

# Écrire pour lire, lire pour écrire au CE1 : l'exemple d'un travail sur “ Le loup et l'agneau ”

Loïs Lefeuvre, Luc Maisonneuve, Gérard Sensevy

## ► To cite this version:

Loïs Lefeuvre, Luc Maisonneuve, Gérard Sensevy. Écrire pour lire, lire pour écrire au CE1 : l'exemple d'un travail sur “ Le loup et l'agneau ”. Repères : Recherches en didactique du français langue maternelle, ENS Lyon, 2016, Lecture et écriture : les choix des enseignants au début de l'école élémentaire, pp.143-158. <URL : <http://reperes.revues.org/962>>. <halshs-01399558>

**HAL Id: halshs-01399558**

**<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01399558>**

Submitted on 23 Nov 2016

**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.

Loïs Lefeuvre, Luc Maisonneuve et Gérard Sensevy

## Écrire pour lire, lire pour écrire au CE1 : l'exemple d'un travail sur « Le loup et l'agneau »

---

### Avertissement

Le contenu de ce site relève de la législation française sur la propriété intellectuelle et est la propriété exclusive de l'éditeur.

Les œuvres figurant sur ce site peuvent être consultées et reproduites sur un support papier ou numérique sous réserve qu'elles soient strictement réservées à un usage soit personnel, soit scientifique ou pédagogique excluant toute exploitation commerciale. La reproduction devra obligatoirement mentionner l'éditeur, le nom de la revue, l'auteur et la référence du document.

Toute autre reproduction est interdite sauf accord préalable de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France.

**revues.org**

Revues.org est un portail de revues en sciences humaines et sociales développé par le Cléo, Centre pour l'édition électronique ouverte (CNRS, EHESS, UP, UAPV).

---

### Référence électronique

Loïs Lefeuvre, Luc Maisonneuve et Gérard Sensevy, « Écrire pour lire, lire pour écrire au CE1 : l'exemple d'un travail sur « Le loup et l'agneau » », *Repères* [En ligne], 52 | 2016, mis en ligne le 23 février 2016, consulté le 23 février 2016. URL : <http://reperes.revues.org/962>

Éditeur : Éditions de l'École normale supérieure de Lyon

<http://reperes.revues.org>

<http://www.revues.org>

Document accessible en ligne sur : <http://reperes.revues.org/962>

Ce document est le fac-similé de l'édition papier.

© Repères

# **Écrire pour lire, lire pour écrire au CE1 : l'exemple d'un travail sur « Le loup et l'agneau »**

Loïs Lefeuvre, Luc Maisonneuve et Gérard Sensevy,  
université européenne de Bretagne, ESPE de Bretagne

---

Dans cet article, nous décrivons l'élaboration d'une séquence d'enseignement portant sur diverses versions de la fable « Le loup et l'agneau » (Ésope, Phèdre, La Fontaine). Nous précisons dans une première partie les principes généraux qui ont présidé à cette élaboration, d'abord en décrivant le dispositif au sein duquel elle a été produite, ensuite en précisant quelle vision épistémologique et didactique de la fable, en général, nous avons mobilisée, pour terminer sur une analyse spécifique du « Loup et l'agneau ». Dans la seconde partie de l'article, nous décrivons la mise en œuvre de la séquence étudiée. La troisième partie nous permet une discussion synthétique de l'article.

**Mots-clés :** didactique, théorie de l'enseignement

## **1. L'élaboration d'une séquence sur « Le loup et l'agneau », principes généraux**

### **1.1. Le travail au sein d'une ingénierie coopérative**

Nous avons produit le travail décrit ici au sein d'une *ingénierie coopérative* (Sensevy, 2011 ; Sensevy *et al.*, 2013 ; Lefeuvre, 2013) qui repose sur les principes suivants.

#### **Le travail *per se* des savoirs mis en séquence (Lefeuvre, 2013)**

Contre une épistémologie des savoirs prêts à l'emploi, nous privilégions un travail épistémologique et épistémique dans lequel chaque membre du collectif établit un rapport de première main à la source du savoir enseigné, avant même le travail transpositif. L'activité du collectif consiste ensuite à construire une conception collective de cette source (pour ce qui est de cet article, la fable).

#### **L'itération de séquences**

Le collectif travaille à la production de la première version d'une séquence d'enseignement. Il s'agit alors d'un travail transpositif au cours duquel la

conception collective précédemment élaborée est didactisée. Cette séquence est ensuite mise en œuvre par certains des membres du collectif, qui étudient cette première mise en œuvre, en cherchant à améliorer la séquence pour en produire une deuxième version. Celle-ci est mise en œuvre à son tour et fait l'objet du même type de travail, etc.

### Le principe de symétrie

Le collectif considère comme essentielle l'égalité de relation entre ses membres. Cela signifie le partage de la conception des fins et des moyens de l'enseignement entre les participants au collectif, la nécessité pour chacun de faire valoir son point de vue spécifique, l'idée que chacun peut fournir les raisons d'être de tout élément du dispositif, qu'il soit « épistémologique », « théorique », ou « pratique ».

### 1.2. L'étude d'une fable : quelques principes généraux (Sensevy, 2011)

On peut proposer l'étude d'une fable à l'école pour de multiples raisons. Nous ne tentons nullement d'en dresser un panorama. Il s'agit simplement, ici, de justifier une conception de la fable, on peut dire un parti-pris. Les choix que nous avons produits tiennent essentiellement aux aspects suivants. Nous nous inspirons en particulier de l'analyse de la fable produite dans la tradition des lumières allemandes, notamment chez Wolff et Lessing, telle qu'elle a été mise en évidence par Torra-Mattenklott (2005). Cette analyse se fonde sur la distinction entre connaissance intuitive et connaissance symbolique (ou aveugle) proposée par Leibniz (2001), distinction reprise par Lessing (2008) dans sa théorie de la fable : « pour donner à une conclusion symbolique générale toute la qualité dont elle est capable... nous devons la réduire au particulier afin de la connaître intuitivement ». Lessing construit ainsi la relation entre morale de la fable et récit comme emblématique de cette relation symbolique-intuitif : si nous disons « La raison du plus fort est toujours la meilleure », nous produisons une connaissance symbolique, qui atteindra « toute la qualité dont elle est capable » par la mise en relation avec le corps de la fable lui-même. La morale (l'abstrait) permet d'éclairer la réalité, mais en retour sa réduction à divers particuliers augmente sa pertinence. La morale est un potentiel de pertinence, et Lessing va encore plus loin quant à la réalité de ce potentiel lorsqu'il affirme que « le général existe seulement dans le particulier et peut seulement devenir visualisable dans le particulier » (Lessing, 2008, p. 38)<sup>1</sup>.

