, par le jeu d'observations empiriques, se construit progressivement un modèle du genre.

1.1 – Une mise en pratique de l'intertextualité

Différents moyens sont mis en œuvre pour sensibiliser les élèves à l'étendue du corpus : recherche au Centre de Documentation, compilation des quelques anthologies disponibles (1), lecture des fables d'Esopé qui ont servi de matrice narrative à celles de La Fontaine ou résumé oral, précédant les lectures de La Fontaine. Les tâches de lecture sont évidemment dominantes : il faut que les élèves choisissent une ou plusieurs fables, en racontent brièvement le contenu et en paraphrasent la morale. Les notions critiques, nécessaires à ce stade – notions de *récit*, *personnages*, *actions* et *morale* –, sont très sommaires mais suffisantes. Elles

(1) Consulter la bibliographie à la fin de cet article.

se fondent sur les savoirs antérieurs des élèves pour qui une fable est "une récitation de La Fontaine" qui "raconte une histoire d'animaux" et à la fin de laquelle on trouve "une sorte de proverbe qui donne une leçon". Ces représentations initiales qui sont, on le remarque, loin d'être inconsistantes, ont été retrouvées, *reconnues*, au cours d'un petit travail de comparaison entre le conte merveilleux et la fable ; pour chacun de ces deux genres, nous avons sélectionné les exemples les plus célèbres — donc, aux yeux des élèves, les plus canoniques — à savoir "Le Petit Chaperon Rouge", "La Belle au Bois Dormant", "La Cigale et la Fourmi", "Le Lièvre et la Tortue", etc.

Par cette première appréhension du genre, fondée sur la réception des textes où l'intertextualité conduit à apprécier "ce caractère de généralité que révèlent des analogies ou des parentés dans un groupe de textes" (2), nous cherchons à rendre les pratiques de lecture des élèves moins "naïves" pour reprendre la formule de Thomas PAVEL. Cet auteur opère une distinction entre lecture "naïve" et lecture "sophistiquée" dans un chapitre où, concevant métaphoriquement la réception des textes littéraires comme un jeu de stratégie au cours duquel le lecteur et la fiction "coopèrent", il s'interroge sur le rôle que tiennent les conventions littéraires sous l'angle particulier de leur (re-)connaissance par le lecteur :

"(...) Dans la perspective de la théorie des jeux, l'on tiendra pour acquis que les textes littéraires sont bâtis autour d'un petit nombre de règles de base qui nous permettent d'avoir accès au texte ; alors que le lecteur naïf ne connaît au départ que ces règles, à mesure que ses stratégies de lecture se développent, sa compréhension des jeux littéraires s'affine, lui permettant de noter des régularités qui échappent aux débutants. De même, les bons joueurs d'échecs appliquent, en sus des règles de déplacement des pièces, des lois stratégiques plus compliquées.

Un seul et même texte peut être déchiffré à l'aide de stratégies fondées sur la nouveauté ou le précédent, selon les connaissances préalables du lecteur.

(...)

Le lecteur accompli, tout comme le lecteur naïf lors d'une lecture, remplacent les stratégies de la nouveauté par celles de la reconnaissance.

(...)

Comme tous les jeux dans lesquels l'habileté croît avec l'entraînement, les jeux littéraires avivent graduellement le plaisir de prendre de moins en moins de risques, d'être de plus en plus le maître de la situation. A l'instar des joueurs d'échecs, l'apprenti lecteur sent s'accroître sa force et sa dextérité : il apprécie les progrès qu'il fait et prend plaisir à persévérer. Aussi, convient-il de nuancer le rejet (...) des conventions ossifiées, afin d'inclure l'apprentissage progressif de nouveaux jeux, l'entraînement prolongé des lecteurs, la maîtrise graduelle de nouveaux problèmes de coordination" (3).

On ne saurait mieux dire la valeur formatrice de la lecture en tant qu'elle s'appuie sur l'intertextualité. Nous allons maintenant examiner en quoi l'étude des textes, qui alterne avec la lecture, est en soi un objet d'apprentissage. Nous compléterons ainsi les informations qui renseignent sur le cadre pédagogique.

(2) La formule est de H.-R. JAUSS, "Littérature médiévale et théorie des genres", in G. GENETTE et alii, *Théorie des genres*, Points Seuil, pp. 42-43.

(3) Thomas PAVEL, *Univers de la fiction*, Seuil, 1988, pp. 160-161.

1.2 – Un objet d'apprentissage : l'étude méthodique d'un corpus de textes

Les élèves — peut-être est-ce une particularité propre aux classes de collègue ? — ne semblent pas a priori convaincus qu'étudier un texte s'apprend ou se travaille au même titre que, par exemple, l'orthographe et la grammaire qui sont perçues comme devant "servir"... (4). Mais ce scepticisme a quelque chance de s'atténuer si l'on parvient à décroquer l'analyse des textes. L'un des moyens consisterait à rendre opératoires les outils d'analyse mis au point, qu'ils soient méthodologiques ou conceptuels, dans des pratiques de lecture et d'écriture menées parallèlement. Cette orientation méthodologique d'une part prône un transfert possible des savoir-faire et d'autre part sous-entend l'intégration des différentes activités du Français — plutôt que leur atomisation — sous les auspices d'un objet globalisant tel que la fable (5). C'est dans cette perspective-là qu'il faut comprendre le cadre d'analyse succinct que nous proposons ci-dessous : les pauses "critiques" qu'il suscite ont pour fonctions essentielles d'affiner la compréhension des textes, de consolider la compétence narrative des élèves, de suggérer des "trouvailles d'écriture", afin de guider la reconnaissance d'une structure simplifiée, caractéristique des fables, grâce à son application à divers textes. Il ne s'agit pas du tout ici, on l'a compris, d'initier les élèves à l'explication de textes savante.

1.2.1 – Un plan d'étude

Voici le cadre — ou le guide — qui a été soumis aux élèves et que chacun a dû remplir en fonction de la fable qu'il avait au préalable choisie dans le corpus proposé (6).

