

# **C**hantiers, Formations & Pratiques

**A**ssociation  
nationale  
des **F**ormateurs  
en **I**nstituts  
**S**upérieurs  
de **F**ormation  
de l'**E**nseignement  
**C**atholique



**Une expérience de tutorat**

---

■ N° 54 – Juin 2013

---

# SOMMAIRE

---

**Éditorial** ..... p. 3

**Partie 1** ..... p.4

[!\[\]\(339a16584d5da0f0a3ca4e9ec17bf6a1\_img.jpg\) Lien direct](#)

**Tutorat des PES en Ile-de-France :  
une mise en synergie des différents lieux de formation.**

État des lieux après trois ans de fonctionnement (Sophie Genès)

..... p. 5

[!\[\]\(6059a5aa8b4ca7bb793408023d6c6e42\_img.jpg\) Lien direct](#)

**"La personnalisation des apprentissages"**

Interview de Sylvain Connac à l'occasion de la sortie de son livre

..... p. 18

[!\[\]\(e3275251d0893157c3584e20c81dc3ba\_img.jpg\) Lien direct](#)

**Partie 2** ..... p. 25

[!\[\]\(f1c5da15572e3e09d343161be98f508d\_img.jpg\) Lien direct](#)

**Analyse d'albums sélectionnés pour leur résistance (suite)**

**Groupe-recherche AFISFEC « Littérature de jeunesse » :**

Une soupe au caillou, Anaïs Vaugelade, L'école des loisirs, 2000

..... p. 26

[!\[\]\(291e070cef6c4d5e78fefe4696ef53be\_img.jpg\) Lien direct](#)

L'île aux lapins, Jörg Steiner et Jörg Müller, Mijade, 1977

..... p. 31

[!\[\]\(a8ff699ced33317c53c86f9bf3171905\_img.jpg\) Lien direct](#)

Ami-Ami, Rascal et Girel, L'école des loisirs, 2002

..... p. 36

[!\[\]\(b9742ff0bb3da904abeeee81c2bcb456\_img.jpg\) Lien direct](#)

# Éditorial

---

Le conseil d'administration de l'AFISFEC ayant décidé, pour notre revue, le passage au format numérique, il nous faut, comme comité de rédaction, nous ajuster à ce changement de support. Cela demandera du temps d'adaptation et ne pourra se faire qu'en concertation avec vous, lecteurs.

Ainsi à notre dernière session de l'AFISFEC en mars 2013 à Tours, certains d'entre vous nous ont-ils fait remarquer qu'un « pavé » de 60 pages en version informatique serait bien trop copieux et n'inciterait pas immédiatement à la lecture... !

De ce fait, et compte tenu aussi de la difficulté actuelle des rédacteurs d'articles à dégager du temps pour écrire, nous réduisons ce numéro à une trentaine de pages. Probablement faudra-t-il préférer par la suite quatre numéros de trente pages plutôt que deux de soixante. Il est probable que dans cette période de transition d'autres modifications interviendront. Les unes conjoncturelles, les autres extrapolées de nos habitudes de lecteurs sur écran ou encore de ce que nous voyons se mettre en place ici et là...

Nous serons toujours très heureux de recevoir vos remarques et vos suggestions.

Pour le comité de rédaction

Alain Busnel

 [Revenir au sommaire](#)

# PARTIE 1

---

## **Tutorat des PES en Ile-de-France : une mise en synergie des différents lieux de formation. État des lieux après trois ans de fonctionnement**

(Sophie Genès)

[!\[\]\(23d9fc146e83b5c3013cfa32c784f8d5\_img.jpg\) Lien direct](#)

## **"La personnalisation des apprentissages"**

Interview de Sylvain Connac  
À l'occasion de la sortie de son livre

[!\[\]\(05be7c7a8995decd503647c99211f7c2\_img.jpg\) Lien direct](#)

[!\[\]\(aa53ad6fea213b8b2226d3077e30533a\_img.jpg\) Revenir au sommaire](#)

## Tutorat des PES en Ile-de-France : une mise en synergie des différents lieux de formation.

### État des lieux après trois ans de fonctionnement.

Par Sophie Genès, ISFEC Ile de France

Cet article s'appuie sur le fonctionnement de trois années de tutorat des professeurs des écoles stagiaires en Ile-de-France. C'est la région dans laquelle les effectifs de professeurs des écoles stagiaires (PES) sont les plus importants, en augmentation régulière depuis trois ans. En 2012 / 2013, 133 PES, issus des concours externes et du concours interne, ont bénéficié d'un tutorat dans les huit diocèses des trois académies. La mise en place d'un vivier de tuteurs suffisamment large pour répondre à la mobilité des postes vacants et à l'engagement dans le suivi sur une année, illustre la synergie qui a dû s'instaurer progressivement entre les différents lieux et acteurs de la formation initiale. Formaliser les acquis et les interrogations à une période charnière de la formation initiale pourra, peut-être, aider à la mise en place de la formation en alternance prévue en deuxième année de master dans le futur dispositif. Il est, en effet, prévu qu'un stagiaire soit accompagné par un tuteur sur le lieu de stage ainsi que par un tuteur interne à l'institut de formation. En lien avec les attendus du tutorat, nous présenterons la manière dont se constitue le vivier de tuteurs. Le rappel des trois formes d'accompagnement, par le tuteur, le chef d'établissement et un formateur référent, amènera à préciser ensuite les recadrages nécessaires pour que chacun puisse assumer son rôle. Dans une troisième partie, nous soulignerons les interrogations qui ont été à l'origine de l'évolution des modalités d'accompagnement et des objets de travail en formation afin de développer tant les compétences professionnelles du tuteur que celles du stagiaire. Nous clarifierons enfin l'explicitation des avancées professionnelles et des difficultés reconnues par les tuteurs, à l'aide du concept d'épreuve. Nous concluons sur la synthèse des acquis pour la formation et les interrogations qui demeurent en rappelant

l'intérêt d'une logique d'organisation apprenante au sein des établissements<sup>1</sup> et des instituts de formation.

#### 1 – Caractérisation des profils de tuteurs et constitution d'un vivier de tuteurs

Deux textes du MEN<sup>2</sup> et un texte du SGEC<sup>3</sup> explicitent le rôle du tuteur dans le dispositif de formation initiale des professeurs des écoles. Au regard des attendus déclinés par ces textes, le centre de formation, dans sa communication avec les établissements, insiste sur trois composantes centrales de l'engagement d'un tuteur : le suivi et l'accompagnement du stagiaire, l'établissement et le maintien de relations institutionnelles, la participation obligatoire à des réunions d'information et à des temps de formation.

Comme dans toutes les régions, nous avons un volant de maîtres d'accueil, ayant bénéficié d'une formation longue. Ces personnes ayant souvent été amenées à prendre des responsabilités (chefs d'établissements, responsables de cycles...), la plupart n'étaient plus disponibles pour l'accueil des stagiaires, et leur nombre s'est avéré nettement insuffisant au regard de l'effectif des stagiaires et de la tâche que représentait un accompagnement sur une année. Les tuteurs, comme les maîtres d'accueil, même si à la différence de ces derniers ils reçoivent désormais une indemnité annuelle, ne relèvent pas d'un statut mais bien d'une fonction. Cette distinction est importante à clarifier puisque, dans l'enseignement catholique, il n'existe pas de mode de recrutement identique à celui des PEMF<sup>4</sup> de l'enseignement public. Cette réalité permet une souplesse tant pour les tuteurs qui s'engagent dans la fonction que pour l'institution qui pourra ainsi adapter au mieux les besoins de tutorat aux affectations de stagiaires. En contrepartie, cette

<sup>1</sup> NDLR : cf. aussi LECONNÉTABLE Jean-Marie, *Se former pour et dans un établissement-apprenant*, CF&P n° 53, décembre 2012, p. 36.

<sup>2</sup> Cahier des charges, arrêté du 15 juin 2012 (BO n° 29 du 19 juillet 2012) et circulaire n° 2012-104 du 3 juillet 2012 (BO n° 27 du 5 juillet 2012).

<sup>3</sup> Formation initiale des enseignants - cahier des charges de la formation - SGEC/2010/971 du 17/09/2010

<sup>4</sup> Professeur des Écoles Maître Formateur.

souplesse invite l'institution à ne pas leurrer les tuteurs en parlant d'un nouveau « métier » et à maintenir la vigilance nécessaire à l'élargissement d'un vivier de tuteurs. Cependant, le statut précaire de ces derniers participe d'une constitution d'identité professionnelle spécifique aux formateurs de terrain que Mireille Snoeck<sup>5</sup> qualifie de « balbutiante ».

Sur trois années d'exercice, 221 enseignants ont déjà occupé cette fonction. Cette mobilité de tuteurs s'explique par la nécessité de s'adapter aux lieux d'affectation des stagiaires, par un choix de certains tuteurs de ne pas reconduire l'expérience au-delà d'une année, estimant l'investissement trop lourd mais aussi par le choix délibéré des directions diocésaines et de l'ISFEC de chercher à faire « tourner » la fonction, suscitant une dynamique plutôt que de figer trop rapidement un corps de tuteurs ou un profil d'établissement. C'est une politique qui porte ses fruits puisque chaque année de nouveaux enseignants sont repérés, s'investissent dans la formation et qu'avant chaque rentrée les binômes tuteur / stagiaire sont tous constitués (à deux exceptions près cette année !). Pour illustrer cette réalité, il suffit d'observer les chiffres : sur les 133 tuteurs de cette année 2012-2013, seuls 14 le sont depuis 3 ans et 41 pour la seconde année. 60% des tuteurs sont donc nouveaux. Cela invite à un repérage attentif de tuteurs potentiels tout au long de l'année par les chargés de mission, par les formateurs de l'ISFEC, par les chefs d'établissement, cela nécessite aussi la poursuite des stages de maîtres associés à la formation et une communication à mettre en place désormais dès le troisième trimestre, en lien avec Formiris-Ile-de-France, incluant des réunions d'information sur le tutorat.

Pour aider au repérage des tuteurs, les représentants institutionnels proposent quelques critères : partager à partir de pratiques, participer à des projets, avoir une bonne connaissance des orientations actuelles et du cycle dans lequel enseigne le stagiaire, témoigner de qualités

<sup>5</sup> SNOECKX Mireille (2002) Formateurs d'enseignants, une identité encore balbutiante. In ALTET Marguerite, PAQUAY Léopold et PERRENOUD Philippe, eds. *Formateurs d'enseignants - Quelle professionnalisation ?* Bruxelles : De Boeck. p.19-43.

relationnelles et communicationnelles puisqu'une relation de confiance suffisamment distanciée sera nécessaire pour exprimer un point de vue sur le professeur stagiaire. Adopter un positionnement institutionnel est également essentiel afin de respecter un devoir de réserve et d'adapter son mode de communication orale et écrite avec le stagiaire, son chef d'établissement, l'IEN, la DDEC, l'ISFEC.

Les chefs d'établissement jouent un rôle important dans la désignation des tuteurs puisque, dans le premier degré<sup>6</sup>, ces derniers sont proposés aux corps d'inspection de manière conjointe par la direction diocésaine et l'ISFEC, après accord de leur chef d'établissement.

L'ensemble des enseignants qui ont déjà occupé la fonction sont issus de 151 établissements, ce qui correspond à, environ, la moitié des écoles d'Ile-de-France. C'est l'un des signes tangibles de cette mise en synergie entre les lieux de formation et de l'engagement des établissements du premier degré dans l'accompagnement des stagiaires. En effet, avoir un tuteur dans son établissement génère de vraies contraintes d'organisation pour le libérer afin qu'il aille observer son stagiaire et parte en formation. Certains établissements ont 3, 4 voire 5 tuteurs potentiels, ce qui constitue la preuve du dynamisme particulier d'une équipe, insufflé par le chef d'établissement.

Au-delà de la constitution du vivier de tuteurs, des orientations communes se sont rapidement dessinées, autour de trois débats, lors de la concertation entre les diocèses et l'ISFEC pour la désignation des tuteurs.

Le premier concernait les profils possibles en dehors de celui de l'enseignant confirmé que nous examinerons ensuite.

Un tuteur chef d'établissement ? Le positionnement et le partage de documents attendus de la part du tuteur exclut un chef d'établissement sans classe de rattachement. En revanche lorsque le chef d'établissement est lui-même encore chargé de classe à temps partiel, cela peut être

<sup>6</sup> Pour le 1er degré, les tuteurs sont proposés de manière conjointe par les DDEC et l'ISFEC IDF ; pour le 2nd degré par Formiris Ile-de-France.

intéressant pour l'organisation des visites et pour sa connaissance institutionnelle. Il faut cependant s'assurer de sa disponibilité et de son aptitude à alterner les différentes postures professionnelles. Une étude menée par Dugal (2009) montre que les attitudes spontanément convoquées par un tuteur dans un entretien sont les attitudes d'investigation, d'évaluation et de décision, centrales dans le travail d'enseignant et a fortiori dans celui de chef d'établissement. Les trois autres attitudes (compréhension, soutien, interprétation), centrales dans le tutorat sont moins fréquentes dans le travail enseignant.

Un enseignant spécialisé ? L'intérêt est le positionnement qui peut être très formateur, la formation souvent actualisée des enseignants ASH en didactique et leur remplacement plus facile à organiser. La limite serait la perception de la gestion du groupe et de l'apprentissage collectif. Il serait alors intéressant de privilégier des enseignants investis dans des logiques de co-animation au sein de leur établissement.

Le second débat concernait la notion d'« enseignants expérimentés ». Il renvoie aux éventuelles confusions entre l'ancienneté dans le métier et l'aptitude à constituer son expérience. Le débat s'est cristallisé autour de la situation d'une enseignante, sortie de formation depuis 4 ans, ayant eu une visite élogieuse de son inspecteur et correspondant aux critères énoncés ci-dessus. Après avoir été proposée comme tutrice, l'IEN a émis un avis défavorable, au vu d'un nombre insuffisant d'années d'exercice. Ce refus a été difficile à admettre pour l'enseignante concernée qui a pu exprimer son point de vue de la manière suivante : *« Accepter d'être tuteur, c'est une manière de sortir de son école et j'avais envie d'un bol d'air, de renouer avec les raisons qui fondent notre métier, avec tout ce que l'on doit faire. C'est un goût pour la remise en jeu : c'est moins par une perfection que j'aurais et que je n'ai d'ailleurs pas mais plutôt par l'appétit que j'ai de faire des tentatives, de trouver des outils et d'élargir avec un débutant le champ des possibles. J'avais envie de rendre quelque chose que j'ai eu en formation initiale. »*

Au-delà de cette situation ponctuelle, cette réflexion gagnerait à être approfondie. Elle renvoie à la difficile question de l'expérience,

cette dernière « *n'étant pas le vécu mais l'établissement de liens entre l'action et l'éprouvé, dans un processus de subjectivation* »<sup>7</sup>

Le troisième concernait le choix d'un enseignant dans le même établissement ou hors établissement. Dans le premier cas, il y a la possibilité d'une aide presque quotidienne, des réponses immédiates avec le sentiment d'être soutenu. Mais, à l'inverse, le tuteur comme le stagiaire peut trouver difficile d'être en permanence sous le regard de l'autre (« *on n'ose même pas dire que l'on est fatiguée ou que l'on ne sait plus comment s'y prendre...* »). Lorsque le stagiaire est en difficulté, cela s'avère souvent périlleux pour tous (tuteur, stagiaire, équipe et chef d'établissement).

Les débuts ont souvent été plus difficiles quand le tuteur n'était pas dans le même établissement mais la distance a été une garantie d'un cadrage plus institutionnel de la relation. Les moyens de remplacement mis à disposition à la rentrée 2012 ont permis de résoudre en grande partie ce problème. De nombreux stagiaires ont ainsi initié une relation de proximité « *avec la collègue de la classe d'à-côté* » qu'ils ont pu désigner comme « *un tuteur de l'ombre* » et une relation plus formalisée avec un tuteur extérieur.

La proximité des établissements et la taille de l'établissement sont des facteurs importants : lorsque l'équipe est nombreuse, tuteur et stagiaire peuvent ne pas être dans un « face à face » quotidien, ce n'est pas le cas dans les petites écoles.

La première année, plus de la moitié des tuteurs étaient dans le même établissement que le stagiaire. Malgré leur nombre en progression constante, ils sont moins de 10% cette année.