Une présentation de la fable comme une sorte de machine à relier l'abstrait et le concret pourrait amener à une vision étroitement « déductive » de ses opérations, à laquelle la lecture du *Traité de la fable*, de Lessing, peut faire penser. Mais de nombreux auteurs ont montré au contraire l'ouverture possible du

---

1 Il nous semble important, en soi et au plan didactique, que cette vision de la fable ait pu inspirer l'épistémologue des sciences Nancy Cartwright (Cartwright, 1999), qui montre comment la relation théorie-modèle peut s'inspirer de la conception Leibniz-Lessing. Cette relation abstrait-concret, au cœur de la fable, est aussi, pour Cartwright, au cœur des modèles de la physique. Cartwright s'appuie ainsi sur Lessing pour montrer que ces modèles, selon elle, sont dans le même rapport à la théorie que le récit d'une fable l'est à la morale de cette fable

genre, en particulier chez La Fontaine, jusqu'à pouvoir parler, comme Darmon (2011), de « crise de l'exemplarité ». Autrement dit, on peut considérer que le corps de la fable donne, dans sa narration, *un* exemple concret de ce que la morale (quand elle existe) affirme abstraitement, mais la fable ne se réduit certes pas dans tous les cas à cette opération de déduction : La Fontaine, parmi d'autres<sup>2</sup>, ouvre des lignes de fuite absentes de certaines versions antérieures dont il s'est inspiré.

La lecture d'une fable, dans la conception que nous tenons ici, gagne donc à la fois à la considérer comme un paradigme pour l'étude des relations entre concret et abstrait, tout en se défiant d'une conception déductive de ce rapport (quelle que soit la « direction » de la « déduction » : concret / abstrait ou abstrait / concret) pour se rendre sensible aux ouvertures du sens qu'elle propose.

La fable est donc pour nous une sorte de dispositif transactionnel entre le concret et l'abstrait : d'une part, du concret vers l'abstrait, un mouvement vers le générique (la morale), d'autre part, de l'abstrait vers le concret, un mouvement vers le particulier (le récit).

### **1.3. Enseigner la fable, quelques éléments**

Il ne saurait être question, ici, de présenter les lignes de force d'une didactique de la fable. Ce qui suit renvoie davantage à des choix transpositifs effectués par notre collectif, rendus possibles à partir de la conception générale de la fable que nous avons précisée ci-dessus. Ces choix sont les suivants.

#### **1.3.1. La comparaison entre versions**

L'idée consiste à produire un travail d'analogie entre les versions, c'est-à-dire, pour un élément donné de la fable qu'on retrouve dans différentes versions, analyser les similitudes et les différences entre ces versions. Cette comparaison peut avoir plusieurs fonctions. Une partie d'une version 1 (par exemple Ésope) peut en certains cas *éclairer* la partie « homologue » d'une version 2 (par exemple La Fontaine), notamment parce qu'elle peut, paradoxalement, en fournir une sorte de paraphrase. Dans d'autres cas, au contraire, la comparaison de parties homologues montre un *écart*, dont il peut être didactiquement fructueux de faire prendre conscience aux élèves. Bien entendu, il arrive aussi qu'une partie donnée dans une version soit sans homologue dans une autre version, ce qui peut être en soi une source de questionnement.

#### **1.3.2. La paraphrase**

Dans la didactisation entreprise, nous donnons une place prépondérante à la paraphrase (Fuchs, 1982, 1994 ; Daunay, 2002 ; Descombes *in* Van Reeth, 2013). Cela signifie qu'à tous les moments du travail, un moyen de discuter la compréhension et l'interprétation de tel ou tel fragment de la fable ou de la

---

<sup>2</sup> Krylov, par exemple, si l'on suit l'analyse de Vygotski (Vygotski, 2005).

fable elle-même consiste à la paraphraser, à exhiber ces paraphrases, à les faire vivre côte à côte en les comparant.

### **1.3.3. Le travail d'écriture**

Notre collectif s'est accordé sur l'idée selon laquelle le travail littéraire à l'école primaire est insuffisamment *écrit*. Nous désignons ici ce qui nous paraît constituer un triple manque : l'écrit comme système technique permettant l'annotation d'un texte, par exemple dans la prise de notes, etc. ; l'écrit en tant que production de textes successifs, notamment ceux qui jalonnent les différents états de la compréhension, individuelle ou collective, d'un texte ; l'écrit en tant qu'effort de réécriture, par exemple à des fins créatives, ainsi lorsqu'il s'agit d'affabuler (Escola, 2003), de transformer la fable pour en inventer d'autres possibles (Escola, 2012).

### **1.4. « Le loup et l'agneau » : éléments d'analyse spécifique**

Nous distinguons ici dans un premier temps deux types d'essentiels, de premier et de second ordre<sup>3</sup>.

Nous listons ainsi des « essentiels de premier ordre » de la fable, des éléments quasi littéraires et des éléments plus complexes, différemment présents dans les différentes versions. Puis nous présentons ses « essentiels de second ordre » produits à partir des premiers. Comme pour ce qui précède, notre volonté n'est pas ici celle d'une glose raffinée, mais d'une analyse transpositive dont l'intérêt se mesure tout autant à la nature de la vision qu'elle dessine de la fable qu'à son appréhension possible par les élèves.

