

# Cantiers formations & pratiques

Association  
nationale  
des Formateurs  
en Instituts  
Supérieurs  
de Formation  
de l'Enseignement  
Catholique

**I n f o r e c**



## Quelques outils pour former

■ N° 53 - Décembre 2012



# Quelques outils pour former



# Sommaire

## En guise d'éditorial

- Former l'homme : une tradition éducative entre norme et créativité (Frère André-Pierre Gaultier) ..... 4

## Partie 1 : À partir de travaux de master ou autres recherches...

- Le traitement des imprévus par les professeurs des écoles stagiaires dans les phases de recherche en géométrie (Ariane Bresson) ..... 10
- La maison de vos rêves... Les petits architectes (Regis Gaudemer) ..... 29
- Se former pour et dans un établissement-apprenant. L'écriture de ses pratiques un outil de co-formation (Jean-Marie Leconnétable) ..... 36
- Le congrès de jeunes chercheurs... un outil de la formation initiale ? (Jean-Marie Baumard) ..... 41

## Partie 2 : Analyse d'albums de « Littérature de Jeunesse » sélectionnés pour leur « résistance »

(Suite de l'analyse parue dans le numéro 52)

- La comédie des ogres ..... 46
- La rédaction ..... 51
- Le balai magique ..... 55
- L'ogresse en pleurs ..... 59

- Annexe : Répertoire des articles parus dans cette revue du n° 33 au n° 53 inclus ..... 65

## En guise d'éditorial

# Former l'homme : une tradition éducative entre normes et créativité<sup>1</sup>

*« Résistances ? Entre homogénéisation et création. Une analyse critique au service du développement de la personne ».*

*par le Frère André-Pierre Gauthier  
Visiteur-Adjoint chargé de l'animation  
et de la formation dans le réseau lasalien*

Je remercie votre association de mettre cartes sur table. Quelque chose dans le sujet de cette session ose dire une inquiétude, une vulnérabilité, voire un sentiment d'impuissance. Ce qui est d'abord en jeu, c'est la reconnaissance d'un travail et d'un engagement, et donc l'estime de soi, si nécessaire et si souvent malmenée. Cette remarque qui concerne des formateurs peut être étendue aux enseignants et aux étudiants, et dans une autre mesure, aux jeunes eux-mêmes. Vous voici, nous voici affrontés à des mutations qui nous laissent peu assurés nous-mêmes et surtout peu rassurés pour certains des étudiantes et des étudiants dont nous avons la responsabilité. Et, derrière leurs visages, nous imaginons les enfants qu'ils rencontreront en classe demain.

Mon propos n'est pas de m'étendre sur la réforme de la formation. Nous en connaissons les limites et les incertitudes, pour les futurs professeurs et les formateurs. Je me contente de nommer le moment critique que la réforme représente, ce moment où nos pratiques et le fruit de notre expérience sont contestés, où notre identité est ébranlée... mais aussi ce moment dont nous savons qu'il constitue, comme toute crise, une opportunité, celle de revenir à des questions essentielles, voire d'en entendre certaines pour lesquelles nous n'avons pas encore d'oreilles. Celles qu'il faut affronter peuvent en révéler d'autres que nous hésitons à entendre.

Il faut partir d'une question. Un fondateur, c'est d'abord une femme ou un homme qui entend et mûrit une question.

Je me propose, puisque nous avons la joie de vous accueillir à l'ISFEC La Salle Mounier, et plus largement dans la Maison provinciale des Frères des Écoles chrétiennes et du Réseau La Salle, de ressaisir ce questionnement grâce à la médiation d'une tradition éducative, la tradition lasallienne, que je vais interroger avec vous. Il se trouve, en effet, que cette réforme, comme d'autres qui l'ont précédée, concerne d'un même mouvement l'acte éducatif, les formateurs, la représentation du métier, celle des jeunes et des futurs professeurs. Comment imaginer que l'on puisse traiter de cela sans rappeler la visée ou le fondement de l'éducation et de l'école, sans expliciter notre conception de l'humain, notre anthropologie ? Puisque l'occasion nous est offerte, en ce début de session, de prendre du recul avec les urgences du quotidien, je vous invite à la visite d'une tradition. Après un temps de dépaysement, nous traverserons des paysages familiers. Sans vraiment nous connaître, nous nous reconnaitrons sans doute d'une même famille, prêts à voyager ensemble.

### ■ Pourquoi s'ouvrir à et s'inscrire dans une tradition éducative ?

Le concept de tradition est essentiel à la question éducative au sens où toute éducation est d'abord un outil inévitable de transfert de savoirs et de modèles comportementaux. Mais cette tradition devient au sens propre éducative quand elle nous éduque nous-mêmes, i.e. nous sort de l'impasse et de l'illusion de la reproduction, quand elle ne nous laisse pas sans boussole devant les questions récurrentes de nos motivations, des transformations nécessaires que l'on peine à accueillir, de l'instrumentalisation qu'il faut refuser, de l'articulation toujours délicate des normes et de la créativité, de la morale et de l'éthique, de l'institution et du charisme, de la Loi et de l'Esprit.

Inscrire son acte éducatif dans une tradition, qui plus est quand elle se réfère à l'Évangile, c'est accepter de demeurer en questionnement et parfois d'entrer en résistance. Ce furent pour Jean-Baptiste de La Salle et les premiers frères 40 années de doutes et de combats entre la première fondation, les premiers essais devrait-on dire, en 1679, et sa mort en 1719. Ce qui fait tradition, c'est toujours au départ un mouvement de décentrement et de controverse, des ruptures et des initiatives. Se reconnaître d'une tradition, c'est épouser ce mouvement fondateur.

*1 - Il s'agit de l'intervention faite à l'ouverture de la session nationale de formation de l'AFISFEC qui a eu lieu le 2 avril 2012 à l'ISFEC de La Salle Mounier. Le thème de la session est rappelé dans le sous-titre de cet écrit.*

Entre rupture et filiation : une rupture qui ne saurait se satisfaire du déjà-là et une filiation incarnée par des continuateurs chargés de faire advenir le « pas encore », aujourd'hui comme depuis trois siècles.

Ce à quoi il convient de faire retour, c'est à l'esprit, à l'acte spirituel initial qui a fait réaliser de grandes choses à un fondateur et qui lui en ferait faire de toute autres en d'autres temps. Pour cela il faut rappeler comment il s'est situé en décalage par rapport à certains codes de son époque, et comment il a assumé des conflits avec la hiérarchie de l'Église, les autorités administratives et des corporations comme celles des maîtres écrivains. C'est ainsi que nous pouvons en extraire pour aujourd'hui des critères de discernement et une source de motivation pour notre action. Une tradition n'épuise pas son sens si nous la relisons en fonction des urgences et des contraintes du présent, mais, comme l'écrit Michel de Certeau, elle « ne peut être que morte si elle reste intacte, (...) si elle n'est pas changée par un acte qui la recrée <sup>2</sup> ».

## ■ Une tradition exclusivement destinée à l'École

Jean-Baptiste de La Salle s'inscrit pleinement dans l'univers culturel de son temps. Prêtre issu de la bourgeoisie rémoise, il n'éprouve pas d'attrance particulière pour l'enseignement ni de prédilection pour les enfants pauvres et leurs maîtres d'école, qu'il considère, au début de son action comme étant en-dessous de ses propres valets. Il est à l'aise dans cette société normée de la fin du XVII<sup>e</sup> siècle, dont il maîtrise parfaitement les codes. Mais un intérêt fortuit pour la question scolaire fait naître en lui la conviction qu'il faut considérer comme premiers les besoins des jeunes, mais aussi des maîtres, ce qui rend secondes, ce qui ne signifie pas secondaires, certaines exigences et priorités de la société, de l'Église et des familles, qui régulaient alors l'éducation des pauvres. C'est ce changement de perspective qui constitue, en fait, les conditions de la rupture lasallienne et nous rapproche de la situation actuelle : le souci de la formation, de l'accompagnement des professeurs et de la reconnaissance qui est due à leur métier et à leur personne. De la Salle a très peu fait la classe, il n'a inventé ni les écoles chrétiennes, ni les écoles gratuites, ni les écoles pour les pauvres. Mais il a fondé une communauté de maîtres pour que ces écoles pour garçons, comme il le dit lui-même, « aillent bien », et que les pratiques éducatives et pédagogiques veillent, selon les mots d'un frère du début du XX<sup>e</sup> siècle, à « rendre heureux ceux que l'on veut rendre meilleurs ». Partant de là, il comprend que, compte tenu de la spécificité des destinataires, les jeunes

garçons pauvres des villes, la scolarisation requiert une approche singulière qui interdit d'adopter une posture qui laisse le maître extérieur aux élèves, sur le seuil, étranger en quelque sorte à leur vie. Or ce qui vaut pour les jeunes vaut pour les adultes. Un même regard doit être porté sur les maîtres et sur les élèves. D'où la nécessité d'introduire dans l'acte éducatif et dans l'école une nouvelle posture éducative, certes paradoxale en éducation, celle du frère. Les maîtres seront dorénavant frères des élèves et frères entre eux.

S'inscrire dans une tradition ne renvoie pas d'abord à un ailleurs et à un hier sécurisant, mais à un hier déjà en crise. La tradition se crée toujours en temps de crise et ne retrouve son sens profond qu'en temps de crise. Autrement dit, en s'inscrivant dans la durée, une tradition nous dit les deux faces de la crise, la disparition et la naissance qu'elle engendre. L'École voulue par le concile de Trente, au XVI<sup>e</sup> siècle, est née du constat d'un échec relatif des orientations pastorales, avec pour objectif de sortir les enfants de l'ignorance religieuse et de l'abandon moral, dans une société en crise.

Rappelons quelques ruptures, les « premières fois » opérées et qui constituent l'esprit de sa fondation. Elles naissent d'une interrogation : comment rendre les jeunes fidèles à l'École, les maîtres fidèles aux élèves, et témoigner ainsi de la fidélité de Dieu aux uns et aux autres ?

Les garçons pauvres méritent des maîtres qui leur soient totalement dévoués, et qui fassent de leur instruction l'engagement de toute leur vie. En dehors du fondateur, la congrégation ne compte aucun prêtre, car il n'a pas voulu que le sacerdoce oriente l'engagement des maîtres<sup>3</sup> hors de l'École. La fidélité des adultes, dans le temps et l'espace, est essentielle à la fidélité des jeunes.

Ces maîtres reçoivent une formation didactique, pédagogique<sup>4</sup> et pastorale. L'École doit devenir efficace pour convaincre les familles de son utilité. Elle doit sortir la violence habituelle de ses murs pour conduire les élèves à y demeurer.

Il adopte pour les écoles populaires le principe de la classe<sup>5</sup>, de l'enseignement simultané réservé aux collèges jésuites. Non seulement tout le temps passé à l'école devient un temps utile, mais en plus la classe institue de

2 - La Faiblesse de croire, 1987, p. 69.

3 - *Même s'il parle du métier d'enseignant avec les mêmes concepts qu'on utilise à l'égard du prêtre.*

4 - *L'efficacité pédagogique étant une aide à la « fidélité » dont il vient d'être question.*

5 - *Un maître et 80 élèves du fait des contraintes existantes.*



nouveaux rapports entre les élèves. Son fonctionnement impose de leur confier des responsabilités de toute sorte : remettre les clés à celui qui ouvrira les portes de l'école, aussi bien qu'envoyer des élèves s'enquérir des raisons de l'absentéisme de certains.

L'apprentissage de la lecture et de l'écriture en français prépare les élèves aux métiers de plume auxquels ils peuvent prétendre alors que la société se développe économiquement. C'est un choix qui lui est reproché car lui, un prêtre, détache les élèves de l'apprentissage du latin qui est la langue de la pratique religieuse.

Les écoles lasalliennes accueillent prioritairement les pauvres, mais ne sont pas des écoles de pauvres. On y institue, au grand dam des autorités et parfois des familles, ce qu'il faut appeler, avec un certain anachronisme, une sorte de mixité sociale : ainsi les élèves le midi devront partager avec ceux qui ont moins, mais il est demandé de ne pas mettre sur le même banc des élèves qui n'ont pas la même hygiène.

Le souci de la réussite de la scolarisation impose de sortir du discours lui-même normé religieusement : ainsi lorsqu'il faut convaincre des familles de faire demeurer des enfants à l'École, il ne faut pas recourir, dit de La Salle, à des arguments religieux selon lesquels serait en jeu leur salut éternel mais à des arguments scolaires : un enfant qui sait lire et écrire est capable de tout et il faut le dire aux parents.

Cette rupture est scellée dans le livre très normatif de la Conduite des écoles, mais cet ouvrage qui codifie les pratiques dans toutes les écoles est éclairé par les écrits spirituels qui mettent les Frères dans une attitude d'écoute des besoins des jeunes.

Ce souci des jeunes et de leur croissance globale est le premier principe interprétatif de l'action lasallienne. Le second, qui est semblable au premier, cherche à instituer dans l'École, des liens de fraternité alors que tout en ce lieu peut s'en démarquer. Alors que dans la société, tous sont autres mais nul n'est proche, à l'École chacun est appelé à devenir un prochain.

## Aujourd'hui

Une tradition ne produit pas seulement une organisation mais elle sédimente également une culture. Le christianisme a sédimenté une culture. Or il apparaît aujourd'hui avec force, grâce au contact avec d'autres traditions religieuses, que les religions structurent profondément les modes d'être des individus, quel que soit leur degré de pratique et d'adhésion aux rites et aux dogmes. C'est cette culture qui doit permettre de ne pas subir, en ses extrêmes et en

ses abus, le processus d'homogénéisation qui traverse toute la modernité et qui d'ailleurs s'est inscrit très tôt dans le mouvement de scolarisation. Dans ce contexte, une tradition éducative est un soutien et un rappel. Mais comment cela se passe-t-il pour notre propre tradition ? En fait, un mouvement original se produit actuellement, qui semble la réactiver et la re-légitimer. La réactiver par la place faite aux laïcs <sup>6</sup>. La re-légitimer en nous réapprenant sa spécificité <sup>7</sup>. Or tout cela est lié. En raison de la place des laïcs et du renouvellement massif des équipes et des responsables, il n'est plus possible de rester dans l'implicite des pratiques et des valeurs. Sortir de l'implicite, c'est vouloir dire le fondement des valeurs et des pratiques éducatives. Si ce fondement est tu ou oublié, il faut craindre que les valeurs et les pratiques qui en sont nées se diluent à court terme. C'est le rôle de la formation que de permettre cette réappropriation et de se laisser questionner par l'esprit de fondation. Car toute tradition quand elle perd son pôle critique qui la fait innover, risque à son tour de nourrir l'uniformisation ambiante.

Dans le cas de l'enseignement catholique, le rapport au fondement et à l'esprit de fondation est vital. La formation des enseignants et des formateurs ne peut se dispenser de montrer que les pratiques formatives, les finalités éducatives, la conception du jeune et les valeurs partagées, sont héritées pour une part significative de la tradition chrétienne. Ces pratiques et ces valeurs sont plus ou moins liées chez certains à une sécularisation des convictions éducatives, mais demeure leur source fondatrice : le jeune est toujours plus grand que l'élève, il y a toujours un enjeu de bonheur et de salut dans l'acte éducatif. On peut tenir, mutatis mutandis, pour l'école un discours semblable à celui que Max Weber a tenu sur l'affinité existant entre un type de protestantisme et l'esprit d'entreprise – dans notre culture, nous n'arrêtons pas de travailler dès que nos besoins vitaux sont satisfaits, ce qui témoigne de l'importance des facteurs motivationnels particuliers. On pourrait souligner l'affinité entre l'intuition existant entre un certain type d'écoles héritées du XVII<sup>e</sup> siècle, et notre façon de concevoir notre responsabilité éducative singulière. Nos convictions éducatives ont beau être sécularisées, nous refusons qu'éduquer se réduise à simplement reproduire les manières de vivre et de penser des espaces d'appartenance, des générations précédentes ou des consensus apparents d'aujourd'hui. La prise en compte globale du jeune l'emporte alors sur la stricte

6 - Ce choix a été fait il y a 25 ans.

7 - On ne peut avancer que si on se confronte à l'altérité, si l'on va vers le lieu où il y a du même et de l'autre. D'où l'idée d'association, de réseau...



transmission de ce qui est nécessaire au fonctionnement de la société, voire de l'Église. Seule cette conviction peut nous maintenir dans la résistance contre toute forme de réduction éducative : c'est le souci fraternel du jeune, comme celui de l'étudiant, qui rend attentif à ses divers besoins, et ceux du cœur et de l'intériorité ne sont pas les moindres.

Quelle est alors la question, et probablement la mère de toutes les questions, qui surgit sans que nous l'attendions peut-être, au détour de cette situation critique ? Sans doute celle qui porte sur le sens même et la pertinence de l'enseignement catholique aujourd'hui. Chaque tradition éducative peut avoir ses éléments de réponse. Pour notre part, nous pensons que la responsabilité de transmettre une culture chrétienne, voire la foi chrétienne, est seconde, ce qui ne signifie en aucun cas secondaire, seconde par rapport à une responsabilité première, fondatrice, en définitive, de notre tradition : celle de chercher d'abord à vivre dans l'École un acte éducatif et une façon d'enseigner, une relation entre adultes et avec les jeunes qui traduise et permette de transmettre avec fécondité une grammaire de l'existence, i.e. une conception de la vie ouverte à la gratuité et à l'espérance, à la solidarité et à la confiance, aux autres et à Dieu. L'École et nos centres de formation doivent devenir des lieux où le salut peut être un jour annoncé parce que ce salut y est vécu. Aucune uniformisation et aucune norme ne peuvent alors enfermer la visée éducative de ceux qu'inspire un tel projet. Travailler à affermir cette singularité, c'est nous entraîner à maintenir une même singularité dans notre pratique éducative et scolaire, et à toujours conserver le primat de l'éthique sur la norme, de l'attention à la personne du jeune ou de l'adulte qui nous requiert. Se nourrir d'une tradition éducative, c'est retrouver l'intuition du singulier dans la tentation de la conformité.

L'histoire et l'habitude ont pu fausser notre regard et ne conserver de l'œuvre de Jean-Baptiste de La Salle que ce qui nous semblait le plus normé et le plus sécurisant, pour nous-mêmes et nos institutions. « *L'école des Frères, c'est le règne de la Norme* », a-t-on dit. L'école, lieu d'élaboration d'une normativité disciplinaire – pensons au rôle de la grammaire et de l'orthographe – et d'expression d'une norme sociale, par la maîtrise du corps et des gestes, l'attention à la posture, la codification du savoir-être, le développement de la civilité. Suivant la belle expression de Michel de Certeau, cet idéal prescriptif de la Conduite des écoles chrétiennes, ce modèle pédagogique passé « apparaît simultanément comme la terre natale et le pays déserté <sup>8</sup> ». Il nous faut donc refaire sans cesse le voyage vers le pays natal en se rappelant que ce que l'on a à délivrer dans cet héritage du passé, ce sont ses

promesses non tenues, sa réserve de sens non réalisé. Le futur inaccompli du passé constitue peut-être la part la plus riche d'une tradition. Telle est notre responsabilité d'en réaliser des bribes, laissant à nos successeurs le soin de poursuivre cette tâche infinie. Dans ces conditions nous pouvons aborder le présent et l'avenir avec sérénité et confiance. Cet avenir, nous le savons, nous n'avons pas à le prédire, mais seulement, et c'est déjà beaucoup, à le permettre.

<sup>8</sup> - *Ibid* p. 58.



---

## ■ Partie 1

---

# À partir de travaux de master ou autres recherches...

**Le traitement des imprévus par les professeurs des écoles stagiaires  
dans les phases de recherche en géométrie**

(Ariane Bresson)

**La maison de vos rêves... Les petits architectes**

(Régis Gaudemer)

**Se former pour et dans un établissement apprenant  
L'écriture de ses pratiques un outil de co-formation**

(Jean-Marie Leconnétable)

**Le congrès de jeunes chercheurs... un outil de la formation initiale ?**

(Jean-Marie Baumard)

# Le traitement des imprévus par les professeurs des écoles stagiaires dans les phases de recherche en géométrie

Par Ariane Bresson  
ISFEC Montpellier

## ■ Avant-propos

Cette recherche sur le traitement des imprévus a été menée par plusieurs formatrices de notre institut dans le cadre d'un master professionnel spécialisé (Conseil et formation en éducation) entrepris au sein de l'Université Paul Valéry de Montpellier. La recherche sur les aspects théoriques a été commune, chaque formatrice l'ayant ensuite reliée à sa didactique : Isabelle Deleuze, en Sciences<sup>1</sup>, France Rouvière-Fabre, en EPS<sup>2</sup> et moi-même en Mathématique<sup>3</sup>). Mes deux collègues ont intégré par la suite un groupe de recherche sur les postures et les gestes professionnels dans le cadre de l'AFISFEC<sup>4</sup>.