Trois prises de conscience président à ce changement :

<sup>7</sup> En référence à différentes interventions au colloque « Expérience et professionnalisation dans les champs de la formation, de l'éducation et du travail : "état des lieux et enjeux" », 26, 27 et 28 septembre 2012, du laboratoire CIREL (EA 4353) de l'université Lille 1 et de l'Université Lille 3 - Actes à paraître -

- Une perception collective, plus juste, du rôle du tuteur. En effet, la première année, des chefs d'établissement ont pu ressentir la venue d'un enseignant d'un autre établissement comme intrusive, ce qui a pu être éventuellement accentué par une communication en amont insuffisante sur le rôle du tuteur par les responsables de la formation et par quelques maladresses de tuteurs ne respectant pas suffisamment leur devoir de réserve (sur ce qui avait pu, par exemple, être observé dans un autre établissement que le leur).
- Une reconnaissance de l'intérêt d'une distance pour une meilleure contractualisation du travail entre tuteur et stagiaire, développée ci-dessus. L'altérité que permet l'ancrage d'un tuteur dans un autre établissement, incitant le stagiaire à repérer ce qui relève de prescriptions « remontantes »<sup>8</sup> de l'établissement ou de prescriptions « descendantes », une aide à distinguer ce qui relève des us et coutumes d'un établissement ou des attendus actuels de la profession.
- Une meilleure compréhension des modalités d'évaluation du stagiaire dans une logique de développement de compétences. Le jury académique « *se prononce sur le fondement du référentiel de compétences [...] après avoir pris connaissance [...]* »<sup>9</sup> de l'avis du chef d'établissement et de celui de l'IEN, éclairé par le rapport du tuteur. Il n'y a pas d'évaluation de compétences sans une démarche collégiale. Le croisement de regards est essentiel, a fortiori quand il est limité à deux points de vue (le représentant des corps d'inspection ne

faisant pas obligatoirement une visite). Lorsqu'il y a divergence de points de vue entre le chef d'établissement et le tuteur, il est plus facile à chacun de l'assumer, sans se substituer à la décision du jury, quand on n'est pas dans le même établissement.

Pour ces différentes raisons, progressivement, les responsables diocésains étudient la manière de mettre en place des suivis par des tuteurs hors établissement. Ils veillent d'une année sur l'autre à associer quelques nouveaux tuteurs pour favoriser une alternance des enseignants sollicités en s'appuyant sur des tuteurs variés (chef d'établissement enseignant à temps partiel, enseignants dans et hors établissement du stagiaire, enseignants ASH, tuteurs expérimentés et nouveaux tuteurs).

Il s'avère qu'un texte qui vient de paraître à propos des candidats admissibles de la session exceptionnelle 2014 préconise une orientation inverse à celle que nous venons de décrire<sup>10</sup>. Quels que soient les choix effectués, il sera cependant utile d'anticiper au mieux les limites et intérêts de tuteurs internes ou externes à l'établissement.

## 2 – La condition d'un accompagnement cohérent du stagiaire : une articulation des rôles entre tuteur, chef d'établissement et référent formateur à l'ISFEC

Les modalités d'accompagnement du stagiaire par le chef d'établissement et le tuteur sont définies par les orientations du SGEC<sup>11</sup>. L'ISFEC a également mis en place un suivi par un référent, rattaché de manière plus étroite à l'institut de formation.

Nous ne pouvons développer ici les ambiguïtés du terme « accompagnement », les limites et les

<sup>8</sup> Daniellou (2002) parle des prescriptions « des-cendantes » venant de la structure organisationnelle et des prescriptions qu'il appelle « remontantes », venant de la matière même, du psychisme, des collectifs.

<sup>9</sup> Arrêté du 12-05-2010 - B.O. n° 29 du 22-7-2010 et, pour le premier degré, arrêté du 19-10-2010 – B.O. n°45 du 09-12-2010.

<sup>10</sup> « Vous serez attentif à ce que le tuteur exerce dans l'établissement d'affectation des intéressés. » circulaire n° 2013-079 du 23-5-2013 - [http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=71923](http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=71923)

<sup>11</sup> Formation initiale des enseignants - cahier des charges de la formation - SGEC/2010/971 du 17/09/2010.

conditions d'un tel dispositif<sup>12</sup> ni les conditions de sa mise en place. Rappelons seulement qu'accompagner nécessite un changement de posture, le développement de nouvelles compétences, un difficile équilibre à trouver entre proximité et dissymétrie dans le couple accompagné / accompagnateur.

Les deux premières années de fonctionnement ont permis de progressivement formaliser la place de chacun et l'articulation des positionnements entre le référent et le tuteur d'une part, et celle du tuteur et du chef d'établissement d'autre part.

Le changement de formation a eu un effet qui n'avait pas été clairement anticipé. Dans le dispositif antérieur, les formateurs étaient partie prenante de la validation du stagiaire tandis que les maîtres d'accueil et chefs d'établissement étaient des personnes ressources, avec toute la « gratuité » de relation que cela instaure. Dans le dispositif actuel, les responsabilités sont inversées : les responsables de la validation (chef d'établissement, tuteur) sont sur le terrain d'exercice du stagiaire tandis que les formateurs sont à part entière des personnes ressources, garant d'une liberté d'expression (autorisant à exprimer ses difficultés, à oser montrer ce que l'on ne sait pas faire...). Il s'est donc opéré un glissement entre des fonctions qui étaient initialement assurées à l'interne du centre de formation et qui sont désormais dévolues au lieu de stage. Les deux premières années, il n'a pas été facile au formateur interne à l'institut de trouver sa place, en particulier à l'égard du tuteur.

Le référent a vu son rôle progressivement clarifié par l'institution. Il accompagne, pour un même cycle, un groupe composé de professeurs stagiaires et de leurs tuteurs. Tant pour le stagiaire que pour le tuteur, il est garant des orientations de l'ISFEC et plus particulièrement en ce qui concerne les écrits professionnels. A distance ou en présentiel, il peut aider à trouver des solutions aux problèmes rencontrés, orientant vers des personnes ressources ou des références utiles, en fonction des demandes. Il s'informe de la manière dont s'instaure le tutorat, l'intégration dans l'établissement, la mise en place des entretiens avec le chef d'établissement. Il peut

être médiateur en cas de difficulté. Il aide le stagiaire à faire les liens nécessaires entre les différents lieux, à clarifier des priorités, à distinguer ce qui relève des « us et coutumes » d'un établissement ou des attendus professionnels aujourd'hui. Il suscite, dans le groupe de stagiaires qu'il accompagne, une confrontation de documents apportés par les stagiaires, une analyse de pratiques, un repérage des obstacles dans le développement de la professionnalisation, la proposition de pistes de travail en lien avec les attendus actuels du métier. Selon les besoins, il assure des visites à visée formative auprès du professeur stagiaire.

Nous reviendrons ci-dessous sur les temps de travail communs au référent, tuteurs et PES qui ont été essentiels pour la perception des différents rôles.

Lors de la première année de fonctionnement, les rôles respectifs du chef d'établissement et du tuteur ont parfois été source de difficultés ou d'ambiguïté. Comment permettre à chacun de jouer le sien pleinement sans délégation abusive, sans substitution mais bien dans une complémentarité ?

Le livret du stagiaire, s'appuyant sur les textes officiels (MEN et SGEC), remis à tous, explicite le rôle de chacun : *« Tuteur et chef d'établissement du PES ont une même fonction d'accompagnement mais elle se décline de manière distincte et complémentaire. Chacun travaille avec le stagiaire selon deux points de vue différents : le tuteur privilégie un accompagnement du stagiaire qui s'ancre dans les pratiques de classe et le chef d'établissement privilégie un accompagnement du stagiaire qui s'ancre dans le quotidien d'un établissement. Tout au long de l'année, il s'agira de respecter le rôle de chacun, le maintien de points de vue indépendants tout en donnant au stagiaire la reconnaissance suffisante pour évoluer dans ses pratiques professionnelles. »*

Dans les quinze premiers jours de l'année, une réunion est mise en place dans chaque diocèse. Elle rassemble les professeurs stagiaires, leurs chefs d'établissement, leurs tuteurs et, si possible, les chefs d'établissement des tuteurs. Elle permet de présenter l'ensemble du dispositif de formation sur l'année et d'amorcer une

<sup>12</sup> Voir Les cahiers de l'ISP n° 36.

organisation des visites mutuelles entre tuteurs et stagiaires.

C'est souvent à l'étape de rédaction du rapport intermédiaire demandé par l'ISFEC fin décembre que chacun des acteurs s'interroge plus particulièrement sur son rôle. A l'issue de la rédaction des bilans intermédiaires de décembre, une rencontre tripartite (PES / tuteur / CE) est organisée. Programmée à l'avance, elle a pour visée une prise de parole équilibrée entre les trois participants afin de faire un état des lieux à partir des bilans rédigés (points d'appui et points à travailler par le stagiaire à cette étape de l'année), de définir deux ou trois priorités pour le second trimestre et de rechercher les moyens de formation potentiels, selon les besoins du stagiaire, à l'interne (ou à l'externe) de l'établissement. Lorsque le stagiaire relève d'un dispositif d'aide renforcée, la réunion peut se faire en présence du référent ISFEC afin d'étudier les modalités de cette aide :

- renforcement du tutorat,
- renforcement de l'accompagnement du chef d'établissement,

- visite d'un formateur,
- temps d'observation du stagiaire dans d'autres classes,
- orientation vers des ateliers plus spécifiques proposés en formation,
- visite d'un chargé de mission ou de l'IEN.

Les modalités d'évaluation définies par les textes nécessitent de distinguer clairement le rapport du tuteur et celui du chef d'établissement dans la validation du PES. C'est l'une des thématiques de formation des tuteurs. Des réunions sont proposées aux chefs d'établissement sur le rôle et la rédaction des rapports.

C'est l'occasion de situer plus particulièrement la distinction entre des fonctions de contrôle et des fonctions d'évaluation à l'appui de propositions de Jean-Pol Rocquet (2005) sur ces deux fonctions.

Le tableau ci-dessous, proposé aux différents interlocuteurs de l'année de formation des PES, aide à la distinction de ces deux écrits :

	<u>Visées</u>	<u>Situations propices à la collecte de faits observés</u>
<b><u>Avis et rapport du chef d'établissement</u></b>	<p>Participe directement à la titularisation du stagiaire.</p> <p>Exprime la conformité aux attendus de la profession dans l'institution.</p> <p>Formule un avis précis.</p>	<p>Le chef d'établissement se situe de son point de vue de responsable d'un établissement et d'une équipe. Il a observé le stagiaire dans des lieux variés et situations transversales (concertations, relations avec les parents, rédaction des livrets de compétences, suivi des élèves en difficulté, entretiens, participation à la vie de l'établissement, réunions avec différents partenaires...).</p>
<b><u>Rapport du tuteur</u></b>	<p>Rend compte de l'évolution du tuteur du professeur-stagiaire, dans un contexte particulier, sur l'ensemble de l'année.</p> <p>Éclaire l'avis formulé par le corps d'inspection.</p>	<p>Le tuteur se situe de son point de vue d'enseignant expérimenté.</p> <p>Il a observé le stagiaire dans des situations de classe et l'a accompagné dans la maîtrise des outils spécifiques du métier.</p>

### 3 - Évolution des modalités d'accompagnement et de formation des tuteurs

Le projet d'accompagnement et de formation des tuteurs, est élaboré avec les responsables de Formiris IdF qui suscitent et soutiennent la double visée de ces différentes actions : participer à la constitution d'une identité de tuteur et développer les compétences nécessaires à leur fonction.

La première année de mise en place du tutorat, la responsable de la formation a plus particulièrement suivi l'ensemble des tuteurs et les temps de formation, obligatoires pour tous, communs à toute la promotion de tuteurs. Cela a facilité une plus grande cohérence malgré la nouveauté que représentait cette forme de tutorat. Est apparu ensuite le besoin d'accompagnement des tuteurs qui, progressivement, a été pris en charge par le référent. Professeur stagiaire et tuteur sont accompagnés par le même référent ISFEC. Il participe à la contractualisation et à l'évolution du tutorat. Le cas échéant, il peut proposer une médiation. Il aide le tuteur, selon ses besoins, à rédiger le bilan d'étape et le rapport conclusif.

Trois après-midis sont programmés pour permettre un travail entre groupes de tuteurs et PES avec les référents ISFEC. Chaque rencontre poursuit un objectif d'aide à la contractualisation du travail entre tuteurs et PES et de confrontation entre enseignants débutants et enseignants confirmés d'un même cycle ainsi que de confrontation entre anciens et nouveaux tuteurs. Le référent qui anime ces rencontres garantit la cohérence avec les orientations actuelles de la profession et aide à trouver des ressources pertinentes.

La première rencontre, en octobre, permet de faire un retour sur la mise en place du tutorat et d'approfondir un aspect sur lequel pratiques et exigences de tuteurs sont très disparates : les outils de conception écrite de la classe. C'est l'occasion de rappeler les attendus de l'institut dans ce domaine mais aussi de confronter, entre tuteurs et stagiaires, des pratiques et supports différents. La seconde rencontre, en novembre, revient sur les modalités de tutorat en lien avec le bilan intermédiaire qui sera rédigé en décembre puis approfondit les modalités des alternances nécessaires dans la classe pour gérer

les différences de rythmes et d'acquisition. La dernière rencontre, en mai, favorise à la fois une relecture par tous de l'expérience de tutorat et une présentation commune d'une avancée professionnelle significative au cours de l'année pour les binômes tuteur / stagiaire (mise en place d'ateliers, gestion de l'espace, supports de suivi des élèves, création de matériel...). Nous cherchions à permettre aux binômes stagiaire / tuteur de dépasser leur face à face pour s'inscrire dans un collectif plus large, permettant aux binômes ayant des difficultés ou, à l'inverse, aux binômes fonctionnant sur une connivence immédiate (« *on s'entend bien* ») de trouver d'autres ressources pour leur fonctionnement. Nous tentons dans ces rencontres de travailler dans une logique de « communauté de pratique »<sup>1</sup> pour formaliser les conditions d'une construction des pratiques (Charlier, 2010). Cependant, nous observons en fin d'année que l'objectif de ces rencontres est insuffisamment perçu par certains PES ou tuteurs, dépendant encore trop de la qualité de participation individuelle, et il nous faut penser à améliorer les modes d'animation et les supports de travail.

Les groupes constitués par les PES, tuteurs et référents ont pu formaliser les conditions pour que le PES et le tuteur s'inscrivent dans une démarche de tutorat, en lien avec des questions qui pourront être reprises en début puis en cours d'année concernant :

- les initiatives et la co-construction,
- un positionnement professionnel entre un professeur stagiaire et un enseignant expérimenté qui met en mots son expérience,
- une contractualisation,
- une conservation des traces du travail effectué par le tuteur et par le professeur stagiaire,
- le respect de quelques principes déontologiques : la relation tuteur /

<sup>1</sup> « Une communauté de pratique est généralement définie comme un groupe de personnes ayant une expertise ou une pratique professionnelle, et qui se rencontrent pour échanger, partager et apprendre les uns des autres, face à face ou virtuellement » (Tremblay, 2005).

professeur stagiaire a une visée formatrice, elle nécessite donc de s'établir progressivement, en mettant en place un cadre favorisant une liberté de parole. Il est donc nécessaire de veiller à un devoir de réserve. Lors des bilans, rien ne s'écrit concernant le professeur stagiaire sans qu'il ne soit au courant.

Les temps de formation sont l'occasion de percevoir de manière plus précise des obstacles à propos de l'accompagnement, de l'appui sur le référentiel de compétences et de la rédaction du rapport. Énoncer ces obstacles doit permettre de réfléchir aux ressources complémentaires à proposer aux tuteurs.

Tout comme en formation de maître d'accueil, des temps de formation ont permis de revenir sur les conditions de l'accompagnement, les intérêts et limites de l'observation et de l'entretien.