- 1) Titre de la fable : " ... "
- 2) Auteur :
- 3) Les animaux qui agissent (ce sont *les acteurs* du récit) : qui sont-ils et par quels groupes nominaux sont-ils désignés ?
- 4) *Les actions principales* du récit. Choisissez, parmi les verbes suivants, un verbe qui, selon vous, résume le mieux l'action principale de chacun des acteurs du récit. S'il n'y a qu'un seul acteur, vous ne choisissez qu'un seul verbe.

acquérir qqch	envier qqun (convoiter qqch)
s'appauvrir	s'enfuir
chanter	s'enrichir
chasser	flatter
commenter qqch	imiter
combattre	juger
courir	mourir
se déplacer	se nourrir
déposséder qqun	promettre
désobéir	parler
	tromper qqun
	voler
	etc.

(4) Des développements plus conséquents seraient nécessaires pour évoquer ces représentations d'élèves sur la fonction du cours de français et de son efficacité dans les pratiques langagières extra-scolaires. On reconnaîtra en tout cas que la transmission "naturelle" d'une culture savante n'est plus une représentation partagée par le maître et ses élèves comme elle a pu l'être il y a une vingtaine d'années. *Pratiques* s'attachera à poser quelques-unes de ces questions au cours d'un prochain colloque à Cerisy.

(5) Relire à ce sujet la précieuse contribution de Claudine GARCIA-DEBAN : "Théories et pratiques de la différenciation pédagogique", *Pratiques* n° 53, mars 1987.

(6) Le professeur guide l'attribution d'un texte à étudier à chaque élève. Pour dépasser ce stade qui consiste à distribuer les textes en fonction des capacités de compréhension de chacun et des difficultés de langue inhérentes à certaines fables de La Fontaine, les élèves ont dû ensuite choisir eux-mêmes trois textes et formuler des jugements sur la facilité ou la difficulté de lecture qu'ils présentaient.

- 5) *Les qualifications principales* des acteurs : c'est-à-dire les traits qui ont un rapport direct et annoncé comme tel avec les actions du récit.
- Qualifications *physiques* :
petit/grand, laid/beau, lent/rapide, lourd/agile, cou, bec, carapace, etc.
 - Qualifications *psychologiques* :
coquet, égoïste, orgueilleux, ambitieux, vantard, prudent, rusé, habile, peureux, aventureux, sot, courageux, bavard, richeur, etc.
 - *Autres* :
affamé/repu, riche/pauvre, puissant/misérable, ignorant/savant, etc.
- 6) *La morale* de la fable : est-elle énoncée ? Si oui, recopiez-la en l'expliquant avec d'autres mots. Si non, essayez d'en proposer une.
- 7) La fable présente-t-elle une ou plusieurs indications sur *le cadre et la durée* de l'histoire ? Si vous pensez que oui, précisez lesquelles.

Ce plan d'étude (7) est assez nettement orienté sur la fable en tant que récit. Mais les capacités qu'il a pour intention de vérifier ou d'étayer relèvent de l'abstraction et de la généralisation, à partir desquelles on peut apprécier la bonne compréhension du texte ou mieux connaître l'origine des défaillances dans ce domaine.

1.2.2 – La formulation et l'utilisation de critères distinctifs

Nous appelons critère ici tel trait caractéristique – de forme ou de contenu – qui semble pertinent pour définir la fable à la fois dans ses constantes et dans ses différences avec des genres proches. La discussion sur les critères, sur leur validation et leur hiérarchisation, est un moment important mais difficile. La distance critique, ou métacognitive, qu'elle suppose de la part des élèves n'est pas acquise d'emblée : il faut la construire à partir de l'examen concret (mais relativement rapide toutefois) de plusieurs textes qui varient selon un seul critère. Ainsi, on peut soumettre au jugement critérié des élèves :

- une fable dont les personnages ne soient pas des animaux (Ex. : "Le savetier et le financier")
- une fable sans morale ("La cigale et la fourmi")
- une fable en prose

et leur faire admettre la relativité des critères : la disparition d'un seul critère ne suffit pas forcément à rejeter le texte concerné comme n'appartenant plus au genre. Inversement, la manifestation, dans un texte, d'un seul critère ne suffit pas non plus pour catégoriser ce texte dans un genre : une histoire d'animaux n'est pas, *en tant que telle*, une fable.

Nous avons relevé, au cours de ce travail, plusieurs types de difficultés qui touchent à la question des critères (vérification, fonctionnement, relativité) :

- la difficulté à passer d'un jugement global et intuitif à un jugement plus analytique et argumenté
- la difficulté à changer de critère distinctif ou à en utiliser plusieurs conjointement
- la difficulté à percevoir les différences entre la formulation du critère proprement dit et ses manifestations dans le texte
- la difficulté à vérifier en *plusieurs* endroits du texte les indices validants
- la difficulté à ne pas restreindre l'analyse aux seuls critères de contenu (8).

(7) Qui n'est pas sans présenter quelques incohérences ou déséquilibres... C'est ainsi que les catégories logico-sémantiques des verbes ne sont pas homogènes ou que l'examen de la morale a une portion congrue ! La seconde partie de l'article revient sur ces problèmes.

(8) Cette liste de difficultés donne un aperçu d'un problème autrement plus complexe. *Pratiques* y reviendra dans un numéro complet que la revue consacrera au problème du tri de textes et de la formulation de critères par les élèves.

Evidemment, ces difficultés dépassent l'objet et le cadre du travail qui ont permis de les mettre à jour : elles touchent à des compétences transversales telles que le raisonnement, la verbalisation d'une " démonstration " à faire et la maîtrise d'un vocabulaire métacritique, que l'on retrouve dans d'autres activités scolaires. C'est en ce sens que nous parlons de placer la méthode de travail (entrevue ici dans ses dimensions plus intellectuelles que techniques) dans les objets d'apprentissage ; la stratégie poursuivie par un élève, quand il s'essaie à des jugements sur le genre d'un texte, mérite d'être observée et stimulée.

