



**HAL**  
open science

# La Fontaine à l'école : l'éclairage des textes officiels (1995-2020)

Céline Bohnert

► **To cite this version:**

Céline Bohnert. La Fontaine à l'école : l'éclairage des textes officiels (1995-2020). Le Fablier, 2021, '1995-2020. Un quart de siècle d'études lafontainiennes', 32 (1), p. 151-164. 10.3406/lefab.2021.1458 . hal-03467534

**HAL Id: hal-03467534**

**<https://hal.science/hal-03467534v1>**

Submitted on 29 Oct 2024

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - ShareAlike 4.0 International License

## La Fontaine à l'école : l'éclairage des textes officiels (1995-2020)

Céline Bohnert

---

### Citer ce document / Cite this document :

Bohnert Céline. La Fontaine à l'école : l'éclairage des textes officiels (1995-2020). In: Le Fablier. Revue des Amis de Jean de La Fontaine, n°32, 2021. 1995-2020 Un quart de siècle d'études lafontainiennes. pp. 151-164;

doi : <https://doi.org/10.3406/lefab.2021.1458>;

[https://www.persee.fr/doc/lefab\\_0996-6560\\_2021\\_num\\_32\\_1\\_1458](https://www.persee.fr/doc/lefab_0996-6560_2021_num_32_1_1458);

---

Fichier pdf généré le 15/03/2024

# LA FONTAINE À L'ÉCOLE

## L'éclairage des textes officiels (1995-2020)

La Fontaine est un poète des écoles. C'est une banalité et une évidence. Ce statut n'est-il pas suggéré par le fabuliste lui-même, et ce dès 1668 ? Au seuil des *Fables*, la dédicace « À Monseigneur le Dauphin » inscrit le recueil dans un rapport privilégié à l'enfance<sup>1</sup> et le moment choisi pour la publication, le « passage aux hommes », fait penser que le poète a pu souhaiter prendre place parmi les éducateurs du prince<sup>2</sup>. Vingt-cinq ans plus tard, le jeu est réitéré, avec une teinte nostalgique, et La Fontaine se peint cette fois en apprenti studieux retournant à sa table à la demande du duc de Bourgogne, qu'il donne pour son inspirateur autant que pour son maître : le vieux poète et le jeune prince, c'est là une fable à soi seule, et elle court de la dédicace aux premières fables du Livre XII. Au-delà de cette fiction joueuse, on sait que Fénelon se servit réellement des *Fables* pour instruire son élève. Enfin les manuels présentant aux enfants les poèmes de La Fontaine ne se firent guère attendre. Les premiers parurent peu après la mort du poète<sup>3</sup> : l'attrance des pédagogues pour cette œuvre est immédiate. De fait, La Fontaine a placé explicitement son recueil dans la lignée scolaire de l'apologue, en tournant le dos aux traditions politique, spirituelle et rhétorique du genre, qu'il connaissait aussi bien que tout autre<sup>4</sup> : s'il n'a pas programmé, et certainement pas prévu la réception scolaire de son œuvre, il ne l'en a pas moins rendue possible.

La Fontaine, poète des écoles ? Il faut pourtant questionner et nuancer cette affirmation. Évitant de confondre une œuvre et son auteur, il serait plus juste de dire que les *Fables* ont été et demeurent un matériau scolaire. Or, si l'on connaît l'effet de leur succès pluriséculaire – l'éclipse du reste de l'œuvre et la diffusion d'une image tronquée de leur auteur... ce qui induit aussi une lecture au moins partiellement décontextualisée des *Fables* – encore peut-on rappeler ce que cette évidence a de paradoxal. Notre familiarité dès l'enfance avec une œuvre vite versée au trésor national fait parfois oublier ce que la recherche a su finement éclairer : le génie de La Fontaine a pré-

cisément consisté, après d'autres, dans sa manière de jouer en poète confirmé et en honnête homme lucide avec ce genre, dans sa façon de le détourner et de l'extraire, précisément, du cercle de l'école – voire de le rendre impropre à l'éducation des jeunes enfants, suivant l'opinion de Rousseau. Patrick Dandrey souligne l'« ambiguïté fructueuse de son projet : traiter un genre puéril, voué par nature à former des enfants en les amusant, dans un tour mondain, affectant la naïveté pour charmer un public averti<sup>5</sup>. » La réussite et le succès des *Fables* tiennent à ce coup de force et

- 1 La Fontaine, *Fables*, dans *Œuvres complètes*, éd. J.-P. Collinet, Paris, Gallimard, « Bibliothèque de la Pléiade », 1991, p. 3 : « C'est un entretien convenable à vos premières années. Vous êtes en un âge où l'amusement et les jeux sont permis aux princes ; mais en même temps vous devez donner quelques-unes de vos pensées à des réflexions sérieuses. Tout cela se rencontre dans les fables que nous devons à Ésope. L'apparence en est puérole, je le confesse ; mais ces puérolités servent d'enveloppe à des vérités importantes. » [ci-dessous OC.]
- 2 Bernard Teyssandier, « Les *Fables* pédagogiques : périégèse éducative et déambulation poétique », dans *Jean de La Fontaine, le laboratoire des fables. Fables, Livres I à VI*, préface de Patrick Dandrey, Paris, CNED-PUF, 2011, p. 70-101.
- 3 Denis Gaullier, *Recueil des fables d'Ésope, de Phèdre et de La Fontaine, qui ont rapport les unes aux autres, avec de petites notes françoises, à l'usage des basses classes*, Paris, J.-B. Brocas et G. F. Quillau, 1728. En latin, on mentionnera P. Tissart et M. Vinot, *Fabulae selectae D. de La Fontaine latinis reddita carminibus variaque carmina ad usum studiosae juventutis*, Troyes, apud J. Febvre, 1696, souvent rééditées (ex. : Bonnefoy à Anvers en 1738) ou encore les *Fabulae selectae [Fontanii] e gallico in latinum sermonem conversae in usum studiosae juventutis* du P. Jean-Baptiste Giraud parues à partir de 1765 (voir R. Desmed, « Une traduction latine des *Fables* de La Fontaine », *Latomus*, t. 23, fasc. 1, janvier-mars 1964, p. 86-93).
- 4 Sur ces différentes traditions, Jeanne-Marie Boivin, Jacqueline Cerquiglini-Toulet et Laurence Harf-Lancner (dir.), *Les Fables avant La Fontaine*, Genève, Droz, « Publications romanes et françaises », 2011. Pour la manière dont La Fontaine aurait escamoté Phèdre au profit d'Ésope dans le recueil de 1668 : Boris Donné, « La Fontaine et l'invention des *Fables* », *Le Fablier*, n° 19, 2008, p. 71-85.
- 5 P. Dandrey, « La Fontaine : une diversité "polygraphique" ? », *Littératures classiques*, n° 49, automne 2003, p. 332.

à sa mise en scène dans le recueil<sup>6</sup> : le caractère apparemment enfantin de l'œuvre est le fruit d'une sagesse et tient d'une « puérité concertée<sup>7</sup> ». La qualité prêtée à l'apologue dans la dédicace de 1668, la capacité de plaire en instruisant, est celle que l'on attend alors des Belles Lettres adultes, et La Fontaine, loin de réduire son entreprise, « dont la scène est l'univers », à l'estrade et à l'étude, présente Ésope comme un membre éminent de la « République des Lettres<sup>8</sup> ».

Mais leur appartenance à un genre enfantin d'une part, et leur qualité poétique singulière, de l'autre, ramènent vite les *Fables* sur les bancs de l'école, on l'a dit. L'appropriation scolaire du recueil tient ainsi à un double phénomène et procède d'une dynamique contradictoire. D'un côté, l'énergie propre d'une forme et la continuité renouvelée des pratiques. La plasticité de l'apologue, travaillé par une logique doublement transitive (du récit vers la morale et du poème vers le monde) en fait depuis l'Antiquité un support d'invention et de réécriture ; son adaptabilité, sa ductilité vivifient et équilibrent la dynamique exemplaire et la portée généralisante d'un genre qui vit de ses recontextualisations continues. De ce côté, la tradition. De l'autre, l'exception : l'alchimie inédite du recueil valut à son auteur de devenir un classique dans tous les sens du terme. Offert à l'attention de la jeunesse et soumis à son étude parce qu'il a intégré le canon, La Fontaine est, en outre, réputé illustrer l'une des plus belles époques du génie français, que l'on dit, elle aussi, classique. Si l'introduction d'une œuvre littéraire dans le cursus scolaire suppose toujours qu'on lui reconnaisse une portée exemplaire, alliée à ses qualités singulières, la réception des *Fables* a quelque chose de spécifique, en raison de la nature pédagogique de l'apologue. Le détournement réalisé par le poète fait retour sur les *Fables*, à la fois ou successivement supposées prolonger, illustrer, exemplifier, sublimer voire subsumer la tradition de l'apologue. Comment et pourquoi enseigner à des enfants une œuvre qui ne leur est pas destinée, mais qui sans cesse mime les genres puérils et joue avec l'idée même d'instruction ? Cette tension entre les deux faces des *Fables* – la tradition et l'exception – nous semble déterminer l'appropriation scolaire de l'œuvre. La première repose sur l'appartenance des textes à un paradigme : la fable. La seconde est liée à leur tour original, ce ton et cette voix qui leur donnent une profondeur que l'on qualifiera de poétique, philosophique, esthétique ou morale : autant d'approches herméneutiques appelées par une œuvre complexe qui suscite et défie l'interprétation. Non pas la fable, cette fois, mais le recueil des *Fables*. Qu'étudie-t-on : la première, le second ou tous deux à la fois ? Étudier la fable *via* La Fontaine, voire instruire et éduquer par la fable *via* La Fontaine, ou bien étudier *Les Fables* de La Fontaine, ce sont autant d'entrées possibles dans l'œuvre, chacune déclinable à satiété, autant d'usages de ces textes qui suscitent au-

tant de portraits potentiellement divergents du poète de Château-Thierry. L'introduction de la notion de classicisme complique encore le jeu : on peut aussi faire lire La Fontaine pour illustrer les traits supposés d'un moment esthétique, dont les caractéristiques rejaillissent alors sur les textes. Quoi qu'il en soit, de l'effet retour au tour d'écrou, la distance est vite franchie : l'usage continu de l'œuvre à l'école tend à transformer cette dernière, dans l'imaginaire collectif, en œuvre faite *pour* l'école.