Cependant, apparaissent souvent deux illusions et une difficulté à prendre plus précisément en compte dans la formation des tuteurs :

- l'illusion de l'observation du stagiaire exerçant dans sa classe qui serait le moyen d'accéder à ce qu'il sait (ou ne sait pas) faire au détriment d'autres modalités d'accès à des pratiques. Voir ou entendre un stagiaire dans sa classe suffit-il à comprendre ce qu'il tente de faire ou ce qu'il comprend de l'enseignement ou ce qu'il n'est pas certain de comprendre ?
- l'illusion d'une prescription / application : il suffirait de donner des conseils aux stagiaires pour qu'il les applique, sans percevoir que l'élaboration des règles du métier nécessitent des transactions successives (Méard et Bruno, 2009) C'est l'un des aspects qui transparaît dans les bilans de tuteurs : « le stagiaire n'applique pas les conseils... » ou « les applique » ou encore « les entend bien ».
- la difficulté à mettre en place des modalités et des objets de travail suffisamment diversifiés entre stagiaires et tuteurs, explorant davantage des

démarches de co-élaboration, co-observation, co-écriture. Pierre Pastré<sup>2</sup> souligne que la confrontation à des problèmes de travail peut permettre le développement : quelles situations de travail proposer ? quelle gestion de la temporalité ?

Si le référentiel permet de « se référer à », en clarifiant le contrat didactique, en favorisant le passage de l'individuel au collectif, de l'implicite à l'explicite, il dit ce qu'il y a à faire sans dire comment le faire et « *délègue au praticien la responsabilité, de résoudre des problèmes pour lesquels personne n'a de solution* » (Rey, 2010). Le référentiel peut être intéressant dans la mesure où l'évaluation des compétences dérive souvent vers l'évaluation des personnes mais reste trop déconnectée des situations de travail, même si « *l'activité du professionnel ne se laissera jamais enfermer dans un référentiel de compétences* »<sup>3</sup>

Les intérêts et limites du référentiel nous invitent à approfondir cet axe de formation de trois manières :

- Définir plus précisément le seuil de compétences, dans une logique commune 1<sup>er</sup> et 2<sup>nd</sup> degrés. Ce qui a été fait avec les tuteurs dans un premier temps puis avec l'équipe de l'ISFEC dans un second temps.
- Approfondir avec les tuteurs sur la définition des classes de situation emblématiques du métier, permettant de relier activités et attendus du référentiel, en lien avec la clarification des ressources que le tuteur peut apporter au stagiaire.
- Quitter une logique comparative et soustractive du développement des compétences pour une logique de caractérisation et de spécification (Tardif, 2006). Dans cette perspective, se dessine

<sup>2</sup> Voir note 8 ci-dessus.

<sup>3</sup> Bernard Prot, Intervention dans le cadre d'un séminaire public, organisé par le centre de recherche sur le travail et le développement, « Les référentiels et leurs usages : une question de recherche ». 5 novembre 2010.

le projet, encore embryonnaire à ce jour, pour les différentes classes de situation d'une description des attendus sous forme de la rédaction d'échelons<sup>4</sup>. Cette orientation permettrait de prendre plus précisément en compte les caractéristiques du « genre débutant » définies par Frédéric Saujat (2004) en prenant en compte l'équilibre du stagiaire entre confort et inconfort, en aidant le tuteur - les formateurs - à hiérarchiser les priorités.

En cela le projet de nouveau référentiel sera déjà plus opérationnel, offrant plus de lisibilité sur les tâches de l'enseignant.

L'écriture du rapport a souvent cristallisé les inquiétudes du tuteur. Le passage à l'écrit réactive tous les dilemmes mis en évidence par Chalies et Durand (2000) :

- Aider ou évaluer,
- Transmettre ou faire réfléchir,
- Aider à enseigner ou aider à apprendre à enseigner.

Au cours des temps de formation sur la rédaction du rapport conclusif, nous revenons régulièrement sur quelques caractéristiques centrales en référence au compte-rendu, celui de visites de stage (Genès et Reuter, 2012).

- L'avis s'appuie sur un écrit, un écrit professionnel propre à la régulation de la profession enseignante.
- Il constitue une sorte de procès-verbal des pratiques d'un débutant au cours de son année de stage.
- Il présente le point de vue de son auteur (en l'occurrence le tuteur).
- Tout point de vue est une construction qui « relève de savoirs, pré-supposés, valeurs » (Delcambre et Reuter, 2002).
- Il faut aussi revenir sur les tensions générées par l'écriture du rapport :

- dans les visées de développement professionnel et de conformité aux normes ;
- dans le statut du rapport ;
- dans une écriture s'adressant à des destinataires multiples, ayant des statuts différents ;
- dans la crainte de « nuire au stagiaire » qui empêche l'énonciation de difficultés, même si celles-ci ne remettent pas en cause la validation du stagiaire.
- La lecture des rapports intermédiaires et des rapports conclusifs des années précédentes a permis d'identifier trois difficultés majeures :
- Les rapports s'appuient effectivement sur des faits, avec une dimension descriptive bien prise en compte mais avec une difficulté à relier plus précisément les faits observés à des questionnements professionnels, à des compétences.
- L'évolution du stagiaire n'est pas toujours perceptible.
- La conclusion ne permet pas toujours au lecteur d'avoir un point de vue d'ensemble sur le stagiaire en cours de développement professionnel.

Cela nous amène progressivement à concevoir un dispositif qui permet aux tuteurs de se confronter davantage à des situations d'écriture et à revenir dans ce rapport sur les modalités d'accompagnement des binômes de tuteur / stagiaire et les temps de rencontres PES / tuteurs / référents ISFEC.

#### 4 – Avancées professionnelles et difficultés reconnues par les tuteurs, à l'aide du concept d'épreuve

Il nous semble intéressant de relier l'analyse des avancées et difficultés reconnues par les tuteurs à l'aide du concept d'épreuve, tel qu'il est utilisé par Anne Barrère (2007) : « *un moment d'évaluation (épreuve sportive ou scolaire) plus ou moins encadré explicitement par l'organisation et comme un moment de confrontation à une*

<sup>4</sup> Réflexion en cours par David Meschino, équipe ISFEC IdF.

*tâche ou à un ensemble de tâches, qui décide d'un sentiment de réussite ou d'échec ».*

Lors des bilans de fin d'année, les tuteurs ont pu exprimer les acquis que cette fonction avaient permis de développer. Ils sont nombreux et peuvent être regroupés en quatre domaines :

- L'autoformation du tuteur : recherche de documentation, approfondissement des textes et programmes, souci d'améliorer sa propre pratique, d'innover pour être en cohérence par rapport aux conseils donnés à un professeur stagiaire.
- L'explicitation des différentes composantes du métier : la mise en mots des composantes de la pratique avec les stagiaires en premier lieu mais aussi avec les pairs (autres tuteurs, membres de l'équipe de l'établissement), l'articulation théorie / pratique, la clarification des priorités du métier.
- Le développement des compétences d'enseignant associé à la formation : « un autre regard sur l'évaluation et le principe d'accompagnement », la conduite du questionnement, l'incitation à rechercher plusieurs solutions à un problème, la mutualisation des ressources, la formulation des conseils, la conduite des échanges,...
- Une démarche d'analyse de ses pratiques : le développement d'un regard critique, d'une remise en question, d'une rigueur plus ajustée, d'une prise de recul par rapport à ses expériences, de multiples occasions de « déplacements ».

Les raisons données à un collègue pour être tuteur rejoignent les points forts de la fonction évoqués ci-dessus mais insistent aussi sur l'ouverture d'autres horizons. « *Faire passer sa passion d'enseigner, s'améliorer dans sa pratique, échanger, transmettre son savoir à un adulte* ». La dimension de « *challenge* » et l'occasion de « *sortir de sa classe* » sont souvent citées.

Les tuteurs estiment que les qualités requises pour assurer cette fonction sont la disponibilité, la capacité d'analyse, de synthèse, l'ouverture d'esprit, la bienveillance, l'anticipation, la prise

de recul, le partage (outils...), la diplomatie, la précision, l'exigence, l'humilité, la conviction...

**Les difficultés exprimées par les tuteurs** ont surtout concerné le manque de clarté au départ d'une fonction nouvelle, la peur de ne pas être « *à la hauteur* » ou « *légitime* », la gestion du temps, la difficulté à trouver le bon positionnement / la bonne distance, la crainte de « *formater* » le stagiaire, la peur de « *juger* » un collègue débutant, l'absence de sollicitations du PES dans certains cas, la hiérarchisation des priorités face aux questions du stagiaire, l'exploitation de l'observation, la conduite de l'entretien, la difficulté d'écrire un rapport conclusif sur l'évolution du stagiaire. La difficulté à trouver les ressources pertinentes pour répondre à une difficulté du stagiaire ou pour enrichir son point de vue d'accompagnateur a été évoquée fréquemment par les tuteurs. Certains d'entre eux ont également évoqué leur isolement au sein de leur propre équipe. Cela a été flagrant lorsque le chef d'établissement semblait peu informé de leur rôle. Isolement perçu aussi par ceux qui ont dû assumer des points de vue différents du chef d'établissement, du professeur stagiaire, ou qui ont pu ressentir qu'ils étaient perçus comme « *suspect* » de la part de collègues.

Ces difficultés rejoignent l'étude d'Éric Maleyrot (2013) qui a repéré cinq épreuves des tuteurs : la nomination dans la fonction, l'épreuve du cumul des tâches, le stagiaire qui « *ne bouge pas* », l'évaluation du stagiaire, la reconnaissance de la compétence de tuteur. Sa proposition peut donner une grille d'analyse des difficultés et réussites vécues par les tuteurs de PES.

Reste encore à interroger, comment, sur la durée, pourront être reconnues la valorisation et la capitalisation de l'expérience des tuteurs.

En conclusion, au cours des trois années de fonctionnement, les échecs dans la mise en place des tutorats sont rares. Chaque année, il s'avère, dans le premier degré, que seuls 5 % des binômes ont réellement dysfonctionné pour des raisons diverses (manque d'engagement de la part du tuteur, compétences didactiques insuffisantes du tuteur, difficultés institutionnelles à se situer de la part du tuteur ou du stagiaire). Ce pourcentage est approximatif et ne prend pas en compte l'éventuel « *silence* » des stagiaires dont certains

craignent qu'exprimer une difficulté avec leur tuteur pourrait leur porter préjudice.

Transformer une responsabilité -et une charge- en chance : tel a été, dans la grande majorité des cas, l'effet produit par l'accueil d'un stagiaire. Ce qui suppose de bien se situer dans la logique d'organisation apprenante<sup>5</sup>. Ainsi tuteurs et chefs d'établissement associés à ce dispositif relèvent que la présence d'un professeur d'école stagiaire<sup>6</sup>...

- « *Insuffle un nouvel élan pédagogique dans une équipe* », grâce aux échanges, aux questions, aux difficultés à résoudre et « *mobilise d'autres réseaux de communication* » au sein d'un établissement ;
- « *Encourage à entrer dans une logique de mutualisation de compétences* » par le partage d'expériences et « *contribue à la réactualisation des pratiques ainsi qu'aux liens avec la formation* » ;
- « *Permet de vivre d'un point de vue humain, professionnel et éthique ce que les termes d'accompagnement et de professionnalisation permanente impliquent* » et rappelle que « *la mission éducative n'est pas seulement destinée aux élèves* » ;
- « *Responsabilise les enseignants* », les maintient « *dans une démarche d'analyse* » et favorise une « *prise de recul* ».

Pour l'institut de formation et, plus largement dans le réseau des partenaires concernés par la formation initiale dans notre région, la mise en place du tutorat a suscité des interrogations sur les postures de chacun, a enrichi les dispositifs de formation, a généré une hétéro-formation entre anciens et nouveaux tuteurs, a permis de progresser sur la formalisation des seuils attendus en formation initiale. A la vigilance des tuteurs de ne pas « *formater les stagiaires* »,

<sup>5</sup> Voir le schéma mis en annexe cherchant à présenter les axes possibles de travail au sein de l'établissement d'accueil, en lien avec les tuteurs, les chefs d'établissement et l'institut de formation.

<sup>6</sup> Les propos entre parenthèses reprennent des expressions de tuteurs ou CE.

doit répondre la vigilance de l'institution de ne « formater » ni les tuteurs ni leurs ressources. L'enjeu est bien d'apporter un cadrage des attendus du métier aujourd'hui tout en laissant de vraies marges d'action, de réfléchir à la manière dont on peut constituer un « *espace protégé de formation* » et de réunir les conditions de la réussite des enseignants stagiaires alors même qu'ils sont, dès la rentrée, sous le regard de tous

## BIBLIOGRAPHIE

- BARRÈRE Anne, Les enseignants de français à l'épreuve. Pour une topographie des difficultés du métier. *Recherches Enseigner le français : un métier*. n° 47, Lille : AFEF, 2007, p. 59-84.
- CHALIES Sébastien et DURAND Marc, Note de synthèse : L'utilité discutée du tutorat en formation initiale des enseignants. *Recherche et formation : Formes et dispositifs de la professionnalisation*, n° 35, 2000, p. 145-180.
- CHARLIER Bernadette - L'échange et le partage de pratiques d'enseignement au cœur du développement professionnel, in *Travail en communautés, collaboration et partenariats pour le développement professionnel des enseignants – Éducation & Formation – e-293*, Juin 2010, p. 137-150.  
<http://ute3.umh.ac.be/revues/index.php?revue=9&page=3>, consulté le 28 février 2013.
- DANIELLOU François, Le travail des prescriptions, conférence inaugurale au 37<sup>ème</sup> congrès de la Société d'ergonomie de langue française. *Les évolutions de la prescription*, 2002, p. 9-16. <http://www.ergonomie-self.org/content/heading27183/content30222.html>, consulté le 9 septembre 2011.
- DELCAMBRE Isabelle et REUTER Yves, Images du scripteur et rapports à l'écriture, *Pratiques, Images du scripteur et rapports à l'écriture* n° 113-114, CRESE, Metz, 2002, p. 7 - 28.
- DUGAL Jean-Paul, Attitudes dans les entretiens conseils et formation des conseillers pédagogiques. *Travail et formation en éducation : Le conseil pédagogique en formation d'enseignants*, n° 4, 2009.  
<http://tfe.revues.org/index899.html> consulté le 30 mai 2011.
- GENÈS Sophie et REUTER Yves, Les comptes rendus de visites de classe. In *Recherche et formation* n° 70, La construction de l'expérience - à paraître -, 2012.
- LE BOTERF Guy, *Repenser la compétence, Pour dépasser les idées reçues : 15 propositions*, 2<sup>ème</sup> édition Eyrolles : Paris, 2010.
- MALEYROT Eric, Les épreuves professionnelles dans la fonction de tuteur : une étude comparative sur les formateurs de terrain de l'Éducation nationale française in *Recherche en formation HS* n° 5 Éducation et formation, 2013. [http://www.cren.univnantes.fr/1361263763905/0/fiche\\_actualite/&RH=1330678001535](http://www.cren.univnantes.fr/1361263763905/0/fiche_actualite/&RH=1330678001535)
- MEARD J., BRUNO F., *Les règles du métier dans la formation des enseignants débutants*. Toulouse : Octarès, 2009.
- NONNON Elisabeth, Une fenêtre sur le travail enseignant et ses normes - Réflexions sur un corpus de « rapports de visites » d'enseignants-stagiaires de lettres. *Recherches Enseigner le français : un métier*. n° 47, 2007, Lille : AFEF. p. 59-84.
- ROCQUET Jean-Pol, *L'inspection pédagogique aux risques de l'évaluation*, Paris : L'Harmattan, 2005.
- SAUJAT Frédéric, Comment les enseignants débutants entrent dans le métier, *Formation et pratiques d'enseignement en questions. Revue des HEP de Suisse Romande et du Tessin*, 1, 2004, p. 97-106.
- SNOECKX Mireille, Formateurs d'enseignants, une identité encore balbutiante. In ALTET M., PAQUAY L. et PERRENOUD P., eds. *Formateurs d'enseignants - Quelle professionnalisation ?* Bruxelles : De Boeck, 2002, p.19-43.
- TARDIF Jacques, *Évaluation des compétences, documenter le parcours de compétences*, Montréal : Chenelière, 2006.
- TREMBLAY Diane-Gabrielle), Les communautés de pratique : quels sont les facteurs de succès ? *Revue internationale sur le travail et la société*, octobre 2005.

[http://www.uqtr.ca/revue\\_travail/Articles/2005Vol3Num2pp692-722Tremblay.pdf](http://www.uqtr.ca/revue_travail/Articles/2005Vol3Num2pp692-722Tremblay.pdf), consulté le 28 février 2013.

- *Les cahiers de l'ISP* n° 36, 2003 : *Vous avez dit... Accompagnement ?* Institut supérieur de pédagogie. Institut catholique de Paris.