### Définition de l'imprévu

« On pourrait qualifier d'imprévue toute action, activité, réaction, se produisant de façon non prévue, susceptible d'infléchir la situation, et dont l'origine peut être intrinsèque, ou extrinsèque à cette situation. Dit autrement, dans la situation, un imprévu est ce qui survient, en dehors de toute préparation, et prévisions de l'enseignant » (Jean, 2008). Cette définition sera développée par la suite.

Quelques résultats de recherche :

- Entre 1 et 2 imprévus à la minute ;
- Environ 100 imprévus par séance ;
- Entre 32 % et 90 % du temps de classe est consacré au traitement des imprévus ;
- Gestion différente de l'imprévu chez l'enseignant débutant par rapport à un enseignant expert :
  - chez l'enseignant débutant, l'imprévu à une connotation

négative (Marcel, 2004), il est considéré comme un échec de son enseignement. Il a un sentiment de non-maîtrise lorsqu'il se retrouve face à des imprévus. L'apparition d'un imprévu est une véritable mise en cause de son statut et de son rapport au savoir, c'est une véritable déstabilisation.

Bien souvent, l'enseignant novice ne traite pas les imprévus, il les ignore afin de se recentrer sur sa programmation de séance.

- chez l'enseignant-expert, face à l'imprévu, il prend le temps d'ajuster son enseignement. L'expert sait conceptualiser une situation. Il a une souplesse d'adaptation par rapport à la singularité d'une situation et à l'évolution du contexte.

L'enseignant-expert utilise des gestes professionnels d'ajustement pour traiter certains imprévus. (cf. "L'agir enseignant" ci-après).

Informations résumées par France Rouvière-Fabre

1 - Titre de son mémoire : « Le repérage et l'analyse du traitement des imprévus lors des phases de recueil et confrontations des conceptions des élèves lors de séances en sciences, en cycle 3 pourraient-ils permettre aux enseignants-stagiaires une réflexivité efficiente favorisant une prise en compte de la structure systémique des gestes professionnels ? ».

2 - Titre de son mémoire : « L'imprévu, facteur de doute et de déstabilisation chez les professeurs des écoles. En EPS, quels gestes professionnels sont sollicités par des enseignants novices pour traiter des imprévus ? ».

3 - Le titre de cet article correspond au titre de mon mémoire.

4 - Un groupe de recherche sur les gestes professionnels s'est constitué au sein de notre association en 2011 à l'issue de la session nationale qui a eu lieu à La Roche sur Yon. Anne Jorro, y traitait cette question. Elles expliquent ainsi leur participation à ce groupe : « Formatrices depuis une dizaine d'années dans notre ISFEC, nous avons suivi régulièrement des formations de formateurs avec des chercheurs dont Anne Jorro. Suite à la préparation du master 2 nous avons donc travaillé à trois pour notre mémoire sur le sujet des gestes professionnels de l'enseignant au sein de nos disciplines. Ces expériences humaines ont créé une dynamique au sein de l'équipe et nous ont incitées à intégrer un groupe de recherche. Ainsi, il nous paraissait évident et logique de cheminer avec le groupe de recherche sur les gestes professionnels du formateur animé par Anne Jorro. »

## Introduction

### Le contexte de la professionnalité enseignante

Le développement de nos sociétés occidentales, l'accès aux connaissances facilité par les nouvelles technologies, modifie le rapport des élèves aux savoirs enseignés, aux techniques, aux œuvres. L'hétérogénéité des publics-élèves est de plus en plus grande, la place de l'école et ses missions dans notre société est en mouvance permanente, avec des discours politiques et des orientations plutôt instables. La professionnalité d'enseignant demande donc une grande adaptation à des savoirs nouveaux, à des publics d'origines diverses, à des prescriptions institutionnelles.

« *En d'autres termes, ce qu'on pourrait appeler le professionnalisme des enseignants serait leur capacité d'ajustements complexes et précis. L'étude de cette professionnalité spécifique nécessite des formes de recherches nouvelles, un point de vue différent sur la classe, l'enseignant, la discipline enseignée, l'activité des élèves.* » (Bucheton, 2008).

Par là-même, cette professionnalité spécifique nécessite des modalités de formation adaptées, renouvelées.

C'est dans cette perspective que s'inscrit ce mémoire de master.

### Une formation repensée

En convoquant les théories de la didactique professionnelle, on peut envisager que le partage de lectures des activités des enseignants, incluant leur point de vue, la compréhension des situations et des schèmes engagés peut être un point d'appui pour une formation efficiente des enseignants débutants. Ceux-ci sont particulièrement déroutés par la structure systémique des gestes professionnels à mobiliser<sup>5</sup>. Elle engage des choix à accomplir dans l'immédiateté, choix guidés par des concepts-en-acte<sup>6</sup>, des concepts pragmatiques<sup>7</sup> des logiques profondes souvent inconscientes ou peu exploitées.

Mettre en place des conditions pour déconstruire leur activité première, leur permettre de se sentir appartenir à un collectif professionnel, caractérisé par des spécificités reconnues, des invariants, que l'on peut nommer genre au sens de Clot et Faïta nous paraît indispensable dans la formation des stagiaires-débutants.

En ce sens, la formation pourrait être considérée comme un moyen de développement assurant la reconnaissance de chacun et son appartenance à un collectif, gage d'efficacité future pour un professionnel. Elle ouvrirait à un champ des possibles dans les combinaisons des gestes disponibles pour être capable de s'ajuster aux différentes variables d'une situation d'enseignement et d'éducation.

Elle permettrait de former des « praticiens réflexifs ».

### Ma problématique

Dans ce contexte, le modèle d'analyse de l'agir de l'enseignant (le multi-agenda dont nous reparlerons par la suite) présenté par Dominique Bucheton est un point d'appui, une lecture de l'activité enseignante. Ce modèle a pour visée de « *fournir une grammaire complexe de concepts, permettant une analyse approfondie des situations didactiques, de leur évolution dans leur dimension située* » (Bucheton D, Soulé Y, 2009).

Cette notion de l'agir enseignant, toujours situé, met en exergue une des spécificités de la professionnalité enseignante qui est l'ajustement perpétuel de ses gestes aux contraintes et aux variables des situations partagées avec les élèves. La capacité de s'ajuster est caractéristique de cette profession. La plupart des emplois comportent une part plus ou moins élevée de tâches qui s'accomplissent pour ou avec d'autres humains. L'enseignement en fait partie. Chacun a son histoire, son expérience, sa perception, son intelligibilité, de fait la co-présence et la co-activité engagent une part d'imprévisibilité qui est une constante dans chaque situation.

Les imprévus ont donc une place non négligeable dans les situations d'enseignement et font même partie du quotidien. Mais ce n'est pas pour autant que leurs traitements sont sans incidence. Au contraire, ils font partie intégrante de l'activité des enseignants et les travaux menés par Alain Jean permettent de considérer que l'étude des ajustements aux situations imprévues est une porte d'entrée intéressante pour accéder aux logiques profondes de chacun, aux écarts entre la connaissance d'un concept et sa mise en œuvre. Les études quantitative et qualitative des gestes mobilisés dans ces moments de réajustements se présentent comme des indicateurs pertinents.

Étant formatrice à l'ICFP de Montpellier, en didactique des mathématiques, je me situe dans ce champ disciplinaire. La zone potentielle d'imprévus (Hubert et Chautard), qu'est la phase de recherche des élèves dans une situation didactique m'a paru intéressante comme support de travaux de recherche s'adossant aux concepts et théories citées ci-dessus.

5 - Ces gestes coexistent, co-agissent, rétroagissent.

6 - Gestes et savoirs ajustés en fonction de sa propre compréhension de la situation.

7 - Ensemble des gestes et connaissances reconnues par un collectif professionnel qui sont mises en œuvre lors d'une activité dans une classe de situation donnée.

La problématique a été définie en partant des hypothèses suivantes :

- Le repérage et les analyses des traitements des imprévus permettraient d'améliorer les dispositifs de formation en didactique disciplinaire.
- Le manque de lisibilité des gestes professionnels, étant ancré dans une structure systémique, serait un obstacle à la professionnalisation : le savoir serait le principal centre de préoccupation de l'enseignant stagiaire et cela occulterait l'importance des gestes professionnels dans le réel de la situation.
- La théorie seule n'aiderait pas à construire les gestes et les postures professionnelles : un dispositif de formation intégrant l'alternance devrait permettre un déplacement des représentations et donc des ajustements des gestes et postures professionnels.
- Les analyses des gestes et des imprévus devraient être confortées par le point de vue de l'acteur.

Cette problématique peut être ainsi formulée :

- Est-ce que le repérage et l'analyse du traitement des imprévus lors des phases de recherche des élèves en séances de mathématiques, en cycle 3 permettraient aux enseignants-stagiaires une réflexivité efficiente favorisant une ouverture à diverses combinaisons de gestes professionnels ?

- Quels traitements des imprévus en termes d'éléments observables permettent de faire le lien vers des gestes et postures professionnels conscients des PE stagiaires ?

- Quels points de vue de l'acteur pour étayer les analyses des imprévus et des gestes professionnels ?

- Y a-t-il des invariants en termes de gestes et de postures professionnels que l'on peut repérer lors de cette phase ?

- Comment intégrer ces éléments repérés à un dispositif de formation en didactique disciplinaire ?

## ■ Partie 1 : Les cadres théoriques

### Le modèle d'analyse de l'agir enseignant : le multi-agenda <sup>8</sup>

L'activité enseignante peut être découpée en cinq macro-préoccupations, organisateurs pragmatiques dominants dans l'activité (Pastré, Mayen, Vergnaud, 2006). Ils sont les invariants de l'activité et énoncés ainsi par l'ERTE<sup>9</sup> dans ses travaux entrepris entre 2004 et 2007 :

- piloter et organiser l'avancée de la leçon,
- maintenir un espace de travail et de collaboration langagière et cognitive,

- tisser le sens de ce qui se passe,
- étayer le travail en cours,
- cibler un apprentissage de quelque nature que ce soit.

Ce dernier est hiérarchiquement supérieur aux autres, mais ne sert pas à réguler l'activité. Précisons que l'activité de l'enseignant consiste à provoquer l'activité des élèves. Cependant, les élèves qui accomplissent une tâche ne sont pas forcément en accord avec le but fixé par l'enseignant : il peut y avoir un décalage entre les connaissances-en-actes mobilisées par les élèves et les savoirs conceptuels visés. Ni le savoir seul, ni les seules connaissances-en-actes ne peuvent alors se présenter comme le lien entre l'activité de l'élève et celle de l'enseignant :

- L'enseignant : il choisit la situation, définit son enjeu dans un registre épistémique (savoir), peut ajuster par un jeu de variables didactiques l'empan des choix et des changements du milieu. Il peut influencer sur la structure de la situation par des ajustements.
- L'élève : il s'engage dans la situation, il repère le changement à opérer sur le milieu, prend des indicateurs. L'enjeu de l'activité se situe dans un registre pragmatique (connaissance). Les choix parmi les règles sont dépendants de ses concepts-en-acte.

C'est avec ce couple connaissance-savoir que l'enseignant va réguler son activité et celles des élèves en jouant sur les registres pragmatiques et épistémiques : il va agir en utilisant le levier des variables didactiques, pédagogiques, et des gestes professionnels soit, pour favoriser une procédure de la part des élèves, soit pour faciliter la réussite de la tâche ; il va tenter de transformer les connaissances en savoirs (importance de la phase d'institutionnalisation en didactique des mathématiques - Brousseau -) si tant est qu'il se soit assuré que la réussite de la tâche soit due à la mobilisation des bonnes connaissances, la réussite pouvant venir d'une procédure erronée (par exemple dans le cas des décimaux, un enfant peut mettre en œuvre le concept-en-acte suivant : « pour comparer des nombres c'est le nombre le plus long qui est le plus grand », et lorsqu'il compare 2,52 et 2,5 il aura juste !).

La tâche de l'enseignant va engendrer sa propre activité pour la mise en œuvre d'une situation. Celle-ci permet une mise en activité des élèves, qui elle-même va induire de la part de l'enseignant un ajustement de sa propre activité dans le but d'amener les élèves à transformer leur tâche en situation d'apprentissage...

<sup>8</sup> - Bucheton désigne ainsi l'ensemble des 5 macro-préoccupations présentées après.

<sup>9</sup> - Équipe de Recherche en Technologie Éducative.



La spécificité de l'activité d'enseignement réside donc dans le double statut d'une même situation. Du point de vue de l'enseignant la situation est un outil pour permettre l'apprentissage de l'élève, du point de vue de l'élève, elle est un objet à s'approprier, à modifier : « *On peut faire l'hypothèse que c'est au niveau du problème proposé et traité que se feraient l'échange et la confrontation entre enseignant et élèves* » (Pastré, Mayen, Vergnaud, 2006). La définition et la résolution de problèmes sont omniprésentes dans leur activité, ne perdant pas de vue les cinq macro-préoccupations présentées ci-dessus.

Ce que je viens de développer, souligne les interactions, les ajustements de et à la situation et donc implique une prise en compte du rôle intégrateur du langage, arrière-plan conceptuel à l'origine des travaux de Dominique Bucheton.

### Les gestes professionnels d'ajustement

Le propre du travail de l'enseignant est de gérer en même temps ces préoccupations en classe grâce à une multitude de micro-gestes professionnels.

« *Ces macro-préoccupations et les gestes professionnels spécifiques ou d'ajustement s'actualisent conjointement, dans une architecture complexe* » (Bucheton, 2009).

Ils sont dans une organisation modulaire, hiérarchisée, systémique et dynamique, pilotée et régulée par des logiques identitaires profondes :

- hiérarchisée : selon les dispositifs ou les enjeux de la situation mise en place, des objectifs seront prioritaires ou, au contraire, secondaires ;
- modulaire : des gestes professionnels seront convoqués de manière spécifique, à des moments spécifiques en fonction du moment de la séance : le pilotage sera plus nécessaire que l'étayage à un moment donné. Cette modularité explique l'organisation de configurations de gestes en postures que l'on verra plus loin ;
- systémique : elles co-agissent, rétroagissent les unes avec les autres, ce qui nous amène à des combinaisons de gestes professionnels ;
- dynamique : ajustée, couplée à la dynamique du milieu, leur mise en synergie, leur organisation interne évoluent au cours de la séance : démarrages lents, activité intense, rupture...

Cinq préoccupations essentielles ont été repérées. « *L'une est postulée comme étant centrale : la préoccupation didactique spécifique de construction des savoirs scolaires visés. Les quatre autres sont des préoccupations plutôt interactionnelles que nous avons labellisées atmosphère, tissage, étayage, pilotage spatio-temporel* » (Bucheton).

Des gestes spécifiques correspondent à ces préoccupations.

### Les gestes de pilotage

Ils visent à organiser la cohérence et la cohésion de la séance, à assurer la chronogenèse de la leçon, « à gérer les diverses contraintes pratiques de la situation : le contrôle de l'avancée de la leçon dans le temps (regards fréquents ou inexistant à la pendule ou à la montre, regard sur le cahier de préparation), et dans l'espace (gestion des déplacements de l'enseignant, contrôle des déplacements spontanés ou commandés des élèves, utilisation d'instruments d'enseignement divers, etc. » (Bucheton, 2008).

Ils peuvent être de différents ordres :

- le pilotage didactique : l'enseignant présente aux élèves le travail à réaliser, organise la dévolution du savoir à travailler ;
- le pilotage d'autorité : l'enseignant instaure l'ordre, la discipline ;
- le pilotage temporel : l'enseignant gère les temps d'activité, pense le temps sur l'année mais pas seulement en termes de progression ;
- le pilotage spatial : l'enseignant contrôle l'espace occupé par les élèves en classe : les murs, l'agencement de classe, l'organisation (groupe, frontal...), les affichages, les instruments de travail sur les murs, les artefacts ...

### Les gestes d'atmosphère

« *Leur finalité est de créer et maintenir des espaces dialogiques par un climat général cognitif et relationnel, un certain ethos (Maingueneau) qui autorise ou non la prise de parole de l'élève et régule le niveau d'engagement attendu dans l'activité* » (Bucheton, 2008).

L'interactionnisme est de rigueur : il faut toujours maintenir un espace dialogique qui organise la rencontre intellectuelle, relationnelle, affective, sociale des individus confrontés à une situation contenant des enjeux à gérer en commun.

L'enseignant doit être en permanence en train de gérer cette atmosphère de communication, d'interactions de langages, de dialogues. Il y a le discours et ses entours. Il peut donner à la classe une ambiance de partage, d'interactions maître/élève ou au contraire recentrer l'attention des élèves sur lui pour un cours plus magistral. Les gestes d' enrôlement (qui visent à impliquer les élèves), le souci de la gestion des élèves lors d'une évaluation, l'écoute attentive, les plaisanteries ou réprimandes sont autant de gestes d'atmosphère.

Ces gestes, langagiers ou non, relèvent d'une éthique professionnelle : laisser aux élèves un espace de parole pour parler, penser, apprendre, se construire, être à l'écoute des autres. Cette éthique fait de l'élève une personne pour laquelle le maître a du respect mais aussi le devoir et le désir de le faire progresser.



### **Les gestes de tissage**

Ces gestes sont particuliers car ils pourraient constituer une déclinaison de gestes d'étayage (au sens de Bruner) : « nous définissons le tissage comme une forme d'étayage spécifique qui cherche à donner explicitement du sens, de la pertinence à la situation et au savoir visé » (Bucheton, 2008).

L'enseignant doit veiller à donner du sens pour ses élèves au niveau des apprentissages. Seuls quelques élèves sont capables de faire seuls des liens avec le milieu extérieur, avec ce qui a été fait la veille ou dans une autre discipline. Ainsi ce tissage peut être :

- disciplinaire : l'enseignant fait le lien entre le travail que les élèves réalisent lors d'une séance et un travail passé et/ou à venir ;
- interdisciplinaire : le lien se fait avec une autre discipline ;
- hors-disciplinaire : le lien se fait avec un contexte externe à l'école (une activité culturelle par exemple).

Tisser c'est d'abord raviver les expériences, le déjà-là, c'est permettre la contextualisation des savoirs.

### **Les gestes d'étayage**

L'étayage est un concept central et hiérarchiquement supérieur aux autres dans le modèle proposé. Il peut être l'organisateur principal de la co-activité maître/élève. Il est au cœur du métier ; il impulse, régule la dynamique de la classe.

Ces gestes trouveront une grande diversité selon les disciplines convoquées, l'avancée de la leçon, le degré d'hétérogénéité de la classe, la nature de la tâche ou des savoirs.

Ces gestes constituent une grosse partie du travail des enseignants et seront fort présents dans les disciplines. Il peut arriver que ces gestes d'étayage se transforment en gestes de sur-étayage (qui donnent trop d'éléments pour la résolution d'un problème, ce qui empêche la recherche de stratégies) ou en gestes de contre-étayage (qui apportent des éléments allant à l'encontre de l'apprentissage visé en faisant et en raisonnant à la place de l'élève), ou en gestes de sous-étayage (qui n'apportent pas suffisamment d'éléments pour que l'élève échafaude ses stratégies, construise ses connaissances).

### **Le savoir**

Il est au cœur des quatre autres macro-préoccupations et occupe une place centrale dans l'action d'enseigner. L'accent est mis sur les connaissances à transmettre dans un travail à construire avec l'élève mais la cible visée reste quand même floue : s'agit-il vraiment des objets de savoir, des concepts, des attitudes, des méthodes, des stratégies, des comportements scolaires, des pratiques sociales... ?

Ces gestes définis sont partagés par une communauté

de pratiques, ils font partie du « genre » du métier et pourtant quand nous analysons les trois situations filmées soumises à l'analyse pour le mémoire, des différences d'ajustement, face aux imprévus traités, sont flagrantes et les combinaisons de gestes variées. Elles sont influencées par la situation didactique et les logiques profondes puisque le contexte est stable (mêmes élèves, même classe, le matin).

### **Les postures d'apprentissage des élèves et les postures d'étayage des maîtres**

Le concept de posture est défini ainsi : « une posture est un schème préconstruit du « penser-dire-faire », que le sujet convoque en réponse à une situation ou à une tâche scolaire donnée. La posture est relative à la tâche... » (Bucheton, 2006).

Ce concept est utilisable tant chez les élèves que chez les maîtres.