Qui donc est ce La Fontaine des écoles ? La question est vaste, même si on la réduit à l'empan chronologique envisagé dans la présente livraison. Nous y répondrons ici à la lumière des textes officiels. Ceux-ci constituent un territoire privilégié, quoique non exclusif, pour comprendre la manière dont l'enseignement du poète contribue à façonner la réception de son œuvre : si ces textes encadrent les pratiques pédagogiques, ils jouent aussi un rôle actif dans la formation des futurs enseignants. Ils sont en outre portés par une cohérence d'ensemble – proprement, un programme – qui rend significatives les possibles variations d'un document à l'autre, plus difficiles à analyser dans d'autres corpus. Car il existe bien sûr d'autres façons d'aborder l'usage scolaire de La Fontaine. L'analyse des manuels et des éditions à destination de la jeunesse d'une part, l'étude des pratiques effectives dans les classes ou des corrigés d'examens élaborés collectivement dans les rectorats, de l'autre, seraient nécessaires à l'établissement d'un panorama des pratiques et de la *doxa* pédagogiques voué, quoi qu'il en soit, à demeurer incomplet<sup>9</sup>. Symétriquement, l'étude des copies d'examens et de concours, par exemple, renseigneraient sur ce qu'élèves et candidats retiennent de ces pratiques<sup>10</sup>.

Par « textes officiels », nous entendons essentiellement les programmes parus au Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale, mais pas seulement. Ceux-ci sont complétés par les textes dits d'accompagnement ou d'application, par les programmes limitatifs, ou encore, plus récemment, par les ressources proposées aux enseignants *via* les sites institutionnels, Éduscol, ÉduBase, etc. : le choix des œuvres à traiter à tel niveau d'enseignement et des sujets retenus aux examens et aux concours, contribuant à l'établissement du curriculum, constituent eux aussi des éléments non négligeables de la culture scolaire. Abordée de cette manière, la bibliothèque des textes

6 L'ombre portée des *Fables* contribue sans doute à redessiner *a posteriori* le paysage multiforme de l'apologue, où la tradition scolaire, certes bien établie, n'est qu'un massif parmi d'autres.

7 P. Dandrey, « Sur la "puérité" des *Fables* », *Le Fablier*, n° 29, 2018, p. 43.

8 OC, p. 3 : « S'il y a quelque chose d'ingénieux dans la République des Lettres, on peut dire que c'est la manière dont Ésope a débité sa morale. »

9 Pour le second aspect, on se reportera à l'article de Marlène Lebrun dans la présente livraison.

10 Michel P. Schmidt croise plusieurs de ces approches dans « La place et l'image de La Fontaine dans l'enseignement durant la décennie », *Le Fablier*, n° 3, 1991, p. 33-41.

et des actes à traiter devient pléthorique, et la frontière de ce que l'on peut désigner comme « texte officiel » – prise non dans un sens strictement juridique (décrets, arrêtés, instructions, notes de service) mais comme l'ensemble des textes produits par l'institution – cette frontière devient quelque peu incertaine, on y reviendra. Nous avons eu à cœur, en tout cas, de rendre compte de la présence de La Fontaine dans les différents territoires de l'Éducation nationale et de l'Enseignement supérieur où elle peut être tracée : école primaire et collège, formations professionnelles du secondaire, lycée général et technologique, BTS, classes préparatoires aux grandes écoles et concours de recrutement des enseignants.

Ces textes recouvrent de nombreux enjeux : politiques, institutionnels, sociologiques, théoriques, pédagogiques et culturels. Ils engagent aussi bien une vision du rôle de l'école, de ses missions et de son fonctionnement qu'un regard sur l'enfance dans ses différentes étapes, une idée de ce qu'est ou doit être la culture commune, et singulièrement le canon littéraire, ou encore une définition, explicitée à des degrés divers, de la nature des disciplines concernées (« français », lettres ou littérature, histoire des arts) et de leurs objectifs. Sans ignorer les trois premiers aspects (la politique, l'enfance et la culture), nous ne retiendrons que la dimension disciplinaire, en recueillant les traces des modes de lecture et de compréhension de l'œuvre de La Fontaine proposés par les textes et ressources officiels.

### L'apologue, propédeutique et patrimoine scolaire : le collège de 1995

Il se trouve que les bornes chronologiques entre lesquelles s'inscrit ce bilan, la commémoration de la mort de La Fontaine et la célébration de sa naissance, correspondent à des renouvellements de programmes. En 1995 et 1996, paraissaient les nouveaux programmes de la maternelle (cycle 1), du primaire (cycles 2 et 3) et du collège (lui aussi réorganisé en cycles), suivis en 1999 d'un nouveau programme du lycée général et technologique. Depuis 2016, c'est l'ensemble des cursus généraux, technologiques et professionnels qui a été remanié, de la maternelle au baccalauréat, les dernières réformes devenant effectives à la rentrée 2021. Entre deux, sont parus les programmes de 2002 (primaire) et 2008 (primaire et collège), la voie professionnelle a été réorganisée en 2009, et 2010 a vu la publication d'un nouveau programme du lycée général et technologique<sup>11</sup>.

Des classes de maternelles, il ne sera guère question ici : traditionnellement, les programmes du premier cycle détaillent les « domaines d'activité<sup>12</sup> » et les compétences à acquérir sans spécifier les supports à utiliser. Les listes de ressources proposées récemment, du moins celles de 2013 et 2020, n'incluent pas de fables, même si certains albums pour la jeunesse s'approchent de l'univers narratif de l'apo-

logue animalier, sans nécessairement expliciter une moralité<sup>13</sup>.

N'ayant pu nous procurer les documents d'accompagnement du programme de primaire signés par François Bayrou en 1995, il nous faut commencer par les instructions concernant le collège. Le programme de 1996<sup>14</sup> entend rompre avec les précédents, en centrant l'enseignement du français autour de « la maîtrise des discours ». « C'est l'enjeu, neuf et crucial, des nouveaux programmes » (p. 27) :

Les programmes précédents s'ordonnaient selon trois axes majeurs : la maîtrise de la langue, la formation d'une culture, l'acquisition de méthodes. Ces enjeux restent dans les nouveaux programmes, mais ils y sont inclus dans un objet plus précis et plus concret : la maîtrise des discours. On entend par *discours*, toute mise en pratique du langage dans un acte de communication à l'écrit ou à l'oral. (p. 14)

Cette première définition est précisée plus loin : « La conception générale du programme se fonde donc sur l'énonciation, définie comme l'actualisation de la langue dans des situations concrètes d'utilisation. » (p. 27) Les enseignants sont invités à partir des pratiques discursives repérables dans la société et des pratiques effectives des élèves<sup>15</sup> pour amener ces derniers à la réalisation des objectifs visés : maîtrise de la langue, formation de la personnalité et de la conscience citoyenne, assimilation de la culture commune, structuration du jugement, enrichissement de l'imaginaire (p. 15). Suivant le texte, les discours peuvent être ordonnés suivant deux « pôles », le « pôle narratif » et le « pôle argumentatif » (p. 15), la progression s'organisant de l'un à l'autre. Ainsi, c'est essentiellement la narration qui doit être étudiée en 6<sup>e</sup>, la description étant introduite en 5<sup>e</sup> ; la 4<sup>e</sup> voit une première initiation à l'argumentation, par un travail sur l'explication, l'argumentation proprement dite étant abordée en 3<sup>e</sup> (p. 90 et *passim*). Si la di-

11 Je remercie très vivement ceux qui m'ont aidée dans la collecte des textes dont il sera question dans cet article : tout particulièrement Brigitte Thomas et Jean-Michel Pottier, ainsi que Carole Jouffre, Carine Olivier, Bruno Montano-Avila et Julien Evraud. À un moment où les bibliothèques sont fermées, leur aide a été décisive.

12 Arrêté du 22 février 1995 (NOR : MENE9402285A ; les numéros NOR permettent de consulter les textes sur <http://www.legifrance.gouv.fr>).

13 Par exemple, *La Littérature à l'école. Sélection d'ouvrages pour entrer dans une première culture littéraire*, Paris, Ministère de l'Éducation nationale, 2013 : « Entrer dans le récit avec des récits déjà élaborés », n° 8, Muriel Bloch et Martine Bourre, *Le Loup et la Mésange*, Didier jeunesse.

14 Décret du 29 mai 1996 (NOR : MENL9601215D).

15 Par exemple p. 27 : « [...] la vie sociale est tissée de discours, la culture est par eux transmise, la langue se présente à tous, toujours, dans la réalité des pratiques discursives. Ce sont donc ces pratiques – parler, écrire, lire – qui structurent l'ensemble du programme. / Le programme invite le professeur à entrer davantage dans la perspective de l'élève, et à prendre en considération la réalité de ses pratiques langagières. »

mension esthétique des textes littéraire est mentionnée, à deux reprises (p. 18, p. 27), elle n'apparaît que comme l'une des composantes de l'enseignement, intégrée dans l'approche générale des discours. Les collégiens sont conviés en classe de *français* et non en classe de lettres<sup>16</sup>.