1.3 – La différenciation pédagogique

Elle a pris un aspect déjà défendu dans *Pratiques* (9) : la multiplication des textes étudiés. Ainsi, le plan d'étude présenté plus haut était appliqué par chaque élève sur une fable différente. Cette solution présente au moins les deux avantages suivants :

- l'élargissement instantané du corpus de référence autorise la généralisation et permet ainsi d'introduire la notion de genre. Faute de cette expérience des textes, les élèves en seraient réduits à accepter comme vraies les définitions professorales sans jamais commencer à les vérifier un tant soit peu.
- le degré de difficulté des textes est très variable. Il ne faut pas se cacher qu'une fable de La Fontaine est difficile même pour un bon élève de sixième : les archaïsmes, les déplacements syntaxiques, la teneur parfois philosophique de certains propos, l'emploi des substituts lexicaux, les contraintes de la versification enfin, rendent La Fontaine difficile à comprendre. Cependant, le bon élève de sixième est prêt à affronter ces obstacles ; quant aux autres élèves de la classe, ils viennent à La Fontaine " en seconde main ", si je puis dire ; dans le cadre soit d'un travail par petit groupe où sont confrontées diverses études portant sur divers textes, soit d'un travail de synthèse collective qui concerne toute la classe, ils ont accès aux textes qu'eux-mêmes n'avaient pas étudiés. Un cadre commun rassemble des observations faites sur des objets différents.

Les écueils de la méthode adoptée résident dans la gestion, délicate pour le professeur, de la socialisation. Comment mettre en commun les résultats trouvés sans risquer l'éparpillement ou l'allongement du temps nécessaire à la synthèse ? Bien entendu ces risques sont inhérents aux effectifs des classes ! On lève partiellement la difficulté en préparant la synthèse dans des travaux de groupes. D'autres exercices sont susceptibles de motiver la curiosité ou l'attention des élèves : j'en suggère quelques-uns dans la dernière partie de cet article. Mais auparavant il nous faut revenir sur les spécificités de la fable, interroger l'univers et les scénarios qu'elle propose et tenter de saisir le fonctionnement de cet entrelacs entre narration et argumentation qui, s'il n'est pas simple, est au moins affiché comme une loi du genre.

2 – ÉTUDE INTERNE DE LA FABLE

Le titre de cette partie indique que je choisis de restreindre le travail à *la fable en tant qu'organisation textuelle* et que je porterai sur elle un regard quasi-*achronique*, ou formaliste si l'on préfère... je ne sous-estime pas les manques d'un tel parti pris ou, inversement, l'intérêt qu'aurait revêtu une analyse sur les aspects

(9) Voir par exemple l'ensemble du numéro consacré aux textes descriptifs, *Pratiques* n° 55, septembre 1987.

historiques et institutionnels du genre (10). Faute de pouvoir mener exhaustivement cette investigation, je me contenterai de rappeler ici les deux faits suivants :

- *lexicalement*, le mot *Fable* reçoit une acception générale, celle d’"assemblage d’actions", argument, intrigue. Elle est définie, au même titre que d’autres éléments fondateurs de la tragédie par Aristote dans sa *Poétique*. C’est également dans ce sens qu’il faut comprendre la "fabula" d’Umberto Eco dont il dit qu’elle est "le schéma fondamental de la narration, la logique des actions et la syntaxe des personnages, le cours des événements ordonné temporellement" (11). On peut remarquer que cet emploi du mot n’est pas complètement étranger à la seconde signification – qui indexe un genre littéraire – puisque la représentation des actions d’une tragédie était porteuse d’une *vérité* ou d’un enseignement (12) ; d’ailleurs, le mot *argument* ou celui de *dessein*, donné comme synonyme de *fable*, porte trace de cette ambiguïté.
- c’est justement dans sa *Rhétorique* qu’Aristote a défini la fable en tant que genre. "L’art de persuader un auditoire" dont Aristote examine les différents moyens procède entre autres du raisonnement par induction auquel fait appel *l’exemple*, le cas particulier duquel on induit une vérité générale. Aristote fait mention ensuite de deux catégories d’exemples, ceux qui sont *réels* et ceux qui sont *inventés*, fictifs ; la fable fait partie de ces derniers ; mais le mot *fable* paraît interchangeable avec celui d’*apologue*. Ajoutons que dans cette catégorie des exemples inventés, figure également *la parabole* (on retrouvera ce rapprochement chez une poéticienne contemporaine, Susan SULEIMAN). Aristote souligne qu’il est utile pour un orateur d’*exemplifier* son propos (ou sa thèse) en recourant à des histoires inventées :

"Les fables conviennent à la harangue et elles ont cet avantage que s’il est difficile de trouver des faits réellement arrivés qui soient tous pareils, il est plus facile d’imaginer des fables ; il ne faut les inventer que si l’on a la faculté de voir les analogies" (13).

Tout cela tend à accréditer l’idée que, dans une fable, le niveau argumentatif (la harangue et la thèse qu’y défend l’orateur) est premier. Il sous-tend l’intention communicationnelle qui se réalise dans un récit "d’imagination".

2.1 – La fable comme récit exemplaire

Se fondant sur la rhétorique aristotélicienne, Susan Suleiman (14) établit que la catégorie englobante du *récit exemplaire*, incluant à côté de la fable la parabole et le roman à thèse, se caractérise par le fait qu’une histoire racontée manifeste des intentions de signification univoque – elle enseigne une doctrine ou une vérité générale – de même qu’elle peut, éventuellement, *enjoindre* les lecteurs à agir (ou à se comporter) de la façon qu’elle indique. Ces trois traits spécifiques du récit exemplaire constituent trois niveaux d’analyse dont S. Suleiman dit qu’ils sont hiérarchisés : a) le niveau narratif, b) le niveau interprétatif et c) le niveau pragmatique ; à chacun correspond un "discours" :

(10) Dans une telle perspective, il faudrait par exemple interroger les avatars modernes du genre : quels sont-ils ? Le sketch ? Le *proème* de Francis Ponge qui se disait volontiers fabuliste ? Quels commentaires les manuels scolaires ont-ils proposés sur les fables de La Fontaine ?

(11) Umberto ECO, *Lector in fabula*, Grasset, 1985, p. 133.

(12) Cf. l’article de A. KIBEDI VARGA, "L’invention de la fable", *Poétique* n° 25, Seuil, 1976, pp. 107-115.

(13) ARISTOTE, *Rhétorique*, Livre II, Editions les Belles Lettres, 1960, p. 106.

(14) S. SULEIMAN, *Le Roman à thèse*, PUF écriture, p. 38.

“Le propre du discours narratif, c’est de présenter une histoire ; le propre du discours interprétatif, c’est de commenter l’histoire pour en dégager le sens (ce dernier pouvant être résumé par une généralisation) ; le propre du discours pragmatique, c’est de dériver du sens ainsi dégagé une règle d’action, qui aura la forme d’un impératif adressé au destinataire (lecteur ou auditeur) du texte” (15).