#### **1.4.1. Des essentiels de premier ordre de la fable : ce que disent les textes**

1. Un loup affamé croise un agneau qui se désaltère.
2. Le loup accuse l'agneau de troubler son eau. Or l'agneau est situé, dans la pente, en dessous du loup et ne peut donc troubler l'eau du loup. L'agneau l'explique au loup (premier mensonge du loup réfuté par une première vérité de l'agneau).
3. Le loup accuse alors l'agneau d'avoir médité sur lui l'année passée. L'agneau explique que c'était impossible, puisqu'il n'était pas né (second mensonge du loup réfuté par une seconde vérité de l'agneau).
4. Le loup reproche alors à l'agneau que son frère a médité de lui. L'agneau explique que c'est impossible car il n'a pas de frère (troisième mensonge du loup réfuté par une troisième vérité de l'agneau).
5. Le loup accuse alors l'agneau et les siens de lui en vouloir et de le persécuter, cela réclame vengeance

---

<sup>3</sup> Par « essentiels », nous entendons des éléments de signification incontournables. Ils sont en cela très proches des éléments « noyaux » décrits par Barthes (1966) ou des « primitives » décrites par Greimas (1970).

6. Pour assouvir sa vengeance, le loup emporte l'agneau et le dévore.

**1.4.2. Des essentiels de second ordre de la fable : ce qui peut être dit sur les textes et à partir d'eux**

1. Établir un fait de vérité c'est formuler une preuve raisonnée.

2. Établir la vérité des faits ne peut rien contre le recours à la force dans un monde sans droit.

3. Être juge et partie dans un procès peut conduire à ce que le criminel soit considéré comme étant la victime.

4. Le règne des plus forts dans un monde sans droit c'est le règne de l'injustice pour les plus faibles.

**1.5. La séquence « Le loup et l'agneau » : une vision d'ensemble**

La séquence comporte six séances, que nous décrivons ici très sommairement.

En préalable, les élèves écoutent la fable dite par des comédiens, et commencent à l'apprendre par cœur. Dans la première séance, la fable de La Fontaine (donnée sans la morale) est étudiée, mise en regard avec la version de Phèdre, qui aide à la paraphrase du texte de La Fontaine. Le travail se fait à l'oral et à l'écrit, avec l'utilisation d'un tableau Paraphrase-Texte-Commentaire (PTC, voir plus bas), et la production d'écrits intermédiaires individuels et collectifs. Cette pratique sera étendue à l'ensemble de la séquence. La seconde séance est dédiée à la comparaison systématique Phèdre-La Fontaine (mise en comparaison des éléments liés au premier mensonge du loup et de la vérité conséquente de l'agneau). Entre les deux séances : visionnement de la mise en scène de la fable par Bob Wilson à la Comédie française. La troisième séance (dont un extrait est étudié ci-dessous) se concentre, toujours dans la même mise en comparaison, sur les deux mensonges suivants du loup et les vérités correspondantes de l'agneau, puis comporte un travail écrit par groupe, suivi d'une mise en commun, le tout relatif à la fin du texte. La quatrième séance (dont un extrait est également étudié ci-dessous) est centrée sur l'élucidation spécifique de l'expression « sans autre forme de procès ». L'ensemble du texte est conçu comme un procès inique qu'il s'agit de comprendre comme tel. La cinquième séance aborde ensuite ce que nous considérons comme une question essentielle de la fable : pourquoi le loup ne mange-t-il pas tout de suite l'agneau ? La version d'Ésope qui donne des éléments de réponse est alors utilisée à des fins explicatives. La sixième et dernière séance se centre sur l'explicitation de la morale, encore une fois avec l'aide de la comparaison des morales de Phèdre et La Fontaine, en relation avec la paraphrase collective, établie dans la classe, de l'ensemble du récit.

## 2. La mise en œuvre de la séquence

### 2.1. Le contexte de la recherche

La séquence a été systématiquement mise en œuvre et reprise, plusieurs années consécutives, dans quatre classes de CE1, par des professeurs des écoles membres du collectif de recherche, dont l'activité coopérative s'organisait selon les principes décrits ci-dessus (cf. 1.1). L'analyse que nous faisons du dispositif s'attache principalement à une mise en œuvre dans une de ces classes; elle se centre sur certains épisodes empiriques qui nous paraissent emblématiques de l'activité conjointe de ces professeurs et de leurs élèves.

### 2.2. Réécrire la fable : l'usage de la paraphrase dans une mise en commun, le contrat de paraphrase

L'épisode choisi se situe en séance au moment de l'élaboration de la paraphrase collective de la dernière partie du récit de la fable de La Fontaine. Ce travail de mise en commun fait suite à la phase préalable d'écriture par petits groupes de cette paraphrase (cf. troisième séance dans le synopsis ci-dessus, et tableau PTC en annexe). Le professeur lit donc l'extrait de La Fontaine à paraphraser : « Là-dessus, au fond des forêts / Le Loup l'emporte, et puis le mange, / Sans autre forme de procès. » Notons que ces vers pourraient être paraphrasés et commentés comme suit : le loup emporte l'agneau (1) au fond des forêts (2), le mange (3), sans prendre de précaution particulière (4), et donc sans s'embarasser le moins du monde d'apparaître alors pour ce qu'il est vraiment, un tueur affamé et tout puissant (5). Ces cinq éléments ne sont pas tous à considérer sur le même plan. L'un d'entre eux (3), explicite dans le texte source, est essentiel pour clôturer la narration par une action décisive du loup. Les éléments (1) et (2), également explicites, circonstancient cette information essentielle (3). Par contre, la formulation (4) et son commentaire (5) renvoient davantage à un point de vue de lecteur sur la signification à donner à l'action du loup au-delà des faits.

Le professeur dit alors : *vous allez me dire qu'est-ce que ça veut dire ça? Vous allez tous trouver. Il n'y a plus qu'à écrire. Qu'est-ce qu'on écrit là pour la paraphrase?* Pour le professeur, *ce que ça veut dire* place donc à priori le collectif classe dans une recherche de compréhension de ce que ces deux vers disent. La mise en commun s'organise. Un élève propose le travail de son groupe pour répondre à la consigne du professeur et dit : *je vais le manger*. Cet élève parle comme s'il était le loup (*je*). Cela semble signifier, pour cet élève, que le loup décide bien de passer à autre chose (*je vais*). Sa proposition traduit sa compréhension d'une intention du loup (au moment où il emporte l'agneau dans la forêt). Cette formulation de l'élève résume sans doute le seul fait d'importance, pour son groupe, dans ces vers : l'agneau sera mangé par le loup. Cet élève ne se livre donc pas à proprement parler à une paraphrase plus ou moins exhaustive des vers de la fable, mais il produit un essentiel nécessaire à la compréhension de la narration et à sa clôture.