Six postures-élèves sont répertoriées :

- La posture première : l'élève se lance dans la tâche, se permet de laisser jaillir des idées mais sans y revenir.
- La posture scolaire : l'élève rentre dans une norme attendue influencée par le contrat didactique.
- La posture ludique, créative : l'élève détourne la tâche, se la re-prescrit à son gré.
- La posture dogmatique : l'élève ne manifeste aucune curiosité car il estime savoir déjà.
- La posture réflexive : l'élève agit, revient sur cet agir, pour être acteur de la construction de son savoir, il cherche à créer du sens.
- La posture de refus : l'élève exprime son désaccord avec les attentes sociales, scolaires etc...

Les postures du maître sont répertoriées sous le terme « postures d'étayage » pour signifier les organisations récurrentes de gestes faisant système, orientant et pilotant l'action des élèves de façon spécifique. On y trouve :

- La posture de contrôle : elle met en place le cadre, l'enseignant fait avancer tout le monde au même rythme, il s'adresse plutôt au groupe entier, l'atmosphère est assez tendue.
- La posture de contre-étayage : le maître fait à la place de l'élève.
- La posture d'accompagnement : le maître apporte une aide ponctuelle en fonction de l'avancée de la tâche et des obstacles à surmonter. Cette posture permet à l'élève de s'investir, d'essayer, de collaborer avec ses pairs. Il observe plus qu'il ne parle.
- La posture d'enseignement : l'enseignant formule les savoirs, il est le garant des savoirs et est évaluateur sommatif.
- La posture de lâcher prise : l'enseignant donne aux élèves

la responsabilité de leur travail, il y a une confiance en l'élève.

- La posture du magicien : l'enseignant capte l'attention des élèves par des entrées ludiques, théâtrales. Les savoirs ne sont pas nommés.

Les postures des maîtres et des élèves s'ajustent les unes aux autres en fonction de la situation et des logiques profondes de chacun.

## Le concept d'imprévu

Dans tout acte d'apprentissage, quel que soit leur degré d'expérience, les enseignants se retrouvent constamment confrontés face à ce qu'Alain Jean appelle « *les imprévus* ». En effet, quel que soit le champ disciplinaire enseigné, la séance va se dérouler différemment de celle prévue initialement par l'enseignant.

Il est important de rappeler que l'apparition de ce terme, « les imprévus » est très récente dans les ouvrages scientifiques. Et, qu'au milieu du XX<sup>e</sup> siècle, un chercheur, John C. Flanagan (1954) avait déjà travaillé, dans le cadre de la formation des pilotes d'avion, sur une certaine forme d'imprévu, qu'à l'époque il nommait « *les incidents critiques* ».

Aussi, nous tenterons d'abord, de proposer une définition des imprévus, de leurs origines, avant d'étudier ensuite leur traitement et, enfin, les zones potentielles d'imprévus.

## Définition

Alain Jean (2008), suite à sa définition de l'imprévu (cf. notre avant-propos) distingue :

- « *L'imprévu fondateur* », le traitement de cet imprévu par l'enseignant va générer toute une situation qu'il n'avait pas prévue à l'avance. Or, cette transformation va engendrer d'autres imprévus appelés « imprévus secondaires ». Cet imprévu fondateur transformé, est ce qu'Alain Jean appelle « l'imprévu-événement » ; il est de ce fait exploitable par l'enseignant.
- « *L'imprévu secondaire* » surgit à la suite de l'imprévu fondateur.
- « *L'imprévu-prévu* » que l'on pourrait plutôt appeler l'imprévu inévitable.

On peut discerner quatre origines d'imprévus :

- « *les imprévus dont l'origine est l'action ou la réaction d'un élève non prévue dans le travail de prescription de l'enseignant* » : Ex. question non prévue, réponse erronée d'un élève, indiscipline...
- « *les imprévus dont l'origine est l'action ou la réaction de l'enseignant non prévues dans son travail d'auto-prescription* » : Ex. oubli de matériel dans la séance, photocopie insuffisamment claire ...
- « *les imprévus d'origine externe à la classe et pénétrant*

*dans l'espace classe* » : Ex. élève qui arrive en retard, travaux dans la rue à proximité de l'établissement.

- « *les imprévus d'origine matérielle* » : Ex. panne d'un ordinateur, rétro-projecteur, lecteur CD...

## Les imprévus, des révélateurs dans et de l'activité

« *Les imprévus et surtout leurs traitements sont la plupart du temps révélateurs de valeurs, d'habitus, de conceptions, de représentations que les enseignants véhiculent et font évoluer au cours de leur carrière en termes d'identité professionnelle, de leur vie entière en termes d'identité personnelle.* » (Jean, 2009).

Les imprévus et leurs traitements ou non, sont donc des portes d'entrée à l'analyse de l'activité des enseignants. Sachant que, selon la thèse d'Alain Jean, les traitements des imprévus représentent entre 32 % et 90 % du temps de classe, on peut aisément penser que l'imprévu serait propice à la construction de la professionnalité et à l'efficacité de la construction des apprentissages par les élèves. Les interactions n'étant pas préétablies ni prévues, ne serait-ce pas ces espaces d'ajustements qui seraient la clé d'une efficacité certaine ?

On peut alors, dans ces conditions, oser penser qu'une séance qui se déroule exactement comme elle a été prévue, n'apporte pas, de ce seul fait, la garantie de son efficacité en termes d'apprentissage. Des postures de sur-contrôle et une atmosphère tendue pourraient inhiber toutes interactions et donc ne pas permettre la co-activité nécessaire à l'apprentissage<sup>10</sup>. Et pourtant, il est nécessaire que les enseignants s'auto-prescrivent, prévoient leur activité. C'est-à-dire qu'ils doivent prévoir tout en sachant qu'ils seront soumis aux contingences de la situation, du contexte et devront s'ajuster pour réduire l'écart avec leurs prescriptions. Cette composante fait partie du métier, mais les enseignants novices n'acceptent pas d'emblée ce fait, étant convaincus que si « tout ne se déroule pas comme prévu », c'est le signe d'une incompétence professionnelle !

En effet, ces derniers ont souvent une fausse idée des imprévus, ils les considèrent comme quelque chose

*10 - Objection : Une séance qui se déroule exactement comme prévue, ne cache pas nécessairement des postures de sur-contrôle ou une atmosphère tendue. Elle peut aussi avoir été très bien préparée ! Très bien pensée...*

*Réponse : Certes, on peut bien penser... mais en aucun cas présumer des réactions et des interactions qui vont émerger lors d'une séance. Une séance bien préparée n'échappe jamais à l'imprévu qui rappelle le peut être de différentes natures et de différents degrés.*

de dramatique, de négatif. Ils ont un sentiment de non-maîtrise. Pour eux, face à un imprévu, bien souvent, il faut redresser la situation « coûte que coûte » et se recentrer sur sa fiche de préparation. Deux options s'offrent à eux : soit ils agissent dans l'urgence pour traiter l'imprévu, soit ils l'ignorent volontairement.

« *L'imprévu se lit dans les transcriptions comme un événement perturbateur pour les enseignants. Toutefois, on observe dans leurs réactions, analysables par les mots même qu'ils emploient, toute une gradation allant de la simple surprise à la déstabilisation totale* » (Huber et Chautard, 2001, p. 163). Marcel (2004) relève également cette idée négative de l'imprévu chez les enseignants novices.

C'est ce que j'ai pu effectivement constater avec des stagiaires qui lors de l'entretien d'auto-confrontation disaient : « *j'essaie de donner des indications pour qu'ils réussissent, je veux qu'ils réussissent* », « *...pour que la recherche aille quand même dans le bon sens, ce serait dommage de chercher quelque chose d'autre...* » « *J'essaie de limiter les imprévus pour ne pas m'embêter, pour ne pas être bloquée, pour ne pas être gênée...* ». Par contre on peut noter qu'une des stagiaires envisage les imprévus différemment et d'une manière constructive « *là, je me dis ben non finalement, il y a bien un intérêt à faire cette activité donc en fait je ne me dis plus rien parce qu'en fait il y a des imprévus qui arrivent en permanence* ». Elle exprime par là-même qu'une phase propice aux imprévus est une phase où les apprentissages se construisent, on pourra alors repérer les zones potentielles d'imprévus.

### Le traitement des imprévus

Avant de traiter les imprévus, il convient au préalable de les repérer, de les identifier et d'analyser leur nature.

Alain Jean propose une modélisation pour le traitement des imprévus et présente différents types de décisions qui ont été repérés chez des enseignants :

- La reformulation afin d'augmenter la prise d'informations.
- L'esquive, l'ignorance de cet imprévu.
- Le fait de différer la résolution du problème posé.
- Avoir une conduite inadaptée face à cette situation.
- Opter pour une conduite adaptée pour permettre les apprentissages. Dans ce cas précis, « *la gestion de l'imprévu se fait par un décrochement, suite à l'identification d'un nouvel objectif* » (Huber et Chautard, 2001).

Or, d'après ces mêmes auteurs, le traitement des imprévus se ferait en deux étapes chez certains enseignants : il y aurait d'abord le diagnostic qui peut parfois correspondre à une période de déstabilisation, ensuite la décision à travers la réponse apportée.

Par conséquent, pour gérer cette déstabilisation,

l'enseignant doit construire « *un nouvel équilibre immédiat ou différé* » (Huber et Chautard, 2001). Et, c'est grâce à « *l'exercice du jugement pédagogique dans l'acte* » (2001, p. 129), réalisé par l'enseignant face à une situation imprévue, que ce nouvel équilibre pourra se faire, soit dans l'immédiateté, soit de manière différée. Autrement dit, pendant le cours, le repérage de l'imprévu sera suivi par une prise de décision adaptée au problème posé. Force est de constater, que ce jugement pédagogique dans l'acte qui intervient pendant le cours est moins conscientisé, moins distancié que le « *jugement pédagogique sur l'acte* » (2001, p. 129), qui requiert a posteriori une analyse réflexive sur les imprévus.

Enfin, en plus de ces deux exercices de jugement pédagogique (dans l'acte et sur l'acte) qui s'exerceraient pour mieux gérer les imprévus, ces deux auteurs présentent un troisième niveau : « *le jugement expérientiel* ». Ce jugement a la particularité d'être inhérent à un haut degré de maîtrise « *d'un capital d'expériences, de théories et de concepts* » (2001, p. 130). En fait, sa pertinence dépend de la richesse de « *la mémoire pédagogique* » (2001, p. 130) de l'enseignant. Ce jugement « *renvoie à des leçons de même type* » (2001, p. 130).

Les travaux de recherche montrent une étroite corrélation entre ces trois exercices de jugement pour tout traitement d'imprévus surgissant pendant un cours. Le jugement pédagogique sur l'acte servant de lien entre le jugement pédagogique dans l'acte et le jugement expérientiel.

Pour ces mêmes auteurs (2001), la réussite des apprentissages dépendrait du mode de gestion des imprévus. Ce traitement des imprévus se ferait au travers des divers exercices de jugement pédagogique que nous venons de présenter.

Pour P. Perrenoud, il est possible de gérer les imprévus selon deux manières :

- Par rapport à des imprévus relatifs, c'est-à-dire qui sont envisagés, prévisibles mais incertains, l'enseignant doit construire par anticipation et à un moment favorable, une réponse appropriée qu'il aura préparée. C'est le cas d'un événement prévisible. A cet instant, il peut se servir de son expérience professionnelle s'il a déjà été confronté à cet imprévu.
- Par rapport à des imprévus radicaux, c'est-à-dire qui ne sont pas du tout envisagés, tout en ayant de l'imagination, l'enseignant doit improviser une réponse adaptée à l'imprévu transformé en événement. C'est le cas d'un événement inédit.

A noter que le caractère « relatif » ou « radical » des imprévus dépend du niveau d'expérience des enseignants. En effet, un même imprévu peut être « relatif » pour un expert et « radical » pour un novice.

## La zone potentielle d'imprévus

Ce concept de zone potentielle d'imprévus a été proposé par Huber et Chautard. Le but de cette zone est de dynamiser le cours, et de ce fait les apprentissages, en proposant par exemple des situations-problèmes.

Huber et Chautard (2001) définissent la zone potentielle d'imprévus comme : « *un passage dans une leçon où des imprévus peuvent survenir du fait de l'initiative de l'enseignant (nature du document, du support, grande ouverture de la situation).* »

Cette zone potentielle d'imprévus est une variable sur laquelle un enseignant peut agir pour piloter et intensifier l'activité cognitive de ses élèves. Dans ce cas précis, dans une situation pédagogique proposée, les imprévus sont sciemment induits par l'enseignant. Mais l'enseignant ne pouvant s'assurer des hypothèses, des points d'appuis qui vont émerger, cela le met dans une situation où à chaud, il sera confronté à des stratégies dont toutes n'auront peut-être pas été présentes dans son analyse a priori. L'enseignant sait qu'il est dans une zone d'imprévus-prévus !

## Triptyque imprévu / phénomène / événement, notion de périphénomène

En s'appuyant sur les travaux d'Alain Jean nous définirons que l'imprévu repéré par l'enseignant est appelé « phénomène ». S'il décide de le traiter, il le transforme en périphénomène infléchissant le déroulement de la situation, faisant acte dans la classe. Dans le cas contraire, l'imprévu reste à son statut de phénomène.

- Un imprévu peut être repéré en tant que phénomène par un enseignant qui va s'en servir comme un indicateur pour décider de convoquer ou non ses concepts pragmatiques associés à une classe de situations identifiée. Ses concepts pragmatiques sont liés à l'ajustement de ses propres gestes.

Prenons l'exemple d'une situation :

La professeur stagiaire ML a lancé un défi aux enfants : « *sur la feuille que je viens de vous distribuer, vous devez trouver en 5 minutes le plus de points parmi ceux de la feuille qui se trouvent à 5 cm du point E* » Elle gère cette situation en se définissant un rôle pendant cette phase qui est de repérer les procédures envisagées, de ne laisser que le temps donné au départ, de se mettre en retrait pour laisser les enfants rechercher. Elle se situe donc dans une classe de situations précise où ses concepts pragmatiques sont clairs (surveiller le temps sur l'horloge, regarder les outils utilisés). Ses gestes professionnels sont plutôt les gestes de pilotage et les gestes d'atmosphère.

Survient un imprévu, que l'on peut qualifier de phénomène puisqu'elle le repère : un enfant utilise la procédure experte qu'elle devait amener à faire construire

lors d'une seconde phase. Ce phénomène la gêne « *c'était un imprévu, je pensais que tous allaient utiliser la règle* ». Elle se retrouve, elle, dans une autre classe de situations : anticiper la mise en commun en intégrant ce phénomène. Il est à noter que les enfants sont toujours dans la même situation. ML ne leur signifie rien en gardant une posture favorable à la recherche, son geste d'atmosphère n'est pas modifié, par contre elle infléchit la situation en ajustant son geste de pilotage : elle décide de gérer le temps en fonction de l'avancée des procédures des enfants (changement de concept pragmatique) : elle décide de l'arrêt pour s'assurer de pouvoir invalider l'utilisation de la règle, maintenant son geste est de plus empreint d'étayage. Il est d'ailleurs intéressant de remarquer qu'elle a oublié qu'elle leur avait donné un temps au départ. Cet oubli pourrait-il être un indicateur du changement de situation opéré par cette stagiaire ? Elle a donc transformé l'imprévu en périphénomène, ajustant ainsi ses gestes professionnels et ses concepts pragmatiques et créant une perturbation au niveau de l'activité de la majorité des élèves (impossibilité de finir).

- L'événement est, lui, considéré comme du domaine de l'impensable, il sort du champ des possibles du sujet. Il est donc incompréhensible lors de sa venue, à la différence de l'imprévu qui est compréhensible, juste non prévu. Dans les situations étudiées aucun imprévu ne peut être caractérisé d'événement.

## Les phases de recherche et les imprévus

Dans le cadre de ce mémoire, je me suis centrée sur les phases de recherche que sont, selon moi, les zones potentielles d'imprévus décrites par Huber et Chautard.

En effet, ces phases sont élaborées pour que dans un premier temps, les élèves puissent s'engager dans une posture première (Bucheton, 2009), c'est-à-dire qu'ils se lancent sans trop réfléchir, qu'ils s'autorisent des essais, des émissions d'hypothèses. Dans un deuxième temps, on voudrait qu'elles permettent d'adopter aussi une posture réflexive (Bucheton, 2009) c'est-à-dire que les élèves puissent non seulement être dans l'agir, dans l'opérateur mais aussi dans le constructif en tentant de comprendre les erreurs, les finalités...

Les postures des enseignants, faisant écho à celles des élèves, relèvent toujours au sens de Bucheton, de la posture du « magicien » en captant par des jeux, par un contexte spécifique l'attention des élèves, ceci sans nommer le savoir. Il s'agit d'une posture de lâcher-prise et/ou une posture d'accompagnement. Cette dernière apporte de manière latérale une aide ponctuelle, en partie collective, en fonction de l'avancée de la tâche et des obstacles à surmonter, sans pour autant donner une réponse ou évaluer. Cette posture induit des discussions,



des débats, des recherches entre élèves et implique que l'enseignant observe plus qu'il ne parle.

Il paraît donc évident que les phases de recherche sont des moments où la liberté d'action, normalement favorisée par les postures de l'enseignant et le contrat didactique, engendre une multitude de procédures, de réactions, de compréhensions, de degré d'engagement de la part des élèves, une durée de l'action arbitraire.

Même si les préparations en amont de ces phases permettent d'envisager, au moins a priori, certaines procédures, toutes ne peuvent l'être. Et même si c'était le cas, que l'on soit débutant ou expert, rien ne peut nous permettre d'envisager :

- l'émergence de tout ou partie d'entre elles...
- la répartition des procédures dans le groupe classe...
- le degré de dévolution...
- le degré de compréhension de la consigne.

Ces incertitudes certaines font qu'effectivement la situation en elle-même plonge l'enseignant dans une zone potentielle d'imprévu.

Voulant m'assurer d'une homogénéité entre les séances analysées lors de ce mémoire, j'ai fait le choix d'imposer aux stagiaires des séances de géométrie et de mesures tirées du "ERMEL géométrie" ou du "Cap Maths" (Roland Charnay, collection Hatier), dans la mesure où chacune proposait une situation didactique d'action originale qui mettait potentiellement les élèves en recherche.

## Partie 2 : Méthodologie

### Méthodologie de recueil de données

Un groupe de trois ou quatre PE avaient à préparer en amont des séances imposées des manuels Cap Maths ou Ermel. Un d'entre eux allait mener la séance filmée et les autres allaient évaluer les écarts entre le prescrit et le réalisé.

Suite à chaque séance, aucune analyse détaillée n'a eu lieu, seul un espace de paroles de 20 min maximum a permis aux stagiaires d'exprimer leur ressenti sur leur expérience, de poser des questions.

Les entretiens d'auto-confrontation ont eu lieu dans le mois qui a suivi.

### L'approche théorique des auto-confrontations

La didactique professionnelle fournit un levier par l'analyse rétrospective de son action.

La didactique professionnelle bénéficie principalement des apports de **deux sciences de l'action : l'ergonomie<sup>11</sup> et la didactique<sup>12</sup>**. De plus en plus les pratiques ergonomiques considèrent la formation comme un moyen d'agir sur les

situations de travail et les milieux de la formation ressentent la nécessité de concevoir des contenus proches des réalités du travail.

Mais ce qui est commun, c'est **l'analyse du travail** vue comme :

- *objet* : on forme à l'analyse du travail différents acteurs qui s'en servent pour agir sur leur situation de travail.
- *outil* : c'est un moyen pour analyser les compétences, leur développement et concevoir des situations de formation.

Contrairement à la prédiction qui ne nous assure pas la capacité de prédire l'avenir, la « rétrodiction » nous donne la possibilité de « rétrodire » le passé, c'est-à-dire de mettre en mots les enchaînements d'action qui ont abouti à la fin que l'on connaît. Les acteurs ne peuvent plus modifier l'action et peuvent prendre la distance suffisante à une analyse sans être sous le poids des contraintes de l'action. Malgré cela, l'analyse ne se fait pas naturellement et spontanément : elle requiert la médiation d'autrui pour que la personne puisse infirmer ou confirmer des interprétations faites sur l'activité du sujet.

De ce fait, un cadre d'analyse est primordial, afin d'extraire « l'intrigue » (Ricoeur, 1986) présente dans un récit.

Partant du principe qu'on ne peut conceptualiser le temps car il fuit, il s'échappe sans arrêt, alors comment rendre cohérent le temps qui passe ? comment éviter de se sentir noyé dans le flot des événements dépourvu de sens ?