## Annexe :

*Schéma support aux rencontres dans les directions diocésaines, insérant le rôle du tuteur dans une logique d'organisation apprenante - ISFEC IDF -*



[!\[\]\(898a81de9c4aff71234b2158571b7213\_img.jpg\) Revenir au sommaire](#)



### Interview de Sylvain CONNAC

À l'occasion de la sortie de votre livre en septembre 2012 :

**CF&P : Ce n'est pas votre premier ouvrage, mais qu'est-ce qui a fait qu'un jour vous vous êtes décidé à écrire un livre destiné à des collègues-enseignants ?**

**Sylvain Connac :** Plusieurs raisons : celle de mettre au clair par écrit des pratiques d'éducation et des réflexions construites, celle de proposer une synthèse de nombreuses lectures et souvenirs de rencontres, celle de cerner un certain nombre de concepts pour en faciliter l'usage, celle de faire partager auprès de collègues-enseignants des repères précis pour faire évoluer leurs pédagogies vers davantage d'humanisme, plus de plaisir, moins de reproduction.

**CF&P : Former à l'aide d'un livre... Est-ce possible ? Si oui à quelles conditions ? Sinon, que faut-il de plus ?**

**S. C. :** Je me suis formé en partie de la sorte. Par des lectures d'ouvrages et d'articles. C'est souvent le moyen le plus simple pour découvrir des travaux pas faciles d'accès, par éloignement ou par manque de temps.

Quant aux conditions pour se former, elles concernent plus celui qui souhaite le faire que celui auprès de qui il trouvera ses réponses ! En pédagogie, les travaux de chercheurs québécois (par exemple ceux de M. Gagnon) avancent l'idée qu'une formation n'est possible que sous conditions : avoir l'autorisation de la direction de l'établissement, être en adéquation avec les textes officiels, s'adresser à des enseignants motivés, s'appliquer au contexte de l'établissement et partir des pratiques enseignantes. En somme, le pas en avant de l'enseignant qui souhaite faire évoluer ses pratiques est prépondérant dans son déplacement professionnel.

**CF&P : Coopérer pour se former est-ce déterminant ? Si oui, quels sont les différents leviers sur lesquels il serait souhaitable d'agir pour y arriver ? Peut-on concevoir la même stratégie en formation initiale et en formation continue ?**

**S. C. :** Déterminant ? Je l'ignore. Ce que je constate en revanche, c'est que la coopération en formation semble participer au plaisir de partager et à l'accompagnement vers le changement. Plusieurs possibles sont ici envisageables : proposer aux enseignants en formation de présenter l'une de leurs pratiques de classes précédant une séance de questions-réponses en direct, croiser les regards autour d'un même texte, transformer le groupe de formation en espace de communications, susciter l'intelligence plurielle, pour, par exemple, construire un outil pédagogique, favoriser les avis divers et témoigner ainsi de la complexité de la tâche d'éducation, ...

De mon point de vue, ces démarches coopératives en formation d'adultes prennent leur sens lorsqu'elles sont accompagnées de deux autres

formes de sollicitations : des apports formels et explicites, permettant à chacun de se nourrir intellectuellement, ou du moins, d'obtenir quelques réponses aux questions qu'ils se posent, ainsi que des temps de travail individuel, où il devient possible de reprendre à sa façon et faire sien ce qui a été entendu, notamment lors des phases d'interactions.

Je pense qu'il en va de même, autant en formation initiale qu'en formation continue. Avec la réserve que la formation initiale devrait proposer de se centrer plus sur des exemples concrets de pratiques pédagogiques que sur des théories. En tant que spécialiste des Sciences de l'éducation, loin de moi, bien évidemment, l'idée de les dénigrer. Mais les présenter de manière précoce n'aide pas toujours à répondre au besoin premier : celui de se convaincre que l'on peut faire fonctionner la classe, sans trop de stress, ni de débauche d'énergie et d'heures de sommeil tronquées. Ce n'est qu'ensuite que des problématiques plus complexes peuvent être présentées, une fois que suffisamment de confiance en son soi professionnel a pu être établie. Malheureusement, en dépit d'une formation continue forte, c'est aux enseignants-débutants que l'on adresse les préconisations les plus sophistiquées.

**CF&P : Qu'est-ce qui justifie qu'on parle sur "l'individualisation" pour certains apprentissages et pas pour d'autres ?**

**S. C. :** J'entends par l'individualisation des apprentissages les formats pédagogiques qui confient à chaque élève (ou permettent qu'ils se confient) des supports de travail adaptés et réalisables soit individuellement, soit de manière coopérative.

Je défends l'idée que des apprentissages comme ceux relatifs à la grammaire, à la géométrie, à l'histoire, au calcul, à l'orthographe, ... peuvent faire l'objet d'individualisations, à condition qu'ils soient reliés à des situations didactiques (i.e. menées par l'enseignant(e) selon les logiques du socioconstructivisme et les formes des savoirs en jeu) permettant la rencontre de tâches complexes. Sans cette précaution, la seule individualisation risque fortement de contribuer à l'atomisation des savoirs, ce qui nuirait aux capacités de

réinvestissement des savoirs travaillés. Elle risquerait également de renforcer les inégalités scolaires dans le sens où ce sont les meilleurs élèves qui sont souvent les plus à l'aise avec le travail individuel.

En même temps, pour d'autres disciplines, je me figure difficilement comment il serait possible de procéder à de l'individualisation dans certaines conditions d'enseignement. Je pense notamment aux pratiques orales des langues vivantes dans une salle réduite, sans laboratoire. L'individualisation n'est pas un principe pédagogique. Elle n'est pas toujours possible ni souhaitable.

**CF&P : Dans votre livre vous parlez d'« évaluation authentique ». Pouvez-vous la distinguer d'une évaluation qui ne le serait pas ? Quels sont les pièges de l'évaluation ?**

**S. C. :** Je ne suis pas à l'origine de ce concept. L'évaluation authentique exprime la volonté d'évaluer des compétences complexes dans des situations comparables à celles de la vie courante. Cette évaluation s'appuie sur des activités qui ont un sens pragmatique pour les élèves ; elle débouche sur un produit final ; elle est suivie d'une rétroaction au fur et à mesure des apprentissages. Son contraire serait une évaluation artificielle, c'est-à-dire déconnectée de toute réalité. Cela correspond malheureusement à de nombreuses situations d'évaluations scolaires, toutes celles qui se traduisent par des activités qui n'ont de sens qu'à l'intérieur de l'école et qui perdent tout intérêt en dehors. Par exemple les exercices à trous, les problèmes improbables, les écrits qui n'ont de visée qu'une note, etc. Ces situations servent à systématiser des apprentissages, mais moins à en certifier la maîtrise.

Dans la logique des compétences, on n'est réellement compétent que lorsque l'on sait faire montre de ses savoirs en situation réelle, vivante, authentique. Comme le dit Philippe Perrenoud, la meilleure façon d'évaluer un maçon sur ses capacités à monter un mur se fait au pied d'un mur, qu'il aura lui-même bâti.

Le problème, c'est que les quatre murs de la classe ne suffisent pas pour permettre de telles

évaluations authentiques. Il n'est pas toujours possible de susciter des situations ad-hoc. Mais le permettre, pour les quelques apprentissages adaptés, contribue à une double augmentation : celle du sens de l'école chez les élèves et celle de leurs investissements dans les apprentissages.

Une manière de permettre cette authenticité des situations d'évaluations serait de faire de la classe un espace de communications, ouvert sur l'extérieur.

Je défends le recours à une évaluation « éducative. » Son principe central est de la lier systématiquement au processus de l'apprentissage. Il s'agit de faire de l'évaluation une situation indiquant ce que l'on maîtrise, en fonction de ce qui est attendu. Cela donne alors la possibilité, soit de cibler les manques pour mieux les combler (les élèves s'y entraînent alors de manière personnalisée), soit de valoriser les progrès par un changement de statut dans la classe ; réussir une évaluation, valider une compétence, transforme chaque élève en une ressource potentielle pour tous les camarades s'entraînant à cette même compétence. On relie évaluation et coopération.

**CF&P : Quel est l'impact éducatif de la coopération dans les apprentissages ?**

**S. C. :** Les impacts éducatifs sont pluriels. De manière large, la coopération suscite un climat d'échanges de savoirs dans les classes et les établissements, dont les principes peuvent se résumer ainsi : « *personne ne sait tout, personne ne sait rien, les savoirs appartiennent à tout le monde.* »

Pour l'élève qui se fait aider, cela facilite l'obtention rapide d'une information manquante, et ainsi, réduit ses blocages, voire son ennui. Cela active ce que l'on nomme également la vicariance, c'est-à-dire ce phénomène qui permet d'apprendre par imitation. Lorsque des élèves coopèrent, il arrive souvent que l'un observe puis reproduise les procédures observées chez l'autre. La psychologie cognitive a su montrer que cela contribuait de manière importante au développement d'apprentissages.

Pour l'élève qui aide, cela le conduit à mieux apprendre, de manière plus ancrée et plus

durable. On s'est même aperçu, qu'au sein d'une relation tutorielle, celui qui apprenait le plus était le tuteur. Principalement, parce que c'est lui qui effectue l'activité intellectuelle la plus dense. En même temps, les élèves qui aident sont valorisés pour ce qu'ils savent, une réalité extrêmement précieuse pour entretenir la confiance en soi, une des conditions pour apprendre.

Les élèves qui s'entraident ou qui travaillent en groupe bénéficient du phénomène de brassage des intelligences. « *L'union fait la force* » se traduit alors par une élévation des capacités à dépasser des obstacles. Les forces individuelles deviennent des richesses pour tous et la confrontation des différences autorise chacun à grandir.

Et puis surtout, la coopération contribue de manière avantageuse au développement des comportements responsables qui se traduisent par la conviction que l'autre est aussi important que moi. Dans un environnement pollué par l'individualisme, monopolisé par la concurrence, faire des temps d'école des moments où l'on apprend que vivre ne condamne pas à participer à cette incessante compétition devient une urgence. Seule l'école peut se charger de cette transmission auprès de nos jeunes.

**CF&P : Vous parlez de relations sereines et sécurisées dans les apprentissages. Pensez-vous que l'école n'insiste pas assez sur ces aspects actuellement ?**

**S. C. :** Au niveau physique, la sécurité des élèves français semble globalement assurée, même si l'on constate malheureusement quelques drames de violences pas suffisamment endiguées dans les établissements.

C'est surtout au niveau émotionnel que du travail reste à faire, en particulier pour éviter les moqueries entre élèves. Celles qui prennent la forme de vindictes et de harcèlements et celles qui se traduisent par des railleries face aux erreurs. Daniel Favre propose de décontaminer l'erreur de la faute. Je le suis, en ajoutant que l'interdit de moquerie devrait devenir une loi dans les classes, une loi au moins aussi importante que l'interdit de taper. Un enfant qui commet une erreur et qui doit subir les sarcasmes de ses camarades apprend une chose, celle qu'il vaut

mille fois mieux se taire que d'essayer. Or, pour apprendre, chacun a besoin de faire, donc d'essayer et se tromper participe à ce processus autant que la réussite.

Les élèves qui se moquent ne le font pas par méchanceté gratuite, mais surtout par jeu, par ignorance. Les enseignants qui permettent cette prise de conscience, qui travaillent une culture du respect de l'erreur et de la différence et qui outillent les élèves de techniques non-violentes de gestion de conflits ont tout compris. Ils y accordent un peu de temps en début d'année, y reviennent de temps en temps. Mais ils sont complètement dans cette idée rousseauiste « *perdre du temps pour mieux en gagner* » parce qu'ils participent à la construction d'un espace hors menace.

**À partir de votre responsabilité d'adjoint de direction à l'ISFEC St Joseph :**

**CF&P : Votre responsabilité actuelle de formation d'enseignants à l'ISFEC St Joseph a-t-elle modifié votre conception initiale de la formation ?**

**S. C. :** En prenant cette responsabilité, j'ai découvert toute la complexité soulevée par les problématiques de la formation initiale des enseignants. Je n'ai donc pas modifié mes conceptions, mais mesuré l'ampleur de l'entreprise, surtout lorsqu'il s'agit de proposer une formation de quelques journées seulement à des lauréats de concours qui, pour certains, n'ont pas remis le pied dans une salle de classe depuis qu'ils étaient eux-mêmes élèves. Si, comme le disait Freud, éduquer est un métier impossible, penser la formation, dans ces conditions, l'est tout autant ...

**CF&P : Permettre aux jeunes enseignants de "rêver à ce qu'ils ont envie de devenir", est-ce envisageable dans la conjoncture actuelle de la formation initiale ?**

**S. C. :** Dans le cadre du simulacre de formation initiale proposée depuis trois ans aux entrants dans le métier, sur uniquement une vingtaine de jours, en plus d'une charge d'enseignement à temps plein, bien sûr que non. Les priorités vont d'abord à la recherche d'un équilibre qui demande

de jongler entre l'attention aux élèves, la prise en compte de leur diversité, la gestion du groupe classe, la préparation de la classe, les évaluations, la relation aux collègues, le partenariat avec les familles, le souci de la pression des inspections, ... Acculés à un rythme de vie effréné, ces jeunes collègues se retrouvent souvent en formation par obligation de présence et parviennent difficilement à entrer dans les dynamiques de réalisation de soi proposées.

Dans le cadre plus large d'une formation qui débiterait lors de l'entrée en première année de master et se poursuivrait avec la réussite au concours, certainement mieux. Avec mes collègues de l'ISFEC St Joseph<sup>1</sup>, nous essayons d'introduire la pratique du projet personnel d'enseignant.

En voici le plan actuel :

- Présentation personnelle (parcours d'enfance, expériences en éducation, motivations à enseigner, ...).
- Intentions éducatives et principes pédagogiques (par exemple « Mes 10 règles d'or »).
- Présentation du contexte du projet (âge des élèves, type d'école, environnement, ...).
- Organisation du temps (emploi du temps, équilibre temps collectif / temps personnel).
- Organisation des relations.
- Organisation didactique : présentation d'une séquence didactique.
- Organisation des évaluations : différentes formes, corrections, communications.
- Organisation de la diversité des élèves, gestion de l'hétérogénéité.
- Organisation des situations d'oral en classe.
- Entretien de la motivation des élèves.
- Développement de la responsabilisation des élèves.

---

Pour plus d'informations :

CONNAC S., Mise en œuvre du Master "Professionnel de l'Éducation en milieu scolaire et/ou associatif", in *Master et Formation professionnelle : quelques échos*, CF&P n° 51, mars 2012, p. 8.

- Organisation de son travail d'enseignant : préparations, bilans, ...
- Organisation des relations avec les familles.
- Conception et participation au travail de l'équipe pédagogique.
- Ouvrages pédagogiques et didactiques de référence.
- Conclusion : « *Moi dans dix ans* ».

Il est proposé en deuxième partie de formation, dans un but double, que chacun se construise une synthèse des divers apports pédagogiques et didactiques et les relie à des intentions éducatives particulières.

Nous nous apercevons que c'est souvent difficile pour des étudiants de trouver ces intentions éducatives. Souvent, la raison exprimée est que le métier n'est pas encore perçu comme en mesure de contribuer à la promotion de valeurs et que les soucis concernent en priorité les contingences du comment faire.

Mais lorsque le lien entre valeurs et enseignement est effectué, les projections deviennent possibles et ces futurs enseignants parviennent à prendre conscience qu'enseigner peut contribuer à agir sur son environnement, auprès des enfants que l'on rencontre, de manière respectueuse et émancipatrice. Les rêves sont alors permis. Se préparer vers le métier d'enseignant devient un choix mûri, qui permet d'envisager pleinement son existence, autrement qu'en simple particule de capital et au service de toutes les jeunes personnes que la carrière qui s'ouvre va autoriser de rencontrer.

#### **CF&P : Que rêvez-vous de mettre en œuvre dans la formation des enseignants ?**

**S. C. :** Je rêve de mettre en place, à plusieurs, une formation à différents étages. Mon intention ici est de ne présenter que des dispositifs réalisables, il ne servirait à rien de verser dans l'utopie :

- pour les enseignants débutants, une formation qui allie désirs de réalisations et exemples concrets, issus de classes, qui permettent de se projeter. Je ne reviens pas sur ce qui a été présenté précédemment.