Le professeur répète alors : *je vais le manger?* et insiste : « *Là-dessus au fond des forêts le loup l'emporte et puis le mange sans autre forme de procès* », ça se remplace par « *je vais le manger?* ». Le professeur demande donc à l'élève si sa formulation « remplace » les deux vers du texte source. Il témoigne son étonnement d'une formulation qui évacue à ses yeux des éléments de compréhension importants, par exemple « sans autre forme de procès » qui n'est pas pris en compte. Il dévoile ainsi son intention d'obtenir une paraphrase plus proche des trois vers. Autrement dit, l'échange professeur-élève nous montre la tentative d'ajustement en situation d'un certain contrat de paraphrase. L'élève dit alors : *Oui le loup le mange*. Le professeur répond : *Ah oui ça c'est pas pareil ... / est-ce que le loup parle là?* L'élève ajoute alors : *c'est le narrateur*. Et le professeur valide en disant : *voilà*. La nouvelle proposition de l'élève convient visiblement davantage au professeur car elle respecte le choix d'écriture de La Fontaine, à savoir faire parler le narrateur et pas le loup. Ainsi, si la proposition de l'élève reprend quasiment à l'identique l'expression du texte source (« le loup le mange »), sa reprise s'inscrit dans une avancée concernant le contrat de paraphrase institué par le professeur : respecter certains choix énonciatifs de l'auteur. Pour autant, pour ce qui est de la paraphrase des trois vers, le système d'attentes du professeur et celui de l'élève ne sont pas encore pleinement ajustés. Du côté de l'élève, paraphraser c'est énoncer ce qu'il est important d'avoir compris d'essentiel : du côté du professeur, à tout le moins à ce moment-là de la séquence, paraphraser c'est répéter le texte source autrement tout en respectant (certaines de) ses règles d'énonciation.

### ***2.3. Faire et refaire : un choix d'enseignement pour la compréhension de « sans autre forme de procès »***

#### ***2.3.1. Temps 1 : une lacune de conceptualisation au sein de l'ingénierie coopérative***

La paraphrase par les élèves de « sans autre forme de procès » a demandé une évolution nette de la conception didactique de la séquence, montrant tout l'intérêt de faire et refaire la séquence en tenant compte des mises en œuvre effectives dans les différentes classes.

Ainsi, lors de la séance où est abordée pour la première fois cette paraphrase, les travaux de groupes des élèves présentent trois solutions de paraphrase : (1) *sans autre forme de vengeance*, (2) *sans autre forme de mensonge*, (3) *sans autre forme de raison*. Chacune de ces paraphrases erronées est extrêmement intéressante, parce que chacune ressortit au même tropisme explicatif du texte. Dans l'impossibilité de laisser « résonner » le mot « procès », puisque les élèves en ignorent vraisemblablement les deux sens principaux (de processus ou de jugement au tribunal), ils le coiffent d'une signification explicative qui rend compte d'un degré certain de compréhension du récit, mais qui n'en demeure pas moins incompatible avec ce que La Fontaine a pu suggérer en recourant à cette expression. Ces propositions de paraphrase montrent donc la difficulté des élèves à procéder à une identification sémantique pertinente du mot « procès ».

Par ailleurs celle-ci est articulée à l'expression « sans autre forme de ». Il faut donc tenir compte de cette articulation dans la réécriture : à un premier niveau, entre la tournure particulière « sans autre forme de » et le mot « procès » (trouver un substantif analogue) – acception de procès comme jugement au tribunal, tout en référant simultanément à un second niveau, celui de l'apport de cette expression en lien avec le sens déjà construit du récit de la fable – acception de procès comme processus. À cet égard, on peut supposer qu'un lecteur lettré pourrait laisser résonner en lui les deux acceptions. Il mêlerait ensuite ces deux acceptions ou résonances avec le texte lui-même, ce qui alimenterait d'une certaine manière chacune d'entre elles. Cette capacité épistémique ne va pas de soi. Au plan didactique, vouloir développer avec les élèves une telle capacité suppose donc un dispositif *ad hoc* permettant de travailler sur la double acception du mot « procès » dans une perspective de paraphrase intégrée à la signification générale du récit. Les propositions des élèves, au regard de cette seconde articulation, méritent donc d'être analysées.

#### Paraphraser « sans autre forme de procès »

En première approche, ce que l'on peut remarquer d'emblée, parmi les trois propositions (*sans autre forme de vengeance / mensonge / raison*), c'est la réutilisation à l'identique de « sans autre forme de... », comme si cette expression ne faisait pas problème. D'ailleurs, le professeur reprend lui-même cette partie de l'expression en disant : *pourquoi vous avez dit ça « sans autre forme de... » pourquoi vous avez dit ça? qu'est ce que ça veut dire pour vous... ça veut dire quoi?*

En seconde approche, il faut souligner que l'expression « sans autre forme de » appelle obligatoirement un complément par un substantif, ce qui complique la paraphrase quand on ne connaît justement pas la signification du substantif « procès ». À ce sujet, Descombes, évoquant la nécessité – et la difficulté – de paraphraser un texte philosophique pour l'expliquer, suggère qu'une des grandes méthodes consiste à paraphraser en éliminant les substantifs du texte source (Van Reeth, 2013). D'une certaine manière, ce que suggère Descombes, c'est de substituer à certains substantifs du texte source une périphrase<sup>4</sup> à insérer alors dans le texte de la paraphrase. Ce qui est chez Descombes une solution ne semble toutefois pas aisément accessible ici aux élèves. D'une part, parce qu'il n'y a, en fait, pas de périphrase possible de « procès » dès lors que la paraphrase commence obligatoirement par « sans autre forme de », d'autre part, parce qu'ils ignorent le sens du mot « procès ». Or, il faut impérativement que les élèves trouvent un substantif, ce qu'ils font en se référant aux événements du récit : qu'est-ce qui pourrait bien interrompre, clore, la suite de ces événements? La fin des mensonges, des raisons (mauvaises?) ou la vengeance. En conséquence, au plan didactique, pour établir la paraphrase du dernier vers, l'hypothèse serait plutôt de commencer par paraphraser d'abord « sans autre forme de » afin d'ouvrir la paraphrase sur une possibilité de faire une (éventuelle) périphrase explicative du mot « procès », par exemple en proposant « sans chercher à » ou