L'intrigue définie comme la mise en récit de soi dans le temps, se présente comme un moyen de rendre le temps intelligible. Elle identifie un départ, un développement, une fin au récit. Chaque étape du déroulement de l'intrigue devient un élément qui participe du sens du récit et conduit d'une manière cohérente à la fin.

Si on suit la pensée de Ricoeur, on en arrive à dire que le sens d'une action n'est pas une donnée immédiate mais une construction a posteriori. Dans ce cas, comprendre une action c'est nécessairement l'interpréter, la rendre intelligible.

Le cadre d'analyse proposé comporte trois étapes :

- Découpage de la séquence en un certain nombre d'épisodes.
  - Identification et catégorisation de faits (événements fortuits, événements « boule de neige », actions induites par l'environnement).
  - Recherche de la cause qui est à l'origine de l'épisode.
- Cette méthodologie va permettre de déterminer s'il y

11 - L'ergonomie vise à comprendre et agir sur les situations et conditions de travail en vue de les améliorer.

12 - La didactique vise à comprendre et à agir sur les processus qui relèvent de la transmission et de l'acquisition des domaines de savoirs en vue de les améliorer.

a des lignes de tension ou non entre la représentation que s'est construite le sujet et son modèle opératif. L'écart perçu crée une zone potentielle de développement des compétences à accompagner en formation.

Nous pouvons retrouver ce cadre dans les entretiens d'explicitation, dans les analyses de pratique et dans les entretiens d'auto-confrontation. Nous avons fait le choix de développer ce dernier type d'entretien avec des enseignants, car c'est la méthode d'investigation retenue pour ma recherche dans le cadre de ce mémoire.

« *Les techniques d'entretien de type explicitation (Vermersch, 1994) et / ou d'auto-confrontation (Theureau, 2006), constituent des outils heuristiques pour appréhender cette activité à laquelle l'acteur seul et non instrumenté ne peut avoir accès.* » (Leblanc S., Ria L., 2008).

L'auto-confrontation utilise un support vidéo retranscrivant une séance de classe. L'hypothèse est ici qu'une observation « outillée » du travail permet en effet de dépasser sa dimension déclarative pour accéder à sa dimension opératoire, comme si le travail se mettait à parler (Clot Y., Prot et Werthe, 2001). « *Les images filmées sont un outil de description des actions conçu comme un moyen détourné pour remettre le travail sur le métier. L'objectif est de placer les travailleurs concernés en position de devenir ensemble des observateurs de leur propre activité, les « auteurs » d'une activité « revue et corrigée » ensemble* » (Clot Y., 2004).

Dans une auto-confrontation simple, l'enseignant est seul avec le formateur, l'entretien peut être enregistré. Le stagiaire a l'initiative du commentaire et fournit les matériaux permettant d'identifier et de comprendre les processus qui organisent son activité. L'interlocuteur veille à ce que les propos se rapportent à des actions effectives, clairement contextualisées, pour éviter tout discours généraliste. L'enseignant n'analyse pas et ne juge pas l'activité de ses élèves, mais il explicite ce qu'il fait. Le formateur va l'inciter à faire une description fine de la situation pour mieux déconstruire des évidences et des aspects implicites.

L'auto-confrontation va apporter une nouvelle intelligibilité à la situation en accédant au sens de l'agir enseignant, aux contradictions. Le point de vue de l'enseignant va permettre au formateur d'infirmer ou confirmer les hypothèses qu'il aurait pu émettre, par exemple, quant aux intentions et gestes professionnels engagés. Ce dispositif crée un nouvel espace-temps où les conditions du développement, de l'analyse ne se confondent pas avec celles de l'action. C'est une mise en mots de ce qui se voit mais aussi de ce qui ne se voit pas forcément : les choix, les justifications d'apparences. Cela oblige la personne à se mettre à distance d'elle-même. On devient soi-même l'objet d'étude.

L'auto-confrontation peut faire référence au « on » « nous » ce qui renvoie plutôt au genre, et au « je » qui va renvoyer au style, à l'implication personnelle qui donne

des éléments sur l'épaisseur de l'action. Cependant une des limites de l'auto-confrontation simple est de ne pas confronter son style à un autre, d'où l'intérêt des auto-confrontations croisées.

Cet autre type prend en compte la dimension de collectif professionnel et la notion de développement via des interactions entre pairs. Le rapport dialogique offre les conditions favorables au développement par lequel l'activité peut se révéler et se retravailler.

L'auto-confrontation croisée permet des espaces dialogiques entre l'acteur et ses pairs, l'acteur et la situation. C'est un dialogue dont tous les interlocuteurs sont convaincus qu'ils participent d'un travail sur eux-mêmes, d'une transformation sur leur posture d'acteurs. L'hypothèse fondamentale (Darré, 1996) est que le dialogue, instance de développement se nourrit d'autres dialogues antérieurs et parallèles, existant dans le groupe professionnel et il reprend et réélabore des thèmes sur lesquels s'articulent de multiples enchaînements.

Cette méthode est un instrument effectif de développement pour l'activité.

Phase	Nature	Caractéristiques
Film	Images de l'activité première	Sélection de séquences homogènes, strictement comparables pour chaque participant, choisies et montées en fonction de la connaissance par le chercheur de l'activité et des situations de travail.
Auto-confrontation 1°	Production par chacun des protagonistes d'un discours (texte). Interaction sujet auto-confronté et chercheur.	Discours/texte produit en référence à l'activité observée. Ouverture d'un espace aux commentaires du sujet, au-delà du discours descriptif/explicatif et des réponses aux questions du chercheur. Développement de la situation.
Auto-confrontation 2°	Instauration d'un rapport dialogique enrichi et complexifié entre les 2 sujets participants sous le contrôle du chercheur.	Le chercheur sollicite systématiquement les commentaires du sujet dont on ne voit pas l'activité. Le second sujet, dont nous regardons l'activité, est alors confronté aux commentaires de son collègue. Des controverses professionnelles peuvent alors s'engager, portant sur les styles des actions de chacun d'entre eux. Les écarts stylistiques ayant été évalués par rapport aux formes génériques propres du groupe professionnel, ce sont alors le genre professionnel et ses variantes que les sujets font entrer dans une zone de développement.

### Mon approche pragmatique

Les entretiens ont duré environ 1 heure chacun, ils étaient enregistrés.

Les phases de recherche avaient été balisées (jusqu'à deux pour certaines séances) en notant le minutage. Les points de repère étaient :

- pour le début, la consigne,
- pour la fin, l'arrêt explicite par l'enseignante par une phrase type comme « *allez, qui n'a pas terminé, c'est bon ?* », « *voilà, c'est terminé, Perrine tu vas venir au tableau avec ta feuille* », « *bien on arrête, même si vous n'avez pas terminé* » et qui était suivie par une phase de mise en commun ne relançant pas sur la même activité.

Des questions-types à poser :

- Quel est ton objectif à ce moment précis ?
- Que cherches-tu à savoir ou à faire ?
- Quelle est pour toi la principale difficulté à ce moment-là ?
- Jusqu'où t'autorises-tu à aller, à dire à ce moment-là ?
- Pourquoi décides-tu de passer à la mise en commun ?  
Quels sont tes indices ?

Chaque auto-confrontation est introduite par une explication consistant à situer l'entretien dans le cadre de la recherche. Les phases repérées précédemment sont visionnées et pendant que le film va se dérouler, il est possible de l'arrêter à certains moments pour laisser du temps à leur discours. Il est important d'insister sur le fait que les enseignantes doivent se resituer dans la séance vécue, qu'il n'est pas question que l'entretien soit un moment de justification mais un moment où les enseignants peuvent exprimer ce qu'ils ont vécu, un moment où ils doivent avoir confiance en leur parole, moyen d'accès à des aspects de leur activité encore inconscients. L'entretien est enregistré sur un dictaphone numérique.

### Méthodologie de l'analyse des données

L'analyse pour le mémoire a commencé dès les premiers visionnages vidéo, mais elle n'avait qu'un statut hypothétique. Il me fallait une accroche plus scientifique, un cadre de référence assurant une cohérence dans l'analyse. C'est dans l'énonciation que je suis allée chercher une méthodologie, laquelle a été croisée par la suite avec les définitions des gestes professionnels développés au début du mémoire, ce même cadre théorique me permettra aussi d'avoir des indicateurs quant au repérage des imprévus.

A partir de ces éléments théoriques et de la théorie des gestes professionnels, j'ai élaboré la grille suivante, base de mes analyses.



Gestes	Vocabulaire	Temps des verbes	Intentions
<p><b>Étayage</b></p> <p><b>Sur-étayage :</b> guide trop, ne laisse pas assez de latitude.</p> <p><b>Contre-étayage :</b> qui va à l'encontre de l'apprentissage prévu.</p> <p><b>Sous-étayage :</b> ne donne pas les moyens suffisants pour l'apprentissage.</p>	<p><b>Expressions :</b> « Je vais vous ... » « Je vois que vous... ».</p> <p><b>Anaphores :</b> à ce moment-là, il, elle, tu, vous</p> <p><b>Reformulation de ce qui est dit</b> « tu veux dire que... ».</p> <p><b>Déictiques temporels :</b> maintenant, en ce moment, dans une semaine, juste</p> <p><b>Déictiques spatiaux :</b> ce, celui-ci, celui-là, voilà, voici.</p> <p><b>Expressions :</b> « cela signifie... », « il faut que... ».</p> <p><b>Modalités appréciatives :</b> non là, voilà très bien, bien, c'est bon.</p> <p><b>Questionnement :</b> « est-ce que tu pourrais/peux..... pour ? pourquoi ? ».</p> <p><b>Connexions :</b> et, ou, ni, mais, mais également, c'est alors que, c'est-à-dire donc</p> <p><b>Modalisations évaluatives.</b></p> <p><b>Modalités déontiques.</b></p>	<p>Impératif, Présent.</p>	<p>Validation, invalidation</p> <p>Guider le savoir ou le savoir-faire.</p> <p>Désengagement.</p> <p>Faire s'engager, provoquer un questionnement, des inférences, des hypothèses.</p>
<p><b>Tissage</b></p>	<p><b>Anaphores, cataphores.</b></p> <p><b>Verbes :</b> voir, imaginer, faire comme si, rappeler « vous vous souvenez ? » « je rappelle que ... » « on a vu .. » « vous savez que... ».</p> <p><b>Comparaisons, métaphores.</b></p> <p><b>Questions :</b> « A quoi ça sert ? » « Quelle relation ? » « C'est comme... ».</p> <p><b>Déictiques temporels :</b> récemment, hier...</p> <p><b>Déictiques de lieu :</b> là bas, ici.</p>	<p>Présent, Passé-composé, Imparfait, Plus que parfait, Futur.</p>	<p>Rappel, reformulation. Répétition. Association avec d'autres éléments. Construction d'un horizon d'attente.</p>
<p><b>Pilotage</b></p>	<p><b>Pronoms :</b> on, tu, vous.</p> <p><b>Déictiques temporels :</b> et après, puis, vite... verbes : dépêcher, ranger, placer, recopier.</p> <p><b>Modalités évaluatives.</b></p> <p><b>Modalités déontiques.</b></p>	<p>Futur périphrastique, Futur, Présent, Impératif.</p>	<p>Référence au temps, à la chronologie. Gestion des artefacts, du matériel. Gestion de l'espace. Dévolution. Problématiser. Contraintes de travail.</p>
<p><b>Atmosphère</b></p>	<p><b>Modalités affectives.</b></p> <p><b>Modalités évaluatives.</b></p> <p><b>Modalités déontiques.</b></p> <p><b>Modalités épistémiques.</b></p> <p><b>Différents niveaux de langage.</b></p> <p><b>Intonations</b> exclamatives, interrogatives. Emplois particuliers de <b>pronoms</b> de première et deuxième personne (me, m', te). « tu m'as fait ça », « tu vas me le faire »...</p> <p>Emploi du « vous » de politesse pour l'élève particulier.</p> <p><b>Adjectifs possessifs.</b></p> <p><b>Reformulation</b> des consignes, négociations des contenus (intercompréhension, recherche de consensus).</p>	<p>Présent, Conditionnel, Futur périphrastique, Impératif.</p>	<p>Questions sur le ressenti. Implication des enfants ou non. Propos normatifs ou non. Énoncé évaluatif. Enrôlement. Organiser la rencontre intellectuelle. Motiver.</p>

## Un exemple d'analyse avec la grille.

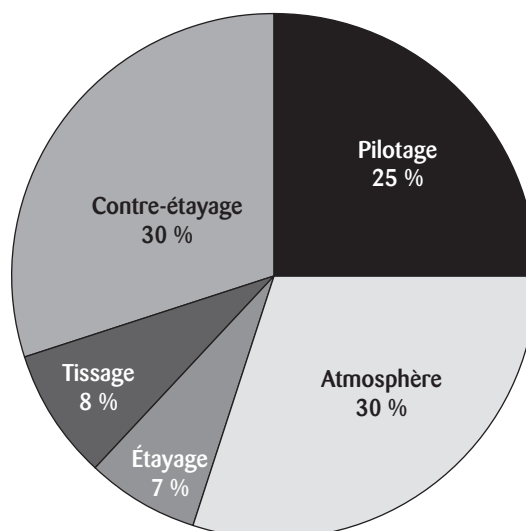
Extrait du verbatim, situation des perpendiculaires

<p>A : On va attendre un instant, car si tu es le seul à avoir trouvé, on va peut-être aider les copains ;</p> <p>Est-ce que tu pourrais sans montrer ce que tu as fait, si tu penses avoir trouvé, leur donner un indice pour trouver la première étape ?</p> <p>Maxime : euh A : tu peux leur donner un indice ?</p> <p>Maxime : Euh</p> <p>A : sur le pliage, sur la première étape du pliage</p> <p>Maxime : Euh...</p> <p>A : Alors moi je vais vous donner un petit indice. Vous allez plier pour faire un premier pli en ayant le point sur la pliure. (Prend une feuille et démontre). Voilà, comme tu as fait, j'ai un premier pliage et j'ai le point ici, d'accord, sur la pliure. Pour ceux qui ne l'ont pas fait, certains ont commencé comme ça,</p> <p>ensuite je vais vous demander de chercher pour obtenir mes quatre angles.</p>	<p>Notion de gestion de temps : <b>pilotage.</b></p> <p>Futur périphrastique, modalité épistémique (peut-être), implication de l'enfant : <b>atmosphère.</b> Questionnement : est-ce que tu pourrais... ? Intention d'aide : <b>étayage.</b> Modalité épistémique : "si tu penses" : <b>atmosphère.</b></p> <p>Intention d'aide : <b>étayage.</b> Intonation interrogative, emploi du tu et du leur qui renvoie à la classe : <b>atmosphère.</b></p> <p>Intention d'associations avec l'activité en cours, reformulation : <b>tissage.</b> Intention d'aide qui perdure : <b>étayage.</b> Intention d'implication de l'enfant : <b>atmosphère.</b></p> <p>Intention de guider : « je vais vous... ». Futur périphrastique + monstration. Déictiques spatiaux : ici, comme ça. Déictiques temporels : et, ensuite. Pronom : je, vous. <b>Sur-étayage + pilotage</b> Association avec action antérieure : « comme tu as fait, certains ont commencé comme ça » : <b>tissage.</b></p> <p>Pronoms : je. Adjectif possessifs. Enrôlement : « je vais vous demander » : <b>Atmosphère.</b></p>
---	--

L'analyse des imprévus s'est effectuée par un repérage à trois niveaux :

- L'instant et la durée de l'imprévu.
- L'origine de l'imprévu et la prise d'indicateurs selon la stagiaire.
- Le traitement effectif de l'imprévu repéré au travers des ajustements des gestes professionnels.

Ce qui m'a permis de faire des graphiques de ce type :



## Partie 3 : Mise en discussion des résultats

Toutes les analyses menées sur les traitements des imprévus reconnus comme tels, et justifiées par le point de vue des stagiaires lors des auto-confrontations, m'ont amenée à tirer quelques conclusions par rapport à la problématique. Ces traitements ont été riches et ont permis d'accéder, via les gestes professionnels et leurs combinaisons, à des logiques profondes parfois en tension avec le contexte imposé. Il est évident que ces éléments de réponse sont à considérer avec prudence étant donné que l'échantillon est réduit à 3 séances de géométrie, même si le contexte est identique pour toutes.

### 1 - L'observation : quel(s) geste(s) professionnel(s) s'y cache(nt) ?

Dans tous les cas, l'observation est un geste à visée d'étaillage, mais la durée de ces phases et leur alternance avec les interventions au sujet des procédures en cours est un indicateur sur les concepts pragmatiques et les concepts-en-acte sous-jacents :

- Accepter d'observer, d'écouter, d'être en posture d'apparent lâcher-prise demandent des temps assez longs d'observation. Les gestes professionnels sous-jacents sont : un étaillage différé et l'atmosphère.

- Intervenir régulièrement, valider ou invalider, place l'enseignant en posture de contrôle. Les gestes professionnels sous-jacents sont : le sur ou contre-étaillage, le pilotage et l'atmosphère.

### 2 - Dévolution et gestes professionnels

Ces conclusions amènent alors à discuter le statut de l'erreur en termes de logiques profondes et son influence sur les gestes professionnels en phases de recherche.

### 3 - Statut de l'erreur et gestes professionnels dans les phases de mise en recherche en géométrie

Si nous nous appuyons sur l'analyse des logiques profondes de chacune des stagiaires PE, nous en avons une qui s'est située dans une conception de l'erreur propice à la construction des apprentissages et deux autres qui se sont situées dans un évitement de l'erreur.

Dans le premier cas, l'étaillage est peu utilisé. Dans les autres cas face aux imprévus liés au concept travaillé, l'étaillage est très présent, mais laisse surtout la place au sur et contre-étaillage. Dans tous les cas l'association avec l'atmosphère se retrouve très régulièrement, mais les enjeux ne sont pas les mêmes : si l'on accepte l'erreur, l'atmosphère favorise les postures premières et réflexives chez les élèves, si l'on évite l'erreur, l'atmosphère favorise des postures scolaires ou un déni de l'erreur en faveur de l'image de soi, et de celle des élèves.

On peut alors penser que le geste d'atmosphère dans ce dernier cas est un geste de compensation vis-à-vis des auto-prescriptions et de l'idéal envisagé : si les élèves n'ont pas appris par eux-mêmes, l'enseignante aura été capable de les amener à un résultat fini, qui ne met aucune des parties en échec, tout au moins en apparence. C'est ainsi qu'on retrouve alors plus la combinaison sur ou contre-étaillage et atmosphère que la combinaison étaillage et atmosphère.

J'émetts deux hypothèses :

- La première est que si le concept mathématique n'est pas suffisamment maîtrisé par l'enseignant, l'étaillage est plus difficile car faire cheminer les enfants demande une maîtrise des processus cognitifs et des savoirs en jeu.
- La deuxième est qu'il peut paraître paradoxal de s'engager dans une phase de recherche, normalement dévolue aux élèves, et de les aider, d'où l'idée de compensation énoncée plus haut quand les images des enseignants leur semblent en danger.

À partir de ces éléments on pourrait supposer que la présence importante de l'étaillage et de ses formes dérivées, ainsi que leur combinaison avec le geste d'atmosphère seraient des indicateurs sur les logiques profondes des enseignantes du point de vue du formateur. Cela pourrait être un point d'appui pour travailler avec les stagiaires leurs conceptions de l'erreur et leurs répercussions en termes de concepts pragmatiques. On pourrait par là-même arriver à différencier ce que sont les problèmes de recherche des problèmes d'application et à reconnaître les postures-élèves favorables afférentes qu'ils peuvent déclencher. Je veux alors parler des postures scolaires, premières et réflexives.

Mais partant du principe qu'une posture première n'évoluant pas en posture réflexive empêche l'efficacité d'une phase de recherche, cela m'amène à m'interroger sur les conditions de cette évolution en termes de gestes professionnels.

### Quels gestes professionnels pour favoriser la réflexivité dans les phases de recherche en géométrie ?

En considérant que la réflexivité n'a eu lieu que dans une seule situation, je serais tentée de dire, que le tissage et un juste dosage d'étaillage seraient mieux appropriés, ainsi d'ailleurs qu'une posture d'apparent lâcher-prise lors de la recherche significative en termes d'intentions et de dévolution. Par tissage, j'entends aussi amener les élèves à se projeter sur la phase de mise en commun, pour préparer leurs mises en mots, leurs justifications.

De plus les situations proposées étant de la géométrie, la place du pilotage est aussi à prendre en compte.