- pour les enseignants expérimentés, pour les chefs d'établissement, les personnels de vie scolaire, une formation continue individuelle sur la base du volontariat. Des parcours de formations universitaires qui permettent à chacun d'accéder aux données de la recherche, pour faire évoluer ses pratiques vers davantage d'efficacité. Ces formations prendraient également la forme de recherches collaboratives où chercheurs et praticiens se réunissent pour penser, construire, conduire et évaluer une action partagée de recherche, chacun en suivant ses intérêts, mais en croisant les regards. Elles accorderaient enfin des espaces pour se rendre dans la classe ou l'établissement de collègues, pour y constater des pratiques effectives et susciter les transferts.

- pour les équipes d'enseignants, des formations en établissement, en partie disciplinaires dans les collèges et lycées, toujours sur la base de la libre participation. Le but ne serait pas de chambouler le fonctionnement de toute une école, mais de favoriser le changement de ceux qui le recherchent, en s'appuyant sur la facilité induite par la proximité et la collaboration entre adultes. Le formateur deviendrait alors un accompagnateur de changement, disponible pour écouter les besoins, présenter un certain nombre de ressources, favoriser des liens avec d'autres collègues (par exemple, par l'intermédiaire de situations de classes filmées), se rendre dans les classes pour tenir compte des attentes individuelles, proposer des situations d'analyses de pratiques sécurisées et bienveillantes.

- Pour les enseignants qui en ressentent le charisme, des parcours de formation à la formation. D'abord selon le principe de la théorisation de ses pratiques et de sa pédagogie. Ensuite suivant les logiques de la déontologie de l'accompagnement. Enfin pour préparer à l'ingénierie de la formation. Conduire un temps de formation s'apprend au même titre que

conduire une situation didactique avec des élèves.

**CF&P : Quelles sont les priorités pour aider les enseignants à mieux enseigner et les élèves à mieux apprendre ?**

**S. C.** : Dans un chapitre de l'ouvrage, je présente une modélisation de l'acte d'apprendre, tel que l'on peut le connaître en 2013, notamment via les recherches sur le fonctionnement du cerveau. Il présente un processus (apprendre = comprendre + mémoriser + réinvestir) ainsi que trois familles de conditions :

- Le souci des sécurités physiques et émotionnelles
- L'encouragement aux investissements : cela concerne en même temps l'entretien ou le renforcement des motivations à apprendre ainsi que celui de l'estime de soi.

- L'enrichissement de la disponibilité cognitive qui fait que plus on s'active intellectuellement, plus on apprend et plus notre cerveau devient disponible à de nouveaux apprentissages, pas nécessairement en lien avec les talents que l'on maîtrise déjà.

Il est intéressant d'observer que ces conditions pour apprendre en tant qu'élève sont les mêmes que celles des enseignants pour enseigner. Cela soulève alors la question des conditions d'exercice du métier ainsi que l'esprit actuel des situations d'évaluations professionnelles. Un autre chantier ...

Voir annexe page suivante

**Annexe : Sommaire**

**Préface : La personnalisation ne menace pas la pédagogie, elle est à son origine !**

**Introduction**

*Les concepts de la personnalisation*

*Liens et tensions entre différenciation pédagogique et personnalisation des apprentissages*

*Caractéristiques de la personnalisation des apprentissages*

*Présentation de l'ouvrage*

*Les « pédagotests »*

*Les « Q-sorts »*

**1. La dimension didactique dans la personnalisation**

**Pédagotest** : quelle conception de l'acte d'apprendre avez-vous ?

*Qu'est-ce qu'apprendre ? À quels mécanismes répond l'acte d'apprendre ?*

*Les concepts de la pédagogie*

*Étude de situations éducatives*

**2. La part d'individualisation dans la personnalisation**

**Pédagotest** : quelle conception de l'individualisation des apprentissages avez-vous ?

*Les concepts de l'individualisation*

*Le plan de travail : un outil d'individualisation personnalisante*

*Pour un apprentissage d'une gestion autonome des conflits*

**3. L'organisation de la coopération entre élèves**

**Pédagotest** : quelle conception de la coopération avez-vous ?

*Impacts éducatifs de la coopération sur les apprentissages*

*Étude de situations éducatives*

**4. Les compétences et l'évaluation comme aides aux apprentissages**

**Pédagotest** : quelle conception de l'évaluation avez-vous ?

*Vers une évaluation éducative ?*

*L'approche par compétences*

*Étude de situations éducatives*

**5. Difficultés pour apprendre et déficit de motivation**

**Pédagotest** : quelle est votre principale explication de la difficulté scolaire ?

*Être motivé, une locomotive pour apprendre*

*Répondre à la difficulté scolaire d'un élève*

*Étude de situations éducatives*

**6. La construction de relations sereines et sécurisées**

**Pédagotest** : quelle est votre conception de l'autorité en éducation ?

*Libertés et sanctions : quels liens pour une autorité éducative ?*

*Étude de situations éducatives*

**Conclusion : quelle formation pour les enseignants ?**

**Bibliographie**

[Revenir au sommaire](#)

## PARTIE 2

---

### **ANALYSE D'ALBUMS SÉLECTIONNÉS POUR LEUR RÉSISTANCE (suite)**

*Par le groupe-recherche AFISFEC « Littérature de Jeunesse »*

#### **Une soupe au caillou**

Anaïs Vaugelade, L'école des loisirs, 2000

[!\[\]\(aa2545022aef75b49485a583e359a0ff\_img.jpg\) Lien direct](#)

#### **L'île aux lapins**

Jörg Steiner et Jörg Müller, Mijade, 1977

[!\[\]\(1eaf5fdb87c1089a828f0e3675767edd\_img.jpg\) Lien direct](#)

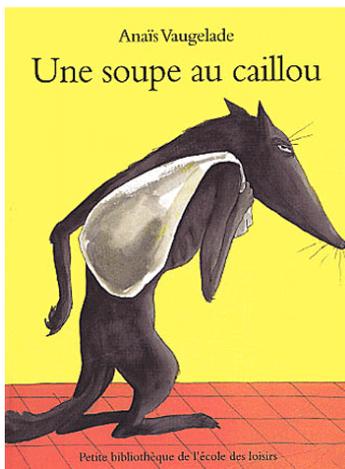
#### **Ami - Ami**

Rascal et Girel, L'école des loisirs, 2002

[!\[\]\(eba903ee4dc5f81044c5c13ca9966076\_img.jpg\) Lien direct](#)

[!\[\]\(5fbc60decb3ef3e18ac6af3c11358089\_img.jpg\) Revenir au sommaire](#)

## Une soupe au caillou



### **bibliographique**

Auteur - Illustrateur : **Anaïs Vaugelade**

Édition : **L'école des loisirs**

Année de la première édition : **2000**

Support : **Album**

Format : **25 x 29**

Bel album cartonné et relié. Le grand visuel central renforce la représentation traditionnelle d'un loup prédateur, créant de ce fait un horizon d'attente complexifiant la réception de l'œuvre.

**Genre littéraire** : Merveilleux

### **Forme littéraire**

Conte de randonnée : La dernière image est caractéristique de la structure répétitive en boucle. C'est aussi la réécriture d'un conte patrimonial : **La soupe au caillou**, de Margret et Rolf Rettich, in « 40 petits contes », Centurion jeunesse.

### **L'auteur**

Anaïs Vaugelade est née à Saint-Ouen en 1973. Elle a vécu dans les Basses-Pyrénées jusqu'à dix-sept ans, puis est venue à Paris pour faire de la photo à l'école des arts décoratifs, et, parallèlement, des livres pour enfants à l'école des loisirs. Outre son goût prononcé pour les loups ("Une soupe au caillou" et "L'anniversaire de Monsieur Guillaume") et pour les crocodiles (série des "Zuza"), Anaïs Vaugelade est une

### **Notice**

grande spécialiste des cochons (série de la famille "Quichon"). Ceux qui lisent ses livres ou reçoivent ses cartes de vœux – ou les deux – le savent depuis longtemps : elle est aux cochons ce que Claude Ponti est aux poussins.

### **Quelques titres « phares » édités à L'école des loisirs en tant qu'auteur**

- [Virgile et le vaisseau spatial](#)
- [L'Anniversaire de Monsieur Guillaume](#)
- [Laurent tout seul](#)
- La guerre
- La série des « Zuza » : *Le diner de Zuza*, *Zuza dans la baignoire*, *La chambre de Zuza...*
- La série des « Quichon » : *Maman Quichon se fâche*, *Philippe Quichon veut voler...*
- Une soupe au caillou
- Le chevalier et la forêt

### **Quelques titres « phares » édités à L'école des loisirs en tant qu'illustrateur**

- Les lèvres et la tortue, écrit par Christian Oster
- L'ami du petit Tyrannosaure, écrit par Florence Seyvos
- Le cochon qui avait peur le soir, écrit par Agnès Desarthe
- Le poulet fermier, écrit par Agnès Desarthe

### **Problématique de l'œuvre**

La problématique est ici centrée sur le loup : sa personnalité réelle, sa quête, les valeurs qu'il véhicule, le sens qu'il va donner à sa rencontre avec les autres personnages.

### **Résumé**

En une froide nuit d'hiver, un vieux loup arrive dans un village d'animaux, frappe chez la poule et la convainc de lui ouvrir : curieuse de voir un loup, et de goûter à sa soupe au caillou, elle surmonte sa peur. Ils se mettent donc à préparer la soupe au caillou, à laquelle la poule propose d'ajouter du céleri. Petit à petit, ils sont rejoints par les autres animaux, inquiets, venus s'enquérir de la poule. Chacun apporte un légume de son goût, pour obtenir finalement une délicieuse soupe qu'ils partagent, ensemble, dans la bonne

humeur : quel bonheur de goûter au plaisir d'une veillée entre amis ! A la fin de la soirée, le loup s'en va après avoir repris son caillou. La dernière image, presque en exergue du récit, le montre frappant à la porte du dindon. Le lecteur suppose alors qu'il réitère la même demande que celle faite à la poule.

### Les personnages

#### **Le protagoniste principal : le loup**

Il est vieux et n'a plus de dents, mais il fait peur à cause de tout ce qu'il représente dans l'imaginaire collectif. Son apparence physique renforce cette impression : stature imposante, couleur très sombre, griffes, oreilles, museau, au tracé anguleux et pointu comme son couteau... toujours fermé, qui ne permet pas de vérifier ses dires concernant sa mâchoire édentée. Mais ce qui inquiète le plus c'est son regard : fuyant au départ, irrité à l'arrivée du cochon, franchement en colère lorsque d'autres animaux entrent dans la pièce, exaspéré lorsqu'on lui impose tous ces ingrédients successifs et peut-être par la présence des spectateurs, résigné lorsqu'il sert la soupe, regard de chien battu lorsqu'il s'en va.

Cette représentation est en décalage avec les intentions du personnage : la soupe ne fait pas partie de son alimentation habituelle sauf si elle contient... de la poule en plus des légumes ! On peut douter de ses intentions... Sont-elles bienveillantes ? S'agit-il d'une simple ruse pour manger une bonne soupe sans débourser et en signant un pacte de bonne conduite avec ses légendaires proies ? Est-il vraiment ce pauvre hère sans défense, souffrant de l'ostracisme des autres et désireux de se réchauffer le corps et le cœur dans ce froid hivernal ?

A aucun moment l'illustrateur ne le montre en train de manger : il se distingue par la forme unique de son verre, il n'a pas d'assiette en mains, il sert les autres... Il se montre très réservé : ses paroles et ses actions ne visent que l'accomplissement de ce pour quoi il est venu... en cela il se distingue du canard vantard ou du cochon qui parle à tort et à travers... ce qui contribue à le rendre inquiétant. On peut faire l'hypothèse que ce repas-là n'est pas du tout celui qu'il pensait faire ! D'ailleurs sa sortie montre son couteau coincé sous son bras et la pointe tournée de manière fort agressive vers

tous les animaux réunis. Serait-ce une menace implicite ? Une lecture naïve le transforme en bienfaiteur, une autre plus acérée le voit en prédateur rusé et déçu. En cela il perpétue la tradition littéraire d'un loup qui, depuis **Le Roman de Renart**, est victime de sa stupidité et d'animaux finalement plus malins que lui, ce qui fait qu'il n'arrive jamais à ses fins.

L'auteur joue avec les archétypes successifs et brouille les pistes... En effet, prédateur féroce et menace à la fois réelle et imaginaire pour l'homme au Moyen-âge, puis personnage emblématique qu'il convient alors de tourner en ridicule, stigmatisant les travers et les déviances d'une certaine classe sociale dans les fables et les fabliaux, il devient un héros en quête de son identité perdue, ne sachant plus très bien qui il est (*L'apprenti loup* de Claude Boujon, *Loulou* de Grégoire Solotareff...), s'il doit faire peur ou inspirer l'amour (*Le loup sentimental* de Geoffroy de Pennart), ni surtout quels sentiments il inspire chez les autres personnages (« *C'est moi le plus fort !* » « *C'est moi le plus beau !* » de Mario Ramos). Les archétypes successifs le caractérisant se disputent sans cesse la première place dans les récits contemporains pour la jeunesse. Anaïs Vaugelade illustre ici cette ambiguïté lorsque les autres personnages, tout comme le lecteur, ne peuvent accéder aux pensées du loup et qu'ils évoquent les histoires abominables dont le loup fut le protagoniste sur lesquelles ils aimeraient bien que celui-ci les éclaire.

On peut considérer le loup comme le moteur narratif puisque c'est autour de lui que s'organise le récit : sa quête sert de catalyseur au groupe d'amis, refonde les bases établies de cette microsociété autour de valeurs de convivialité, de générosité et d'entraide apparemment inhabituelles et arrive à transformer radicalement l'image que ceux-ci (et le lecteur ?) avaient de lui.

#### **Les personnages secondaires :**

- La poule, figure féminine coquette (collier de perles), à la fois naïve, bavarde et curieuse, elle occupe une place importante dans le récit, car toute l'intrigue se déroule chez elle, et sa simplicité contribue à créer la bonne atmosphère qui se dégage de cette veillée.

- Les autres animaux : deux d'entre eux présentent un trait de caractère particulier,
  - le canard vantard, opportuniste, flattant le loup et qui monopolise la parole,
  - le cochon à l'humour bien gras en évoquant la poule au pot.

Tous sont investis dans la réalisation de la soupe, enthousiasmés par le bon repas en perspective et ne semblent pas remarquer le regard hostile du loup qui se cache.

Dans l'intertextualité, la plupart ont des raisons pourtant de craindre le loup : le cochon dans *Les 3 petits cochons*, la chèvre dans *La chèvre de Monsieur Seguin* ou *La chèvre et les 7 chevreaux*, le mouton dans *Le loup et l'agneau*, le chien dans la fable *Le chien et le loup*, la poule dans *Poule rousse...*

### L'intrigue

Nous sommes en présence d'un schéma narratif classique :

- La situation initiale (le lieu, les personnages, leur activité) : Un village paisible, peut-être trop, où les animaux semblent vivre en bonne entente (ne se montrent-ils pas inquiets pour le sort de la poule et ne prennent-ils pas en effet le risque d'affronter le loup qu'ils ont vu entrer chez elle ?).
- Le déséquilibre : Arrive un vieux loup errant qui agit à l'encontre des préjugés habituels : il sollicite de l'aide de la part d'animaux qui habituellement sont des proies appréciées, il ne mange pas de viande et semble plutôt rechercher de la compagnie... Il ne présente donc rien de menaçant et pourtant sa seule vue est inquiétante pour tous les animaux.
- Les actions visant à dépasser la difficulté rencontrée : La concoction de la soupe à laquelle tous participe avec un égal dynamisme. Cette phase du récit présente une structure répétitive avec accumulation des personnages et accumulation des ingrédients.

L'accumulation aboutit à la réalisation de la soupe mais aussi à la mise en place du banquet avec tous les animaux regroupés en cercle.

- La réaction : Un souper qui remédie au manque de gaieté et de convivialité, peut-être à l'ennui. La fin de la soirée laisse une légère frustration et une envie de recommencer...
- La situation finale : Les animaux, en partageant la soupe, ont goûté au plaisir simple de se réunir entre amis et envisagent de recommencer, alors que le loup s'en va, après avoir été invité à revenir (tous les préjugés à son encontre ont été dissipés).

### L'espace et le temps

La construction du récit est linéaire. Celui-ci se déroule sur une soirée.

On peut insister sur l'opposition espace intérieur / extérieur avec la porte ouverte : le narrateur assiste à tout et voit tout et rend le lecteur complice en lui donnant des informations que les personnages ne possèdent pas. Le mur en coupe met en évidence les hésitations des personnages : vont-ils fuir ? Vont-ils surmonter leur peur et entrer ?