---

4 Par exemple paraphraser le mot « professeur » par « celui qui fait la classe aux élèves » plus que par « enseignant ».

« sans prendre de précautions pour ». Ceci est d'autant plus difficile que nous sommes en présence de la collocation « sans autre forme de procès ». Or, dans cette séance, comment semble être comprise par les élèves la signification même de « sans autre forme de »? À priori, au regard des réponses des élèves pour trouver un substantif « synonyme » du mot « procès », cette expression semble évoquer pour eux « sans refaire quelque chose déjà repéré dans le récit » et « ne devant plus se reproduire au moment où cette histoire se clôt »; ce « quelque chose » étant identifié par les élèves, leur fournit ainsi la solution pour la paraphrase de procès. L'on remarque ainsi que l'utilisation, par les élèves, du mot *raison*, à la place de « procès », est rendue possible par deux faits déjà établis avec les élèves : d'abord, l'usage de ce mot dans « la raison du plus fort est toujours la meilleure »<sup>5</sup>. De même, pour le recours au mot *mensonge*, trois travaux de groupes ont eu recours à la notion de mensonge pour paraphraser les propos du loup. Le PTC montre aussi que le professeur et les élèves ont relevé et titré explicitement tout au long de la paraphrase de la fable (colonne C, commentaires) premier, deuxième, troisième mensonge du loup (« sans autre forme de procès » voulant dire alors qu'il n'y a donc plus de quatrième mensonge à trouver pour le loup)<sup>6</sup>. Enfin, on peut également remarquer que le recours au mot *vengeance* renvoie à « il faut que je me venge », repris comme un élément du texte source inséré tel quel dans la paraphrase écrite du tableau PTC (colonnes T et P) (« sans autre forme de procès » voulant dire alors qu'il n'y a donc plus de vengeance à trouver pour le loup, il a pris l'agneau). Ces constats tendent à montrer que ce qui permet de comprendre la fable, pour les élèves, serait donc davantage l'ensemble que constitue le tableau PTC (avec l'activité associée de paraphrase tout au long des séances pour le renseigner) que le seul texte source. Ainsi, les élèves seraient en fait à la recherche d'un substantif pour respecter la contrainte syntaxique de « sans autre forme de » mais également pour rester dans le contrat de paraphrase en cours. Autrement dit, le recours à *vengeance*, *raison*, *mensonge*, est en passe de faire partie du contrat didactique de la classe, c'est-à-dire d'intégrer le système de connaissances des élèves, guidant ainsi leur stratégie de réécriture de « sans autre forme de procès ». Ceci interroge par conséquent l'influence de la nature des formulations des titres/commentaires dans la colonne C du PTC (deux des substantifs proposés par les élèves en remplacement de procès sont formulés dans cette colonne) et à s'interroger sur le rôle des formulations des commentaires au service de l'élaboration collective de la paraphrase : tantôt éventuels obstacles à la paraphrase, tantôt aides à la compréhension du récit?

---

5 Rappelons que la morale de la fable de La Fontaine n'a pas été incluse dans le texte étudié, mais que les élèves l'ont entendue lors du visionnement de la mise en scène de la fable par Bob Wilson.

6 Le tableau PTC se présente ainsi : colonne P = paraphrase, colonne T = texte de la fable, colonne C = commentaire. Par exemple, le titrage des différents mensonges relève du commentaire (ajout d'information : numérotation, explicitation de la chronologie, etc.) alors que leur réécriture relève de la paraphrase (dire la même chose autrement).

### La paraphrase aide ou obstacle à la compréhension du récit ?

Intéressons-nous alors à la genèse de *sans autre forme de mensonge* élaborée par le collectif classe (à partir d'une proposition d'un élève), paraphrase finalement retenue avec l'assentiment du professeur. Ce choix pourrait être à priori analysé comme un faux-sens (ou un sens inexact), car ce n'est pas ce que La Fontaine a exprimé avec « sans autre forme de procès ». Qu'est-ce qui conduit pourtant le professeur à valider la proposition *sans autre forme de mensonge* comment étant la paraphrase recherchée ? Le professeur et le groupe qui a, le premier, proposé *mensonge* à la place de « procès » se mettent d'accord sur ce terme. D'entrée le professeur dit à l'élève représentant ce groupe : *Pour toi les procès c'était les mensonges ?* La reprise par le professeur du mot « procès » en parlant « des procès » (et pas d'un procès) laisse à penser qu'il faut effectivement chercher plusieurs faits répétitifs dans le récit étudié jusque-là. De plus, l'utilisation de l'imparfait *c'était* renforce cette idée que ces faits s'arrêtent à ce moment précis de l'histoire où le loup emporte l'agneau. Autrement dit, ces faits, validés par la parole professorale, sont, aux yeux des élèves, ce que La Fontaine appellerait « procès ». Tout se passe donc comme si le professeur avait validé le recours aux mensonges comme sous-tendant la paraphrase de (des) « procès ». Pour le professeur, l'essentiel du contrat didactique est-il de savoir si le collectif doit produire la meilleure réécriture possible de « sans autre forme de procès », ou bien, s'agit-il davantage de mettre à profit la proposition d'un élève pour renforcer le travail de compréhension des faits du récit de la fable (en s'accommodant alors de la proposition dès lors qu'elle atteint ce but) ? Voyons donc pourquoi et comment le professeur opère. Celui-ci dit : *Alors... est-ce qu'il ne dit plus de mensonge quand il emporte l'agneau ?* Cette question provoque alors une reprise d'explications, avec commentaires émergents sur l'intelligence comparée du loup et de l'agneau. Pour cela le professeur s'appuie explicitement sur des extraits du texte source, mais également du texte déjà paraphrasé et commenté (colonnes P et C du tableau PTC). Le professeur en arrive à déterminer finalement le problème suivant posé aux élèves (c'est nous qui soulignons) : *Alors, attendez, d'abord avant que l'on dise que le loup mente, il va falloir qu'on prouve que le loup ment... parce qu'il a menti on est tous d'accord qu'il a menti pour la toute première fois quand il a accusé l'agneau de salir l'eau et que l'agneau lui a dit je ne peux pas salir l'eau car je suis plus bas que toi. Ça, c'était le premier mensonge mais on ne sait pas si les autres sont des mensonges. Alors expliquez-moi pourquoi ce sont des mensonges.* L'intention didactique du professeur semble claire : à l'occasion de la paraphrase de « sans autre forme de procès », le collectif classe est conduit à enquêter pour retrouver et prouver à nouveau ce qui est « mensonges » du loup. Le travail sur la paraphrase est en lui-même réglé à ce stade : il fait place à un travail de reprise sur la compréhension des faits du récit oscillant entre explications et commentaires.