Ces directives mobilisent les fables dans l'ensemble du parcours. Les caractéristiques génériques de l'apologue – une narration, souvent dialoguée, à visée argumentative – le rendent propre à servir les objectifs de chaque niveau. On voit ainsi la fable mentionnée pour l'étude de la cohérence du récit en 6<sup>e</sup> (en parallèle avec l'étude du conte), où elle est également envisagée comme texte poétique répondant à l'approche ludique du langage par les enfants<sup>17</sup>. Très souvent, l'étude de la fable apparaît comme une propédeutique : l'apologue est un matériau scolaire commode, et sa caractéristique essentielle, qui semble guider son utilisation pédagogique, est sa supposée simplicité. Ainsi pour l'étude des genres à partir de la 4<sup>e</sup> :

Pratiques discursives culturellement codifiées, les genres permettent d'appréhender des ensembles de textes d'un seul tenant, qu'ils soient littéraires ou non : la narration épique peut être reconnue dans un extrait de chanson de geste, mais aussi dans un article sportif ou dans une mise en scène cinématographique. L'intérêt d'une étude des genres est de préparer les élèves à une approche comparative des textes. Cette démarche, introduite en classe de 4<sup>e</sup> (une fable de La Fontaine comparée à une fable d'Ésope, par exemple), sera développée en 3<sup>e</sup>. (p. 87)

Quel que soit le sujet abordé, les fables apparaissent au premier niveau, celui de l'initiation. On les voit comme des textes enfantins, des supports pour la récitation orale, les travaux d'écriture ou l'étude des stratégies discursives. La caractéristique essentielle de ce programme est donc de présenter l'apologue comme un support d'étude : les *Fables* ne sont pas une œuvre à lire, mais un réservoir de textes à observer, dire, réécrire.

C'est ce qui fait probablement la différence avec l'utilisation de La Fontaine à l'école élémentaire au même moment :

On nous a compris : la fable du La Fontaine de l'école élémentaire n'est pas un texte ; elle est un motif, qu'on ne peut même pas dire privilégié, dans une thématique dominante de ces ouvrages : « l'animal » (de même qu'on trouve comme autres thématiques dominantes « l'enfant » ou encore « l'aventure »). [...] La Fontaine se retrouve donc dans une équipe d'écrivains animaliers, à la portée des enfants. [...] Les enfants (et même les « tout-petits » de l'école maternelle), aujourd'hui comme hier, sont mis en contact avec les fictions animalières du fabuliste : livres illustrés, jeux de

sept familles, couvercles de pot de confiture, jeux de cube, etc. Mais La Fontaine est exemplaire à cet égard d'un fonctionnement non savant de la chose littéraire, qui fait la double économie d'un texte d'une part et de sa lecture d'autre part<sup>18</sup>.

Suivant M. Schmidt, le label « La Fontaine » prévaut sur la réalité des textes dans l'école primaire des années 1980. C'est sur ce point que la différence se fait entre élémentaire et collège. Si la thématique animalière contribue peut-être implicitement à justifier la présence du poète en 6<sup>e</sup>, les programmes revendiquent une introduction progressive à l'étude des genres<sup>19</sup> et un plaisir de la poésie. Certes, le plaisir poétique des enfants est présenté comme tenant du babyl et du jeu de langage à l'entrée au collège ; il est alors autorisé par des noms dont le prestige cautionne une approche présentée comme (encore) puérile mais capable d'éveiller à la littérature<sup>20</sup>. Le compagnonnage des *Fables avec Chantfleurs et chantefables* de R. Desnos et *Jaffabules* de P. Coran dans la liste des œuvres poétiques à étudier en 6<sup>e</sup> illustre cette catégorisation de l'apologue lafontainien comme tenant de la comptine<sup>21</sup>. Par ailleurs, c'est en tant que mécanique narrative et argumentative que la fable intéresse ces programmes dès la 6<sup>e</sup> et au-delà – et rien ne permet de penser que la fable désigne autre chose que *Les Fables* de La Fontaine, le seul fabuliste mentionné dans le texte.

Il n'en reste pas moins que, si la fable ou *Les Fables* deviennent un texte (ou un discours, relevant de conventions formelles repérables), et non plus seulement un réseau de motifs, elles semblent sans auteur. Du moins l'auteur est-il supplanté par les objectifs d'étude, et son identité, ses intentions ainsi que le contexte de composition sont-ils rendus se-

16 Cette approche de la discipline est également celle qui marque le programme du lycée professionnel au même moment. On remarque la même entrée par « types de textes » et par la grammaire de l'énonciation en BEP dans le programme de 1992 (*BO*, n° 31, juillet 1992). Voir Françoise Giraud, « D'un programme l'autre... », *Interlignes*, n° 40, juin 2010, p. 7 : « Quelques années plus tard, les programmes de baccalauréats [professionnels] sont eux aussi rénovés, dans la même perspective didactique : "Le professeur de français est le professeur de tous les textes et de tous les discours" [*BO*, n° 11, 15 juin 1995], y affirme-t-on en conclusion. »

17 La question de la récitation est évidemment importante pour l'école élémentaire, cf. M. P. Schmidt, « La place et l'image de La Fontaine... », *op. cit.*, p. 34-35 : « Leur aspect matériel (un texte court, mémorisable) paraît commode, et d'ailleurs on sait bien que restent dans la mémoire collective des syntagmes figés, souvent à fonction proverbiale, dont La Fontaine est l'auteur [...] »

18 *Ibid.*, p. 35-36.

19 La classe de 6<sup>e</sup> est aussi celle « où l'on découvre les œuvres littéraires en tant que telles » (p. 30).

20 « L'approche de la poésie répond au goût qu'ont naturellement les enfants pour le langage et ses jeux. La réflexion que l'écriture poétique viendra dans les années suivantes. [...] Dans le prolongement des acquis de l'école, on s'efforce de mettre en relief la musique des mots, de façon à favoriser une émotion esthétique et à faciliter leur mémorisation. » (p. 37).

21 Annexe 1, « Liste des œuvres de littérature pour la jeunesse », section « Poésie », p. 51.

conitaires. La fable n'apparaît pas dans les éléments du programme qui tiennent de l'histoire littéraire. Dans le nom de La Fontaine, c'est la marque qui prime. Si ce nom n'est pas absent, la fréquentation du fabuliste à l'école semble une évidence impensée. Dans l'annexe intitulée « Liste des textes porteurs de références culturelles » concernant le cycle central (p. 137), La Fontaine occupe une place à la fois magistrale et marginale. Quelques lignes liminaires précisent que

Cette liste complète les informations données dans le programme [...]. Le choix des textes poétiques, pour les classes de 5<sup>e</sup> et de 4<sup>e</sup>, est laissé au professeur parmi les auteurs indiqués dans ce document, sans oublier les *Fables* de La Fontaine.

*Sans oublier les Fables de La Fontaine.* Enseigner les *Fables* (vraisemblablement une sélection chargée de donner le goût de l'œuvre) tient de l'évidence et de la convention. L'annexe suivante introduit le nom du fabuliste « parmi les poètes classiques » (au sens des classes), après celui de Victor Hugo et avant ceux de Marot, Rimbaud, Rutebeuf, Verlaine et Villon. Mais ailleurs les grilles délimitant les corpus d'œuvre par genres et par périodes ne lui font pas de place : le xvii<sup>e</sup> siècle, c'est le théâtre (Molière et, secondairement, Corneille), comme le xviii<sup>e</sup> siècle est associé à la critique sociale et le xix<sup>e</sup> siècle au roman et au lyrisme (« la poésie »). Il en va de même pour la classe de 3<sup>e</sup> où aucune des listes d'œuvres ne fait apparaître la fable ou La Fontaine, mais où l'apologue est mentionné pour illustrer le travail sur l'argumentation implicite. Brièveté, simplicité, maniabilité prévalent dans l'approche d'un corpus abordé jusque-là par son personnel, et servant désormais l'étude des formes et des intentions discursives. La Fontaine appartient au patrimoine scolaire, et le collège fait fonds sur la familiarité que l'école élémentaire a dû produire pour introduire les élèves aux exercices intellectuels propres à cette nouvelle phase d'apprentissage.

### **La fable et la transmission d'une culture humaniste : primaire et collège depuis 2002**

Les programmes du primaire (2002, 2008<sup>22</sup>) et ceux du collège (2008<sup>23</sup>) installent un changement de paradigme qui modifie en profondeur l'enseignement du français défini dans les programmes précédents. Le nouveau modèle peut se résumer dans l'idée de la transmission d'une culture humaniste, présentée comme un socle du vivre-ensemble autant que comme objet et support des enseignements. Les textes de 2008 introduisent en outre une discipline nouvelle, transversale, l'histoire des arts, prise en charge par les enseignants de toutes les disciplines, de la maternelle au lycée : la démarche repose sur les mêmes présupposés. Le mode de lecture scolaire des *Fables* et de la fable s'en trouve renouvelé.

Le préambule de 2002 donne le ton. Le fondement de l'enseignement, c'est « une culture scolaire partagée ». La transmission de la langue et du langage est ici fortement arrimée à l'idée d'un trésor culturel mondial que les élèves sont invités à s'approprier sous toutes ses formes :

La maîtrise du langage et de la langue française est, en effet, inséparable de l'acquisition des multiples facettes d'une culture : littéraires, historiques, et géographiques, scientifiques et techniques, corporelles et artistiques. Il n'y a pas d'opposition entre les objectifs fondamentaux de l'école – parler, lire, écrire, compter – et des savoirs solides et différenciés. (p. 14)

Aussi la littérature comme discipline d'étude apparaît-elle dès l'élémentaire<sup>24</sup>. Autre conséquence, la création d'un « nouvel instrument de travail » : « une liste de références d'œuvres regroupées dans un document d'application qui puisse aider et guider les maîtres. » (p. 15) La présentation de cette liste dit bien l'esprit de ce programme : « Il existe en effet des textes qui ont nourri des générations et qui gardent encore toute leur force d'émotion, de réflexion ou de rêve. Ils sont, de plus, le socle des littératures d'aujourd'hui, qui ne cessent de dialoguer avec eux. Ils doivent être partagés par tous. » (p. 15) Les maître-mots, que l'on retrouve en 2002 et en 2008 de la maternelle au le collège, sont ceux d'« exploration » et d'« imprégnation ». Les textes insistent sur la fabrique d'un espace commun auquel la littérature contribue : « La littérature fait partie de cette culture sans laquelle la plupart des références de la conversation ordinaire (*a fortiori* de nos lectures) nous échappent. » (p. 65) Les documents insistent sur l'approche sensible, personnelle, existentielle des objets artistiques, notamment des œuvres littéraires et des livres, présentés comme des objets d'art. Ainsi, pour le primaire, l'éducation artistique « permet d'aborder deux grands champs, les arts visuels et la musique, complétés par le théâtre et la poésie (en liaison avec le programme de littérature), et la danse (en liaison avec le programme d'éducation physique et sportive). La pratique de la voix est au cœur des activités musicales comme du théâtre ou de la poé-