Cette opposition illustre bien l'ambiguïté du loup et les débats intra-subjectifs qu'il provoque chez les autres personnages comme chez le lecteur... entre confiance et méfiance ancestrale.

### Narrateur

L'histoire est racontée par un **narrateur externe témoin de la scène**. Nous ne savons rien de lui et il n'exprime pas son point de vue sur les événements (absence de modalisateurs et d'interjections... ). Néanmoins, il montre par ses commentaires qu'il connaît bien le village et ses habitants (par exemple le canard qui a beaucoup voyagé) et qu'il a pu tout observer. Il entre dans leurs pensées et nous décrit leurs réactions et leurs émotions.

C'est un **organisateur textuel** : ne nous donnant pas accès aux pensées du loup, il contribue implicitement à l'accumulation des interrogations pour le lecteur.

Il raconte un fait passé au présent de narration et ne semble pas certain de la suite des événements : simple oubli, prise de distance ou manipulation du lecteur ? « **Mais je ne crois pas qu'il soit revenu** ». Il invite le lecteur à convoquer ses expériences, faisant de ce récit finalement un simple fait du quotidien « **Vous imaginez la suite...** ».

### **Point de vue**

Le point de vue est **unique et restrictif** : le narrateur interprète les émotions et les réactions des animaux qu'il connaît mais ne peut accéder à la conscience du loup qui lui est étranger.

Cela dit, il induit par la voix du canard que celui-ci doit bien avoir un point de vue sur les histoires atroces que l'on raconte sur lui : « **et le canard demande au loup de raconter quelques-unes de ces terribles histoires, pour avoir son point de vue.** ». Est-ce pour offrir au loup la possibilité de s'expliquer et ainsi de se réhabiliter lui qui semble aujourd'hui si accommodant et convivial ? Est-ce pour souligner cet implicite gênant : mais que pense le loup ? quels sont ses projets ?

### **Ordre dans lequel les événements sont relatés**

Récit linéaire et chronologique fréquent dans le conte.

Nous sommes en présence d'une **scène** (coïncidence entre le temps de l'action et le temps mis à le raconter). C'est un **récit singulatif** que le narrateur visuel nous donne à voir comme un **récit répétitif**. La dernière image nous montre que la même scène va se répéter avec cependant un doute sur l'issue...

### **Le texte, ses caractéristiques**

Le récit est écrit au présent et entrecoupé de dialogues.

Pas de difficultés ni syntaxiques ni lexicales. La lecture en est facilitée par les parallélismes et les répétitions.

### **Les images**

Elles sont réalisées à l'encre de chine et à l'aquarelle.

Opposition couleur sombre de l'extérieur / couleur chaude du jaune foncé à l'intérieur : opposition froid / chaud, hostilité / convivialité...

Les illustrations sans cadre occupent pleinement les doubles pages qui font la part belle aux plans d'ensemble permettant de voir tout le groupe de personnages :

- Prédominance du dessin : peu de détails dans le décor et simplification des formes mais subtilité des traits et des expressions (attitudes et regards très expressifs et anthropomorphisés - légère ivresse de la chèvre, subjugation du mouton - qui s'accorde avec les personnalités décrites dans le texte)...
- Exagération de la taille du loup qui domine ainsi toute la scène sans recherche de réalisme lié à l'échelle des tailles.

Attributs vestimentaires réduits, donc symboliques : la casquette du canard, représentation du voyageur ou du colporteur de journaux (lui seul rappelle les **histoires atroces** dont le loup est le protagoniste... ), le collier de perles de la poule, représentation de la coquetterie féminine et d'un certain statut social se démarquant totalement du pauvre hère SDF qui frappe à sa porte.

### **La relation texte-images**

#### **Rapport de redondance images / texte.**

L'image assure à elle seule la cohérence du récit et la lecture de l'histoire peut ainsi faire l'économie du texte. Ainsi la position du texte dans l'image montre bien cette instance dominante de l'image : il s'inscrit dans la valeur claire du fond laissant la prépondérance spatiale au dessin des personnages.

#### **Fonction de répétition et de d'amplification :**

L'image apporte des éléments d'interprétations supplémentaires en insistant sur le regard ambigu du loup, sur sa stature de domination, sur la menace implicite du couteau, sur sa singularité au cœur même de la fête. Il ne semble pas avoir mangé cette soupe et son regard dément son apparente neutralité. La position des animaux perchés sur le cheval rappelle le conte « **Les musiciens de Brème** » et peut induire un mauvais

pressentiment, comme une impression de menace qui plane sur les animaux ou bien représenter la force de l'union face à une éventuelle menace. L'image présente des références littéraires et iconographiques qui vont influencer un lecteur averti.

On peut faire l'hypothèse d'une **fonction de contrepoint** :

L'instance du texte, s'appuyant sur un conte patrimonial philosophique connu semble faire l'apologie de valeurs universelles comme la solidarité au sein d'une communauté, la lutte contre les préjugés envers les étrangers, la ruse au lieu de la violence, pour remédier à la faim et à la pauvreté.

L'instance de l'image qui conserve au loup son statut de prédateur cruel qui tempore du fait de l'incapacité dans laquelle il se trouve de dévorer sa proie mais qui n'abandonne pas son dessein pour autant puisque c'est le ventre creux qu'il renouvelle sa tentative chez le dindon. Les amis seront-ils au rendez-vous pour le sauver ?

#### La dimension idéologique et / ou symbolique

Selon les significations construites sur cette histoire, on peut y voir :

- Une fable qui oppose la candeur, l'innocence et la sociabilité à la noirceur d'un prédateur : l'union fait la force et la candeur peut déstabiliser l'ennemi, voire l'empêcher de nuire.
- Un conte philosophique qui véhicule la charité devant l'exclusion.

#### Notre réception en tant qu'enseignant

Cette œuvre est intéressante pour de nombreuses raisons :

- Elle s'inscrit dans un réseau hypertextuel et donc permet de travailler la trajectoire d'un conte traditionnel à travers le temps avec ses multiples réécritures et lectures.
- Elle propose une représentation complexe du loup qui doit s'inscrire dans les représentations littéraires foisonnantes de ce personnage. Est-elle conforme à la figure archétypale d'un

loup cruel certes mais naïf et facile à berner ? Ou bien est-on en présence d'un loup gentil et inoffensif, un loup à réhabiliter dans le regard des jeunes lecteurs ? Une culture littéraire est ici facilitatrice pour éviter une lecture naïve.

- C'est une œuvre résistante car elle contient beaucoup d'implicite. Quel est l'objectif réel du loup ? Est-ce une quête authentique de chaleur et d'altruisme ou bien une simple histoire de dévoration servie par la manipulation et la ruse ?
- La fin de l'histoire reste à interpréter et de ce fait peut faire l'objet d'un travail d'invention et d'écriture avec les élèves ?

#### Réseaux littéraires

##### Réseau hypertextuel :

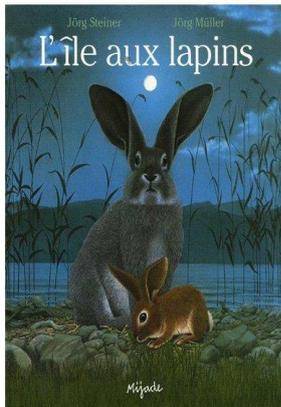
- *La soupe au caillou*, de Margret et Rolf Rettich, in « 40 petits contes », Centurion jeunesse.
- *Une soupe aux cailloux*, Père Castor, Flammarion
- *Une soupe au caillou*, T. ROSS, Père Castor, Flammarion.

##### Réseau intratextuel sur le personnage du loup

##### Réseau générique sur le conte de randonnée

 [Revenir au sommaire](#)

## L'île aux lapins



### Notice bibliographique

Auteur : **Jörg Steiner**

Illustrateur : **Jörg Müller**

Édition : **Mijade**

Année de la première édition : Réédition d'un désormais grand classique de la littérature de jeunesse paru en **1977**, réédité en **2003** puis **2005**

Support : **album**

Nombre de pages : **38**

Caractéristiques matérielles remarquables : **souple et broché**

**Genre littéraire** : Didactique / Philosophique

**Formes littéraires** : Fable

### Présentation brève de l'éditeur et de l'auteur

La maison d'édition Mijade est née en 1993 du rêve de son fondateur, Michel Demeulenaere. Mijade, c'est une équipe... de trois personnes. Michel circule dans les foires spécialisées et détermine les choix éditoriaux. Il prend en charge la partie commerciale et administrative des éditions. Laurence Bourguignon gère l'éditorial de la maison mais aussi les contacts avec les clients coéditeurs. Elle passe une autre partie de son temps à se servir de sa plume pour le plaisir des petits et grands lecteurs. Diane Meirlaen visite les écoles et bibliothèques en Belgique. Muriel Molhant rejoint l'équipe en 2007 et s'occupe plus particulièrement des romans pour adolescents.

Les livres édités par Mijade sont des fictions illustrées destinées aux enfants qui ont entre deux et sept ans. Ils sont conçus comme des divertissements à l'usage du public familial mais sont aussi largement utilisés par les enseignants de maternelle et du primaire ainsi que dans les bibliothèques. Michel et Laurence expliquent leurs choix éditoriaux : "...*Nous avons une prédilection pour les livres dans lesquels les problématiques du quotidien sont transposées sous forme de fables ou encore exposées de manière à élargir le point de vue de l'enfant sur le monde. Le but n'est jamais de faire la morale, mais d'amener le dialogue avec humour... Reste le plus important : lire des livres à des enfants, c'est avant tout s'engager à leur consacrer régulièrement du temps. Si les enfants sont gourmands de livres, c'est parce qu'ils sont gourmands d'attention, de proximité, de dialogue et de tendresse...*".

**Biographie de Jörg Steiner** : Il est né en Suisse à Bienne, en 1930. Son œuvre comprend des romans, des nouvelles et des livres pour enfants. Il est surtout connu en France pour son œuvre destiné aux adultes.

**Jörg Müller** est né à Lausanne en 1942. Il crée des marionnettes et des dessins animés et illustre des livres pour la jeunesse depuis 1970. Son style s'inspire du courant photo-réaliste. Son graphisme dénonce le pessimisme et les erreurs écologiques de nos sociétés contemporaines.

### Bibliographie :

- **Les Nouveaux musiciens de Brême dans la révolte des animaux de la pub**, École des Loisirs, 1990.
- **L'homme de la fosse aux ours**, École des loisirs, 1987.
- **Un ours ! Je suis pourtant un ours !**, École des loisirs, 1976.

### Problématique de l'œuvre

Quand un jeune lapin, Petit Brun, arrive dans un élevage industriel et rencontre un ancien, Gros Gris, ce sont deux expériences de vie et de la vie qui sont en jeu et la liberté retrouvée n'est pas supportée ni ressentie de la même manière par

les deux lapins, qui ne feront pas les mêmes choix. Ce récit semble illustrer deux thèses :

**Thèse sociologique :** Chaque lapin est déterminé par le milieu dans lequel il a vécu !

**Thèse existentialiste :**

- Certes la vie est terrible mais elle vaut la peine d'être vécue, quels que soient les risques encourus.
- Chacun des lapins invente sa liberté au sein même de l'aliénation.

On est en droit de donner l'avertissement suivant : Attention à ne pas prendre pour liberté ce qui n'est qu'ignorance et aliénation !

### Résumé

Gros Gris vit depuis longtemps dans l'une des nombreuses cages de l'usine à lapins, lorsque Petit Brun, tout juste arrivé de la ferme, vient le rejoindre. Ensemble, s'entraînant mutuellement, ils s'échappent et partent à la recherche de l'île aux lapins. Cependant la liberté retrouvée n'est pas supportée ni ressentie de la même manière par les deux lapins qui ne feront pas finalement les mêmes choix malgré leur amitié.

### Les personnages principaux

Deux personnages en opposition :

**Gros Gris :**

Personnage caractérisé de manière cohérente tout au long du récit à la fois par :

- son nom (**Gros Gris**)
- sa taille et son poids de lapin d'élevage devenu adulte (Tous les jours les hommes remplacent les gros lapins bien gras par des petits lapins tout maigres comme toi.);
- sa sédentarité (**Gros Gris n'avait jamais pensé s'échapper...**) liée à l'emprisonnement et la perte d'identité qui en résulte (**Il avait oublié les betteraves... les fleurs, ... l'odeur du foin, les pissenlits, le trèfle...** Il ne peut plus supporter les ardeurs du soleil qui lui

chauffe la tête... Il ne sait pas creuser de terrier... );

- sa résignation ou perte de la capacité à se questionner (qui peut passer pour une certaine philosophie de la vie) : **On ne peut rien y changer !** et en tout cas un refus de se laisser déstabiliser à ses propres yeux : Gros Gris avait oublié les betteraves **mais il ne voulait pas l'admettre.** Système d'auto-défense ?
- sa passivité émotionnelle : aucune expression de joie, de tristesse, de désespoir ou de colère ni de joie à la sortie de l'usine, seuls subsistent le sentiment d'inconfort dans un milieu inconnu et la peur du châtement dû à la transgression de l'interdit : **« Il va nous découper en rondelles pour nous punir de nous être enfuis ».** On peut dire que d'un certain point de vue il est déjà mort ;
- la croyance forte en une utopie, sorte de paradis fantasmé, idéalisé et aseptisé qui l'aide à supporter la réalité : **L'île aux lapins**, qu'il ne peut cependant pas décrire objectivement ni identifier dans la présentation que lui en fait Petit Brun du fait de son oubli de ses origines... d'où une manifestation de peur face à la ferme vantée par Petit Brun qu'il ne peut reconnaître. D'ailleurs cette île est aussi un lieu de mort : **Ils protègent les lapins qui ont été gentils et les autres, ils en font de la chair à pâté !** Ce lieu est la récompense de l'obéissance et du respect des règles imposées à l'usine, on peut aussi le voir comme un outil de manipulation ;
- son statut d'adulte face au petit et le rôle qui lui incombe d'éduquer celui-ci : **Si tu te conduis bien tu pourras y aller toi aussi.**

En résumé on peut dire que Gros Gris est déterminé par le milieu et les conditions de vie qui ont été les siens depuis les débuts de sa captivité. Il a perdu son identité et sa capacité à ressentir des émotions, à survivre seul dans la nature. Ce processus est irréversible.

Pourtant ce personnage est la force agissante autour duquel s'organise le récit : puisque c'est lui qui commence à ronger sa cage et qui aide Petit Brun à trouver la voie vers la liberté. Il semble mû par une impulsion plus que par une quête mûrement réfléchie : **En vérité Gros Gris n'avait jamais pensé à s'échapper ...** Quelles sont ses motivations profondes ? Celles-ci restent implicites :

- Est-il agacé par les questions de Petit Brun et veut-il paraître plus savant et volontaire qu'il ne l'est en réalité ? **C'est évident, répondit Gros Gris pour qui ces mots ne voulaient plus rien dire. Tout le monde sait ça. Franchement tu commences à m'ennuyer !** D'ailleurs il se vante : **ça fait un bout de temps que j'y réfléchis et je crois savoir comment sortir d'ici.** Désir de préserver le statut d'adulte qui doit faire autorité devant un jeune ?
- Est-il mû par une profonde compassion voire de la fraternité pour ce petit qui a peur et qui a encore la possibilité de vivre ce que lui a oublié ?
- Est-ce la perspective de rejoindre « l'île aux lapins » plus tôt que prévu ?