### Paraphrase-commentaire et/ou paraphrase-traduction ?

Cette analyse de la séance montre la nécessité d'un équilibre didactique entre deux facettes indispensables du contrat de paraphrase, ces deux facettes s'inscrivant toutes les deux dans le respect des choix énonciatifs de l'auteur de

la fable : la première d'entre elles, très présente dans cette séance, est au service d'une paraphrase-commentaire de la fable avec une intention didactique forte du professeur de faire expliquer aux élèves, à travers et à partir de la paraphrase, ce qu'ils ont compris (sur le schéma narratif, sur les intentions des personnages, etc.). Comme on le voit dans cette séance, la réécriture de la fable peut, didactiquement, ignorer des intentions de La Fontaine si les justificatifs des élèves, pour leur paraphrase, permettent de construire, aux yeux du professeur, une compréhension raisonnée du récit. L'autre facette du contrat de paraphrase, moins présente dans cette séance, tend à faire les élèves auteurs d'une paraphrase-traduction du texte source, en les plaçant davantage en situation de justifier « la parenté » (Fuchs, 1994) de leur texte avec le récit de La Fontaine, par exemple pour prendre en compte spécifiquement « l'esprit juridique des fables de La Fontaine » (Guignot, 1925 ; Goujon, 1992), largement absent des textes de Phèdre ou d'Ésope. Cela nécessite, d'une part, une connaissance certaine des choix d'écriture de l'auteur de la fable au regard de sa critique<sup>7</sup> de la justice de son époque, et, d'autre part, une compréhension de la clôture du récit qui autorise à penser que dans cette histoire le loup est bien juge et partie.

### ***2.3.2. Temps 2 : réflexion collective et élaboration d'un nouveau dispositif***

L'année suivante, au plan didactique, pour mieux prendre en compte les deux facettes de ce contrat de paraphrase et accéder à une meilleure parenté de la paraphrase de classe avec le texte source, la réflexion collective, au sein du groupe de recherche, a conduit à concevoir une séance spécifique. L'enjeu prioritaire était de donner à voir et à comprendre aux élèves ce qu'était le déroulement d'un procès mais également de dresser un parallèle entre les différents rôles tenus par les acteurs d'un procès réel avec les différents rôles tenus par le loup et l'agneau dans la fable. Autrement dit, si l'on voyait le récit comme un procès, identifier qui serait le juge, l'accusé, la victime, l'avocat de la défense, le procureur, les jurés, les témoins, le public, etc.

La conception didactique de la séance consistait donc d'abord à préparer le travail des élèves sur la compréhension d'un procès de tribunal, à partir d'un travail préalable de commentaires du récit de la fable, guidés par le professeur selon une analyse déjà de type « juridique ». Autrement dit, dans un premier temps, grâce au récit, les élèves établissent des faits concrets (dans cette histoire qui interroge ? Qui condamne ? Qui accuse ? etc.). Puis, dans un second temps, un travail d'analyse d'un document vidéo, présentant un extrait d'un procès, permet à la classe d'identifier des rôles tenus (en usant de mots abstraits pour les désigner) : le juge, le procureur, l'avocat, le témoin, l'accusé... Enfin, lors d'un troisième temps, les élèves rapprochent les rôles tenus par les personnages du récit avec les rôles identifiés dans le procès réel. Un tableau comparatif établit

---

7 Ainsi Guignot (1925) écrit-il à propos du recours à « sans autre forme de procès » dans la fable : « ce dernier vers doit être entendu avec toute sa force : il est la formule en usage dans les procès où il n'était pas besoin de plus longue information, en raison de la qualité des accusés, par exemple lorsqu'il s'agissait d'étrangers vagabonds, «Bohémiens et Égyptiens» ».

que le loup cumule les rôles (juge et partie dans un procès à l'abri des regards et sans témoin). L'ensemble doit permettre alors de s'interroger sur l'attitude du loup, ses façons d'agir, ainsi que sur la différence qu'il y a entre être une victime et se présenter comme victime.

### 2.3.3. Temps 3 : le travail effectif dans le nouveau dispositif

Avant cette séquence, nous l'avons vu, les élèves témoignaient d'une méconnaissance certaine du déroulement d'un procès, ce qui ne leur permettait pas d'accéder à la complexité de l'attitude du loup et d'approcher une question qu'on peut penser essentielle pour cette fable : pourquoi tout ce simulacre alors que dès le début de la fable le lecteur sait qu'il va manger l'agneau ? Encore faut-il, avec les élèves, montrer ce simulacre pour ce qu'il est : une forme d'hypocrisie du loup, qui inscrit d'une certaine manière son meurtre dans une (pseudo) forme judiciaire. Avec cette nouvelle séance, les progrès sont nets sur ce plan. Les commentaires des élèves le montrent. Par exemple : *Le loup ne peut pas juger l'agneau parce qu'il ne peut pas être victime plus juge. Le loup fait tout et décide tout. Le loup est là il fait un procès à lui tout seul.* À la question du professeur : *qui se présente comme une victime ?* deux élèves répondent d'emblée : *le loup*. Le professeur demande aux élèves d'expliquer pourquoi. Un élève répond, puisant dans sa connaissance des faits du récit : *parce que c'est lui qui dit qu'on salit son eau.* Cet entrelacement entre un propos abstrait (se présenter comme une victime) et un fait concret (issu du récit) est emblématique de ce que ce dispositif permet d'installer : une connaissance intuitive progressive, de notions très abstraites, qui prépare en profondeur le questionnement futur de l'hommage du vice (le loup) à la vertu (l'agneau)<sup>8</sup>.