S. Suleiman poursuit en “éprouvant son modèle” du récit exemplaire à la fable, distinguant en particulier les fables “non exemplaires” des fables “exemplaires”. Le critère utilisé est celui de la fonction pragmatique :

“Un assez grand nombre de fables ne comportent pas de règle d’action, que ce soit d’une manière implicite ou explicite. Appelons les fables sans règle d’action des fables non exemplaires. Leur trait distinctif (par rapport aux fables “exemplaires”), c’est que tout en racontant une histoire “riche d’enseignement sur la vie” (d’où une certaine fonction didactique), elles ne débouchent pas sur une axiologie. Si le loup mange l’agneau, si la cigale chante tout l’été (...), c’est parce que telle est leur nature – et la nature, comme chacun sait, est immuable ; (...) la fonction de ces fables n’est donc nullement de communiquer des valeurs qui puissent servir à communiquer une éthique (ou même une pragmatique), mais simplement de dépeindre, sans illusions, le monde comme il va” (16).

Et inversement :

“Les fables que l’on peut qualifier d’“exemplaires” renferment toutes une morale (même s’il s’agit d’une morale qui ne dépasse pas le niveau pragmatique) : elles prétendent nous instruire sur ce qu’il faut ou ce qu’il ne faut pas faire pour bien vivre” (17).

Avant de discuter plus avant cette opposition – la notion d’enjeu pragmatique peut-être est-elle trop puissante et faudrait-il lui préférer celle d’enjeu didactique ? –, je voudrais appliquer le modèle d’analyse de S. Suleiman à une fable de Florian, “Le cheval et le poulain”.

2.2 – Florian : “Le cheval et le poulain”

- “Un bon père cheval, veuf, et n’ayant qu’un fils,
L’élevait dans un pâturage
Où les eaux, les fleurs et l’ombrage
Présentaient à la fois tous les biens réunis.
(5) Abusant pour jouir, comme on fait à cet âge,
Le poulain tous les jours se gorgeait de sainfoin,
Se vautrait dans l’herbe fleurie,
Galopait sans objet, se baignait sans envie,
Ou se reposait sans besoin.
(10) Oisif et gras à lard, le jeune solitaire
S’ennuya, se lassa de ne manquer de rien ;
Le dégoût vint bientôt ; il va trouver son père :
Depuis longtemps, dit-il, je ne me sens pas bien ;
Cette herbe est malsaine et me tue,
(15) Ce trèfle est sans saveur, cette onde est corrompue,
L’air qu’on respire ici m’attaque les poumons ;
Bref, je meurs si nous ne partons.
Mon fils, répond le père, il s’agit de ta vie,
A l’instant même il faut partir.

(15) *Op. cit.*, pp. 49-50.

(16) *Op. cit.*, p. 63.

(17) *Op. cit.*, p. 64.

- (20) Sitôt dit, sitôt fait ; ils quittent leur patrie.
 Le jeune voyageur bondissait de plaisir :
 Le vieillard, moins joyeux, allait un train plus sage ;
 Mais il guidait l'enfant, et le faisait gravir
 Sur des monts escarpés, arides, sans herbage.
- (25) Où rien ne pouvait le nourrir.
 Le soir vint, point de pâturage ;
 On s'en passa. Le lendemain,
 Comme l'on commençait à souffrir de la faim,
 On prit du bout des dents une ronce sauvage.
- (30) On ne galopa plus le reste du voyage ;
 A peine, après deux jours, allait-on même au pas.
 Jugeant alors la leçon faite,
 Le père va reprendre une route secrète
 Que son fils ne connaissait pas,
- (35) Et le ramène à la prairie
 Au milieu de la nuit. Dès que notre poulain
 Retrouve un peu d'herbe fleurie,
 Il se jette dessus : Ah ! l'excellent festin
 La bonne herbe ! dit-il : comme elle est douce et tendre !
- (40) Mon père, il ne faut pas s'attendre
 Que nous puissions rencontrer mieux ;
 Fixons-nous pour jamais dans ces aimables lieux ;
 Quel pays peut valoir cet asile champêtre ?
 Comme il parlait ainsi, le jour vint à paraître :
- (45) Le poulain reconnaît le pré qu'il a quitté ;
 Il demeure confus. Le père, avec bonté,
 Lui dit : mon cher enfant, retiens cette maxime :
 Quiconque jouit trop est bientôt dégoûté ;
 Il faut au bonheur du régime".

a) le niveau narratif

Cette fable de Florian développe une séquence narrative où l'on peut reconnaître *l'état initial* (V. 1 à 10) qui instaure une disjonction entre un paysage pastoral décrit comme le décor "idéal" (V. 4) et la situation d'*être* ignorant car insatisfait du jeune poulain : l'animal *ne sait pas* apprécier à sa juste valeur le pâturage dans lequel il est ; et *l'état final* (V. 45-46) qui inverse le contenu posé précédemment : le jeune poulain a acquis le savoir qui lui manquait. Il est en mesure d'apprécier le pré qu'il dédaignait auparavant ; *les transformations intermédiaires*, qui expliquent ce changement d'état, sont constituées par le voyage "initiatique" d'"apprentissage par le manque" que le cheval fait vivre à son fils. L'aspect dynamique de la transformation narrative intervient dans les modifications successives du cadre spatio-temporel ainsi que dans le rapport causal des actions :

- ennui du poulain (*complication*)
- départ et voyage (*actions*)
- retour à la prairie (*résolution*).

b) le niveau interprétatif

L'épreuve de privation subie par le poulain est la leçon "particulière", *en acte*, que le père donne à son fils et qui doit mener ce dernier à partager finalement les valeurs paternelles. Seule l'expérience nouvellement acquise par le jeune poulain peut lui faire "entendre" le propos final, explicitement désigné comme une "maxime" :

"Quiconque jouit trop est bientôt dégoûté ;
 Il faut au bonheur du régime".