En effet, les trois situations sollicitaient l'utilisation de matériel et, de ce fait, la limite entre les gestes de pilotage et d'étayage est délicate à cerner. Cela pose le problème de la conception de l'outil en géométrie. En me situant dans le contexte actuel de la didactique des mathématiques, l'utilisation de l'outil en géométrie doit être raisonnée, c'est-à-dire qu'elle doit être justifiée par les propriétés mathématiques inhérentes aux constructions proposées, la place du dessin à main levée et les codages sont nécessaires, on travaille, la tâche, la technique, la technologie, voire la théorie. Dans un contexte behavioriste, les méthodes consistant à apprendre par cœur pour tracer des parallèles ou des perpendiculaires sont des outils au service de constructions automatisées ; ici on reste au niveau de la tâche et de la technique.

Il me paraît évident qu'une des conditions favorisant la réflexivité serait aussi d'être au clair sur cette limite entre pilotage et contre-étayage, et d'entrer dans une démarche d'utilisation raisonnée de l'outil.

### Des gestes invariants caractéristiques des phases de recherche en géométrie ?

J'emprunte cette notion d'invariants à la didactique professionnelle. Celle-ci cherche à articuler deux dimensions : la dimension théorique et la dimension opératoire, en interactions dans le travail, dans le but d'atteindre efficacement un objectif prescrit. L'analyse du travail va donc consister à analyser l'action efficace, l'organisation de l'action afin d'identifier les invariants opératoires représentatifs d'une classe de situations repérée par un collectif professionnel et donc de définir un cadre favorable au développement des compétences par la formation et dans l'action.

À partir de ces quelques exemples, et des quelques conclusions développées précédemment, j'avancerais que l'on peut définir des gestes professionnels qui garantiraient une efficacité à ces phases, me situant toujours dans le cadre des théories de la didactique des mathématiques actuelles, adossées au courant socio-constructiviste. Ce cadre pose des concepts généraux, qui doivent faire partie des logiques profondes des enseignants, à savoir :

Analyse extrinsèque :

- Faire des mathématiques, c'est d'abord élaborer, s'approprier des outils d'un genre particulier qui permettent de résoudre de vrais problèmes. C'est donner du sens aux apprentissages.
- Faire confiance aux capacités cognitives de ses élèves.

Analyse intrinsèque :

- La résolution de problèmes (au sens qui pose problème, un obstacle à surmonter) est au centre.

- Les propriétés des objets géométriques définissent l'utilisation de l'outil.
- Il y a une prise en compte de « l'état du savoir » actuel.
- Il faut permettre et accepter les procédures spontanées, les conceptions personnelles et erronées.
- Il faut favoriser l'engagement personnel, la dévolution des élèves.
- Il faut permettre les essais, les erreurs, l'auto-validation.
- Il faut en amont déterminer la finalité de l'action pour soi et pour ses élèves.

Les gestes professionnels invariants en jeu en adéquation avec les concepts énoncés ci-dessus :

1/ Lors de la consigne, la dévolution serait favorisée par des gestes :

- de tissage : lien avec un contexte spécifique, avec des savoirs déjà acquis, reformulation de la consigne, favoriser la posture pré-réflexive ;
- d'atmosphère : s'en remettre aux élèves, leur laisser une marge de manœuvre, favoriser la posture première ;
- de pilotage : distribution du matériel, utilisation du tableau, consignes vis-à-vis des choix didactiques et pédagogiques (activité individuelle, par groupes...).

L'étayage reste à la marge, s'il est mobilisé c'est pour faciliter la compréhension des consignes, mais en aucun cas une induction des procédures à mettre en œuvre par les élèves.

2/ Lors de la recherche effective par les élèves :

- L'observation devrait être un geste d'anticipation de l'étayage pour la phase de mise en commun, l'étayage serait principalement différé.
- Le pilotage devrait se limiter à des gestions de matériel, l'utilisation des outils devant être raisonnée et en relation avec des technologies ou théories : placer une équerre sur une figure pour indiquer où se trouve l'angle droit est du sur ou contre-étayage.
- Le tissage devrait servir à la reformulation de la consigne en lien avec le contexte proposé, la construction d'un horizon d'attente avec des espaces de mises en mots et de justifications, favoriser la réflexivité.
- L'atmosphère devrait laisser aux élèves les marges de manœuvre suffisantes pour permettre d'engager leurs procédures personnelles, leurs conceptions erronées, et des interactions entre pairs.

### Conclusion

Au regard de ces gestes invariants et des analyses précédentes, des points importants m'apparaissent :

- - À partir de l'analyse du traitement des imprévus par les gestes professionnels, j'ai pu en identifier certains comme des invariants assurant une efficacité aux phases de recherche en géométrie, c'est-à-dire favorable à une posture réflexive chez les élèves.

- - Il y a une conscientisation à effectuer « des dosages », des ajustements des gestes mobilisés au regard de la situation : un pilotage trop fort en géométrie peut devenir du contre-étayage, le tissage est une forme d'étayage favorable à la recherche, l'atmosphère doit être logique vis-à-vis des postures-élèves sollicitées (l'atmosphère ne doit pas être un geste de compensation d'un sur ou contre-étayage), l'étayage peut être différé mais travaillé par le geste d'observation.
- - La didactique de la géométrie et les connaissances maîtrisées en géométrie sont des points d'appui de théorie nécessaire à l'efficacité des phases de mises en œuvre lors de ces activités fassent appel à des concepts associés à cette classe de situations et à la conceptualisation même de la situation.
- - Analyser l'activité lors d'une séance conçue dans ce cadre théorique, en prenant appui sur le point de vue de l'acteur et les gestes professionnels, a permis d'analyser l'écart entre le conçu (manuel imposé) et le perçu reconçu lors de la phase de préparation. Cet écart est révélateur des concepts élaborés par l'enseignant et de ses niveaux de maîtrise.

De ce fait, confronter les stagiaires à leurs combinaisons de gestes mis en œuvre et à leurs significations dans la phase de recherche en géométrie est important. Les postures induites chez les élèves et leurs logiques profondes, amèneraient ces stagiaires :

- à prendre en compte la structure systémique des gestes via la notion de combinaison de ces gestes,
- à enrichir leurs champs de possibles quant à leurs activités pendant la mise en recherche des élèves en géométrie. Ils développeraient probablement des postures d'accompagnement et de lâcher-prise.

De plus, l'étude de ces gestes permettrait de mettre à jour les tensions entre les logiques profondes et les concepts fondateurs des phases de recherche en géométrie et par là-même de réduire les écarts entre les composantes intentionnelles et les composantes conceptuelles du schème associé à ce type de situation, en vue d'une recherche d'efficacité.

Cela nous amène à la question : qu'est-ce qui pourrait être réinventé pour favoriser une congruence entre l'activité (des élèves et des enseignants), la situation, et les concepts, afin de professionnaliser les stagiaires, de les rendre compétents ?

## Partie 4 : De nouvelles formules pour la formation

### *Un scénario mis en œuvre*

... avec des films comme base de travail (l'accord des étudiantes filmées est une obligation).

### *Objectifs*

- Caractériser la situation de recherche en faisant émerger les concepts-en-acte des personnes lors du traitement de la situation.
- Définir la place de la consigne.
- Classer les gestes d'ajustement par catégories (quels sont les plus prégnants sur cette phase et pourquoi ?).
- Écrire le concept de cette classe de situations en repérant les invariants opératoires (procédures, gestes de métier, concepts-en-acte, langage, code, imprévus possibles) et déterminer que la classe de situations est relative à un champ conceptuel (théorie) qui est à énoncer.

### *Protocole pour l'analyse des films*

1- Contextualisation

2- Arrêt sur l'imprévu avant la réaction de l'enseignant.

3- Dans un tableau à trois colonnes, les stagiaires décrivent seuls l'imprévu observé dans la première colonne et essaient d'en reconstituer l'intrigue, en quoi cela peut-il être considéré comme un imprévu ? Analyse des gestes mis en place, des intentions de l'enseignante. Échange par groupes de 4. L'idée est « *la mise en intrigue* » (Ricœur, 1996), « *il s'agit de révéler et d'échanger sur les indicateurs pris dans la situation pour la caractériser, les concepts pragmatiques et les classes de situations* » (Vergnaud, 1990).

4- Échanges sur l'imprévu observé. Quel imprévu ? Que s'est-il passé ? Narration de l'imprévu.

5- Les stagiaires décrivent le traitement qu'ils auraient opéré sur l'imprévu dans la deuxième colonne.

6- Débat : Quel traitement auriez-vous opéré sur cet imprévu ? Pourquoi ?

7- La semaine suivante chacun écrit dans la troisième colonne le traitement qu'il accorderait désormais à l'imprévu.

### *... Analyse des premiers résultats*

Les étudiants sont vite entrés dans le travail, ils ont eu tendance au départ à critiquer, à exprimer ce que l'enseignante aurait dû faire d'après eux, sans chercher à dérouler l'action. Je leur ai alors demandé de mettre en mots, de décrire ce qui s'est passé pour accéder à des questionnements, à des indicateurs afin de pouvoir ensuite se mettre à la place de l'enseignante dans les conditions les plus proches de ce qu'ils comprenaient. Le fait d'être en

groupe leur a permis de se mettre d'accord sur le contexte et les traductions qui en étaient faites.

Le débat sur le traitement de l'imprévu à chaud a été porteur de quelques logiques profondes, de confrontations entre pairs, d'explicitations de points de vue. La notion de collectif est apparue comme importante à définir et ce moment s'est révélé un moyen judicieux de les faire se reconnaître comme appartenant non plus à une promotion de PE stagiaires, mais à un collectif d'enseignants confrontés à des difficultés, avec leurs concepts différemment ancrés.

Ce travail a permis ensuite aux étudiants de conceptualiser la phase de mise en recherche en s'appuyant sur les débats et les positionnements cohérents avec la pédagogie socio-constructiviste. C'était faire le lien avec la théorie et leurs pratiques, mettre en mots les postures qui leur semblaient pertinentes.

**Procédures invariantes engagées par l'enseignant :**

- permettre des productions orales et/ou écrites,
- vérifier la compréhension de la consigne,
- surveiller l'avancée des travaux,
- repérer les procédures des enfants,
- anticiper sur la mise en commun,
- susciter l'appropriation de la tâche.

**Obstacles :**

- Consigne mal assimilée,
- procédures engagées non prévues,
- temps prévu et différence entre enfants,
- conflits entre pairs,
- manque de dévolution.

Posture de contrôle, cadre, l'enseignant affirme son positionnement vis-à-vis de ses choix didactiques et de son statut vis-à-vis des savoirs.



**Langage/Codes**

**1/Au niveau de la consigne :** formuler, faire reformuler, en amont repérer les verbes et les mots importants pour une bonne compréhension, utiliser le tableau, éviter les surcharges de consignes. Penser aux consignes organisationnelles.

Posture d'accompagnateur, un lâcher-prise vis-à-vis du savoir



**2/Pendant la recherche :** circuler dans la classe, ne pas laisser apparaître des signes de validation ou d'invalidation des procédures engagées. Avoir une attitude d'écoute, de soutien (remotive, déstresse), d'étayage (relance...).

**Conclusion**

Cette première expérience de formation adossée à la didactique professionnelle m'a convaincue dans le sens où les étudiants ont été amenés à une réflexivité en lien avec la conceptualisation de classes de situations, tout en s'appuyant sur leurs activités. Ils se sont sentis impliqués et m'ont exprimé leur satisfaction suite à ce travail.

Suite à mes interventions, j'ai pu constater lors de visites faites à quelques-uns, qu'ils se raccrochaient en cours d'action à ce concept et modifiaient leurs concepts pragmatiques. Je pense par exemple à une des étudiantes, qui lors de phases de recherche, validait systématiquement les procédures des enfants par un geste d'étayage et qui s'est fait violence pour adopter un autre geste professionnel, elle a eu un instant de réflexion et elle a mis en place un geste d'atmosphère, une posture physique

qui relevait du suspens (confirmé par l'auto-confrontation).

Cette notion d'évolution en cours de formation me semble être un indicateur explicite de la professionnalisation des stagiaires, car ils auront construit ensemble des référents communs et une appartenance à un collectif, et chacun aura aussi pu exprimer en stage sa singularité au travers d'une recherche de style en adéquation avec ses logiques profondes et les concepts inhérents aux situations.

A l'heure actuelle, j'é mets l'hypothèse que les invariants cités sont aussi ceux des phases de recherche quel que soit le domaine mathématique et que seul le geste de pilotage en géométrie a un sens particulier et doit être conscientisé pour ne pas basculer dans le contre-étayage. C'est un des éléments de conclusion qui m'a interpellée :



au-delà d'une prise de conscience par les étudiants de la structure systémique des gestes professionnels, il doit y avoir une prise de conscience que les gestes ont des valeurs particulières, des formes différentes vis-à-vis de chaque situation et de la conceptualisation qui en dépend : l'observation en phase de recherche est un geste d'étaillage, lors d'une phase de mise en commun la même observation pourrait devenir du sous-étaillage. Un geste d'atmosphère lors d'une phase de recherche associé à une posture de lâcher prise va favoriser une posture réflexive chez les élèves, ce même geste d'atmosphère en phase de mise en commun pourrait devenir un geste de contre-atmosphère voire de contre-étaillage puisque les objectifs et le rôle de l'enseignant ne sont plus les mêmes. Au-delà de l'ajustement des gestes professionnels face aux imprévus, il y a l'ajustement des gestes professionnels face à la conceptualisation de chaque situation.

Les apports de la didactique professionnelle, les concepts de gestes professionnels et d'imprévus permettent d'envisager une approche par problèmes avec les étudiants.

La simulation de situations par la vidéo, et les groupes d'APP comme le GEASE, semblent être des moyens efficaces qui font écho chez les stagiaires. Ils s'approprient les situations concrètes proposées et se placent à leur tour en phases de recherche, comme ils sont amenés à le faire en activité réelle, mais cette fois-ci sans aucune prise de risques.

## Bibliographie

- Ardoino J., Conférence. Éclairage sur la complexité. <http://freinet.org/icem/congres/apres/ardoino.pdf>
- Brousseau G., Éducation et didactique des mathématiques, *Revue Educacion matematica*, Vol 12, n° 1, 2000, p. 5-39. <http://pagesperso-orange.fr/daest/guy-brousseau/textes/Education&ddm.pdf>
- Brousseau G., Recherches en éducation mathématique, *Bulletin de l'APME*, n° 457, 2003, p. 213-224.
- Brousseau G., *La théorie des situations didactiques*, Grenoble, La pensée sauvage, 1998.
- Bucheton, D., Dezutter, O., (dir.), *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français*. Bruxelles : De Boeck Université, 2008, (coll. Perspectives en Éducation et Formation dirigée par Philippe Jonnaert.
- Bucheton D., *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Toulouse : Octares éditions, 2009.
- Bucheton D., Chabanne J.-C., *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*. Paris : PUF, 2002, (coll. Éducation et formation).
- Bucheton D., Soulé Y., Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchassées, *Éducation et didactique*, vol 3, n° 3, 2009, p. 29-48.
- Clot Y., Prot B., Werthe Ch., (dir.), Clinique de l'activité et pouvoir d'agir, *Éducation permanente*, n° 146, 2001.
- Clot Y., Action et connaissance en clinique de l'activité. *Revue activités*, vol. 1, n° 1, 2004, p. 27 <http://www.activites.org/v1n1/clot.pdf>
- Clot Y., Faïta D., Entretiens en auto-confrontation croisée : une méthode clinique de l'activité, *PISTES*, 2, 1, 2000, <http://www.pistes.uqam.ca/v2n1/pdf/v2n1a3.pdf>
- Clot Y., Faïta D., Genres et styles en analyse du travail Concepts et méthodes, *Revue Travailler*, 2000, 4 p. 7-42 <http://www.cnam.fr/psychanalyse/recherche/revue/texteclot4.pdf>
- Darré J.-P. *L'invention des pratiques dans l'agriculture*. Vulgarisation et production locale de connaissance. Paris : Karthala, 1996, 184 p.
- Ermel, *Apprentissages numériques et résolution de problèmes*, CM1 et CM2. Paris : Hatier Pédagogie, 1997.
- Étienne R., Altet M., Lessard C., Paquay L., Perrenoud P., *L'université peut-elle vraiment former les enseignants ?*, De Boeck, 2009.
- Huber M., Chautard P., *Le savoir caché des enseignants*. Paris : L'harmattan, 2001.
- Jean A., *Le traitement des imprévus par les professeurs de technologie en formation initiale à l'IUFM. Quels gestes d'ajustement en situation de classe ? Quelle utilisation pour leur développement professionnel ?* Thèse de doctorat. Université Paul Valéry, Montpellier, non publiée, 2008.
- Jean A., Face à l'imprévu : formation, improvisation ou bricolage ? in *Les cahiers pédagogiques, Dossiers « questions sensibles et sujets tabous »*, n° 477, 2009. <http://www.cahiers-pedagogiques.com/spip.php?article6524>
- Jorro A., *Professionaliser le métier d'enseignant*. Paris : ESF, 2002.
- Leblanc S., Ria L., Dieumégard G., Serres G., Durand M., (2008) Concevoir des dispositifs de formation professionnelle des enseignants à partir de l'analyse de l'activité dans une approche enactive. *Revue activités*, vol. 5, n° 1. <http://www.activites.org/v5n1/leblanc.pdf>
- Leplat J., Connaissances et interventions, in *Revue activités*, vol. 1, n° 1, 2004. <http://www.activites.org/v1n1/gadbois.pdf>
- Marcel, J.-F. Les pratiques enseignantes de gestion des imprévus, in *Psychologie & Éducation*, n° 56, 2004, p. 31-51.
- Merri M., Pichat M., *Psychologie de l'éducation : L'école*, vol. 1, 2007. Lexifac <http://books.google.fr/books>
- Pastré P., L'analyse du travail en didactique professionnelle, in *Revue française de pédagogie*, n° 138, 2002.



- Pastré P., Mayen P., Vergnaud G., La didactique professionnelle, in *Revue française de pédagogie*, n° 154, 2006, p.145-198.
- Ricœur, P., *Du texte à l'action*, Paris : Seuil, 1986.
- Ricœur P., Les paradoxes de l'identité, *L'information psychiatrique*, n° 3, mars 1996 (suivi de la discussion).
- Rogalski J., La didactique professionnelle : une alternative aux approches de « cognition située » et « cognitiviste » en psychologie des acquisitions. *Revue activités*, vol. 1, n° 2, 2004. <http://www.activites.org/v1n2/Rogalski.pdf>
- Sarrazy B., Glossaire de quelques concepts de la théorie des situations didactiques en mathématiques, 2003. [http://pagesperso-orange.fr/daest/guy-brousseau/textes/Glossaire\\_Brousseau.pdf](http://pagesperso-orange.fr/daest/guy-brousseau/textes/Glossaire_Brousseau.pdf)
- Sensevy, G., Mercier A., Schubauer-Leoni M-L., Leutenegger, *Agir ensemble, l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*, Éditions Presses Universitaires de Rennes, 2007.
- Theureau J., Relieu M., Salembier P., (2004), Introduction à Activité et action/cognition située *Revue activités*, vol. 1, n° 2, 2004. <http://www.activites.org/v1n2/intro.pdf>
- Vergnaud, G., La théorie des champs conceptuels, *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 10. 23, 1990. p. 133-170.
- Vergnaud G., Au fond de l'action, la conceptualisation. In J-M. Barbier (Ed). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : Presses Universitaires de France, 1996.
- Vergnaud G., Piaget visité par la didactique. *Revue Intellectica*, n° 33, 2001, p. 107-127. [http://www.intellectica.org/archives/n33/n33\\_table.htm](http://www.intellectica.org/archives/n33/n33_table.htm)

# La maison de vos rêves... Les petits architectes

Par Régis Gaudemer  
Formateur à l'ISFEC Normandie

L'ISFEC Normandie s'inscrit dans une tradition pédagogique qui prend racine dans les travaux de Pierre Faure, Maria Montessori et Hélène Lubienska de Lenal. L'institut a toujours été soucieux de la personne telle qu'elle a été proposée par le personnalisme, courant philosophique porté par Emmanuel Mounier. La mise en œuvre du socle commun dans les écoles primaires a été l'occasion, pour nous, de ré-interroger notre histoire pour mieux nous adapter aux exigences de notre époque. Sous certains aspects, des pratiques telles que les mises en commun, le tutorat, les dispositifs gérés de façon autonome, les parcours d'apprentissage individualisés favorisent l'acquisition de multiples compétences exigées dans le socle commun. Mais sous certains autres aspects, les démarches d'enseignement personnalisés et communautaires, telles qu'elles sont pratiquées dans les classes sont souvent en contradiction avec l'idée même de ce qu'est une compétence. En particulier, peu de place est proposée pour intégrer les savoirs savants dans des tâches complexes qui, pourtant, autoriseraient la reconnaissance de compétences maîtrisées. L'activité-reine est la tâche simple présentée sous forme de fiches.