En tout cas il devient un adjuvant de poids pour Petit Brun en lui ouvrant la voie. Mais une fois cette étape franchie les rôles s'inversent et c'est Petit Brun qui devient la force agissante en passant devant Gros Gris et en lui demandant de se hâter dans le conduit d'aération de l'usine. Dehors, Gros Gris a perdu tous ses repères et il se révèle étranger à son milieu de vie naturel et à son statut d'animal sauvage. Il ne reconnaît plus les odeurs, le ruisseau qu'il assimile au tapis roulant de l'usine, la route ; il a très mal aux pattes n'étant plus habitué aux longues marches ; il ne peut plus se nourrir des ressources naturelles ni se creuser un terrier. Il est totalement inadapté, étranger à ce nouveau milieu et décide de retourner là d'où il vient : **« Moi j'ai trop oublié ».**

#### Petit Brun :

Il est également caractérisé de manière cohérente tout au long du récit par :

- son nom : **Petit Brun** et donc son statut de sujet à engraisser « **petit lapin tout maigre** »
- son milieu naturel : très présent à son esprit et qu'il aspire à retrouver de toutes ses forces. **Les betteraves, l'herbe, le trèfle, les feuilles, les racines et l'écorce** sont autant de souvenirs du paradis perdu qui s'oppose au paradis aseptisé de Gros Gris « L'île aux lapins ».
- son enthousiasme : **Nous avons réussi Gros Gris ! Nous sommes libres !**
- sa pugnacité et sa débrouillardise pour se préserver de tous les dangers de la nature et du monde civilisé qu'il connaît bien : **Mettons-nous au travail. Quand nous aurons un terrier, nous serons tranquilles.**
- son bon sens et sa lucidité : **Bien sûr que j'ai peur de la route, peur des hommes et de leurs chiens** mais tous ces risques valent la peine d'être vécus pour Petit Brun qui ne peut échanger sa liberté contre la sécurité d'une cage. Il doit vivre la vie qui correspond à sa nature, à son identité. Il a compris l'inadaptation de Gros Gris : **Qu'est-ce que je vais faire de lui ?**

Hors de l'usine c'est lui qui devient un adjuvant de poids pour Gros Gris sans pour autant imposer ses propres conceptions de la vie. Ainsi décide-t-il d'affronter à nouveau les risques encourus lors de l'évasion (ruisseau, route, ... ) afin de reconduire Gros Gris dans sa prison puisqu'il le désire.

#### Ces personnages lieux d'investissement idéologique ?

**Gros gris** incarne l'homme aliéné par un système sociétal ou totalitaire voire carcéral, déshumanisant et déresponsabilisant fondé sur la peur du châtement : **ils protègent les lapins qui ont été gentils et les autres ils en font de la chair à pâté.** Ainsi les risques d'évasion sont minimes. L'homme devient sa propre prison dont il ne pourra jamais sortir excepté par la mort.

Il peut aussi représenter l'homme forgé, conditionné par son milieu, sa famille, sa classe sociale, ses croyances, ses expériences de vie, l'assistanat. Où est sa liberté ? Existe-t-elle si l'homme n'a pas les connaissances ou tout au moins la conscience d'un ailleurs possible ?

**Petit Brun** incarne la révolte, le courage de s'assumer, la lutte pour la liberté, une certaine conception de la vie et de la liberté qui repose d'abord sur la mémoire des origines, la pleine conscience de soi, l'éveil de tous les sens : les saveurs du pissenlit et des betteraves, la chaleur des nuits d'été, les odeurs du foin... cette sensualité complètement anesthésiée chez Gros Gris.

Enfin tous les deux incarnent des valeurs qui fondent une société humaniste telles que le désintéressement, le respect de l'autre, la générosité, l'entraide, la fraternité.

### **Les lieux, le temps de l'histoire**

#### Les lieux :

**L'usine :** Elle est représentée dans l'image comme une terrible machinerie de guerre : grillage, énormes poteaux de fer, sombres, rigides et massifs, symétrie et hauteur des rangées de cages auxquelles on accède au moyen de fines échelles de métal ... Univers froid, carcéral dont toute évasion semble improbable. Elle nous est montrée en contre-plongée, peut-être du point de vue de Petit Brun découvrant le lieu à son arrivée. La gravure en coupe montre les lapins passifs, prisonniers dans leurs cages superposées, semblant ne plus rien attendre de la vie en opposition au dynamisme des deux héros franchissant le trou qui les conduira à la liberté.

**L'extérieur :** omniprésence de la nature (arbres, eau, roseaux, exubérance du feuillage... ) et des voies de passage (routes, chemins dans les hautes herbes, ponts, panneaux indicateurs), sinuosités, nature qui offre aussi de nombreuses cachettes... Les lignes se perdent à l'horizon et renforcent ainsi l'idée d'évasion et de liberté. Les routes ne sont pas toutes tracées : de multiples possibilités existent qui semblent à la fois rassurantes et paralysantes (vue panoramique en plongée). Cependant la domination de l'homme et de la civilisation est omniprésente et semble

rappeler à tout instant la menace qui pèse sur les personnages : pylône et lignes à haute tension, voitures, chasseurs, urbanisation... s'imposent sur de nombreuses images. On aperçoit même le camion de l'usine qui sillonne la campagne convoyant sans doute de nouvelles cargaisons de jeunes lapins.

#### Le temps :

**Durée de l'histoire :** 24 h. Sortie de l'usine le soir et retour à l'usine le lendemain soir.

#### **Le texte**

Récit au passé simple à la troisième personne.

**Le narrateur** est externe et omniscient : Il se permet d'ironiser sur cette usine qui fabrique des lapins alors que d'autres fabriquent du chocolat ou des canons. Cette usine n'est donc pas la meilleure qui soit mais on pourrait avoir pire ! Une façon de dédramatiser ? Il se moque des lapins qui s'arrêteraient de manger s'ils savaient où cela les conduit. Son identité n'est pas précisée : est-ce un employé de cette usine ? Celui que l'on voit de dos grimper à l'échelle ? Un « **on** » apparaît « **on n'entendait plus le murmure de l'eau...** » qui semble nous indiquer que celui-ci est un témoin de la scène.

Il adopte un **point de vue omniscient** en nous permettant d'accéder aux sentiments et émotions des deux personnages.

Le vocabulaire et la syntaxe sont simples avec cependant une note poétique pour décrire les sensations liées à la découverte de la nature : **murmure de l'eau, vent qui sifflait dans les roseaux, un cygne dressa son long cou blanc, chaude nuit d'été, l'herbe haute...**

Les descriptions des lieux privilégient cependant le point de vue de Petit Brun célébrant ses retrouvailles avec les sensations -que lui seul peut éprouver- du paradis perdu et retrouvé.

#### **L'image**

**Opposition images pleines pages et successions de vignettes de type BD :** les 2 x 4 vignettes disposées sur 2 pages successives décomposent ce moment crucial de la confrontation entre les deux lapins jusqu'à la prise de décision de s'enfuir.

Le découpage vertical des deux pages suivantes représente côte à côte une vue d'ensemble sur l'alignement des innombrables cages et un zoom sur 5 cages dont celles de Gros Gris et petit Brun et oppose ainsi deux situations et les deux conceptions de la vie en présence : d'une part le dynamisme de la marche vers la liberté et d'autre part l'enfermement et la passivité des autres lapins restant prisonniers.

Avec la sortie de l'usine retour à l'image pleine page qui progressivement et inexorablement se resserre pour reprendre la forme de vignettes successives illustrant le mouvement et l'urgence des actions pour assurer la survie. La dernière image reprend tout l'espace de la page : zoom sur Gros Gris de retour dans son conduit d'aération et observation de la ligne d'horizon avec ses yeux contemplant la fuite de Petit Brun .

**Opposition des lignes** : intérieur / extérieur.

**Opposition des couleurs** : Obscurité / clarté.

**Symbolisme** du bleu symbolisant la liberté.

**Opposition des plans** : gros plans, plans panoramiques.

**Oppositions des points de vue** : plongée / contre plongée.

### **La dimension idéologique et symbolique**

Sur le plan de la morale : on peut relever les valeurs humanistes de générosité et de fraternité entre des êtres que tout oppose : l'âge, l'origine, les conceptions du monde et de la vie.

Finalement, on pourrait rapprocher cette fable de celle de La Fontaine, « **Le Rat des Villes et le Rat des Champs** ».

Sur le plan philosophique : Cette fable oppose deux conceptions de la vie et surtout de la liberté et en cela on peut également la rapprocher d'une autre fable de la Fontaine : « **Le loup et le chien** ».

Sur le plan idéologique on peut s'interroger sur le microcosme que représente l'usine et sur les moyens utilisés pour que le pouvoir en place ne soit pas contesté ni les règles transgressées. Comme dans une dictature, la peur et la menace du châtement suprême constituent d'excellents

outils d'obéissance et de soumission. Il s'agit bien ici de faire des liens explicites entre cette organisation et la société humaine en mettant en réseau toutes les œuvres qui traitent de la perte de la liberté, des ressources du libre arbitre, de la pensée critique et de la rébellion.

### **La réception de l'œuvre par l'adulte :**

Ouvrage qui a un fort impact et qui suscite une réflexion de type philosophique et sociologique : L'homme est-il libre ? S'il l'est comment et à quelles conditions peut-il assumer sa liberté ? Quel type d'enfermement menace l'homme et quels en sont les causes et les instruments ? Comment lutter contre la perte d'identité et de liberté ?

### **La réception de l'œuvre par les enfants lecteurs :**

Les raisons profondes du retour à l'usine de Gros gris sont à explorer dans un débat de type interprétatif pour réunir les indices montrant son inadaptation à son milieu originel et les causes.

Un débat à visée philosophique est à envisager sur la liberté.

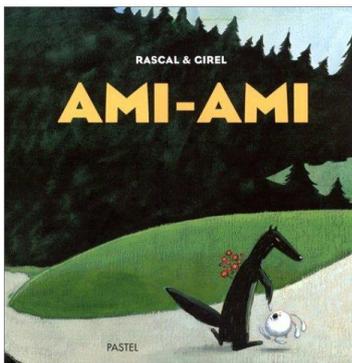
### **Mises en réseaux**

- **Auteur** : **Un ours ! Je suis pourtant un ours !**, École des loisirs, 1976 qui aborde la même problématique existentielle.

- **Générique** avec les textes à visée philosophique : les fables déjà nommées, les contes de sagesse... abordant le **thème de la liberté** :

- **Le canard fermier**, Martin Waddel.
- **Vivre sans moi, je ne peux pas**, Wally de Doncker, ÉTRE.
- **Révolution**, Sara, Seuil Jeunesse.
- **Gabrielle**, Audrey Doppagne, Renaissance du livre.
- **Moi un lemming**, Alan Arquin et Franquin, Père castor, Flammarion.
- **Chiens de rue**, A.Ventura et P.Amargo, La joie de lire.
- **En vrai**, Rachel Hausfater, collection Petite Poche, Thierry Magnier.

## Ami-Ami



### **Notice bibliographique**

Titre : **Ami-Ami**

Auteur : **Rascal**

Illustrateur : **Girel**

Éditeur : **L'école des loisirs**

Année : **2002**

**Genre littéraire** : Merveilleux, philosophique

**Forme littéraire** : Conte

### **L'auteur**

Rascal est né en Belgique, le 24 juin 1959. Il passe son enfance à Namur. Il a toujours détesté l'école, préférant l'école buissonnière. C'est ainsi qu'il est autodidacte ! Après avoir travaillé dans la publicité, réalisé des affiches pour le théâtre, et fait plusieurs métiers, il décide de se consacrer aux livres pour enfants. Il est à la fois auteur et illustrateur mais écrit le plus souvent des histoires pour d'autres artistes. Il vit à la campagne.

Il a également écrit des histoires sous le nom de Pascal Nottet et Marie Ghislain (voir à ces noms).

*"Rascal suscite toujours la rêverie ou l'interrogation. Cet auteur exclusif d'albums esquisse en peu de mots, le rapport de soi au monde, de soi à soi."* Extrait du bulletin de l'Office du livre en Poitou-Charentes, mars 2000).

Rascal a reçu le Grand prix triennal en littérature de Jeunesse de la Communauté française 2009-2012.

### **Problématique de l'œuvre**

La non-clôture du récit est un des aspects les plus intéressants de l'œuvre. Quelle fin donner à cette histoire ? S'interroger sur la destinée du lapin et du loup c'est aussi s'interroger sur le sens des albums de Rascal, leur sujet véritable, sur soi en tant que lecteur et son attente par rapport aux histoires et aux livres. Ainsi *Ami-Ami* s'inscrit dans la veine d'autres titres tels que *Poussin noir*, *C'est l'histoire d'un loup et d'un cochon*. Qui sont les bons et qui sont les méchants est une des questions récurrentes posées par l'auteur et ses personnages.

### **L'histoire**

Cet album met en scène deux personnages que tout semble opposer : un gentil petit lapin blanc et un grand méchant loup noir. Seul point commun : la solitude. Tous les deux souhaiteraient avoir un ami, mais leur conception de l'amitié est très différente : le petit lapin apparaît bavard, égoïste, maniaque et raciste alors que le loup semble beaucoup plus ouvert à la différence. D'ailleurs si le lapin utilise le conditionnel pour évoquer les activités hypothétiques avec son nouvel ami, le loup, lui, utilise le futur simple, marquant ainsi sa détermination. Un jour, ils se rencontrent, surpris et apeuré le lapin offre au loup les coquelicots qu'il vient de ramasser. Le loup prend le cadeau et considère alors le lapin comme son ami. Il l'emmène contre son gré dans sa grande maison, ferme la porte et l'embrasse tout en lui disant « *Moi je t'aime comme tu es* ». Amitié désintéressée ou déjeuner ?

### **Analyse des personnages à travers le texte et les images :**

#### **- Analyse de la première de couverture :**

A priori, on est tenté de faire confiance au titre de l'album ; il s'agit d'une histoire d'amitié entre un loup et un lapin. Une amitié contre nature tout de même ; un loup et un lapin peuvent-ils être amis ? Dans la nature justement, les loups mangent les lapins. Cette amitié, si amitié il y a, risque donc d'être particulière et peut-être dangereuse pour le lapin. Sur l'illustration, reproduction partielle des pages 26 et 27, le lapin est peut-être conscient de ce danger car, d'après l'expression de son visage, il n'a pas l'air ravi

d'être avec le loup. L'œil du loup et la position des deux personnages renforcent cette impression de malaise. Le loup se dirige vers la droite (dans le sens de lecture) et incite à ouvrir l'album ; le lapin regarde vers la gauche et ses pieds ne touchent pas le sol ; il semble bien qu'il soit emmené par le loup et non pas qu'il aille de son plein gré avec son « ami » dans cette histoire.

- **La double page de garde :**

Cette double page est une reprise d'une partie de l'illustration de la page 7. On verra plus loin que les couleurs, (noir, vert, blanc sale), déjà présentes sur la couverture, sont caractéristiques du loup et de sa maison. Bien que l'ambiance dégagée par cette double page ne soit pas vraiment inquiétante, elle est tout de même énigmatique.

**Double page de titre** détail de la fleur :

Sur la page de gauche, outre les mentions légales et les dédicaces des auteurs, on trouve une fleur rouge sang qui renvoie au bouquet tenu par le lapin sur la page de droite, et les trois premiers vers d'un poème de Rutebeuf :

« *Que sont mes amis devenus*

*Que j'avais de si près tenus*

*Et tant aimés ? »*

La suite du poème répond à la question : « *Ces amis-là m'ont bien trahi,...* » mais ce vers n'est pas cité ! Ce serait donc au lecteur de chercher à en savoir plus ?

Sur la page de droite, le lapin, penaud, les pieds en dedans, les oreilles basses, serre contre lui un bouquet de fleurs rouges et regarde le lecteur droit dans les yeux. Le loup, lui, regarde le lapin. Son œil jaune, cruel, renforce cette impression de malaise née de la contradiction entre le titre AMI-AMI et l'illustration. Par ailleurs, si on fixe ce titre AMI-AMI au niveau du tiret central, on peut lire A-MIAM-I ; et ce ne peut pas être un hasard quand on sait que Rascal est l'anagramme de Lascar par permutation de la lettre initiale et de la lettre finale !

**Le système d'opposition dans les images**

Comme pour encore mieux marquer l'aspect contre nature de cette amitié entre un loup et un lapin, cette double page fonctionne en grande partie sur l'opposition de deux mondes :

Dans le texte

- Le grand méchant loup – Le gentil petit lapin
- La grande maison noire – La petite maison blanche
- Tout en bas de la vallée – Tout en haut de la vallée

Dans l'illustration

- La maison rectangulaire – La maison ronde
- La fumée noire – La fumée blanche
- L'eau du lac (chaude) – La neige des cimes (froide)

On retrouve cette opposition dans l'organisation du livre avec l'alternance régulière d'une page « lapin » et d'une page « loup » jusqu'au moment de la rencontre page 24.

**Les marques d'opposition des pages 2 et 3 sont renforcées :**

- La lapin se disait chaque matin... Le loup se disait chaque soir... (Au passage, on peut noter que l'imparfait est ici ambigu : s'agit-il d'une histoire complètement terminée, ou bien l'histoire se déroule-t-elle en même temps que le lecteur la découvre ? On verra plus loin combien la conjugaison a de l'importance dans le texte de cette histoire).