22 Arrêté du 25 janvier 2002 (NOR : MENE02200181A) et arrêté du 9 juin 2008 (NOR : MENE0813240A).

23 Arrêté du 8 juillet 2008 (NOR : MENE0816877A).

24 « Les divers champs disciplinaires n'émergent que progressivement tout au long de l'école primaire. Ils n'existent pas à l'école maternelle [...]. » (p. 13) Pour le cycle 2, le programme précise déjà : « Comme à l'école maternelle, les textes littéraires (albums d'abord, nouvelles ou courts romans ensuite) doivent être au cœur des activités de l'école élémentaire. » (p. 45-46) Mais c'est au cycle 3, dit « cycle des approfondissements », que l'approche des textes s'affine en tant que telle, après que les œuvres littéraires (entre autres) aient servi de support et d'occasion des apprentissages, voir p. 64-65 : le programme affirme fortement l'ancrage disciplinaire des apprentissages fondamentaux : « On lit, on écrit de la littérature, de l'histoire, de la géographie, des sciences, etc. » (p. 67).

sie. » Tout en affirmant les spécificités disciplinaires, ce programme fait le choix d'aborder des objets esthétiques et culturels comme tels : ils transcendent ces disciplines. L'objectif est de construire un vécu à la fois individuel et collectif qui fonde cette « culture de référence partageable » (p. 65). Il est donc logique de voir apparaître la littérature, et plus précisément les œuvres lues en classe, comme support des travaux d'écriture (p. 73). Dans le document d'application, l'idée d'une exploration, l'image récurrente du réseau, celle de voix en échos, de la constellation et du paysage ou encore « l'univers de la littérature<sup>25</sup> » déclinent l'idée d'un vaste fonds commun, fort de sa vie propre et sans cesse vivifié, ravivé, reconfiguré<sup>26</sup>. L'enseignement doit permettre aux enfants de participer à cette dynamique de transmission et de récréation qui définit la littérature. Le geste pédagogique, intégré dans ces processus, les prolonge, les rend visibles et invite les élèves à y prendre place<sup>27</sup>.

La comparaison devient donc une opération intellectuelle fondamentale : c'est elle qui permet les allers-retours auxquels sont invités les enseignants et les élèves entre les grands modèles (esthétiques et génériques) et les textes singuliers qui les actualisent et qui, nécessairement les reconfigurent, les déplacent, les redéfinissent. D'où la nécessité d'établir un programme de lecture « copieux » et de « mettre [les œuvres] en réseau » (p. 8). Ces relations établissent l'image propre des *Fables*.

Les listes d'œuvres, régulièrement éditées et mises à jour depuis 2002, classent par genre les titres retenus pour chaque cycle. Concernant les œuvres matricielles, traduites et régulièrement éditées, adaptées, etc., le document indique un certain nombre d'éditions, parfois présentées en quelques mots. L'œuvre elle-même est ensuite analysée et son intérêt pédagogique mis en lumière, ce qui s'accompagne éventuellement de propositions d'activités. Dans le document de 2002, les *Fables* ne figurent pas comme œuvre, alors même que les enseignants sont invités à comparer les fables d'Ésope et celles de *Kalila et Dimna* aux poèmes de La Fontaine. On retiendra que les recueils d'apologue sont classés dans la catégorie des contes. Ces deux points seront revus dès l'édition de 2004, qui propose une section « Fables et contes » dans laquelle figure une entrée consacrée au fabuliste français. Cette double omission dans le document de 2002 reflète bien l'approche du genre. Ésope fournissant le modèle matriciel, la fable apparaît essentiellement comme un genre narratif et moral en prose : les apologues sont des « histoires<sup>28</sup> » et, plus précisément, des *contes* moraux<sup>29</sup>. Perrette et la Belle au bois dormant, le chat botté et la cigale appartiennent au même univers enfantin : ces fictions enchanteresses font entrer dans un monde de songes où l'enfant peut se projeter, grâce à la simplicité schématique et à la brièveté d'une narration qui fait vivre un personnel anthropomorphe. Cette assimilation du conte et de la fable a pour pendant le rapprochement entre fable et fabliau : au premier couple, reviennent

l'émerveillement et la magie (celle de voir des bêtes parler), au second, le comique du quotidien (celui de voir ces bêtes agir comme elles le font). Ceci ne va pas sans une forme de dilution du genre de l'apologue dans une catégorie, celle de la fable, étendue à tout récit voire à toute intrigue exemplaire. Si l'analyse de M. Schmidt sur le lien entre appétence pour la fable et goût plus général pour le récit animalier dans le primaire des années 1980 conserve toute sa pertinence, l'approche n'en est pas moins considérablement revue et, du point de vue de la littérature, enrichie.

Il s'agit bien de lire des textes, en effet. Le document illustre l'intérêt neuf et fortement marqué pour la dynamique de réécriture propre au genre, qui illustre parfaitement l'esprit du programme – d'où l'apparition dès les petites classes d'apologues à personnages humains, réservés jusque-là à la fin du collège, voire au lycée<sup>30</sup>. Mettant l'accent sur la variation, plus encore que sur la filiation, les textes de présentation entendent dégager fortement les traits propres à chaque œuvre. Trois caractéristiques sont supposées distinguer les fables lafontainiennes : la poésie, le dialogue et la satire. La mise en vers apparaît comme une variation sur le modèle. Ces fables étant poétiques, le caractère imagé du style fait à la fois leur singularité, leur difficulté (également liée aux inversions syntaxiques<sup>31</sup>)

25 *Littérature, cycle des approfondissements (cycle 3)*, Paris, CNDP, « École. Documents d'application des programmes », 2002, p. 9.

26 « Une culture littéraire pour l'école primaire » : « Une culture littéraire se constitue par la fréquentation régulière des œuvres. Elle suppose une mémoire des textes, mais aussi de leur langue, une capacité à retrouver, chaque fois qu'on lit, les résonances qui relient les œuvres entre elles. Elle est un réseau de références autour desquelles s'agrègent les nouvelles lectures. [...] Elle s'est constituée comme un univers où les thèmes, les personnages, les situations, les images ne cessent de se répondre. [...] Ce monde imaginaire, qui vient compléter le monde réel et permet de mieux le comprendre, ne s'ouvre ni ne se clôt avec un texte, ni même avec l'œuvre d'un auteur. Pour qui veut devenir lecteur, il s'explore comme un continent dont il faut retrouver les routes et les paysages familiers, ne serait-ce que pour mieux s'étonner devant ceux qui échappent aux attentes. » (*Ibid.*, p. 5)

27 *Ibid.* : « En quelque sorte, elle [la liste des œuvres] fait la courte échelle aux plus jeunes pour les introduire à l'univers infini des lectures à venir. »

28 *Les Fables d'Ésope : les plus beaux contes et histoires*, Chanteclerc, 2000, où le sous-titre « contes et histoires » offre une variation évidente sur l'expression « contes et légendes » fort répandue dans la littérature de jeunesse.

29 Conception partagée par les éditions recommandées : *Les Fables d'Ésope* éditées chez Mango Jeunesse en 1994 appartiennent à la collection « Contes classiques ». C'est sans doute cette conception de l'apologue grec qui amène à préciser pour cette même édition que « Les fables sont en prose, en langage simple, et terminées par une morale. »

30 M. Schmidt, « La place et l'image de La Fontaine... », *op. cit.*, p. 36.

31 Dans *Lire, écrire au cycle 3. Repères pour organiser les apprentissages au long du cycle*, Paris, CNDP, 2002, la mention de la fable apparaît toujours au niveau le plus simple. En revanche les listes d'œuvres, qui indiquent trois niveaux de difficulté, désignent Ésope comme de niveau 2, *Kalila* 2 et 3. L'estimation de la difficulté de La Fontaine évolue : niveau 3 en 2007, 2013 et 2018 pour le cycle 2 ; 1-3 dans les différentes éditions des

et leur intérêt<sup>32</sup>, de même que la souplesse des dialogues, qui ne permet pas toujours aux jeunes enfants de distinguer les différentes voix. Le document de 2004<sup>33</sup> propose de lever ces difficultés en passant par l'image, qu'il s'agisse d'illustration ou de mise en BD, ce qui présenterait en outre l'avantage de questionner le rapport entre arts du langage et arts visuels (p. 48). Enfin, la présentation des fables d'Ésope, conservée à l'identique dans tous les états de cette liste jusqu'à la plus récente édition, celle de 2020, cherche à distinguer l'esthétique des deux fabulistes en plaçant face à face deux auteurs plus encore que deux cultures :

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. (2002, p. 27, texte repris dans les éditions ultérieures)

Les qualifications retenues ne correspondent guère à l'usage qu'en fait la recherche littéraire au même moment : Ésope moraliste (pour « auteur moralisant »), La Fontaine satiriste. L'hypothèse de R. Jasinski sur l'intention essentiellement satirique des *Fables* de 1668, jugée trop systématique, n'a pas convaincu la communauté critique. Par la suite, les travaux de Louis van Delft sur les moralistes, ces « spectateurs de la vie », dessinaient une appréhension très fine de l'entreprise moraliste, qui ne se destine pas à régler les comportements humains, mais entend les donner à voir. On perçoit bien cependant ce qui sous-tend ici l'usage de ces deux catégories. Ésope est donné pour l'inventeur du récit à moralité ; La Fontaine pour un auteur obéissant à un projet spécifique qui explique le tour singulier de ses poèmes. La mise en contexte est absente ici, ce qui peut expliquer ce glissement vers une lecture satirique du recueil. Ce qui compte, c'est d'identifier une signature d'auteur.