Alors, comment rester fidèle à nos conceptions pédagogiques, philosophiques, spirituelles, tout en faisant évoluer les dispositifs d'enseignement vers la maîtrise du complexe ?

Voilà maintenant trois ans que nous expérimentons plusieurs voies possibles pour essayer d'harmoniser les exigences du socle commun à nos convictions<sup>13</sup>, pour tenter l'appropriation de compétences dans le cadre d'un travail autonome, pour systématiquement partir du complexe, rendre indispensables les tâches simples et revenir au complexe.

Le dispositif proposé dans cet article est le résultat de l'une des expérimentations menées dans ce sens. Après avoir été proposé lors d'une formation continue à des enseignants de cycle trois de Haute-Normandie, il a été mis en place dans quelques classes. Mais il ne s'agit ici que du témoignage de mon expérience.

« Une des principales voies pour que l'élève donne du sens au savoir, c'est qu'il soit capable d'en faire usage » (B. Rey).

Et si les enfants devenaient architectes... Imaginons la classe avec des élèves qui travaillent en coopérant sur des plans, parlant de surfaces, d'aménagements de cuisine, de salle de bains. Avec la mise en place du socle commun, je comprends que nous ne pouvons plus enseigner comme avant. Nous ne transmettons plus les mêmes objets d'apprentissage (des compétences et non plus des savoirs uniquement). Ainsi, je me pose régulièrement des questions pour que l'élève apprenne autrement dans toutes les disciplines et pour toutes les notions travaillées.

Concernant les aires, et les mathématiques en général, les solutions ne m'ont jamais paru évidentes. Ma démarche était, le plus souvent, techniciste et répétitive.

Peut-on travailler les aires comme compétence ? Ou, pour le dire autrement, comment faire pour que les savoirs sur les aires soient des savoirs-agir qui débouchent sur une réalisation ? Quelle situation mettre en place dans la classe pour que les élèves donnent du sens à ces savoirs mathématiques, qu'ils puissent en faire usage ?

Mon propre déménagement a été le déclic. J'ai imaginé alors de proposer à mes élèves de construire le plan<sup>14</sup> de la maison de leur rêve. Les élèves ont été immédiatement enthousiasmés : « On pourra la faire de la taille que l'on veut ? », « On aura le droit de mettre un grand garage pour mettre des Ferrari ? », « Il peut y avoir des salles de bains dans chaque chambre ? », « Moi je vais mettre une piscine ! »

Le lendemain, je leur propose un cahier des charges pour réaliser leur projet.

« Tu vas construire le plan de la maison de tes rêves. Pour cela, tu as un budget de 400 000 euros.

13 - Il s'agit surtout, pour nous, d'essayer de chercher les meilleurs outils et démarches possibles dans le cadre d'une approche par compétence : forme des outils d'évaluation (bilan papier, bilan informatique, régularité des remises de bilan), échelles de mesure utilisées (non acquis, en cours d'acquisition, acquis, ou bien, réussi en situation simple, réussi en situation complexe..., etc.), mise en œuvre de situations complexes dans toutes les disciplines, suppression totale des notes, mise en place de portfolio numérique et papier pour « récolter les compétences » de multiple manières, développer une approche par compétence dans chacun des cycles, etc.

14 - Les concepts de plan, de mesure, l'utilisation d'outils comme l'équerre, la règle, etc, étant travaillés en cycle 2, il s'agit de leur permettre en cycle 3 de mobiliser leurs ressources, donc de vérifier des compétences acquises antérieurement...

*Attention, pour décrocher ton permis de construire, il ne faut pas que tu dépasses ce budget et que ton plan soit juste ! Tu peux construire ta maison à 6 endroits de ton choix.*

Lieux pour construire ta maison	Prix du m <sup>2</sup>	La surface de ma maison avec 400 000 €
Campagne : Autour de Vire	1 250 € le m <sup>2</sup>	...
Campagne : Autour de Falaise	1 600 € le m <sup>2</sup>	...
Campagne : Autour de Lisieux	2 000 € le m <sup>2</sup>	...
Centre ville : Caen	2 500 € le m <sup>2</sup>	...
Centre ville de Bayeux	2 900 € le m <sup>2</sup>	...
Bord de mer : Ouistreham	3 500 € le m <sup>2</sup>	...

*Calcule la surface dont tu disposes pour chaque endroit avant de te décider. Utilise la calculatrice, mais écris les calculs dans ton cahier du jour.*

*Dessine une maison à main levée d'abord. Évalue déjà l'aire de chacune des pièces. Les CM2 devront avoir une piscine ronde dans leur jardin qui coûtera le même prix au mètre carré que la maison. Les CM1 auront une piscine carrée ou rectangulaire.*

*Quand ta maison te convient, construis le plan définitif sur une feuille à carreaux pour les CM1 (2 carreaux = 1 mètre) et sur feuille blanche pour les CM2 (1cm = 1 mètre).*

*Pose toutes les mesures de toutes les pièces et écris l'aire au milieu de chacune des pièces.*

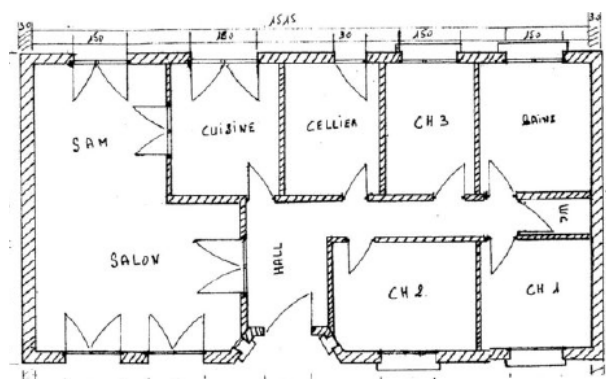
*Si tu en as le temps, tu peux dessiner les meubles que tu veux. ».*

Le cahier des charges était complété par une carte du Calvados sur laquelle les élèves devaient indiquer leur lieu d'habitation en argumentant leur choix. Le prix au mètre carré de chacune des villes est le prix moyen réel ; ce qui a occasionné quelques prises de conscience : « *Je ne savais pas qu'une maison ne coûtait pas la même chose à Caen et à Vire... Je pensais qu'une petite maison ce n'était pas cher et qu'une grande maison c'était cher !* ».

Le cahier des charges aurait pu prendre une toute autre forme en fonction des connaissances que je voulais que les élèves réinvestissent ou apprennent. Un collègue, par exemple, s'est emparé de cette situation mais l'a transposée en Europe avec l'objectif de leur faire manipuler

des grands nombres. Ses élèves pouvaient construire où ils le souhaitaient dans une capitale. Ils disposaient d'un budget d'un million d'euros au départ avec la possibilité de gagner cent mille euros par jour si leur comportement dans l'école était exemplaire ! Ce cahier des charges permet de prendre en compte d'autres compétences.

Après avoir calculé la surface dont ils disposaient selon l'endroit où ils faisaient construire leur maison, après avoir déterminé l'endroit où ils voulaient faire construire (« *Moi je vais faire construire dans le centre de Caen parce que j'aime bien les vieilles pierres blanches de Caen* »), nous avons identifié, à partir d'exemples, les critères pour dessiner un plan de maison.



Parmi les 6 plans étudiés, j'en ai mis deux en exergue. Le plus simple représente le niveau de performance que les élèves doivent atteindre : c'est le plan « de base », le minimum attendu : des angles droits, un tracé minutieux, des surfaces calculées pour chaque pièce, une échelle respectée. Le plan le plus complexe représente ce vers quoi ils peuvent aller si le niveau précédent est vite atteint. C'est le plan « maximum » : ajouter les meubles à l'échelle, mettre de la couleur pour donner une illusion de texture. Ces compétences sont facultatives sans être inintéressantes. Comme leçon du soir, les élèves devaient

mesurer leurs meubles pour les placer dans leur plan... Grâce à ces deux niveaux de performance, je peux plus facilement gérer l'hétérogénéité dans ma classe. Par ailleurs, je ne serai pas tenté d'évaluer mes élèves en fonction de ce que les plus rapides pourraient faire mais à partir de niveaux de performance préétablis. Je n'en serai, a priori, que plus juste dans mon jugement.

Dans l'étape suivante, primordiale, je prévois de demander aux élèves les connaissances qu'ils devront mobiliser pour réaliser cette situation complexe. C'est une étape capitale parce qu'elle permet de leur faire prendre conscience qu'ils disposent de savoirs-outils mathématiques déjà maîtrisés (ou en cours de maîtrise). Cette étape permet aussi de formuler des demandes d'apprentissage. « *On voudrait que tu nous apprennes les aires dans cette situation. On ne sait pas calculer l'aire d'une pièce...* ». Quand je ferai cours sur les aires, il sera opportun parce qu'il correspondra à une attente, un besoin. Il aura un sens pour eux. Les élèves n'ont pas forcément conscience de toutes les compétences qu'ils devront mobiliser dans cette situation. J'explique donc les autres. Elles sont alors toutes répertoriées dans un tableau qui permettra d'évaluer le niveau de maîtrise de chacune d'elle. L'erreur ici serait de vouloir être exhaustif. En cycle 3 je me contente de 7 compétences par situation (cf. document évaluation).

J'avais commencé en me demandant comment donner du sens à l'apprentissage sur les aires, et je conclus à une situation où non seulement les aires seront indispensables à sa résolution mais, en plus, les élèves pourront réinvestir des compétences mathématiques déjà travaillées : construire des figures sur papier uni, tracer les angles droits, utiliser l'équerre, travailler la proportionnalité, et en particulier les échelles, utiliser la division en situation. C'est une manière de donner une seconde chance à ceux qui n'auraient pas compris toutes ces notions du premier coup !

Les critères de réussite diffèrent pour les CM1 et les CM2. Chaque compétence est évaluée en fonction du degré d'autonomie dans sa maîtrise. L'élève s'évalue puis je supervise : l'évaluation est un regard croisé et favorise quand c'est nécessaire un dialogue métacognitif et rétrospectif.

Les élèves ont commencé par faire un plan à main levée sur feuille A3. Ce brouillon permet d'évaluer les surfaces des pièces et les possibilités d'agencement. Une mise en commun des premiers jets permet aux élèves de mutualiser leurs idées, leurs techniques, leurs difficultés, leurs erreurs... « *Tom, dans ta maison, où tu te laves ?*... » « *Oups, j'ai oublié la salle de bain !* ».

Je vois les effets de la situation sur leur motivation, sur leur envie de bien faire, sur le goût qu'ils prennent à faire des efforts.

Certains ont fait trois brouillons avant de se lancer ! Les plans définitifs sont prêts (cf. documents élèves). Finalement il s'avère qu'il n'y a aucune nécessité de faire des exercices du manuel sur les aires : chacune des pièces devient un problème en soi : comment calculer les aires sans les carreaux (pour les CM2) ? Comment faire quand une pièce n'est ni un carré ni un rectangle ? Comment calculer l'aire de la piscine (ou du jacuzzi) circulaire... ? « *Tu te rends compte Régis, ma chambre coûte 20 000 euros !* ». Le contrôle final devient facultatif, presque saugrenu. Le processus d'apprentissage et le résultat final suffisent largement aux élèves et à moi-même pour identifier la maîtrise ou non des compétences mises en œuvre dans la situation (cf. documents annexes : évaluation Hélène, évaluation Nur).

Les résultats ont été bien au-delà de mes espérances. 25 élèves sur 27 ont prouvé la maîtrise de toutes les compétences. 20 élèves sur 27 ont réussi à faire le niveau maximum ! (même si le niveau de base suffit pour valider les compétences mises en œuvre).

La « constante macabre » est évitée ! « *Par "Constante macabre", j'entends qu'inconsciemment les enseignants s'arrangent toujours, sous la pression de la société, pour mettre un certain pourcentage de mauvaises notes. Ce pourcentage est la constante macabre* », (La Constante macabre, André Antibi, Éditions Math'Adore, Toulouse, Nathan. 2003, page 15).

Quand tous les plans ont été terminés, j'ai délivré leur permis de construire. Pour ce faire, j'ai confectionné un petit livret pour chacun qui rassemble tous les plans.

Huit heures ont été nécessaires pour que tous les élèves remplissent leur cahier des charges, hors cours, sur les aires : deux heures par jour pendant 4 jours.

Une maman est venue me voir et m'a dit : « *On fait construire et notre fille veut participer à toutes les étapes et elle comprend !* ».

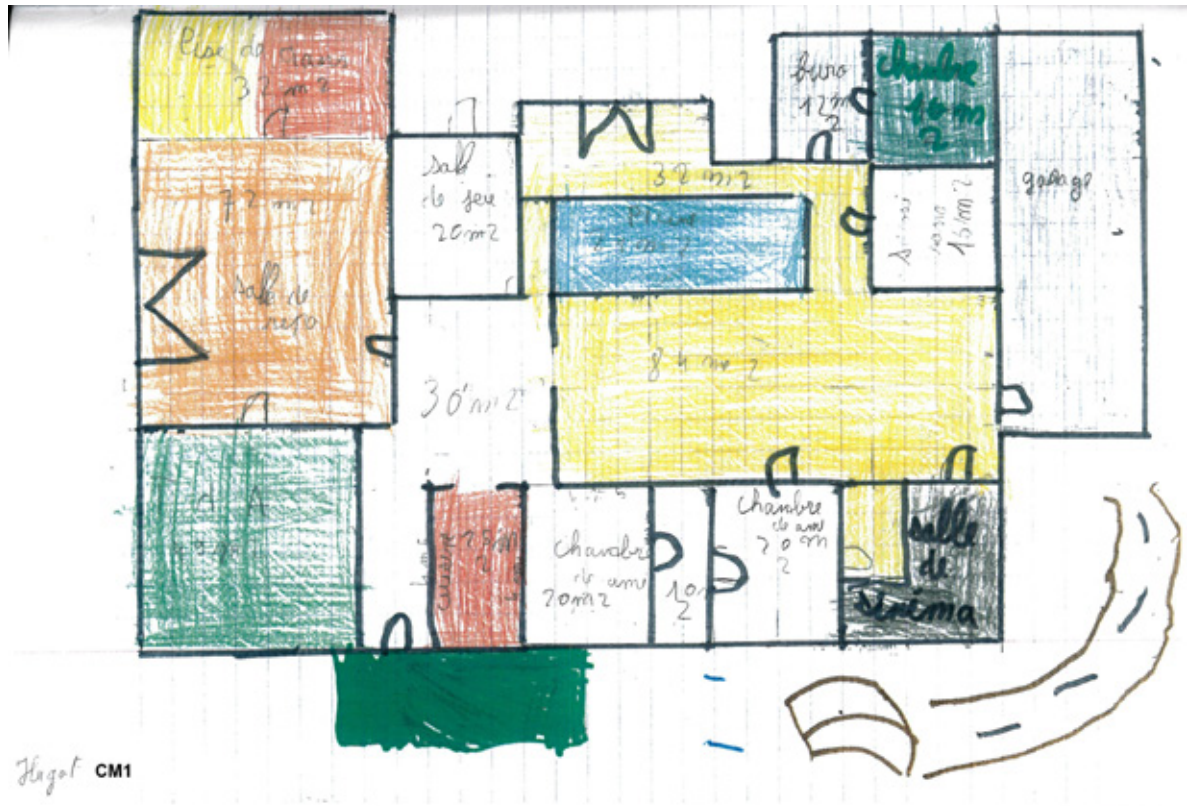
J'ai contribué modestement à ce que les savoirs du socle soient « *... durables et mobilisables, vivant donc en dehors de l'école et après l'école : là est l'intérêt des compétences qui s'appuient sur de solides connaissances.* » (Annie di Martino et Anne-Marie Sanchez, Socle commun : Pratiques pour le collège, 2012).

Reste à être suffisamment astucieux pour trouver d'autres situations complexes pour ces compétences et pour les autres car attester la compétence suppose de confronter une personne à plusieurs situations.

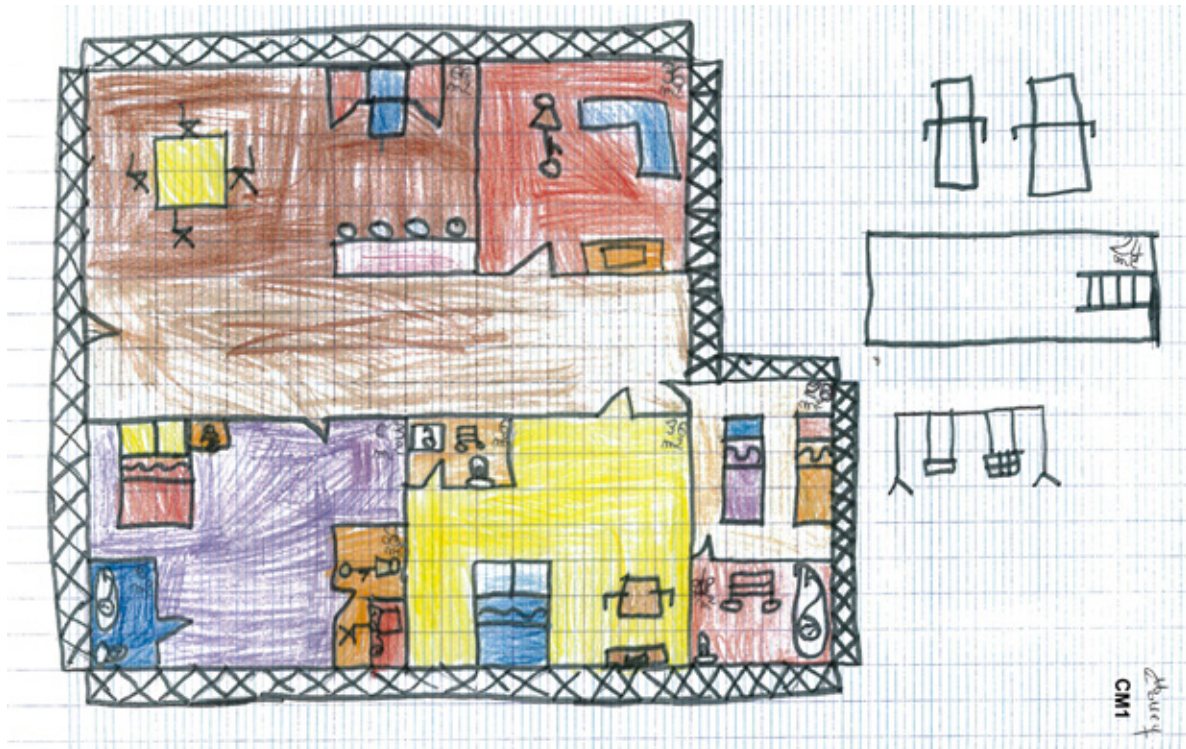


## ■ Annexe : Documents-élèves.

Plans d'élèves :



Un plan « de base » en CM1



Un plan « maximum » en CM1

SAM/SALON	90 m <sup>2</sup>
LUPINE	22 m <sup>2</sup>
CHAMBRE	22 m <sup>2</sup>
SALLE DE BAIN	16.5 m <sup>2</sup>
SALLE CINEMA	14.84
SALLE DE JEU	32 m <sup>2</sup>
ALLEE SPORT	27.88 m <sup>2</sup>
DOUBLE VANT	10.06
CHAMBRE	18.06
PISCINE	12.56 m <sup>2</sup>
TOILETTE	5.52 m <sup>2</sup>



Hélène

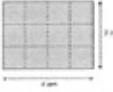











Un plan « maximum » en CM2



Évaluations d'élèves :

*M. Lambert*

**Réaliser le plan de la maison de ses rêves**

Prénom : <i>Helène</i>	Critères.	avec difficulté avec aide	Sans difficulté avec aide	Avec difficulté seul	Sans difficulté seul	Validé par le prof.
Savoir calculer l'aire d'un carré, un rectangle (CM1/CM2), d'un triangle rectangle (CM2) et d'un cercle (CM2). 	Calculer l'aire des pièces de ta maison sur papier quadrillé (CM1) sur papier uni (CM2)					✓
Proportionnalité : les échelles 	Appliquer sur son plan l'échelle suivante : 2 carreaux sur le plan = 1 mètre dans la réalité (CM1). 1 cm sur le plan = 1 mètre dans la réalité.					✓
Résoudre des problèmes qui impliquent des conversions. 	Pour placer les meubles, convertir en cm. Exemple : le lit mesure 140 cm donc 1m40cm					
Tracer sur papier quadrillé (CM1), sur papier uni (CM2) des figures à partir d'un dessin à main levé. 	Réaliser correctement des carrés, des rectangles, des cercles.					✓
Savoir utiliser la calculatrice quand c'est nécessaire. 	Utiliser la calculatrice pour des opérations difficiles.	NON		OUI		✓
Résoudre des problèmes complexes (qui nécessitent plusieurs étapes). 	Être capable de savoir par le calcul si le projet sera accepté.					✓
Travailler avec soin.	Ton plan de maison est beau, soigneusement réalisé.	NON		OUI		✓

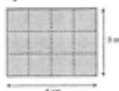





Ce que j'ai appris, ce que je ne sais pas faire, ce que j'ai aimé, ce que j'ai détesté, ce que je ne comprends pas, ce que j'ai ressenti, ce que je pense de mon travail : *J'ai bien aimé avoir 400 000 euros. J'ai appris comment calculer l'aire du cercle, je ne savais pas que le m<sup>2</sup> avait un prix. Je ne savais pas que le prix avait une différence dans chaque ville. J'ai bien aimé les plans, les étapes de la maison, faire les plans des maisons. Je ne savais pas comment faire les portes. J'ai bien aimé faire mon jardin. Je ne savais pas comment faire les fenêtres. J'ai appris ce que fait une échelle.*

*Excellent travail.*

Évaluations d'élèves :

Excellent travail.