Cette morale, d'une part, est intradiégétique, c'est-à-dire qu'elle est prise en charge par l'un des personnages de l'histoire ; et d'autre part, elle est obtenue à partir de la généralisation d'une aventure singulière, ainsi qu'en témoigne l'effacement des notations circonstancielles d'acteurs ou de lieu au profit de tournures génériques (" quiconque ", " le bonheur ") ou impersonnelles (" il faut "). L'interprétation réside dans cette orientation argumentative non équivoque que le père juge utile d'énoncer à l'intention de son fils. Il faut remarquer que le même récit pouvait illustrer une autre morale ; par exemple celle-ci : " On ne sait bien profiter de ce que l'on a qu'après en avoir été provisoirement privé " ; ou bien celle-ci : " Rien ne sert mieux le bonheur que l'expérience du malheur ", etc.

Incontestablement donc, la fable de Florian s'achève sur une morale et correspond à ce titre à la catégorie des récits exemplaires établie par S. Suleiman. Pour autant, peut-on dire que la morale de Florian exhibe une " règle d'action " ? Rien n'est moins sûr si l'on s'en tient à l'énoncé littéral qui, par exemple, n'utilise pas l'impératif. Il s'agit plutôt d'un énoncé assertif proche du proverbe ou de la vérité générale. La sagesse où le message de prudence qu'il renferme sont " transmis ", " enseignés " au jeune poulain sur un mode qui me semble beaucoup plus commentatif qu'injonctif. Précisons un peu : dans la mesure où le contenu de valeur est énoncé comme un contenu *positif* et touche à une règle de comportement, l'énonciation de cette morale sera perçue comme une recommandation à se conformer à la vérité générale que le récit vient d'illustrer ou de démontrer. En revanche, dès lors qu'une morale contient une loi " sociale " teintée de scepticisme ou de pessimisme, comme on en trouve souvent chez La Fontaine, l'enjeu pragmatique s'estompe inexorablement, sans pour autant que la morale ait disparu, ou la valeur illustrative du récit. C'est ce que montrent les quelques extraits qui suivent :

- " La raison du plus fort est toujours la meilleure ", (I, 10).
- " Qu'importe qui vous mange ? homme ou loup ; toute panse
Me paraît une à cet égard ;
Un jour plus tôt, un jour plus tard,
Ce n'est pas grande différence ", (X, 3).
- " Que sert-il qu'on se contrefasse ?
Prétendre ainsi changer est une illusion :
L'on reprend sa première trace
A la première occasion ", (XII, 9).
- " Il en faut revenir toujours à son destin,
C'est-à-dire, à la loi par le Ciel établie.
Parlez au diable, employez la magie,
Vous ne détournerez nul être de sa fin ", (IX, 7).
- " Nous n'écoutons d'instincts que ceux qui sont les nôtres,
et ne croyons le mal que quand il est venu ", (I, 8).

Pour conclure sur ce point, il me semble que l'enjeu pragmatique des fables, à quoi S. Suleiman rattache leur valeur d'" exemple ", réside moins dans une règle d'action dont l'efficacité ne peut être que problématique que dans l'adéquation entre l'énoncé général et le récit qui a su en démontrer la justesse. Dans le pacte de lecture qui fait que le fabuliste s'allie la complicité des lecteurs, il entre la recherche d'un plaisir du jeu et de l'humour, la recherche de ce décalage toujours un peu insolite et énigmatique entre une situation où les acteurs sont des animaux et une vérité générale qui tend à l'universalité. Je ne crois pas que la recherche d'une éthique soit prioritaire.

c) évaluation

Si l'on se reporte à la fable de Florian citée plus haut, on constate que l'univers décrit l'est d'une manière moins sommaire que dans d'autres fables puisque le changement de cadre constitue le ressort de l'histoire ; mais l'on constate également que ces éléments de description sont assortis d'adjectifs évaluatifs qui structurent l'univers axiologique de la fable :

- (V. 3-4) "... tous les biens réunis" (voix du narrateur)
- (V. 14) "cette herbe est malsaine" (le fils)
- (V. 29) "... une ronce sauvage"
- (V. 37) "... herbe fleurie,
... excellent festin... (voix conjuguées du narrateur, du
... douce et tendre... père et du fils)
... aimables lieux".

La fable se termine quand le fils prend à son compte les valeurs du père : l'expérience de l'épreuve permet de reconnaître ces valeurs comme justes. Cette appropriation ne va pas d'ailleurs sans un certain schématisation que l'on retrouve dans de nombreuses fables (même s'il est ailleurs moins "manichéen" qu'ici), ce schématisation — ici, la répartition bipolaire des valeurs — trouve sa source dans le scénario typique des fables qui met en scène une structure narrative polémique où s'affrontent deux personnages faiblement qualifiés.

Avant de conclure cette étude interne, je voudrais tenter de récapituler les éléments qui aident à définir la fable comme une "structure narrative simplifiée" à enjeu polémique et didactique.

2.3 – Un schéma d'action typique

Il manque plusieurs développements aux fables pour que l'on puisse véritablement parler à leur sujet de *récit* au sens où un récit engage une *succession* d'actions. Faiblement temporalisées, démunies de *héros*, référencées d'une manière très élémentaire à un *cadre* spatial stéréotypé et fonctionnel plutôt qu'à un lieu, les fables suggèrent des schémas d'action, glosent l'évènement, plutôt qu'elles ne racontent véritablement et complètement une histoire.

a) un noyau narratif élémentaire

En effet, on peut réduire le récit d'une fable à une seule fonction-noyau qui s'avère relever fréquemment de l'une ou l'autre des actions ordonnant la survie individuelle ou la vie sociale : *voyager, apprendre, se nourrir, aimer, se défendre, s'abriter, exercer le pouvoir, rendre la justice, travailler, défendre son territoire, vieillir, mourir*.

Le programme narratif intervient dans la distribution polémique de deux acteurs-opposants qui se disputent le même "objet de valeur" (une nourriture, un territoire, un pouvoir, etc.) ; cette dispute peut prendre l'aspect d'une joute oratoire.

Ces indications expliquent qu'à un niveau plus général encore, on puisse ramener le contenu d'action des fables à deux oppositions fondamentales :

AGIR ou RÉAGIR
DIRE ou FAIRE.

La première opposition renvoie à la structure polémique ou binaire du système des personnages dont la table des matières de tout fablier renseigne sur la fréquence. La seconde opposition, *dire* ou *faire*, signale qu'une fable est, dans beaucoup de cas, un récit *mixte* qui fait alterner la diégèse (le récit pris en charge par le narrateur) et la mimésis (le récit se fait sous couvert des paroles de personnages). Chez La Fontaine, par exemple, les récits purs sont, en proportion, relativement rares (18).