- Le loup est mince, tout en longueur comme ses fenêtres et ses cactus (plantes qui demandent peu d'entretien au contraire du bonzaï du lapin).

- Le lapin regarde l'intérieur de sa maison (à l'intérieur de lui-même ?) ; le loup, lui, regarde dehors, par la fenêtre.

Enfin, et pour la première fois, le loup porte un tablier de cuisine...

**Pages 8 (texte) et 9 (illustration) détail**

Tout est courbes et rondeurs chez le lapin, sa silhouette, son nez, la table, le sous-verre, les lignes blanches de la tapisserie ; et le petit cœur

du dossier de la chaise ne laisserait-il pas entendre que le lapin est amour... (de lui-même) ?

L'aspect répétitif du texte plaira aux élèves de Maternelle.

L'effet miroir du texte du loup répondant à celui du lapin plaira aux élèves de cycle 2

La conjugaison comparée des textes des pages 7 et 9 intéressera les élèves de cycle 3 :

« *Le jour où j'aurai un ami, je l'aimerai immensément.* » dit le loup page 7. Le futur indique que ce jour arrivera... un jour... inévitablement.

« *Le jour où j'aurai un ami, j'aimerais qu'il soit végétarien comme moi.* » dit le lapin page 9. Le conditionnel semble indiquer qu'il faudrait un certain nombre de conditions pour que ce jour arrive, comme si le lapin ne souhaitait pas vraiment que ce jour advienne.

#### **Pages 10 (texte) et 11 (illustration) détail**

La **cuisine du loup** est tout en angles, aucune rondeur à part l'assiette... (blanche comme le lapin). La cuisine est vide, aucune trace de nourriture, nul feu dans la cheminée ; l'ambiance de la pièce, accentuée par l'effet de plongée, est sinistre ; l'éclairage est cru, tout en ombres noires et surfaces violemment éclairées. Le loup, toujours avec son tablier de cuisine, regarde à nouveau dehors.

La deuxième partie du texte « **Le jour où j'aurai un ami, je l'aimerai tendrement.** » qui évoque chaleur et tendresse est en totale opposition avec l'illustration froide, glaciale, clinique. L'ambiguïté de l'adverbe « **tendrement** » qui évoque à la fois la tendresse de l'amour et la tendreté de la viande laisse tout de même planer une menace...

#### **Pages 12 (texte) et 13 (illustration) détail**

« **Au saut du lit, le petit lapin déjeunait...** », les trois premiers mots du texte de la page 12 (comme ceux de la page 8 « **Après avoir déjeuné, le petit lapin dessinait...** ») rappellent que, dans cette histoire, la nourriture est importante. Le lapin, lui, a des provisions et mange au moins deux fois par jour. L'imparfait indique aussi qu'il

mange ainsi tous les jours. Le décalage entre le texte « ... **le petit lapin dessinait... des châteaux hantés, de jolies princesses... des animaux fantastiques** » et l'illustration (le lapin semble dessiner, sur le motif, une poule toute ordinaire) est manifeste. Le lapin semble, ici, vivre à travers ses dessins dans un monde de rêves qui n'est pas le monde réel.

#### **Pages 14 (texte) et 15 (illustration) détail**

Le ciel se couvre, les nuages apparaissent (il n'y en avait pas pages 2 et 3). Le loup regarde toujours par la fenêtre de son œil jaune et cruel. Il semble attendre.

Le texte « ... **je l'aimerai avec talent !** » est moins ambigu que les adverbes utilisés précédemment. Le talent évoque l'art (culinaire ?), l'artiste, l'artisan (boucher ?).

#### **Pages 16 (texte) et 17 (illustration) détail**

Chez ce lapin, il y a contradiction entre sa solitude et le fait qu'il aime jouer seul à des jeux qui se jouent habituellement à deux : les dés, les cartes, les dames, les échecs.

#### **Pages 18 (texte) et 19 (illustration) détail**

Le loup regarde toujours dehors, vers le bas de la vallée. En fait, il semble bien qu'il ne regarde rien de particulier mais plutôt qu'il surveille la vallée, qu'il guette quelque chose ou quelqu'un. Fait-il la vaisselle parce qu'il a déjà mangé ou prépare-t-il son prochain repas ? Les deux griffes de sa patte gauche et la canine qui sort de sa bouche, le rouge de la serviette à carreaux sont inquiétants.

Le texte est en complet décalage par rapport à l'illustration. La phrase « **Le jour où j'aurai un ami, je l'aimerai, même mauvais perdant !** » fait référence à la page précédente où le lapin dit qu'il aime jouer. Il semble bien que le loup se fasse une idée exacte de l'ami qu'il va avoir. Ce ne sera pas un ami comme lui ; il sera tendre et il jouera avec lui mais il perdra à ce jeu (il perdra la vie ?) et il sera mauvais perdant mais cela n'aura aucune importance, le loup l'aimera quand même... gastronomiquement...

#### **Pages 20 (texte) et 21 (illustration)**

Une fois de plus, tout est rond chez le lapin, tout semble agréable et intéressant pour le visiteur ;

mais de visiteur « **le lapin n'en avait point** ». Pourquoi le lapin n'a-t-il pas d'amis à inviter à manger, à jouer, à admirer son petit musée. Ne serait-il pas égoïste, maniaque, raciste ? Ne serait-il pas une sorte de « Beauf » lapin ? Et bavard qui plus est (ses textes sont toujours beaucoup plus longs que ceux du loup).

Ici, comme toujours avec les pages « lapin » du livre, l'illustration est complémentaire du texte et non pas en décalage comme dans les pages « loup ».

Attention ! Pour la première fois le lapin n'est plus dans sa maison, mais dehors sur sa pelouse.

### **Pages 22 (texte) et 23 (illustration) détail**

L'histoire bascule ici, et c'est l'illustration seule qui indique ce basculement. Le texte est semblable à tous ceux qui l'ont précédé ; il est intemporel comme les autres ; il n'est lié ni à l'image ni à l'avancement, ni à la chronologie de l'histoire.

La phrase « **... mon amitié ne sera pas banale !** » laisse entendre que cette amitié ne sera pas normale, qu'elle ne sera pas conforme aux canons de l'amitié ordinaire tacitement reconnue par tout le monde.

L'illustration, terriblement inquiétante, n'évoque en rien l'amitié, bien au contraire :

- le loup sort en tablier de cuisine ce qui est inhabituel et indique qu'il est sorti précipitamment ;
- le loup a une fourchette (rouge !) à la main ;
- le loup a vu quelque chose et continue à suivre des yeux cette chose tout en s'en rapprochant ;
- le loup se dirige nettement vers le bas de la vallée où habite le lapin (l'effet de contre-plongée accentue cette impression de descente).

L'illustration qui était restée très statique, très descriptive, devient dynamique et montre le loup en mouvement ; l'action démarre ici. Ce qui a précédé n'était que mise en place du décor, des personnages et du drame.

### **Double page 24 et 25 détails**

C'est enfin la rencontre. Le lecteur a dû attendre pendant plus de vingt pages que quelque chose se passe alors que le dénouement aura lieu en six pages seulement. On s'approche ici de la forme du roman policier classique. Et à ce sujet, il y aura bien crime, victime, assassin, mobile. Il ne manque que le détective, ce sera le lecteur...

Seul le loup avance ; son œil et son allure déterminée sont terribles.

Pourtant le lapin ne semble pas effrayé, tout juste surpris, ce que confirme le texte « **... le lapin sursaute et, ne sachant que faire, lui tendit la brassée de coquelicots qu'il venait de cueillir.** » Par ailleurs le texte continue à jouer sur les mots : « **Un beau jour, ce jour-là arriva...** ». Le texte ment aussi : « **Un beau jour.... Le ... loup descendit dans la vallée.... Il l'aperçut en bordure d'un chemin ...** ». En fait le loup est descendu dans la vallée parce qu'il guettait sa proie depuis des jours et des jours et qu'il l'a enfin vu sortir de sa maison. Il n'y a pas de hasard dans cette rencontre comme le texte voudrait nous le faire croire.

On se demande aussi, et les enfants ne manquent pas de le relever, pourquoi le lapin ne réagit-il pas comme un lapin, c'est-à-dire en s'enfuyant ? Serait-il un peu stupide en plus d'être égoïste et narcissique ?

### **Double page 26 et 27 détail**

Le loup emmène de force le lapin dans sa maison dont la cheminée fume à nouveau. Le texte renforce cette certitude ; il est bien écrit que le lapin ne veut pas d'un ami comme le loup. Mais le lapin utilise comme argument que le loup n'a pas les qualités nécessaires, exposées dans les pages précédentes, pour être son ami. Il n'évoque ni la peur qu'il devrait ressentir, ni le fait que le loup peut et va sans doute le manger.

La ponctuation a de l'importance ici. Les points de suspension dans la phrase « **Personne ne m'a jamais offert de fleurs... Tu es mon ami...** » sont lourds d'ambiguïté.

### **Double page 28 et 29 détails**

Ici l'ellipse entre cette double page et la précédente est intéressante ; tout n'est pas dit

dans le texte qui accompagne l'illustration. Il n'évoque que l'entrée (inquiétante) des deux personnages : « *D'un double tour de clé, il ouvrit la grande porte sombre, la referma et dit au petit lapin : « **Moi, je t'aime comme tu es.** » » A noter que le lapin n'est plus gentil...*

Que s'est-il donc passé entre la dernière parole du loup « *Moi, je t'aime comme tu es.* » et le moment figé par l'illustration ?

- Les fleurs jonchent le sol ; y a-t-il eu lutte ?

- Les joues rouges du lapin semblent indiquer qu'il a couru ; a-t-il tenté de fuir ?

L'ambiguïté du texte « **Moi, je t'aime comme tu es.** » avec le changement de corps des caractères d'imprimerie fait écho avec l'ambiguïté du dessin des oreilles du lapin qui peuvent tout aussi bien être ses larmes (parce qu'il a compris qu'il va mourir) que deux gouttes de salive tombant de la bouche du loup savourant par avance le repas qu'il va faire. La présence de la table et du couvert dans le coin gauche de la pièce renforce cette interprétation. Les fleurs, elles ressemblent fort à des gouttes de sang...

Mais le texte ne dévoile rien, ne révèle rien ; c'est au lecteur d'imaginer l'horreur, le carnage, la fin de l'histoire. Bien des enfants de cycle 2 s'y refusent et continuent d'espérer que le loup et le lapin vont devenir amis quand même, qu'il faut croire le texte et pas l'image. On aimerait qu'ils aient raison...

### **La narration**

Narration à la troisième personne du singulier. Point de vue omniscient.

### **La dimension idéologique**

Quelques commentaires... discutables

- Les deux personnages sont antipathiques. Le loup, cruel, chasseur, obsédé par la faim, n'a qu'une idée en tête, manger le lapin. Le lapin, maniaque, égocentrique, n'arrive pas à entraîner la sympathie du lecteur. On peut même penser qu'il a mérité ce qu'il lui arrive ; comme l'a dit un élève de CE1 « *Au lieu de causer avec le loup, il aurait mieux fait de s'enfuir tout de suite.* ». Le loup, lui, est conforme à sa nature : solitaire, carnivore. Là où il n'est plus comme un vrai loup,

c'est quand il cache ses instincts sous une recherche typiquement humaine, l'amitié. C'est cela qui le rend tout de même antipathique.

- Ici se pose le **problème de l'amitié**. Peut-on être ami avec quelqu'un de différent de soi et jusqu'où cette différence est-elle acceptable ? Certaines amitiés ne sont-elles pas risquées ?

- Se pose aussi le **problème du double langage**. Un discours policé et en apparence bienveillant peut cacher de mauvaises intentions et faire oublier ce que tout le monde sait. Le loup n'est pas un simple loup, c'est un grand méchant loup, ce qui est répété à chaque page de l'album...

- **La solitude est-elle dangereuse ? L'égoïsme** conduit-il inévitablement à la catastrophe ? Le monde n'est-il qu'une jungle de personnages mauvais uniquement guidés par leurs instincts tout juste masqués par leur discours hypocrite ?

- **Une victime peut-elle mériter son sort ?** Une victime peut-elle être antipathique ? Le lapin, comme le troisième petit cochon, n'aurait-il pas dû envisager l'attaque du loup au lieu de dessiner et collectionner des objets inutiles ? L'insouciance du lapin et sa naïveté ont fait son malheur devant la patience et le travail de guet du loup.

### **Réception du point de vue de l'adulte**

Le décalage entre le texte et l'image est facteur de trouble et d'ambiguïté et donc de réel plaisir pour le lecteur qui sait lire entre les lignes, se saisir du moindre détail afin de combler les ellipses. La référence au poème de Rutebeuf sur la double page de titre « **Que sont mes amis devenus** » est très significative pour celui qui peut trouver la suite non inscrite sur cette page « **Ces amis-là m'ont bien trahi** ». Les textes littéraires pour la jeunesse comportent de nombreuses allusions à d'autres textes sources (intertextualité) et l'identification de ces citations est importante pour construire la signification du texte citant.

### **Réception du point de vue de l'enseignant**

Il s'agit ici de procéder à une lecture experte qui impose deux lectures parallèles, parfois divergentes, parfois complémentaires, en interactions permanentes.

Le lecteur pressé et malhabile restera au premier niveau de lecture et ne verra rien de l'essentiel.

### **Mises en réseaux**

Réseau intertextuel : Poème de Rutebeuf (XIII<sup>ème</sup> siècle) : « **Que sont mes amis devenus** » dans *Poèmes de l'infortune*.

Réseau auteur : *Poussin noir*, *Petit lapin rouge*, *Éva ou le pays des fleurs*, *Oregon...* pour travailler le doute interprétatif dans la lecture débutante.

 [Revenir au sommaire](#)

**Les parutions de Chantiers Formations & Pratiques (Inforec)**

- N° 33 (janvier 2003) : Mesures, mesurages... dans un cadre pluridisciplinaire
- N° 34 (mai 2003) : Soutenir une thèse dans un parcours de formateur en CFP
- N° 35 (octobre 2003) : Imaginaire et Poésie
- N° 36 (février 2004) : Pour approcher l'histoire dans une perspective européenne
- N° 37 (février 2005) : Au-delà des nos murs... ou éduquer à l'universel
- N° 38 (septembre 2005) : La recherche en CFP
- N° 39 (juillet 2006) : Des dispositifs de formation en mathématiques pour les enseignants de l'école primaire
- N° 40 (décembre 2006) : Expériences de formation d'enseignants – Contributions et réflexions
- N° 41 (juin 2007) : La formation : Lieu de catéchèse ?
- N° 42 (septembre 2007) : Corps à cœur
- N° 43 : (Décembre 2007) : La littérature de jeunesse : objet et moyen de formation des professeurs des écoles ?
- N° 44 (mars 2008) : La preuve ! la preuve... la preuve ?
- N° 45 (novembre 2008) La politique documentaire dans un Centre de Formation Pédagogique
- N° 46 (juin 2009) Du questionnement en formation
- N° 47 (novembre 2009) : Géographies dans le cadre de la formation : entre permanences et mutations
- N° 48 (juin 2010) : Face à la mutation : Relire son histoire
- N° 49 (novembre 2010) : Formateurs... en formation
- N° 50 (juillet 2011) : L'expertise des formateurs d'enseignants : Quelques jalons tirés de l'expérience
- N° 51 (mars 2012) Master et Formation professionnelle : Quelques échos
- N° 52 (juin 2012) Pour une esthétique de la réception des textes littéraires pour la jeunesse
- N° 53 (décembre 2012) Quelques outils pour former

**Pour toute commande s'adresser à :**

Alain Busnel - Institut Notre-Dame d'Espérance - BP 10017 - 49241 Avrillé Cedex

**Le prochain numéro portera sur : « Quelques travaux de recherche en cours » (titre provisoire)**

**Chantiers, Formations & Pratiques (Infotec)**

Publication de l'AFISFEC  
277 rue Saint-Jacques – 75005 PARIS

*Directeur de la publication :*  
Jacques Legal

*Comité de rédaction :*  
Yves Buchoul, Alain Busnel, Annick Maumus

ISSN : 1249 – 2833 Prix du numéro papier : 30 €  
Abonnement numérique : 31 €/an

Photo de Couverture : A. Busnel  
Réalisation : AFISFEC