Réaliser le plan de la maison de ses rêves

Prénom :	Critères.	avec difficulté avec aide	Sans difficulté avec aide	Avec difficulté seul	Sans difficulté seul	Validé par le prof.
Nur						
Savoir calculer l'aire d'un carré, un rectangle (CM1/CM2), d'un triangle rectangle (CM2) et d'un cercle (CM2). 	Calculer l'aire des pièces de ta maison sur papier quadrillé (CM1) sur papier uni (CM2)					✓
Proportionnalité : les échelles 	Appliquer sur son plan l'échelle suivante : 2 carreaux sur le plan = 1 mètre dans la réalité (CM1). 1 cm sur le plan = 1 mètre dans la réalité.					✓
Résoudre des problèmes qui impliquent des conversions. 	Pour placer les meubles, convertir en cm. Exemple : le lit mesure 140 cm donc 1m40cm					✓
Tracer sur papier quadrillé(CM1), sur papier uni (CM2) des figure à partir d'un dessin à main levé. 	Réaliser correctement des carrés, des rectangles, des cercles.					✓
Savoir utiliser la calculatrice quand c'est nécessaire. 	Utiliser la calculatrice pour des opérations difficiles.	NON		OUI		✓
Résoudre des problèmes complexes (qui nécessitent plusieurs étapes). 	Être capable de savoir par le calcul si le projet sera accepté.					✓
Travailler avec soin.	Ton plan de maison est beau, soigneusement réalisé.	NON		OUI		✓

Ce que j'ai appris, ce que je ne sais pas faire, ce que j'ai aimé, ce que j'ai détesté, ce que je ne comprends pas, ce que j'ai ressenti, ce que je pense de mon travail : J'ai appris à calculer l'aire d'un cercle, j'ai bien aimé dessiner ma maison à main levé et à redessiner sur une grande feuille blanche mettre les meubles. Au début je m'étais pas beaucoup en avance et je pensais que c'était trop dur, mais maintenant j'ai redessiné mon travail (j'ai bientôt fini) et que maintenant c'est plus facile. Je ne devrais pas que un terrain aussi grand est moins cher que les plus petit terrain.

# Se former pour et dans un établissement apprenant L'écriture de ses pratiques un outil de co-formation

Par Jean-Marie Leconnétable  
Formateur à l'ISFEC Normandie

En formation initiale l'accent est mis, et c'est bien normal, sur la capacité du jeune professeur à mener à bien les apprentissages. On a, depuis toujours, associé au cursus un volet « pratique » sous forme de stages en écoles.

Un élément essentiel est oublié tant en institut que sur le terrain, à savoir la capacité des équipes à s'auto-former, à former leurs membres dans le cadre d'un établissement apprenant / formateur<sup>15</sup>. Il ne suffit pas d'avoir des stages en école, il faut que les acteurs puissent communiquer leurs expériences professionnelles pour améliorer la formation des uns et des autres. Pour leur part les jeunes professeurs ne sont pas suffisamment préparés à rendre compte de leurs travaux sous une forme communicable. Le passage au master a encore aggravé la situation en proposant des devoirs pour valider chaque cours. Un étudiant qui va en stage trouve rarement dans l'établissement des outils utilisables pour s'insérer rapidement et inversement son passage laisse peu de trace dans l'établissement.

Cet article, en s'appuyant sur ce qui se vit actuellement dans notre institut, souhaite faire le lien entre l'établissement dit « formateur / apprenant » et la formation initiale. Comment élaborer un parcours, quel rôle donner aux différents acteurs et quelle évaluation faut-il conduire pour redonner un sens aux compétences des jeunes professeurs ?

## ■ Ce qu'on peut rencontrer en formation initiale

La formation initiale s'appuie sur l'alternance stage / formation théorique, 12 semaines de stage pour le master « Enfance » de l'ISFEC Normandie, sans compter l'année

de professeur stagiaire. L'alternance a pour objet l'insertion dans une école, le plus souvent dans une classe sous la responsabilité d'un maître de stage, pour les stages de pratique accompagnée et sous celle d'un tuteur pour les stages en responsabilité. Dans tous les cas, sont évaluées, en priorité et quasi exclusivement, les compétences propres à la conduite des apprentissages. Ce faisant on limite le rôle de l'accompagnateur à une formation individuelle sans lien avec une école. On renforce l'aspect « travailleur indépendant » de l'enseignant. Seul le mémoire permet un exercice écrit de réflexion sur la pratique et le dialogue avec les enseignants et les établissements. Cet écrit professionnel est trop volumineux pour que les jeunes professeurs pensent que l'exercice soit renouvelable<sup>16</sup>. Pourtant les étudiants produisent souvent un travail important ancré dans les établissements. Les étudiants font peu de retour dans les établissements du travail qu'ils ont accompli. Mais pourquoi en serait-il ainsi puisque ce n'est pas dans le contrat ! Chacun joue sa partition : finir son master pour l'un, aider un jeune dans sa formation pour l'autre. Nul ne prend réellement en compte la dimension de communication de connaissances.

Certains devoirs du master demandent d'observer des établissements sous un angle particulier comme l'enseignement des sciences, la lecture au cycle 2, etc. C'est un ancrage possible, mais malheureusement la plupart du temps, le travail est perçu par les établissements et les étudiants pour ce qu'il est dans la commande, c'est-à-dire un devoir dans un cours du master et non comme une production professionnelle communicable.

Trois points me paraissent donc rester en retrait dans la formation (ils sont liés aux compétences 9 et 10 du référentiel : travailler en équipe et se former, innover<sup>17</sup>) :

- Partager ses expériences pédagogiques et didactiques dans un établissement.
- Pouvoir analyser des pratiques, les siennes et celles des autres.
- Rédiger des écrits professionnels.

La rédaction du mémoire, trop coûteuse en temps et en énergie, et les devoirs du master, trop parcellaires et sans réels objectifs formatifs, sont insuffisants pour conduire à une formation qui prenne en compte la communication

15 - Se référer aux documents de Formiris et aux articles de Sitécoles à propos de l'établissement-formateur.

16 - Par exemple : « Enseigner dans une classe à niveaux multiples en milieu rural » a demandé à l'étudiante qui a choisi ce sujet un travail approfondi dans trois écoles d'un même secteur.

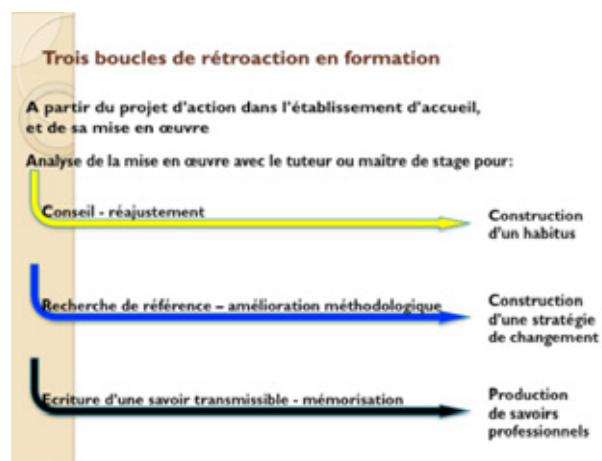
17 - Philippe Perrenoud évoquait cette réalité dans Dix nouvelles compétences pour enseigner, ESF, 1999.

vers les pairs. Le portfolio semble une bonne voie pour porter cette ambition puisqu'il permet de collectionner des réalisations moins ambitieuses. Cependant il n'est qu'un vecteur et toute son organisation doit être orientée vers cet objectif pour qu'il puisse être utilisé comme support de communication et non comme seul support d'évaluation. Cela implique une bonne maîtrise des différents types de portfolios pour que les étudiants sachent sectoriser leur portfolio numérique et ranger leurs écrits en fonction des destinataires. A l'heure actuelle les productions vont de la boîte de dépôt de devoirs, de comptes rendus de visites jusqu'à de véritables blogs. Cependant aucun n'est pensé réellement comme un outil de communication avec les établissements, quelquefois il l'est avec un groupe « d'amis ». A la décharge des étudiants, l'outil utilisé, Mahara<sup>18</sup>, n'incite pas spontanément à partager les données vers l'extérieur du réseau de formation.

L'ambition pourrait donc être de former, en trois années, de jeunes enseignants qui apprennent à la fois la maîtrise des gestes professionnels et la compétence à communiquer leurs expériences. Cela suppose une réflexion sur les écrits demandés en formation et sur leur fonction. Des groupes de formateurs CFP se sont penchés en leur temps sur le sujet<sup>19</sup>. Je ne cherche pas à en démontrer la validité, je souhaite montrer que par l'intermédiaire des différents types d'écrits, il est possible de former aux différents aspects du référentiel de compétences.

## ■ Une progression vers des écrits professionnels communicables en établissement

Les boucles de rétroaction<sup>20</sup> liées à l'analyse de pratique en établissement et les observations issues des devoirs devraient permettre de mettre en progression les attentes quel que soit le type d'expérience vécue dans



l'établissement.

On perçoit à travers ces trois boucles une progression dans le rendu de l'action. Le rôle du tuteur évolue selon les types de rétroactions. Il est conseiller pour agir puis il devient partenaire de formation dont le rôle est d'aider le jeune professeur à construire une information à partir de son expérience. Sa mission est également d'être le relais de l'établissement formateur / apprenant, et à ce titre, de veiller à ce que le jeune professeur reçoive et donne à l'établissement. Le tuteur, à partir de sa mission habituelle de conseil et d'aide à la formation, devra aider le jeune enseignant à sélectionner des expériences significatives, l'inciter à laisser une trace dans l'établissement et à l'inverse faire en sorte que l'établissement s'intéresse à ce qui lui est communiqué. Ce travail, pour avoir quelque chance de réussite, doit être anticipé par les formateurs en prenant en compte quelques règles qui deviennent incontournables :

- Faire évoluer les évaluations demandées aux étudiants et passer du statut de devoir à celui d'écrit professionnel. Les devoirs liés aux cours didactiques, par exemple, peuvent évoluer assez facilement vers la présentation d'une expérience didactique.
- Former des tuteurs qui aient la même visée et qui soient préparés à intégrer dans leur mission la dimension établissement et la construction d'informations professionnelles transmissibles.
- Organiser une progression dans la formation pour que les étudiants puissent intégrer les compétences qui les relient à un établissement formateur / apprenant. Elle sera double en s'appuyant à la fois sur les compétences professionnelles du référentiel et sur celles de l'établissement apprenant.

Cela ne va pas sans obstacles. L'observation dans les établissements et la rédaction d'analyses peuvent être quelquefois mal ressenties. Le stagiaire et l'institut qui l'envoie étant perçus comme des intrus. Cela renvoie au rôle d'interface que joue le tuteur ou le maître de stage.

18 - Mahara est une plateforme e-portfolio, qui se prête à la création d'expositions de groupe ou personnelles, publiques ou privées (<http://edutechwiki.unige.ch/fr/Mahara>).

19 - Picard C., *Écriture et Formation*, in *L'analyse des Pratiques Professionnelles*, Infocrec, n° 26, février 1999.

20 - Extrait de cours destiné aux étudiants M1 dans EC - élaboration d'un projet de formation.

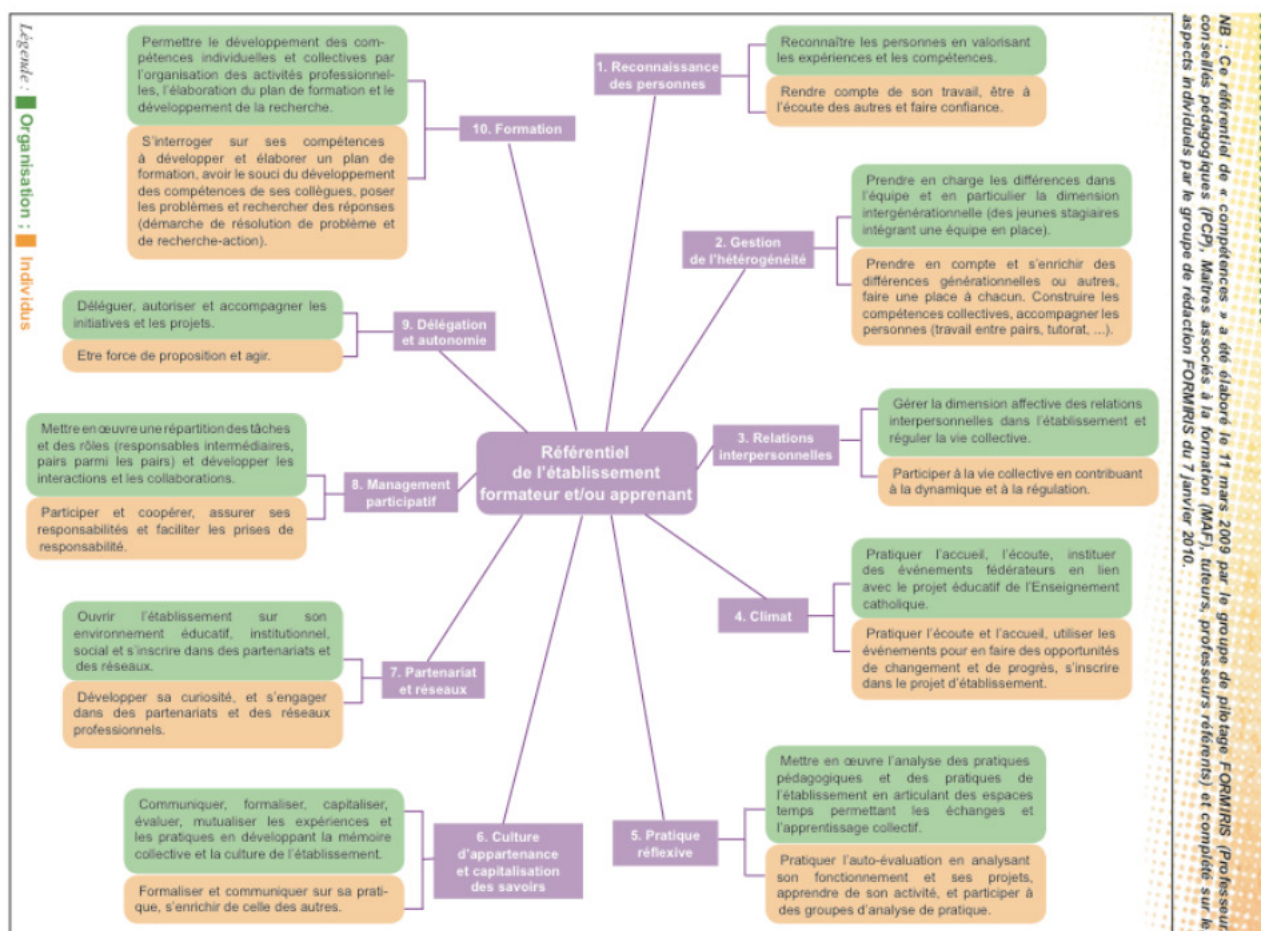


Voici une progression<sup>21</sup> possible pour trois années de formation qui devrait permettre de prendre peu à peu en compte les compétences attendues réciproquement de l'établissement et de l'enseignant.

**Se former avec et pour un établissement formateur. Une progression pour votre projet de formation.**

- Dès le début du M1
  - Les compétences 1 - 2 - 5 et 10 du référentiel de l'établissement formateur sont possibles. Elles sont directement liées à la formation
- En cours de M1 peuvent s'activer les compétences 4 et 7
  - Le stagiaire par ses expériences et ses recherches imagine et propose.
- En M2 la compétence à produire des écrits professionnels permet
  - D'activer les compétences 3 et 6. Les propositions sont partageables à une équipe.
- L'année de professeur stagiaire intègre toute les dimensions du référentiel avec l'aide du tuteur.

Ci dessous le document complet qui a servi de référence à cette progression.



Tous les écrits feront référence à des moments de formation. Sans avoir la prétention des récits de vie de Rémi Hess<sup>22</sup>, ces écrits permettront à chaque jeune professeur de se bâtir une histoire, une expérience construite et communicable.

Le portfolio va recueillir au cours des trois années de formation des éléments qui permettront de présenter à la fois les compétences personnelles face à une classe et

les compétences liées à la communication de sa propre expérience à l'établissement d'accueil et aux collègues.

<sup>21</sup> - Extrait de cours destiné aux étudiants M1 dans EC - élaboration d'un projet de formation.

<sup>22</sup> - Le récit de vie s'appuie sur la pratique du journal. Pratiques de récits biographiques de moments de vie ou activité réflexive sur ces moments.



Le portfolio sera à la fois :

- une expérience personnelle d'évaluation par compétences,
- une expérience d'utilisation d'un outil numérique,
- une expérience d'échanges professionnels.

Il est aussi une expérience personnelle que l'on peut espérer transférable dans une classe en terme d'évaluation, d'utilisation du numérique.

Cette expérience sera conduite dès cette année avec les étudiants de master 1 et 2 et les professeurs stagiaires inscrits à l'ISFEC Normandie. Elle prolongera le travail déjà initié sur le portfolio numérique, projet déjà commencé depuis quelques années.

## Interview

### ***CF&P : Comment avez-vous envisagé d'accompagner les stagiaires dans ce travail de portfolio ? (temps et outillage) ?***

L'outillage des étudiants dans le domaine technique est assuré dans le cadre des cours TICE et de l'acquisition du C2I2E. La maîtrise du portfolio permet de valider un certain nombre d'items du C2I2E.

Le temps d'accompagnement est pris sur celui donné pour les devoirs, et sur les temps de bilan et de relecture de stage pour les étudiants en présentiel. Les travaux élaborés en cours par groupe ou individuellement sont stockés sur les portfolios.

Les étudiants en FOAD ont une organisation plus souple. Lors des temps de regroupement les conclusions ou les travaux de groupe sont directement mis en ligne dans les portfolios, ce qui permet de renforcer la maîtrise technique et d'en faire d'emblée un outil de partage.

### ***CF&P : Comment motive-t-on les tuteurs ou les établissements pour cet accompagnement ?***

Lors des stages courts, le maître de stage a pour rôle d'aider l'étudiant à discerner ce qu'il serait intéressant de laisser comme trace pour l'école. Des étudiants en retour de stage m'ont dit l'intérêt des enseignants pour une action conduite en classe. Ils sont motivés pour ouvrir leur portfolio à leur maître de stage.

Nous avons commencé par le travail des étudiants. L'étape suivante, dès le prochain stage devrait permettre un travail avec les maîtres de stage, au travers des consignes de stage. Nous devons présenter les finalités du dispositif et le rôle du maître de stage. Nous devons faire prendre conscience aux maîtres de stage de leur rôle dans la seconde et la troisième boucle de rétro action. Repérer ce qui peut intéresser l'école ou le maître lui-même. Accompagner l'étudiant dans la prise de référence

dans ses cours ou ailleurs. Sensibiliser l'établissement à la lecture de l'article. Au moment où réapparaît la formation en alternance dans les textes, cette pratique peut se montrer pertinente, à condition de s'assurer que les maîtres de stage peuvent réellement accompagner les étudiants dans la seconde et troisième boucle.

### ***CF&P : Quels moyens d'évaluation de ce dispositif se donne-t-on ?***

Trois points doivent être suivis :

- L'amélioration des capacités des étudiants à communiquer leurs expériences.
- La possibilité d'évaluer les cours du master à partir des articles qu'ils ont écrits pour leur portfolio.
- L'utilisation du portfolio par les tuteurs pour consulter et partager les expériences des stagiaires après les stages.