Le désir de rendre compte largement d'un patrimoine culturel mondial amène à donner une place inédite aux fables orientales. *Kalila et Dimna* figure dans la sélection dès 2002 :

Un peu oublié à l'époque moderne, le livre de Kalila et Dimna est un recueil de textes parent des fables et fabliaux. Destiné à l'éducation des princes, il s'inscrit dans une tradition née en Inde et dont l'âge d'or se situe en Perse, vers le VI<sup>e</sup> siècle. L'œuvre est ensuite l'objet de nombreuses adaptations en Orient, en Occident et dans les pays arabes. Elle inspira *Le Roman de Renart* et les fabliaux du Moyen Âge. [...] Les élèves pourront découvrir ce classique de la littérature d'éducation et s'informer sur son itinéraire historique et géographique, à partir de la préface. Ils compareront certains textes aux fables de La Fontaine correspondantes et apprécieront l'esthétique de la calligraphie arabe<sup>34</sup>.

Mise en scène du geste éducatif, circulation entre les cultures figurée par l'écriture arabe, expérience sensible de la poésie passant par la calligraphie et la matérialité du livre sont les intérêts prêtés à cette édition du recueil, qui rend lisible et visible la question des filiations, des circulations et des échanges culturels.

La constellation à laquelle appartiennent les *Fables* est ainsi constituée des contes, des fables ésopiques, incluant leurs formes orientales, et des fabliaux. Si l'œuvre est explicitement désignée comme patrimoniale, il s'agit cette fois du patrimoine littéraire, culturel et artistique, et non exclusivement du patrimoine scolaire. En tant que telle, elle appartient à un contexte spécifique, qui reste absent du programme de littérature mais que l'enseignement de l'Histoire des arts peut amener à préciser. Les programmes d'Histoire des arts de 2008 et de 2015 invitent en effet les enseignants du cycle 3 (CE2-CM) à étudier, parmi les « arts du langage : littérature, poésie », « un conte ou une fable de l'époque classique<sup>35</sup> ».

Le programme du collège défini en 2008 obéit au même esprit et aux mêmes objectifs, adaptés à une nouvelle classe d'âge<sup>36</sup>. On y trouve La Fontaine en classes de 6<sup>e</sup> et de 5<sup>e</sup> (cycle d'adaptation), ce qui est lié à la progression chronologique conjointe des enseignements de littérature et d'histoire : la 6<sup>e</sup> approfondit l'étude de l'Antiquité, la 5<sup>e</sup> celle du Moyen Âge, de la Renaissance et du XVII<sup>e</sup> siècle. La nouveauté essentielle ici pour l'approche de notre

listes du cycle 3 (2004, 2007, 2013, 2018). Pour le cycle 2, le document de 2018 précise une liste de fables à étudier.

32 Le programme de primaire de 2002, souligne p. 64 la richesse des périphrases pour désigner les personnages animaliers chez La Fontaine.

33 *Littérature (2) cycle des approfondissements (cycle 3)*, Paris, CNDP, 2004.

34 *Littérature, cycle des approfondissements (cycle 3)*, Paris, CNDP, 2002, p. 29.

35 Nous soulignons. La notion de « situation » (« se situer ») dans les objectifs va dans ce sens.

36 Voir le très beau texte de Patrick Laudet, « Place et enjeux de la littérature dans les nouveaux programmes du collège », *Les nouveaux programmes de français au collège. Séminaires inter-académiques dans les Académies de Paris, Lyon, Bordeaux et Lille, du 20 janvier au 17 mars 2009*, Éducol, octobre 2009.

auteur consiste dans une plus forte contextualisation des œuvres, possiblement esquissée au primaire. De nouveau l'Histoire des arts y contribue par la mise en relation des œuvres. Et le programme de 5<sup>e</sup> indique « parmi les thématiques laissées au choix du professeur, celle d'« Art, États et pouvoirs » [qui] peut permettre d'aborder des thèmes comme [...] l'art de la cour (la comédie-ballet) et la place de l'écrivain à la Cour (en particulier celle de Versailles) » (p. 10). Une seconde spécificité du collège consiste dans le passage progressif d'une « approche intuitive » « vers une interprétation raisonnée » (p. 3) – mais sur ce point, la lecture des programmes seule ne nous indique pas quels types d'interprétation des *Fables* sont réalisés en classe.

Les *Fables* sont ainsi abordées en suivant un programme de lecture fondé sur les spécificités poétiques du recueil. L'initiation à la poésie de la classe de 6<sup>e</sup> inclut « des *Fables* de Jean de La Fontaine (choisies dans les Livres I à VI<sup>37</sup>) ». Si la présence du poète à ce niveau s'explique très certainement par les mêmes raisons que dans le programme précédent (ces poèmes courts, rapides, supposés familiers, déploient un imaginaire apte à séduire les jeunes esprits ; et l'on peut supposer que la patrimonialisation scolaire joue encore, elle aussi, l'attention à l'œuvre en elle-même, à son histoire et à sa poétique, à son architecture – l'attention de l'enseignant du moins à qui incombe la responsabilité d'établir une anthologie adaptée à ses classes – cette attention, elle, est nouvelle. Aux côtés des extraits d'épopées antiques, de contes, de courtes pièces de Molière, les premières fables de La Fontaine, celles de 1668, constituent le trésor offert spécifiquement aux jeunes adolescents. L'année suivante, la poésie est abordée à l'aune des « jeux de langage » :

Le professeur privilégie l'étude du rapport entre forme et signification à partir d'un choix de poèmes d'époques variées empruntés par exemple aux auteurs suivants :

- Moyen Âge-xvi<sup>e</sup> siècle : Charles d'Orléans, Clément Marot, initiation aux poèmes à forme fixe ;
- xvii<sup>e</sup> siècle : Jean de La Fontaine, *Fables* (choisies dans les livres VII à XII) ;
- xix<sup>e</sup> siècle : Victor Hugo, Alfred de Musset, Charles Cros, Paul Verlaine, Tristan Corbière, Arthur Rimbaud ;
- xx<sup>e</sup> siècle : Guillaume Apollinaire, Max Jacob, Robert Desnos, Eugène Guillevic, Jacques Prévert, Malcolm de Chazal, Raymond Queneau, Claude Roy, Boris Vian, Jacques Roubaud. (p. 8)

Les *Fables*, celles d'après 1678, représentent à elles seules la poésie du xvii<sup>e</sup> siècle, offertes à une approche plus ouvertement herméneutique des textes.

Quant à la liste d'œuvres recommandées aux enseignants, elle est centrée sur la littérature jeunesse. On y remarque le même emploi de la catégorie de

« fable » pour « récit exemplaire » que dans les listes destinées au primaire depuis 2002 : la fable se confond là avec le récit fictif de portée générale, tout ce qui ne relève pas, au fond, de l'anecdote ou de l'Histoire.

### La fable et l'argumentation au lycée, de 1999 à 2018

Les années 2000-2020 ont vu se généraliser la lecture des *Fables* à différents niveaux des lycées général, technique et professionnel. Il faut souligner cependant que les documents officiels qui concernent les dernières classes du secondaire laissent moins de prise à l'analyse que les programmes de primaire et de collège. Les programmes communs de français dessinent un cadre conceptuel, culturel et pédagogique en se référant aux notions qui organisent l'enseignement (objets d'étude, registres, genres, mouvements littéraires). Si l'on peut en inférer une *doxa* critique et pédagogique, c'est avec beaucoup de prudence. Certes, le genre de la fable trouve une place explicite dans le cursus. Et La Fontaine est parfois mentionné dans les documents d'accompagnement. Mais le lycée est le moment de l'entrée dans l'interprétation littéraire. Or les concepteurs des programmes, qui se refusent à imposer des listes de textes à étudier (hors des programmes dits « limitatifs »), laissent *a fortiori* toute liberté aux enseignants concernant l'approche herméneutique et les références critiques à adopter pour éclairer les œuvres. L'on ne peut donc guère désigner que des éclairages *possiblement* jetés sur l'œuvre du poète à la lumière des programmes. Ces possibles se dessinent à l'intersection des directives officielles et de la culture critique des enseignants : c'est cette dernière qui leur fait reconnaître dans les *Fables* une œuvre répondant à leurs objectifs pédagogiques.

Des tendances se dégagent néanmoins. Les deux caractéristiques des *Fables* – ou, plus exactement, du genre de l'apologue – les plus constamment mises en valeur dans la décennie 2000-2010 sont leur portée argumentative : la fable apparaît essentiellement comme une forme indirecte d'argumentation. Pour le lycée général et technique, ce fil rouge court du programme de 1999<sup>38</sup>, précisé par les arrêtés de 2002 pour la classe de Seconde et de 2006 pour la Première<sup>39</sup>, jusqu'au programme de 2010-2011<sup>40</sup>.

37 Détail significatif : les italiques de *Fables* là où l'on attendait « des fables » signalent cette pensée de l'œuvre derrière l'anthologie que l'enseignant est appelé à constituer.

38 Arrêté du 4 août 1999 (NOR : MENE9901760A).

39 Arrêté du 3 octobre 2002 (NOR : MENE0202333A) et arrêté du 5 octobre 2006 (NOR : MENE0602437A). Documents d'accompagnement : *Français classes de seconde et de première*, CNDP, 2006.