Mondino-Coppalle (2014), analysant les productions écrites individuelles des élèves de cette classe pour paraphraser « sans autre forme de procès », deux jours après la nouvelle séance, relève que onze élèves sur vingt-huit expriment qu'il n'y a pas eu de [véritable] jugement dans cette fable et utilisent d'ailleurs le mot *jugement* pour paraphraser le vers final : *sans qu'il y ait de jugement, sans autre jugement, sans autre forme de jugement*. Certains élèves paraphrasent aussi de la façon suivante en réutilisant le mot *procès* : *le loup fait un procès tout seul, le loup a fait le procès, il n'y a pas de procès*. La paraphrase d'un autre élève s'apparente davantage à un commentaire pertinent : *le loup ne peut pas juger l'agneau parce qu'il ne peut pas être victime plus juge*, etc. Autrement dit, voir la fable comme une forme de procès a permis une avancée importante des élèves sur la signification à accorder à « sans autre forme de procès » mais aussi sur le questionnement ainsi engendré quant à l'attitude du loup au regard de l'ensemble du récit. Toutefois, il n'en demeure pas moins que certaines formulations écrites par les élèves demeurent plus de l'ordre de la paraphrase-commentaire que de la paraphrase-traduction. Renforcer l'activité de paraphrase telle qu'elle existe déjà dans ces classes, au service d'un contrat de réécriture, d'affabulation (Escola,

---

8 Rappelons la maxime 218 de La Rochefoucauld : « L'hypocrisie est un hommage que le vice rend à la vertu. » Les *Maximes* paraissent en 1664, le premier livre des *Fables* en 1668.

2003, 2012) assumant davantage une position d'écrivain de fables (comme La Fontaine l'a été à partir de celles d'Esope, de Pilpay, de Phèdre, de Phileppe, ou de Gueroult...), tel pourrait être le nouvel enjeu didactique. Il s'agirait alors de placer les élèves en situation, d'une part, de s'appuyer sur cette paraphrase pour mieux comprendre le texte (ce que l'activité actuelle montre déjà) mais également de faire des choix d'énonciation et d'identification sémantique qui soient fonction de ce que l'élève, en tant qu'auteur veut suggérer. « Sans autre forme de procès » pourrait alors être réécrit par les uns « sans s'embarrasser de précautions particulières », ou « sans attendre », et par les autres « sans autre forme de discussion » ou bien encore « rendant la justice à sa manière ».

### Éléments de synthèse

Lire « Le loup et l'agneau » en classe de CE1 peut paraître à priori impossible tant le texte et sa langue sont difficiles (Maisonneuve, 2010, 2014). Le travail réalisé au sein du collectif, en partie décrit ci-dessus, montre que s'il y a bien des difficultés celles-ci peuvent être surmontées sans affadir la lecture.

Bien entendu, ceci ne va pas de soi. Le collectif a dû créer des outils. Le PTC (Paraphrase-Texte-Commentaire) en est un exemple emblématique. Son élaboration a nécessité une réflexion spécifique sur ce que peuvent être la paraphrase et le commentaire, réflexion qui s'est sans cesse nourrie de l'étude de la fable. Nous devrions d'ailleurs plutôt parler d'interactions incessantes entre le texte, présent au centre du PTC, sa paraphrase et son commentaire.

Les élèves se sont lentement emparés de l'outil, devenant progressivement des lecteurs par le biais de l'écriture du PTC. Nous écrivons « les élèves », mais nous devrions écrire « les élèves et les membres du collectif ». Tout le monde a beaucoup écrit, s'est beaucoup interrogé sur le genre de la fable, sur le travail des « prédécesseurs » de La Fontaine, sur celui de La Fontaine lui-même, sur l'époque et, bien entendu, sur « Le loup et l'agneau ». Au-delà de ces écritures que nous appellerions « réflexives » se profilent sans doute d'autres écritures plus créatives, celles dont nous parlent par exemple Escola (2003, 2012), Citton (2012), Bayard (2010).

Le collectif n'a pas cessé d'enquêter sur tel ou tel aspect de la fable, sur les dispositifs didactiques mis en place. Et, alors que l'intérêt aurait pu diminuer, c'est tout le contraire qui s'est produit. L'enquête a nourri l'enquête, de nouveaux questionnements surgissant continuellement, ouvrant de nouvelles pistes et relançant chaque fois le désir de savoir, le désir de transmettre.

Terminer ainsi serait sans aucun doute quelque peu présomptueux et laisserait croire à un certain angélisme. Le collectif n'a pas résolu tous les problèmes. Il en est un, par exemple, qui demeure : comment faire en sorte que tous les élèves puissent entrer dans le jeu proposé ? Autrement dit, comment faire pour que tous les élèves éprouvent la puissance conceptuelle et poétique de la fable ? Comment faire aussi pour que la langue de La Fontaine, le monde de



La Fontaine, le propos de La Fontaine, loin d'être des obstacles, deviennent, pour chacun, des enjeux d'apprentissage? La reprise des séquences a permis de progresser, nous l'avons montré. Il faudra néanmoins continuer car certains élèves peinent encore à tirer profit des dispositifs proposés. Le collectif explore ainsi maintenant de nouveaux outils, complémentaires à ceux déjà utilisés. Les écritures « créatives » dont il a été question ci-dessus en constituent les prémices.