En revanche, les paroles des personnages, insérées dans les récits mixtes, ont une valeur perlocutoire : le personnage, disant ce qu'il dit, tente d'influencer la situation pour la dénouer. Il y parvient dans, par exemple, "Les obsèques de la lionne", "Le cygne et le cuisinier" ou "Le bassa et le marchand" ; dans ces fables, le cerf par son mensonge, le cygne par son chant et le bassa par son récit apologétique parviennent à sauver leur vie. Mais d'autres tentatives comparables peuvent échouer : dans "Le milan et le rossignol", "Les frelons et les mouches à miel" ou "Le berger et son troupeau", les discours sont voués à l'échec.

b) l'anthropomorphisation des animaux

En tout cas, cette omniprésence des discours n'est pas indifférente. Les fables tiennent là leur première originalité : ce sont des récits de paroles, souvent harangues ou procès, dont les propos raisonnés sont assumés par des animaux.

Cette caractéristique, hautement probable en dépit des quelques exceptions célèbres (19), est spécifique du "topos rhétorique" (20) des fables.

Essayons de préciser quelque peu la particularité de ces personnages de fable. Ce sont des animaux pour la première raison qu'ils sont désignés comme tels : "La cigale ayant chanté tout l'été..." , "Deux rats cherchaient leur vie, ils trouvèrent un œuf..." (21), etc. Ils se comportent, par ailleurs, comme des animaux du point de vue de leurs fonctions vitales respectives, de leurs qualifications physiques ou de leurs instincts : le loup mange les troupeaux, les belettes ont "le nez pointu" et le rossignol "forme des sons aussi doux qu'éclatants" (22). Mais ces animaux, que l'on reconnaît comme tels, sont investis en outre de qualifications psychologiques qui motivent leurs actions : l'envie, le sens de l'économie, l'esprit d'entraide, la ruse, la flatterie (23). Cette psychologisation des animaux sert de motif thématique aux fables où, du même coup, les actes sont des actes raisonnés et commentés. Il faut remarquer cependant que ce transfert de qualifications est toujours vraisemblable : le lion est puissant, le renard est rusé, l'âne est souvent stupide ou bafoué.

Cet artifice de composition qui fait que le personnage de fable a les atours d'un animal mais la sociabilité ou la réflexion d'un être humain, est le trait typique sur lequel se fonde l'interprétation généralisante dont il a été question plus haut. Ces animaux humanisés sont des "rôles thématiques" qui assument de manière *typique* telle ou telle *fonction* mais ce ne sont pas des personnages nettement individualisés. C'est dans cette mesure-là que le lecteur peut transposer, générali-

(18) On en trouve toutefois : "Les voleurs et l'âne", "L'âne chargé d'éponges et l'âne chargé de sel", "Le lion et le rat", "La colombe et la fourmi", "Le torrent et la rivière", "Les deux coqs", etc.

(19) "La laitière et le pot au lait", "Le savetier et le financier", "Le laboureur et ses enfants", "Le dépositaire infidèle" ou le récit allégorique de "La mort et le mourant".

(20) J'emprunte l'expression à Umberto ECO, *Op. cit.*, p. 107.

(21) "La cigale et la fourmi", "Les deux rats, le renard et l'œuf".

(22) "Le chat, la belette et le petit lapin", "Le paon se plaignant à Junon".

(23) Ainsi qu'en témoignait déjà le "plan d'étude" de la première partie, les qualifications psychologiques sont plus nombreuses que les qualifications physiques.

ser le propos rapporté. Ainsi le poulain de la fable de Florian se comporte-t-il comme un poulain certes (il broute l'herbe du pré) mais encore plus comme un fils qui a l'insouciance et l'inexpérience de la jeunesse. Le lecteur de cette fable sait qu'il a affaire à un personnage composite qui est dépourvu de cette épaisseur singularisante propre aux personnages de romans réalistes, par exemple (24).

Concluons sur ce point en remarquant que la création, dans les fables, de personnages ainsi "mêlés", par emprunt et grossissement du trait, outre qu'elle explique la brièveté des textes, en assure le charme : ces personnages sont les sujets de scènes cocasses et satiriques qui éloignent le lecteur de l'identification ou de l'apitoiement. La lecture des fables est faite de réflexion et d'amusement beaucoup plus que de sentiment.

2.4 – Des modalités énonciatives à l'enjeu didactique

Comme nous venons de le voir, la distribution des acteurs et un schéma narratif rudimentaire recouvrent des enjeux de valeur antithétiques. Dans de nombreuses fables, le dénouement du récit permet de dire lequel des personnages a *tort* ou *raison* d'agir comme il le fait ou bien si le motif de telle action est *raisonnable* ou *abusif*. Ce premier niveau d'enjeu didactique est constitué des *évaluations commentatives internes*. Ainsi dans la fable de La Fontaine, "La forêt et le bûcheron", l'opposition actorielle est porteuse d'une interprétation univoque : "l'innocente forêt" est victime du "misérable bûcheron".

Ces évaluations, internes ou particulières, sont relayées par la voix de l'énonciateur qui procède, à la première personne, aux jugements et généralisations que l'on doit tirer du récit singulier ; dans la même fable :

"Je suis las d'en parler...

Hélas ! j'ai beau crier et *me* rendre incommode :

L'ingratitude et les abus

N'en seront pas moins à la mode".

De telles marques énonciatives sont extrêmement fréquentes ; elles ménagent la généralisation au présent de vérité universelle et gnomique qui caractérise la morale :

"Voilà le train du monde, et de ses sectateurs.

On s'y sert du bienfait contre les bienfaiteurs".

Il arrive par ailleurs que l'énonciateur interpelle directement son lecteur anonyme ("Toi donc, qui que tu sois...", dans "Le fermier, le chien et le renard") ; parfois, l'interlocuteur est désigné dans sa fonction, celle de prince ou de courtisan, auquel cas, le locuteur établit *une analogie de situations* : les moutons, dans "Le berger et son troupeau" sont comparés à des soldats :

"Un loup parut ; tout le troupeau s'enfuit.

Ce n'était pas un loup, ce n'en était que l'ombre.