40 Arrêté du 21 juillet 2010 (NOR : MENE101976A). Pour la première technologique : Arrêté du 8 février 2011 (NOR : MENE1104134A). Précisons qu'aucune œuvre de La Fontaine n'a été incluse dans l'enseignement de Lettres en Terminale Littéraire depuis 2001. Le xvii<sup>e</sup> siècle a été représenté dans ces programmes par Perrault, dont les contes illustrés par

La manière dont le programme de 1999 croise l'appréhension des registres, des genres et des époques illustre cette tendance. Parmi les « genres et registres » les élèves de seconde étudient le genre narratif, exemplifié préférablement par des œuvres des XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles, et le théâtre. La poésie, elle, « est prise en compte dans les rubriques “un mouvement littéraire”, “le travail de l'écriture” et “éloge et blâme”. » (p. 37) Or l'articulation souhaitée entre les programmes de français et d'histoire amène dans ces trois domaines, et particulièrement dans l'étude de « L'Histoire littéraire et culturelle », à privilégier l'étude du XIX<sup>e</sup> et du XX<sup>e</sup> siècle. Si rien n'interdit aux enseignants (au contraire !), de remonter en-deçà du XIX<sup>e</sup> siècle pour étudier la poésie, il n'en reste pas moins que le guidage explicite des pratiques s'arrête au seuil du romantisme. De même, l'étude de la « Production, diffusion et réception des textes » insiste sur le contemporain. « L'argumentation », quatrième point du programme, paraît donc le plus à même de correspondre à l'enseignement des *Fables*. Pour l'axe « Démontrer, convaincre et persuader », qui s'appuie sur « un groupement de textes et de documents », les « problématiques conseillées » sont « les débats sur l'éducation ou la question de l'altérité, du XVI<sup>e</sup> au XX<sup>e</sup> siècle » (p. 37<sup>41</sup>). Le second axe, « L'éloge et le blâme », doit être travaillé à l'aune de documents aussi divers que possibles, de manière à montrer comment ces actes de langage « suscitent l'adhésion ou l'opposition ». Les textes d'accompagnement, dirigés par Alain Viala (seconde, 2001) et Alain Pagès (première, 2006) éclairent ces choix : « en fonction des difficultés de lecture que présentent les œuvres relevant d'un état de langue historiquement éloigné, l'attention portera davantage, sans exclusive cependant, sur des textes et mouvements littéraires des XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles en seconde, et sur des textes et mouvements littéraires et culturels antérieurs en première. » (p. 8) On le voit, les objets d'étude choisis pour l'entrée au lycée ne favorisent pas l'enseignement de La Fontaine – sans l'interdire, encore une fois. Le classicisme n'en demeure pas moins dans la liste des « mouvements qui ont eu un rôle structurant dans l'histoire littéraire française », à aborder en classe de seconde (p. 22).

La présence de La Fontaine en classe de première est beaucoup plus probable. Quatre des sept objets d'étude retenus lui conviennent : la poésie (il s'agit d'étudier « recueil de poème ou un groupement de textes poétiques du XVI<sup>e</sup> siècle à nos jours ») ; l'argumentation, pour laquelle le genre de la fable est explicitement nommé<sup>42</sup> ; l'étude des mouvements culturels et littéraires (facultatif en première technologique) met l'accent sur les XVI<sup>e</sup>- XVIII<sup>e</sup> siècles ; enfin la question des réécritures, propre à la première littéraire, ouvre un dernier espace possible à l'émule d'Ésope.

L'éclairage par l'argumentation, objet d'étude commun à toutes les filières, reste cependant le plus probable pour les *Fables*, et ce d'autant qu'elles

étaient déjà enseignées sous cet angle en fin de collège. La prééminence de l'argumentation, particulièrement en première, ressort fortement dans son articulation à la poésie :

En première, la poésie doit faire l'objet d'une séquence au cours d'année. Mais son étude ne se limite pas à ce seul cas. Elle intervient aussi à d'autres moments : par exemple à propos de l'apologue, dans l'étude d'un mouvement littéraire et culturel ou du langage théâtral. (p. 38)

L'apologue lafontainien trouverait ici sa place et son identité : il est un texte argumentatif en vers. De fait, la composition complexe et foisonnante des *Fables* rend peu probable le choix de l'œuvre pour l'étude d'un recueil poétique, ou du moins ne désigne-t-elle pas l'œuvre lafontainienne comme l'un des premiers candidats. Si La Fontaine figure bien dans la liste des poètes proposés aux professeurs (p. 39), la poésie lafontainienne, cette réalité complexe, est probablement abordée par textes isolés ou petites anthologies plutôt que dans l'étude de ses effets miroitants, perceptible à l'échelle du recueil, ou dans son enracinement anthropologique, en lien avec la question de la fiction.

Dans ces programmes, on le voit, le genre de la fable emportait avec lui les *Fables*, l'apologue étant ici abordé par la voie rhétorique comme un genre du détour, une parole rusée et faite pour persuader – dans le cas de La Fontaine, le détour par la poésie redouble la stylisation de l'imaginaire, mais cette dimension de l'œuvre n'est pas explicitement désignée.

### De la fable aux *Fables* (1) : la satire

Dans la décennie 2000-2010, la notion d'objet d'étude, qui organise les programmes du lycée général et technique, s'appliquait à des catégories critiques et historiques telles que le genre littéraire, le registre, le mouvement esthétique<sup>43</sup>. Un tournant s'amorce avec le programme de 2009 qui réorganise en profondeur le lycée professionnel<sup>44</sup> : les objets d'étude sont cette fois des thématiques et des problématiques, parfois appliquées à des genres. C'est cette réforme, semble-t-il, qui introduit la fable et avec elle La Fontaine dans la filière professionnelle : nous

Gustave Doré ont été étudiés pour le Baccalauréat Littéraire de 2007 et 2008 (« Littérature et langage de l'image »), et Pascal, proposé dans le domaine « Littérature et débats d'idées » en 2009 et 2010. Références : Arrêté du 20 juillet 2001 (NOR : MENE0101658A) et arrêté du 12 juillet 2011 (NOR : MENE1119471A). En ce temps de pandémie, il ne nous a pas été possible de remonter plus haut que 2001 pour l'examen des programmes limitatifs de Terminale.

41 La liste d'œuvres proposée dans le document d'accompagnement p. 45 ne mentionne pas les *Fables* cependant.

42 Il est en outre défini dans le document d'accompagnement, p. 47-48.

43 *Interlignes*, juin 2020, n° 40.

44 Arrêté du 10 février 2009 (NOR : MENE0829953A).

n'avons trouvé trace du poète ni dans les annales du BEP (le fabuliste est en cela moins chanceux que Francis Jammes, Victor Hugo ou Lamartine), ni dans celles du CAP ; le programme de français-histoire géographie de 2002 et celui du BEP de 2016 ne mentionnent pas l'apologue<sup>45</sup>. De 2009 à 2019, le programme de première professionnelle fit place à la fable et au conte dans l'objet d'étude « Du côté de l'imaginaire » :

La fable, le conte, les récits imaginaires sont-ils réservés aux jeunes lecteurs ?

Comment l'imaginaire joue-t-il avec les moyens du langage, à l'opposé de sa fonction utilitaire ou référentielle ?

Le lecteur d'œuvres de fiction fuit-il la réalité ? (p. 2)

La question posée ici est celle du détour par l'imaginaire, qui était également donnée en 2009 et 2010 aux étudiants de BTS. Elle revient régulièrement dans la formation professionnelle, de même que l'interrogation sur la parole, sa mise en scène et ses pouvoirs.

Suivant ce mode d'organisation, les programmes actuels du primaire et du collège (2016<sup>46</sup> puis 2018<sup>47</sup>) structurent l'enseignement de la littérature autour de problématiques et de thèmes transversaux : l'approche des genres et des époques est articulée, mais aussi subordonnée à ces questions qui guident la traversée de l'histoire et des formes littéraires. La mention d'œuvres et d'auteurs précis se fait donc plus rare dans les programmes, remplacées par des « indications de corpus ». Comme par compensation, les ressources pédagogiques accompagnant le programme se sont multipliées : elles donnent des exemples d'application de ces questionnements, proposent des choix de corpus et des appuis bibliographiques. Nous avons précédemment commenté la présentation des *Fables* dans les listes d'œuvres proposées au primaire depuis 2002, et signalé son absence dans les listes destinées au collège, puisque ces dernières ne comportent que des textes de littérature jeunesse. Reste à débusquer la place possible de La Fontaine dans les objets d'étude qui organisent les programmes.

Les cycles du primaire et du secondaire, considérés dans leur continuité, sont réorganisés en 2016 : désormais le CM1 et CM2 forment avec la 6<sup>e</sup> le cycle 3, tandis que les trois années de la 5<sup>e</sup> à la 3<sup>e</sup> constituent le quatrième et dernier cycle de l'enseignement commun – ce qui n'empêche pas un programme spécifique par niveau : concernant le français, les thèmes des classes de CM restent distincts de ceux de la 6<sup>e</sup>. Pour le CM, deux thèmes mentionnent la fable : « Héros / héroïnes et personnages » et « La morale en question ». Le premier est ainsi libellé concernant les « enjeux littéraires et de formation personnelle » :

Découvrir des œuvres, des textes et des documents mettant en scène des types de héros / d'héroïnes, des héros / héroïnes bien identifiés ou qui se révèlent comme tels.

Comprendre les qualités et valeurs qui caractérisent un héros / une héroïne.

S'interroger sur les valeurs socio-culturelles et les qualités humaines dont il / elle est porteur [*sic*], sur l'identification ou la projection possible du lecteur. (p. 121)

Pour cela, « on étudie un roman de la littérature jeunesse ou patrimonial mettant en jeu un héros / une héroïne (texte intégral) » et « un récit, un conte ou une fable mettant en jeu un type de héros / d'héroïne ou un personnage commun devenant héros / héroïne » (BD et film sont également possibles). Le second objet d'étude, « la morale en question », vise à faire

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. (*Ibid.*)

Ces objectifs se réalisent notamment en étudiant « des fables posant des questions de morale, des poèmes ou des chansons exprimant un engagement » (*ibid.*). On le voit, la question de la valeur est le terrain commun de ces deux ensembles d'interrogation. En théorie, la présence de La Fontaine est aussi envisageable dans un troisième objet d'étude : « Imaginer, dire et célébrer le monde ». Les objectifs sont en effet pour les élèves de

Découvrir des poèmes, des contes étiologiques, des paroles de célébration appartenant à différentes cultures.

Comprendre l'aptitude du langage à dire le monde, à exprimer la relation de l'être humain à la nature, à rêver sur l'origine du monde.

S'interroger sur la nature du langage poétique (sans acception stricte de genre). (p. 122)

Pour un enseignant sensible à la qualité poétique des *Fables*, les corpus d'application peuvent appeler le nom de La Fontaine, que l'on ne trouve pas, cependant, dans la bibliographie des documents

45 Pour le programme de BEP de 1991, M. Schmidt relevait une mention du genre, « La place et l'image de La Fontaine », *op. cit.*, p. 35.