### Références

- BARTHES R. (1966-1981). « Introduction à l'analyse structurale des récits ». *Communications*, n° 8 (1966) réédité dans *L'analyse structurale des récits* (1981). Paris : Éditions du Seuil, coll. « Points Essais », p. 7-33.
- BAYARD P. (2010). *Et si les œuvres changeaient d'auteur?* Paris : les Éd. de Minuit.
- CARTWRIGHT N. (1999). *The dappled world: a study of the boundaries of science*. Cambridge, UK : New York, NY : Cambridge University Press.
- CITTON Y. (2012). « Indiscipline littéraire et textes possibles. Entre présomption et sollicitude ». In Escola M. (éd.) *Théorie des textes possibles*. Amsterdam : Rodopi, p. 215-229.
- DAUNAY B. (2002). *Éloge de la paraphrase*. Saint-Denis : Presses universitaires de Vincennes.
- DARMON J.-C. (2011). *Philosophies de la fable. Poésie et pensée dans l'œuvre de La Fontaine*. Paris : Hermann.
- ESCOLA M. (2003). *Lupus in fabula : six façons d'affabuler La Fontaine*. Saint-Denis : Presses universitaires de Vincennes.
- ESCOLA M. (éd.) (2012). *Théorie des textes possibles*. Amsterdam : Rodopi.
- FUCHS C. (1982). *La paraphrase*. Paris : PUF.
- FUCHS C. (1994). *Paraphrase et énonciation*. Gap : Ophrys.
- GOUJON P. (1992). « La rhétorique juridique dans les *Fables* de La Fontaine – Le loup et l'agneau ». *Le Fablier*, n° 4, Actes de la journée La Fontaine en Sorbonne, 1<sup>er</sup> février 1992, p. 57-60.
- GREIMAS A. J. (1970). *Du sens*. Paris : Éditions du Seuil.
- GUIGNOT L. (1925). « L'esprit juridique dans les *Fables* de La Fontaine ». *Revue d'histoire littéraire de la France*, 32<sup>e</sup> année (n° 2), p. 177-211.
- LEFEUVRE L. (2013). « Vers une collaboration renouvelée entre professeurs et chercheurs? ». In Stadius P. (dir.) *Le métier d'enseignant aujourd'hui et demain*. Paris : L'Harmattan, p. 193-204.
- LEIBNIZ G.W. (2001). *Opuscules philosophiques choisis*. (P. Schrecker, trad.). Paris : Vrin.
- LESSING G.-E. (2008). *Traité sur la fable*. Paris : Vrin.



- MAISONNEUVE L. (2010). *Lire et apprendre à lire à l'école primaire : la question du texte littéraire*. Habilitation à diriger des recherches, G. Sensevy (dir.). 18 nov. 2010. Disponible sur HAL.
- MAISONNEUVE L. (2014). « Formes du savoir, sens du savoir : L'exemple du Loup et l'Agneau de Jean de La Fontaine en classe de CE1 de l'école primaire française ». *Pratiques*, n° 161-162. Disponible sur Internet : <<http://doi.org/10.4000/pratiques.2144>>
- MONDINO-COPPALLE N. (2014). *Paraphrases/commentaires : outils pour la compréhension des textes littéraires au cycle 2*. (Mémoire de master 2). Université de Rennes 2.
- VAN REETH A. (2013). *Actualité philosophique : Vincent Descombes. Les nouveaux chemins de la connaissance*. Disponible sur Internet : <<http://www.franceculture.fr/player/reecouter?play=4722062>>
- SENSEVY G. (2011). *Le sens du savoir*. Bruxelles : De Boeck.
- SENSEVY G., FOREST, D., QUILIO, S. et MORALES, G. (2013). « Cooperative engineering as a specific design-based research ». *ZDM, The International Journal on Mathematics Education*, n° 45(7), p. 1031-1043.
- TORRA-MATTENKLOTT C. (2005). « The Fable as Figure: Christian Wolff's Geometric Fable Theory and Its Creative Reception by Lessing and Herder ». *Science in Context*, vol. 18, n° 4, p. 525-552. Disponible sur Internet : <<http://doi.org/10.1017/S0269889705000657>>
- VYGOTSKI L.S. (2005). *Psychologie de l'art*. Paris : La Dispute.

**Annexe : le tableau Paraphrase, Texte, Commentaire (PTC)**

|   | Le loup et l'agneau (3)  | Paraphrase  | Titres/ commentaires  |
|---|--|---|---|
| L | Et je sais que de moi tu médis l'an passé.                     | Et je sais que tu es dit des choses sur moi l'année dernière.   | → 2 <sup>e</sup> mensonge du loup   |
| A | Comment l'aurais-je fait si je n'étais pas né ?                | Comment pourrais-je dire des méchancetés si je n'étais pas né, dit l'agneau, je suis encore bébé.     | → 2 <sup>e</sup> défense de l'agneau  |
| L | Reprit l'Agneau, je tette encor ma mère.                       | Si c'est pas toi, c'est ton frère.  | → 3 <sup>e</sup> mensonge du loup   |
|   | Si ce n'est toi, c'est donc ton frère.                         | Je n'en ai pas.   | → 3 <sup>e</sup> défense du loup  |
|   | Je n'en ai point. C'est donc quelqu'un des tiens :             | Alors c'est quelqu'un de ta famille.  | → 4 <sup>e</sup> raison du loup pour l'accuser et le manger.                  |
|   | Car vous ne m'épargnez guère, vous, vos bergers, et vos chiens | car vous me menacez vous, vos bergers, et vos chiens. On m'a dit, il faut que je me venge.            | → l'agneau parle de moins en moins parce qu'il sait qu'il va se faire manger. |
|   | On me l'a dit : il faut que je me venge.                       | Sur ces paroles, au fond des forêts, le loup l'emporte et puis le mange, sans faire d'autre mensonge. | (le loup "gagne" le droit de manger l'agneau.)                                |
|   | Là-dessus, au fond des forêts                                  |   |   |
|   | Le Loup l'emporte, et puis le mange,                           |   |   |
|   | Sans autre forme de procès.                                    |   |   |