Haranguez de méchants soldats,

Ils promettent de faire rage ;

Mais au moindre danger adieu tout leur courage :

Votre exemple et vos cris ne les retiendront pas".

(24) "Épaisseur" que confèrent l'existence d'un passé, d'une généalogie, la mention de mouvements, de gestes, bref toutes ces sortes d'indices qui ancrent les personnages dans la vraisemblance, c'est-à-dire dans la ressemblance avec des personnes réelles.

Dans la fable “Le lion, le loup et le renard”, les deux animaux du loup et du renard sont implicitement comparés à des courtisans :

“Messieurs les courtisans, cessez de vous détruire :

Faites si vous pouvez votre cour sans vous nuire.

(...)

Vous êtes dans une carrière
Où l'on ne se pardonne rien”.

La transposition d'une situation particulière à une autre qui lui est analogue se fait sans ambiguïté mais on remarque toutefois que la seconde situation est plus générale : — les soldats, même harangués, ne sont pas très courageux ou bien les courtisans se nuisent les uns les autres —, indépendamment d'un contexte plus explicite.

2.5 – La spécificité générique des fables

Le genre de la fable, si l'on suit les conclusions de cette étude interne, est repérable à des indices qui se situent à plusieurs niveaux :

- *formellement*, la fable s'apparente à un récit bref qui dépasse rarement les limites d'une séquence élémentaire.
- *thématiquement*, les acteurs d'une fable sont des *rôles* plutôt que des figures singulières : ils intègrent certaines qualifications ou fonctions humaines bien qu'ils soient désignés comme des animaux.
- du point de vue des *modalités énonciatives*, la fable expose nettement ses intentions communicationnelles : les évaluations, les marques d'interlocution directe entre l'énonciateur et tout ou partie de ses énonciataires, la morale enfin qui représente la généralisation la plus haute de cette instance énonciative, sont les traces textuelles de cette orientation interprétative. Dans cette mesure, on peut dire que les fables sont des argumentations indirectes.

3 – ACTIVITÉS PÉDAGOGIQUES

3.1 – Activités d'écriture

Pour exercer les élèves, avant l'écriture d'une fable complète, on peut suggérer les entraînements suivants :

- trouver une morale à des textes qui en sont dépourvus ; exemples : “La cigale et la fourmi”, “Le chêne et le roseau”, “Le paon se plaignant à Junon”, “Le loup et la cigogne”.
- modifier le contenu de la morale, en respectant le contenu de la fable mais en adoptant le point de vue du second personnage ou bien en choisissant une autre action que celle qui est commentée par la morale. On transforme ainsi la morale de “Le loup et l'agneau” en la formulant du point de vue de “la raison du plus faible...” ou bien celle du “Lièvre et la tortue” en commentant non plus l'action de courir mais celle de “flâner”.
- inventer plusieurs récits différents qui illustrent la même morale ; partir par exemple de la morale qui clôt “Le cerf se voyant dans l'eau” :
 - “Nous faisons cas du beau, nous méprisons l'utile ;
Et le beau souvent nous détruit.
Ce cerf blâme ses pieds qui le rendent agile :
Il estime un bois qui lui nuit”.

La coquetterie opposée au sens pratique : les deux valeurs s'illustrent en prenant des exemples au monde des humains (Ex. : quelqu'un préfère cultiver son jardin de fleurs plutôt que son potager ou décorer une maison au lieu d'y mettre un toit, etc.) ou bien au monde des animaux mais, à l'inverse de la fable de La Fontaine, en représentant les deux valeurs antithétiques par deux animaux distincts, l'un trouvant laid un attribut utile de l'autre.

- utiliser des proverbes pour en faire des morales ; il faut alors trouver les personnages et la situation susceptibles de les illustrer. Par exemple, " Pierre qui roule n'accumule pas mousse ", " Les petits ruisseaux font les grandes rivières ", " Tel qui rit vendredi, dimanche pleurera ", " Bonne renommée vaut mieux que ceinture dorée ", etc.

Les exercices qui précèdent ont surtout pour objectif de faire coïncider correctement le récit et la morale sous l'angle des contenus respectifs représentés par l'un et l'autre. A ce stade, il s'agit surtout d'orienter la compétence narrative des élèves vers des productions à " effets de démonstration " ; la difficulté vient de la tentation de dériver dans des péripéties gratuites, circonstancielles, qui éloignent le récit de sa valeur exemplaire et schématique, et donc, répétons-le, de sa nécessaire brièveté.

3.2 – Exercices complémentaires de lecture

Ces exercices peuvent se concevoir comme des devinettes ou des jeux. Par exemple, dans un ensemble de textes que l'on aura sélectionnés, découpés ou mélangés, on peut demander aux élèves qu'ils appariant correctement :

- le récit et sa morale
- deux récits différents qui illustrent la même morale
- une fable et son illustration
- une fable et son titre.

Ou bien qu'ils analysent des illustrations de fables, de manière à dégager pour un personnage les traits d'humanité (des attributs tels que le trône, la couronne ou le sceptre pour le roi) et les traits d'animalité (des traits physiques font reconnaître le lion comme un lion mais également des éléments de décor naturel comme la forêt).

On peut enfin faire précéder la lecture d'une fable de La Fontaine d'une ou plusieurs questions qui sensibilisent les élèves à des problèmes de " mise en mots ". L'emploi des substituts lexicaux reste une question prioritaire à résoudre puisqu'il influence directement la compréhension globale du texte. Il est donc important d'entraîner les élèves, sans apprentissage explicite dans un premier temps, à *décomposer* les personnages et à les reconnaître sous diverses expressions. Une fable comme " La tortue et les deux canards " offre un exemple amusant à travailler parce que la tortue y est tour à tour " la commère ", " la pèlerine ", " l'animal lent et sa maison " et " la reine des tortues ".

Enfin, hors texte, on peut rappeler aux élèves quelques comparaisons stéréotypées qui se fondent sur un comparant " animal " : myope comme..., sale comme..., répéter comme..., fort comme..., agile comme..., etc. Ce rappel est éventuellement utile quand il s'agit d'écrire une fable complète.