46 Arrêté du 9 novembre 2015 (NOR : MENE1526483A).

47 *BO* du 26 juillet 2018, puis programme consolidé *BO* n° 31 du 30 juillet 2020.

d'accompagnement : « un recueil poétique » (peu envisageable pour les *Fables* à ce niveau, sinon par recomposition anthologique) ou « des poèmes de siècles différents, célébrant le monde et/ou témoignant du pouvoir créateur de la parole poétique ». Bien des fables des Livres VII à XII pourraient ici trouver leur place.

Quant à la classe de 6<sup>e</sup>, c'est la question de la ruse qui mobilise l'apologue, revenu à son statut initial de parole d'esclave telle que La Fontaine la met en scène dans « La vie d'Ésope ». Le thème est en effet « Résister au plus fort : ruses, mensonges et masques ». Il appelle à étudier notamment « des fables et fabliaux, des farces ou soties développant des intrigues fondées sur la ruse et les rapports de pouvoir ». On soulignerait volontiers que les *Fables* offrent une galerie de contre-exemples opposés aux scénarios envisagés dans le programme. Si ce dernier met l'accent sur des situations où la ruse est juste et nécessaire<sup>48</sup>, l'apologue lafontainien, lui, voit souvent la victoire brutale et définitive des forts sur les faibles.

De son côté, le programme d'histoire des arts (2015 revu en 2016) encourage les enseignants du cycle 3 à « Mettre en relation un texte connu (récit, fable, poésie, texte religieux ou mythologique) et plusieurs de ses illustrations ou transpositions visuelles, musicales, scéniques, chorégraphiques ou filmiques, issues de diverses époques, en soulignant le propre du langage de chacune<sup>49</sup>. »

C'est ensuite à la fin du collège, en classe de 3<sup>e</sup>, que le fabuliste peut ressurgir (p. 249) : l'entrée « Dénoncer les travers de la société » invite en effet à étudier « des œuvres ou textes de l'antiquité à nos jours, relevant de différents genres ou formes littéraires (particulièrement poésie satirique, roman, fable, conte philosophique ou drolatique, pamphlet) » et « des dessins de presse ou affiches, caricatures, albums de bande dessinée ». Dans les objectifs pédagogiques, l'accent est fortement mis sur la question de la satire : « découvrir des œuvres, des textes et des images à visée satirique », « comprendre les raisons, les visées et les modalités de la satire », « s'interroger sur la dimension morale et sociale du comique satirique ». La question de l'imaginaire, elle, celle des « visions poétiques du monde », est fortement arimée à la poésie des XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles et même très précisément à la prose poétique, excluant *a priori* le recours à notre poète.

Du personnage et de ses valeurs, abordés via la fable en CM, à la lutte des faibles contre l'injustice des forts, introduisant la notion d'intrigue (6<sup>e</sup>), puis à la dénonciation des vices de la société (3<sup>e</sup>), c'est bien la question de la satire qui est progressivement construite autour du genre de l'apologue et donc de l'œuvre lafontainienne. Il s'agit là d'un parti-pris critique fort. Celui-ci est confirmé par les exemples de mises en œuvre du programme de 3<sup>e</sup><sup>50</sup>. *Éduscol* propose ainsi des « propositions de corpus » pour le thème « dénoncer les travers de la société » qui

font la part belle aux fables que l'on pourrait qualifier de politiques et propose la lecture des *Fables de La Fontaine et Hitler*, illustrées par J.-Y. Mass et D. Collot, une actualisation évidemment puissamment engagée du personnel lafontainien : la dénonciation, ici, vaut une lutte active et se pare de l'aura de la Résistance. Il est vrai cependant que la première entrée des « propositions de corpus », intitulée « Vices et défauts : des cibles intemporelles » met à distance le traitement littéraire de l'actualité et fait émerger sans la nommer la question de la nature humaine. Par ailleurs, une analyse du « Rat qui s'est retiré du monde », fable effectivement tournée vers des événements politiques contemporains, conforte l'approche tout autant politique que satirique de l'œuvre lafontainienne, qui est aussi celle de la fable en général : outre Ésope, Phèdre, Horace et Tite-Live, les documents proposent une lecture de « Fable ou histoire » de Victor Hugo (*Les Châtiments*), poème pamphlétaire tout autant que satirique. Concernant le cycle 3, les documents d'accompagnement sont plus modérés. Ils témoignent d'une réflexion explicite sur la place et les modes d'enseignement de La Fontaine à l'école, et signalent une volonté de ressaisir ce qui a pu être un temps une forme d'évidence impensée. C'est le cas en particulier pour le document intitulé « Les *Fables* de La Fontaine à l'école » (Philippe Rocher), qui rassemblait en 2010 une série de publications en ligne, et fut ensuite revu et actualisé en 2018. On voit là le fruit de la notion de « culture humaniste » qui fondait le programme de 2008, confirmée par la récente réforme malgré la réorganisation de l'enseignement et du curriculum. Les enseignants sont invités là dans une fabrique des textes, en-deçà de la question des valeurs ou des visées satiriques au cœur du nouveau programme. De manière intéressante, le document précise qu'« une articulation plus précise des fables à ces programmes [de 2018] est en cours d'élaboration » (p. 7). Ce document à venir renseignera plus précisément sur la manière de traiter les *Fables* à la lumière de la question des valeurs, au cœur de l'enseignement du cycle 3.

## De la fable aux *Fables* (2) : la littérature d'idées

Les réformes en cours au lycée, qui amènent de l'étude de la fable à l'analyse spécifique des *Fables*, vont aussi dans le sens d'une lecture centrée sur les idées et les valeurs. S'il n'est pas question de La Fontaine en classe de seconde générale et techno-

48 « Découvrir des textes de différents genres mettant en scène les ruses et détours qu'inventent la fable pour résister au 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 et le spectateur. / s'interroger sur la finalité, le sens de la ruse, sur la notion d'intrigue et sur les valeurs mises en jeu. » (p. 124)

49 BO spécial n°11 du 26 novembre 2015, p. 3.

50 Ils sont disponibles sur *Éduscol* : <https://eduscol.education.fr/2080/francais-cycle-4-pour-une-culture-litteraire-et-artistique> (site consulté le 19 avril 2021).

logique dans le nouveau programme, l'étude de son œuvre est prévue depuis 2019 en première, dans l'objet d'étude « La littérature d'idées du XVI<sup>e</sup> siècle au XVIII<sup>e</sup> siècle<sup>51</sup> ». Les programmes limitatifs de 2019 et 2020 placent en effet les *Fables* en concurrence avec les *Essais* de Montaigne et les *Lettres persanes* de Montesquieu. Le professeur choisit l'une des trois œuvres, qu'il éclaire à la lumière du parcours qui lui est associé : pour La Fontaine, « imagination et pensée au XVII<sup>e</sup> siècle ». Les élèves de première générale se penchent pour cela sur les Livres VII à XI, ceux de première technologique sur les Livres VII à IX.

Les *Fables* peuvent aussi être étudiées en première générale dans la spécialité Humanités, Lettres, Philosophie (HLP<sup>52</sup>). Les deux grandes questions qui organisent l'année, en relation privilégiée avec la période qui s'étend de l'Antiquité aux Lumières, leur ménagent toutes deux une place : lire La Fontaine est proposé pour la question des « Pouvoirs de la parole » (les *Fables* se trouvent pour l'entrée « Les séductions de la parole » dans la bibliographie des « prolongements ») aussi bien que pour celle des « Représentations du monde » (entrée « L'homme et l'animal »). Les enseignants qui retiendraient les *Fables* au premier semestre sont invités à une réflexion sur « les effets de la parole, son pouvoir de plaire, de séduire et d'émouvoir » et pourraient mettre l'accent sur la qualité poétique de l'écriture lafontainienne : le document mentionne « la mise en scène de la parole », mais aussi « les procédés de fiction » liés à la fable, à la parabole, à l'allégorie. C'est ici l'occurrence la plus nette, et peut-être la seule, d'une invitation à aborder l'œuvre de La Fontaine en questionnant ce qui distingue la parole poétique : une invite à saisir et définir l'expérience esthétique pour elle-même, en-dehors de la question des finalités (la satire) ou du contenu (le débat d'idée). La seconde question, elle, arrime fortement la lecture du recueil à la littérature d'idée, ménageant avec les textes philosophiques un lien non de comparaison et de distinction, comme la première, mais de continuité et de dialogue, entre réponse et reformulation : la question de l'animal-machine est explicitement signalée, et Descartes et La Fontaine inclus dans les œuvres proposées.

Enfin, le programme actuel du lycée professionnel, celui de 2019<sup>53</sup>, inclut La Fontaine en classe de seconde par le biais de l'intitulé « Dire et se faire entendre : la parole, le théâtre, l'éloquence » – en signalant les *Fables* parmi les œuvres de théâtre. Heureuse erreur, en réalité, qui dit sans doute que l'apologue lafontainien est ici conçu comme une scène rhétorique, et pour cela rapproché des autres auteurs retenus pour le XVII<sup>e</sup> siècle, Corneille, Racine et Molière. Rétablies parmi les poèmes, les *Fables* côtoieront de grandes œuvres des XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles : *Les Contemplations*, *Les Fleurs du Mal*, les *Éthiopiennes* entre autres. Si La Fontaine disparaît de l'enseignement de français en première profes-

sionnelle dans le dernier programme, malgré l'objet d'étude « Créer, fabriquer : l'invention et l'imaginaire » qui aurait pu lui être propice, il pourrait en revanche être introduit en terminale, dans l'objet d'étude « Vivre aujourd'hui : l'humanité, le monde, les sciences et la technique » : outre les œuvres du programme limitatif, les enseignants sont invités à constituer une anthologie de leur choix en puisant dans « la littérature d'idée » « entendue au sens large (essais, romans, théâtre, récits allégoriques, apoloques, fables, utopies et dystopies...) » (p. 5).

### La Fontaine dans les programmes du supérieur

Dans le supérieur, on distinguera l'approche thématique, qui inclut les textes de La Fontaine dans des corpus plus vastes éclairés par un intitulé, et l'étude de l'œuvre propre aux concours littéraires. La première est notamment celle des étudiants des classes préparatoires scientifiques. En 2005, la question de l'animalité leur était posée pour le programme de français-philosophie, appliquée à la lecture des *Fables* (Livres VII-XI), du *Traité des animaux* de Condillac et de *La Métamorphose* de Kafka. Outre les concours des grandes écoles scientifiques, le programme de BTS comprend régulièrement des poèmes de La Fontaine depuis dix ans. En 2009 et 2010, la liste des textes pour le thème du « détour » inclut les « *Fables*, en particulier “Les deux pigeons”, “Le lièvre et la tortue”, “Le pouvoir des Fables”<sup>54</sup> ». En 2014 et 2015, le thème « Cette part de rêve que chacun porte en soi » fait place à « La laitière et le pot au lait » mais aussi à un conte, « Les Souhaits ». Le détour, le rêve : ces thèmes prolongent la question de l'argumentation indirecte abordée dans les lycées des années 2000-2018 et préfigurent celle de l'imagination actuellement mise ne valeur en classe de première générale et technique. En ce sens, l'apparition du « Lièvre et la tortue » comme appui du thème « À toute vitesse » pour le BTS de 2021-2021 apparaît comme un renouveau des habitudes, mais signale bien la familiarité de ces programmes avec le fabuliste, devenu l'un des points de passage possible et récurrent.

L'étude de l'œuvre après le baccalauréat, quant à elle, se fait elle aussi plus fréquente depuis dix ans. Si les Livres VII-XII des *Fables* étaient au programme de l'agrégation de Lettres de 1980, il avait ensuite fallu attendre 1997, dans l'élan du tricentenaire, pour voir les œuvres galantes (*Psyché*, *Le Songe de Vaux*, *Adonis*) soumises à la sagacité des agrégatifs. En 2011, les Livres I-VI étaient donnés au concours de l'agrégation, puis en 2020 à la Banque d'Épreuve

51 Arrêté du 17 janvier 2019 (NOR : MENE1901575A).

52 Arrêté du 19 juillet 2019 (NOR : MENE1921255A).

53 BO spécial n° 5 du 11 avril 2019.

54 Des textes de La Fontaine ont effectivement été donnés au BTS en 2009 (métropole) et 2010 (Tahiti).

Littéraires, qui ouvre l'accès aux deux ÉNS et à dix grandes écoles<sup>55</sup>.

\*  
\*\*

## Le don de poésie

Que conclure de ce parcours ? Le premier point, assez net, est la généralisation de l'enseignement des *Fables*, à tous les niveaux, dans la dernière décennie – car La Fontaine reste l'auteur des *Fables*.

Le deuxième est la variété des modes d'enseignement. Bien naturellement, l'étude de cette œuvre suit l'évolution plus générale de l'approche des textes littéraires et de la classe de français/lettres. Si l'on brosse à grands traits, on dira que l'appréhension des discours a cédé la place à une participation à la vie des œuvres sur le mode de l'innutrition, puis à l'approche par genres et registres, et finalement par problématiques et questionnements transversaux – ces régimes pédagogiques et ces modes d'organisation du savoir et de sa transmission se succèdent, certes, mais ils se recoupent aussi, dégageant des espaces différents pour l'inventivité des enseignants. La variété est bien sûr liée aussi à l'âge du public visé. « La Fontaine » restera sans doute, pour les plus jeunes, le nom donné à un univers qui tient du conte et du fabliau, le père d'une foule grouillante et familière, encline à vous insuffler au passage ce qui semble une forme de leçon. On gagerait bien que ce premier portrait, complexifié et redessiné par la suite, n'est jamais totalement effacé de l'esprit des élèves comme des professeurs. Les *Fables* sont bien « l'un de nos plus émouvants lieux de mémoire<sup>56</sup> ».

Et de fait on est frappé par la manière dont ce La Fontaine auteur scolaire est rejoint, y compris dans les petites classes, par un auteur tout court, poète, satiriste, maître d'une parole séduisante, complexe, polarisée vers la société de son temps. C'est ce qu'illustrent la mise en réseau des fables d'Ésope, de La Fontaine et du *Kalima et Dimna* ou encore la prise en compte, dès 2008 au collège, puis à tous les niveaux, des strates du recueil, c'est-à-dire la conscience de la poétique et des évolutions de l'écriture, guidant l'usage pédagogique. L'une des difficultés majeures des *Fables* réside précisément dans l'appréhension du recueil comme tel et la distribution de l'étude suivant l'histoire de la composition est certainement l'une des manières les plus fécondes de poser la question de la structure, rabattue sur celle des formes de l'écriture et des changements d'intention. Une remarque plus personnelle : l'expérience déroutante, au sens propre, de la lecture linéaire des *Fables* pourrait elle aussi trouver, peut-être, quelque chose de réjouissant et de salutaire à l'heure où l'on écrit ces lignes. Assumer le désordre et l'incertitude pour, librement, relier, dessiner des chemins de traverse et suivre des lignes de sens, à défaut de pouvoir se référer à un dessin d'ensemble, est une expérience

à laquelle l'actualité nous convie, au-delà des textes : la compréhension de ces derniers aiderait-elle à l'appropriser ?

Quoi qu'il en soit, il reste cette double polarité dans l'enseignement de La Fontaine : le paradigme de la fable désigne l'usage de ses textes, tandis qu'à l'autre extrémité, l'énergie de l'œuvre nourrit l'expérience et l'analyse d'un objet littéraire singulier. En réalité, l'un va rarement sans l'autre : c'est une question d'accent. M. Schmidt remarquait en 1991 la rupture entre le conteur des petites classes, masqué par l'univers auquel il donne son nom, et le classique des lycées et au-delà, un La Fontaine pour *happy few*, détenteurs de la secrète complexité de l'œuvre. Les programmes depuis 2000 nous semblent ménager des recouvrements multiformes et une progression plus harmonieuse de l'un à l'autre. La multiplication des ressources produites à l'usage des enseignants par l'institution, ressources devenues à l'heure actuelle indissociables de la lecture des programmes, confirme cette invitation à la complexité (qui n'est pas le contraire à la clarté). Un effort pour rendre intelligible et contextualiser accompagne la réorganisation toute récente de l'enseignement des lettres, effort qui permettra peut-être de lier plus intimement que par le passé la recherche sur l'œuvre produite par les critiques et les universitaires et la manière dont celle-ci est enseignée aux plus jeunes<sup>57</sup>.

Elle pourrait amener par exemple à revisiter l'articulation si constamment organisée entre les *Fables* et la satire. Il semble que, durant la période observée, se soit produit un glissement de l'observation du registre satirique dans les textes à l'idée d'une visée satirique de l'œuvre. La lecture satirique du recueil et sa situation dans les débats d'idée contemporains permettent de fait d'explorer le phénomène de l'application et la manière dont ces textes s'ancrent dans une actualité philosophique et politique. C'est une façon énergique de dépoussiérer le portrait du bonhomme, de s'approprier l'idée d'une poésie qui fait sens autrement que par le biais de leçons de morale un peu surannées. L'engagement est certes une manière pour la poésie de signifier. Mais, isolée ou survalorisée, cette lecture risque fort d'occulter la temporalité propre de l'œuvre, l'expérience de la permanence à laquelle elle convie, en même temps que le sens de l'éphémère qui la traverse, et de là, de

55 CELSA, Concours BCE, Concours ECRICOME, École nationale des chartes, École supérieure d'interprètes et de traducteurs, Instituts d'études politiques d'Aix-en-Provence, de Lille et de Lyon, Institut de management et de communication interculturels, Institut supérieur du management public et politique, École spéciale militaire de Saint-Cyr, École du Louvre.

56 Olivier Leplat, préface de Mathieu Bermann, *Les Contes et nouvelles en vers de La Fontaine. Licence et mondanité*, Paris, Classiques Garnier, « Lire le XVII<sup>e</sup> siècle », 2016.

57 Voir en particulier sur le site *Odysseum* (site consulté le 19 avril 2021) les deux dossiers rédigés par Jean-Charles Darmon, « Usages de l'animalité dans la fable » (<https://eduscol.education.fr/odysseum/usages-de-lanimalite-dans-la-fable>) et Patrick Dandrey, « La Fontaine » (<https://eduscol.education.fr/odysseum/la-fontaine>).

se rendre aveugle à la vision de l'homme qui la soutend. Or ne sont-ce pas là quelques-uns des traits de la sagesse poétique si singulière des *Fables* ? On peut penser que les jeux de La Fontaine avec l'actualité (qui ne manquent pas de conviction) sont la face superficielle d'une attitude de recul souriante et mélancolique, le clin d'œil d'un poète qui nous dit aussi que l'homme est au fond bien peu réformable. Ce regard tendre et désenchanté posé sur la vie en société, et traduit dans une écriture gaie par choix et par élégance, induit une définition de l'acte poétique : c'est par là aussi que se joue sa place dans la cité.

C'est sur ce don de la poésie que nous terminerons, en signalant, comme l'un des plus beaux hommages rendus au poète, le cadeau des *Fables* offert en 2010 aux élèves de CM1 et depuis 2018 à ceux du CM2. On remarquera que l'ouvrage édité pour 2020 s'ouvre, avant même le portrait du poète, sur un court extrait des *Amours de Psyché* : « Tout l'Univers obéit à l'Amour... ». Illustrées par Chagall en 2010, par Joann Sfar, Voutch puis Emmanuel Guibert depuis 2018, ce don d'un livre et des univers visuels, mais aussi sonores<sup>58</sup> qui se déploient à partir des textes semble rappeler, avec discrétion et conviction, que la poésie, cette réalité qui vit d'être partagée, est bien une manière d'habiter le monde.

Céline BOHNERT  
Université de Reims-Champagne Ardenne  
Institut Universitaire de France

---

58 Sur la page web qui accompagne l'opération 2020, on peut écouter l'interprétation des fables par Michel Elias : <https://eduscol.education.fr/1341/un-livre-pour-les-vacances> (site consulté le 21 avril 2021).