3.3 – L'écriture d'une fable

Cette dernière étape, la plus complexe, s'est faite suivant un protocole relativement simple et qui permet de différencier les apprentissages.

a) pour commencer les élèves ont eu d'abord à proposer un ou plusieurs noms d'animaux. Ecrits sur des petits papiers, les paires d'animaux ont été tirées au sort. De cette façon, le hasard permet d'éviter des imitations de La Fontaine un peu trop appuyées et des paires d'animaux stéréotypées (le chat et la souris, le chat et le chien...); par ailleurs, ce choix aléatoire aide à trouver des scénarios qui soient immédiatement transposables en morales.

b) les élèves inscrivent le titre de leur fable ainsi que la morale sur une feuille qui circule dans la classe. Je les fais procéder ainsi dans le but que des ajustements et des "coups de mains" soient "socialisés" dès cette phase préliminaire. Voici quelques exemples trouvés par les élèves :

- Le serpent et la chauve-souris : mieux vaut être amis qu'ennemis
- La poule, l'œuf et le lézard : mieux vaut, quand on est poule, couvrir un œuf de poule
- L'aigle et le ver de terre : la nature fait bien les choses
- Le poisson se croyant plus malin que les autres : on trouve toujours plus malin que soi.

c) l'élaboration du scénario se fait à partir, d'une part, des qualifications des deux animaux (lequel est le plus fort ? Le plus rapide ? Le plus rusé ? Le plus beau ? Quel est leur mode de locomotion ? Leur mode de nutrition ? Leur trait morphologique dominant ?) et d'autre part, en inventant les formes concrètes d'un antagonisme. Cette opposition conflictuelle des deux personnages peut être :

- un méfait accompli par l'un au détriment de l'autre
- un besoin, une envie de l'un que l'autre peut aider (en apparence) à satisfaire
- un défi que l'un lance à l'autre
- un pouvoir outrepassé
- etc.

d) le réexamen de la morale : il se peut que, en cours de travail, la morale, trouvée au début, ne soit plus recevable une fois le récit achevé. Il faut alors la réécrire pour qu'elle redevienne conforme au récit censé en démontrer la justesse.

3.4 – Une évaluation des productions en forme de synthèse

Une fois écrits, les textes sont évalués par le biais d'une liste de critères qui permet une petite récapitulation sur le genre de la fable. Les points défailants font l'objet de réécriture partielle. La dernière partie de l'outil d'évaluation permet aux élèves les plus avancés de versifier leur texte.

Critères de réalisation d'une bonne fable

Pour écrire une bonne fable, vous devez :

- 1) *choisir deux animaux* qui soient très typiques de certaines qualifications (ruse, adresse, lourdeur...) et suffisamment contrastés.
- 2) *Raconter une histoire simple* (avec une action principale et non pas une suite d'actions) qui mette en scène ces deux acteurs.

- 3) *démontrer, à l'aide de l'histoire, une vérité* quelconque et générale : cette vérité, la morale, est comme un proverbe et peut s'appliquer à d'autres situations que celle de la fable. La morale s'applique à conseiller un comportement plutôt qu'un autre.
- 4) *Ecrire le texte* de l'histoire dans *la forme la plus brève* possible.
- 5) *Relire* le texte *en supprimant* tous les mots, passages, développements inutiles, qui rallongent pour rien.
- 6) *Disposer le texte* en comptant les syllabes pour obtenir *des vers mesurés* : 6, 8 ou 12 syllabes. Un vers s'arrête quand un groupe de mots entier est placé.
Ex. : Il faut écrire :
 Ne recherchons pas l'impossible
 et non :
 Ne recherchons pas l'
 Impossible.
- 7) *Vérifier la mesure* de chaque vers.
- 8) Ajouter ou remplacer un mot en fonction du nombre de syllabes de chaque mot.
- 9) Commencer à placer quelques *rimes* à la fin des vers.
- 10) *Choisir* les rimes parmi les terminaisons françaises les plus fréquentes : -ant, -er, -ais, -ie, -tion, -ons, -age, -ir, -ment, -elle.
- 11) *Recopier* en décalant de la marge les vers les plus courts et en laissant une ligne entre la fable et la morale.

Voici l'une des fables obtenues après réécriture :

Le ver de terre qui voulait changer d'horizon

Un ver de terre
 Qui en avait assez de ramper sur la terre
 Alla trouver son ami, l'Aigle.
 Il lui demanda poliment :
 "Ami, je ne veux plus ramper ;
 Je voudrais dans les airs aller.
 – Viens demain, je t'apprendrai à voler".
 Le ver, content,
 Alla se coucher en pensant au lendemain.
 Le jour suivant,
 Il se hâta
 D'aller retrouver son ami.
 L'Aigle lui dit :
 "Monte sur mon dos, je t'apprendrai à voler".
 Après une difficile ascension,
 Le ver arriva à destination,
 Ils partirent à tire d'aile.
 Mais en essayant de voler,
 Le ver tomba.
 Mais étant élastique,
 Il ne se fit pas mal.
 Après bonds et rebonds,
 Il s'écria :
 "Jamais plus je ne volerai.
 J'aime encore mieux rester sur terre".
 Ne recherchons pas l'impossible
 Mais faisons cas de ce que nous avons.

Cécile.

INDICATIONS BIBLIOGRAPHIQUES

1) *Ouvrages théoriques*

- SULEIMAN (Susan Robin) : *Le roman à thèse ou l'autorité fictive*, PUF écriture, 1983.
- PETITJEAN (André) : " Du récit oral à la fable écrite ", *Pratiques* n° 34, juin 1982.

2) *Anthologies de fables*

- *Les plus belles fables d'animaux*, Flammarion, 1950.
- *Dix-neuf fables de renard*, Castor-Poche, Flammarion.
- Recueils identiques sur le loup et le lion : à noter que les fables de La Fontaine y sont réécrites en prose.
- *Histoires d'animaux*, Gründ. Les fables y côtoient des contes et des légendes.
- Esope, *Fables*, Les deux coqs d'or.
- Esope, *Fables*, Les Introuvables, Editions d'aujourd'hui.

Je n'indique pas ici les innombrables éditions de La Fontaine : chaque éditeur, que son public soit des enfants ou des adultes, a son recueil des fables de La Fontaine. En revanche, je n'ai pas réussi, au cours de ce travail, à me procurer une édition des fables de Florian ou de celles de Jussieu (?).

3) Hélène RAY, *Juliette et les fables de La Fontaine*, 2 volumes, " Tire-lire poche ", Magnard, 1987.