Nous avons décidé d'initier le dispositif par l'aspect **modification des évaluations des cours**. Trois formateurs ont commencé à modifier leurs épreuves d'évaluation. Les devoirs sont remplacés par une grille d'indicateurs qui demandent aux étudiants d'imputer aux indicateurs les articles qui permettent d'en montrer la maîtrise. Il faudra évaluer la pertinence des grilles de relecture (les grilles d'indicateurs) proposées aux étudiants pour vérifier que le lien se fait sans trop de difficulté entre les articles et les contenus des cours (cf. annexe ci-après).

L'expérience en cours avec un groupe montre déjà un aspect positif. Les étudiants ont mesuré l'intérêt de faire le lien entre les cours et leur intégration dans les établissements. Ils se sont plutôt bien emparés du dispositif et utilisent les grilles d'indicateurs pour organiser leurs écrits en lien avec les cours. On constate déjà qu'il va falloir affiner les grilles d'indicateurs.

Les étudiants sont prêts à **partager leur portfolio avec les maîtres qui les ont accueillis**. De retour de stage, ils sont en train de rédiger les articles qui leur permettront de présenter leurs expériences pour les rendre communicables. La rédaction des articles pour présenter leurs réalisations et analyses les incite à se saisir des contenus théoriques des cours. Ils vont maintenant communiquer à leur maître de stage un accès à leur portfolio.

Il est prévu ensuite de **questionner ces maîtres de stage** qui n'ont pas reçu de formation spécifique sur le portfolio, ni sur ce dispositif. Cela nous informera sur l'utilisation du portfolio par les maîtres de stage. Le travail de préparation des stages avec les maîtres de stage s'appuiera sur cette base.

Après un an de fonctionnement, nous interrogerons les chefs d'établissement pour mesurer si la communication professionnelle s'est, de leur point de vue, améliorée.

## Annexe

Étudiante L. X.

M2 ISFEC

Évaluation de EC52

Voici une grille de lecture des articles que vous avez déposés dans votre portfolio.

Vous indiquerez dans le(s)quel(s) je peux trouver les éléments qui signifient que vous maîtrisez cet indicateur.

Le même article peut être pris plusieurs fois en références pour différents indicateurs.

Un même indicateur peut se référer à plusieurs articles.

Un article peut être utilisé pour plusieurs EC.

Compétence du référentiel	Indicateurs	Articles de référence Page et titre « Portfolio Apprentissage M2 »	Avis jml
3-4-10	Vous avez imaginé une situation complexe.	1. Situation complexe : le bulletin météo	**
2-5	Vous l'avez problématisée avec les élèves.	1. Situation complexe : le bulletin météo 3. Leçons décrochées	**
6	Vous avez repéré des obstacles.	1. Situation complexe : le bulletin météo 3. Leçons décrochées	**
7	Vous pouvez proposer une grille d'évaluation aux élèves, en compétences et connaissances	2. Auto-évaluation des élèves	*
6	Vous proposez des variantes pour différencier.	4. Différenciation	*
3-4-5	Vous proposez un parcours d'apprentissage.	1. Situation complexe : le bulletin météo	**
5	Vous pouvez caractériser la démarche d'apprentissage mise en œuvre.	1. Situation complexe : le bulletin météo 3. Leçons décrochées	**
10	Vous vous référez au cours pour argumenter.	1. Situation complexe : le bulletin météo 3. Leçons décrochées	**
1	Vous utilisez des références personnelles.	3. Leçons décrochées	**
6	Vous avez observé la réaction des élèves.	1. Situation complexe : le bulletin météo	**
8-10	Et tout ce qu'il vous paraît intéressant de partager.	5. L'aboutissement : les bulletins météo et les enregistrements	**
			/20

# Le congrès de jeunes chercheurs... un outil de la formation initiale ?

par Jean-Marie Baumard  
Formateur à IND-E Avrillé

Dans les années 90, la création des IUFM et le développement d'instituts de formation a offert des lieux de diffusion à la didactique des sciences, jusque-là universitaire... et confidentielle.

Cela s'est traduit par une formation à l'enseignement des sciences, privilégiant le modèle « socio-constructiviste » en matière d'apprentissage et la situation-problème comme dispositif pédagogique. On peut citer l'émanation la plus connue de ce bouillonnement didactique : « La main à la pâte », un mouvement pédagogique qui a proposé cette démarche auprès de nombreux enseignants.

Pour autant, cette approche qui peut paraître familière à certains enseignants en 2012, est très peu connue de nos étudiants qui postulent au professorat des écoles.

Comment convaincre des futurs enseignants, nourris au biberon des exposés et du cours magistral, du bien-fondé de cette pédagogie qui s'appuie sur les erreurs des élèves (leurs représentations) et le tâtonnement expérimental ? Superbe situation-problème pour les formateurs...

Dans les instituts, cadres d'une formation « in vitro », il est possible de leur faire vivre des situation-problèmes scientifiques (construire un jeu électrique, ...) comme dispositif d'apprentissage. Des relectures de telles situations de formation permettent de les sensibiliser aux enjeux des apprentissages scientifiques et de l'implication des élèves. Mais dans les écoles, « in vivo », nos étudiants ont rarement l'occasion d'observer cette rénovation de l'enseignement scientifique en action..., observation qui pourrait conforter les apports de la formation.

## ■ Le congrès des jeunes chercheurs, une opportunité pour... la formation continue

À partir de 1992, un groupe d'enseignants, piloté par Alain Busnel (formateur au CFP d'Avrillé) s'est engagé dans cette rénovation des apprentissages en sciences, en testant, entre autres, la mise en place d'un cahier de sciences qui

soit « le reflet de ces convictions pédagogiques ». Dans ce souci de faire vivre aux élèves de cycle 3 des moments d'authentiques recherches, il était naturel d'y inclure un congrès, un temps où les « chercheurs en herbe » pourraient communiquer leurs travaux et leurs résultats aux autres classes impliquées. Depuis 2001, date du premier congrès à Angers, ces « rencontres de jeunes chercheurs » se sont multipliées. Cet essaimage de ce qu'on pourrait nommer une « fête de la science en action » montre comment un projet pédagogique peut se révéler, au final, un outil pour la formation continue des maîtres. En effet, participer à un congrès pour un enseignant, c'est s'embarquer en amont dans une aventure scientifique qui n'offre pas la sécurité d'une croisière classique où les connaissances sont présentées aux élèves comme autant de sites historiques ! Participer à un congrès, c'est prendre le risque d'enseigner les sciences autrement, en mettant les élèves au cœur du dispositif et de la construction du savoir.

## ■ Mais aussi pour... la formation initiale

Alors, si le congrès est un catalyseur pour les enseignants en place, pourquoi ne le serait-il pas pour les étudiants en formation ? Aussi, dès le premier congrès, 12 étudiants du CFP d'Avrillé et 8 du CFP de Rennes ont eu la possibilité de vivre cette journée de congressiste en accompagnant les 160 élèves présents. Ainsi, ces futurs enseignants partageraient un temps fort pédagogique, en phase avec la rénovation de l'enseignement des sciences, un temps de valorisation de cette démarche autonome des « chercheurs en herbe » que peuvent être les élèves du cycle 3. Au final, on pouvait espérer que cette immersion de nos étudiants dans ce bouillon de culture scientifique que peut être un congrès déclenche une contagion innovante susceptible de faire céder des résistances pédagogiques bien naturelles.

Le nombre des congrès ayant augmenté progressivement (une trentaine en 2010 dans le grand ouest), il en résultait la nécessité d'augmenter le nombre d'étudiants-accompagnateurs. Cette journée s'était dès lors inscrite dans le temps de la formation. A noter que, quelques anciens de ces congrès, se sont retrouvés porteurs de ce projet dans leur classe et ont donc contribué à leur essaimage.

Les évolutions de la formation initiale ayant entraîné une réduction drastique des horaires dans toutes les disciplines, la participation des étudiants au congrès, est devenue un objet de formation, non plus sur la base du volontariat, mais à part entière à partir de la rentrée 2010.

Afin d'évaluer les retombées de cette action qui se voulait formatrice pour l'ensemble des étudiants, suite au congrès de 2011, nous avons proposé à chaque étudiant un temps d'écriture concernant ses observations sur cette démarche d'apprentissage et sur son ressenti en tant qu'accompagnateur.

Au retour de cette enquête, de nombreux étudiants étaient étonnés que « les enfants aient tenu si longtemps assis durant le débat de la matinée », surpris de « cette écoute attentive » dans des salles pas toujours adaptées ou de cette « interaction entre les délégués et le public des élèves ». Au final, ils en concluent, pour la plupart, à la faisabilité et à l'intérêt pédagogique « d'un congrès très intéressant et riche pour les élèves et les enseignants, mais pas pour les accompagnateurs ». Une remarque qui revenait fréquemment, comme une frustration...

Dans le débat qui a suivi, les étudiants ont déploré souvent leur parachutage sur le site, un peu comme des casque-bleus chargés de la sécurité et du « gardiennage » ainsi que leur manque d'intégration dans les équipes enseignantes préparant ce congrès.

Au final, cette opportunité de formation n'avait pas eu l'effet escompté, peut-être même parfois l'effet inverse en associant la rénovation des apprentissages scientifiques à l'obligation d'un congrès de jeunes chercheurs, à un événement exceptionnel...

Ce constat d'enquête questionnait de nouveau notre hypothèse d'un congrès outil de formation initiale pour l'enseignement scientifique à l'école... Grand moment de doute chez les formateurs qui espéraient des retombées professionnelles de ces congrès pour des étudiants encore attachés à une vision « leçons de choses » du rapport à la science... d'autant que nous ne disposons plus que de 9 h pour les sciences en DFP 3 (M2).

Après réflexion et débat entre formateurs en sciences, nous avons envisagé de donner une nouvelle chance « aux congrès de jeunes chercheurs ». Les 9 h permettraient à la fois, de présenter les principales démarches spécifiques de l'apprentissage des sciences, et de préparer puis d'évaluer leur participation au congrès de jeunes chercheurs... à condition de proposer un dispositif complémentaire.

### ■ Les défis scientifiques en amont des congrès, une opportunité pour la formation actuelle...

Fort de cette demande, Xavier Richard, organisateur actuel des congrès et Dominique Lecorps, directeur de l'Institut Notre-Dame d'Espérance d'Avrillé ont proposé aux enseignants d'accueillir les étudiants (M2) dans leur classe, le temps d'une séance, afin de les associer aux

travaux de recherches des élèves, en amont du congrès. Ainsi, au total, auront-ils tous été, avec leur participation au congrès, une journée et demie au contact de ce qui se vit sur le terrain de la classe.

En 2012, les étudiants, à raison de 2 ou 3 par classe, sont venus accompagner des groupes d'élèves en situation de tâtonnement expérimental et de recherche de réponses pour les défis proposés dans le cadre du congrès.

Suite au retour d'enquête et aux échanges, nous avons constaté que cet accompagnement « in vivo » des élèves avait déplacé le centre d'intérêt des étudiants. L'organisation et la finalité du congrès n'étaient plus leur préoccupation majeure. Cette immersion dans une séance où les élèves étaient placés en situation d'autonomie leur montrait la faisabilité d'une démarche de recherche riche de tâtonnement et bruyante... d'échanges au service d'une science en action. Lors du congrès, ils avaient vu les résultats et les productions ; dans la classe, ils découvraient les questionnements et les procédures des élèves.

En articulant, en amont, un accompagnement des élèves au sein de la classe avec la présence des étudiants au cœur du congrès, nous proposons un outil de formation qui donne du sens et de l'authenticité, à la fois aux apprentissages scientifiques et à cette fête de la science.

A ce stade de notre tâtonnement qui s'inscrit dans une formation scientifique en alternance, nous pouvons proposer quelques conclusions provisoires :

- la participation des étudiants à des projets scientifiques (congrès, visites, classes de mer) peut s'avérer formatrice dans la mesure où les étudiants sont associés aux principales étapes de ce projet.
- L'immersion dans les classes, en amont du projet, nous semble donc incontournable mais nécessite des enseignants volontaires qui inscrivent cet accompagnement dans une démarche authentique de formation.
- Un point de vigilance : il est évident que dans les classes concernées, les défis et les situations-problèmes ne doivent pas être réservés à une démarche de congrès, ce qui peut justifier pour des étudiants « résistants à cette démarche » le maintien d'une pédagogie traditionnelle le reste de l'année. Aussi, lors de leur immersion en classe, nous leur demandons un travail d'observation des cahiers de sciences, traces écrites du cheminement des élèves tout au long de l'année (les congrès se déroulent en mars ou avril en fonction de la date des vacances de Pâques).

En conclusion, les congrès de jeunes chercheurs peuvent s'avérer une réelle opportunité pour sensibiliser, voire former les futurs professeurs des écoles à la pédagogie du défi ou de la situation-problème, un moteur incontournable dans l'apprentissage scientifique. De plus,

c'est l'occasion pour des enseignants investis de partager une expérience professionnelle dans un climat d'échange et de dialogue.



### Un congrès de jeunes chercheurs...

De 100 à 250 élèves répartis en équipes de 6 à 8 membres accompagnées par un adulte ou un étudiant d'ISFEC.

#### Le matin :

Une séance plénière où des délégués de chaque classe :

- présentent les premiers résultats d'une recherche en cours d'expérimentation, le même « défi » pour tous,
- débattent de ces résultats qui généralement présentent des différences...

Tous les participants échangent ensuite sur place par petits groupes et prévoient une suite expérimentale en classe.

**L'après-midi :** Une visite des expositions préparées par chaque classe. Une rencontre avec des chercheurs professionnels.





---

## ■ Partie 2

---

# Analyse d'albums de « Littérature de Jeunesse » sélectionnés pour leur « résistance »

(Suite de l'analyse parue dans le numéro 52)

**La comédie des ogres**

**La rédaction**

**Le balai magique**

**L'ogresse en pleurs**

## ■ La comédie des ogres



### Notice bibliographique

Auteur - Illustrateur : **Fred Bernard et François Roca**

Édition : **Albin Michel Jeunesse**

Année de la première édition : **2002**

Support : **Album**

Format : **34 x 27 cm**

Très bel album cartonné et relié, rectangulaire en hauteur avec un grand visuel central opposant l'ogriillon tenant la cage dans laquelle est enfermé un garçonnet. Importance des zones d'ombre et de la lumière qui éclaire la scène. Le titre est inscrit dans un parchemin renvoyant aux temps primordiaux des histoires d'ogres.

**Genre littéraire :** philosophique

### Formes littéraires

**Conte** structuré en trois actes à la manière d'une **pièce de théâtre**, dialogues très vivants. Une chouette introduit chaque scène et survole l'histoire d'étape en étape.

### Les auteurs

#### Aperçu de leur œuvre

La bibliographie et les prix reçus :

- *La reine des fourmis a disparu* (Albin Michel -1996), Prix Jérôme Main 1996, Prix Alphonse Daudet 1997, Prix Sorcières 1997, sélection ministérielle pour le cycle 3.
- *Le secret des nuages* (Albin Michel -1997).
- *Le jardin de Max et Gardénia* (Albin Michel -1998).
- *Le train jaune* (Seuil - 1998).
- *Monsieur Cloud nuagiste* (Seuil - 1999).
- *Cosmos* (Albin Michel -1999).
- *Ushi* (Albin Michel - 2000).
- *Jeanne et le Mokélé* (Albin Michel - 2001), Prix Alphonse Daudet 2002.
- *Jésus Betz* (Seuil - 2001), Prix Baobab 2001, Prix Alphonse Daudet 2002.

- *La comédie des ogres* (Albin Michel - 2001).
- *L'homme-bonsai* (Albin Michel - 2003).
- *L'indien de la tour Eiffel* (Seuil jeunesse - 2004).
- *Cheval vêtu* (Albin Michel jeunesse - 2005).
- *Uma, la petite déesse* (Albin Michel - 2006).

### Quelques thèmes ou éléments récurrents à l'ensemble de l'œuvre :

- Voyage initiatique, quête initiatique, apprentissage de la vie.
- Franchissement d'une frontière, passage d'un territoire à un autre, accès à la liberté.
- Interrogation sur l'humanité.
- Lien avec la nature.
- Nostalgie du paradis perdu, de l'Éden.
- Domination des hommes sur les animaux.
- Représentation de la différence, de la faiblesse.
- Personnages mythiques.
- Confins du rêve et de la réalité.
- Amitié.
- Rapport à l'art.

### Problématique de l'œuvre

Le pouvoir de l'art et de la littérature dans la construction de l'homme et de son humanité.

### Résumé

Goya, Cézanne et Vermeer, une famille d'ogres un peu artistes, vivent reculés dans la forêt, loin des hommes. Parce qu'il a une nouvelle dent, sa 73<sup>ème</sup>, Vermeer, ogriillon capricieux, réclame en cadeau un enfant humain. Ses parents lui offrent Paul qui lui fait découvrir un bruit merveilleux dans un petit coquillage. Vermeer n'a dès lors plus qu'une idée en tête : voir la mer. Il s'aventure donc hors de la forêt, accompagné de Paul qui voudrait bien rentrer chez lui. Rapidement capturé par les soldats du seigneur partis à la recherche de l'enfant, Vermeer est exposé comme une bête curieuse, au milieu des sirènes défraîchies, des loups-garous décrépés et des elfes dépressifs. Heureusement, les humains, Paul et sa petite sœur, s'arrangent pour le sortir de prison. Au moment de lui rendre sa liberté, Paul confie à Vermeer le fameux coquillage pour que son ami n'oublie pas le chant de la mer...

### Les personnages

Dans l'album, le texte et l'image abondent dans le sens d'une **représentation ogresque de la famille** mais en décalage avec l'archétype sur un point essentiel : cette famille ogre ne mange pas de petits d'homme. Tous les membres de la famille sont cependant désignés comme des ogres dans les didascalies - Vermeer l'ogriillon, Goya l'ogre, Cézanne l'ogresse - en opposition avec les personnages humains (Paul le garçon). L'acte 2 explicite les

points de vue des personnages sur la nature des ogres : le père de Paul a fait ligoter l'ogron et le transporte vers le château où il rejoindra la collection du seigneur dans le musée des curiosités. Le lieutenant s'adressant à Paul l'accuse de pactiser avec l'agresseur, avec le monstre. Et la voix de Goya, le père de Vermeer est donnée à entendre par son fils dans le dialogue avec Paul : elle oppose une définition archétypale implicite « *Tous les hommes pensent ça* » et une définition non conventionnelle « *Les ogres font de la peinture !* ».

#### Vermeer :

C'est un ogron qui s'éloigne du personnage archétypal de l'ogre des contes de fées puisque celui-ci peint (d'où son nom) et qu'il ne mange pas d'enfant malgré ses 73 dents pointues dont les canines plus longues que les autres s'exhibent, même la bouche fermée. Sa taille, son cadre de vie, ses vêtements et son allure physique correspondent aux stéréotypes mais Vermeer est conscient de sa différence et nie sa filiation avec les ogres des textes patrimoniaux : « *Dis-leur que seuls des ogres fous ou malades ont peut-être fait ça, il y a longtemps. Dis-leur que c'est fini.* » Désir de réhabilitation d'un personnage qui n'est finalement qu'une facette du genre humain ?

#### Illusion de personne

Vermeer est avant tout un enfant, qui plus est, un enfant unique, habitué à commander et à voir tous ses désirs exaucés par ses parents. L'arrivée de chaque dent est l'occasion de recevoir un cadeau, non pas par la petite souris, mais par le loup animal récurrent de la forêt des contes. Ses caprices feront sa perte. Ainsi Paul, le tout petit humain le mène par le bout du nez en accédant à ses désirs de le conduire vers la mer. « *Je n'ai pas le droit, c'est interdit de sortir de la forêt... Le jeune ogre se retient de crier et regarde par-dessus son épaule...* »

Il connaît l'interdit suprême mais au moment même où il cite la règle il évalue les possibilités de la transgresser en épiant ses parents. Paul alors manipule Vermeer, sachant très bien que celui-ci ne résistera pas longtemps à la tentation : il lui fait écouter la mer dans son coquillage. C'est alors que Vermeer explose : « **je veux y aller !** »

Comme tous les enfants il ne comprendra les enseignements de son père que mis dans une situation problématique : « *Mon père m'avait prévenu : tous les hommes pensent ça, alors que les ogres passent leur temps à peindre.* »

#### Le moteur narratif

La force agissante du récit c'est Vermeer : d'ailleurs son nom est non seulement le nom d'un peintre célèbre mais aussi la condensation de 3 mots : vers - la - mer symbolisant sa quête : **Vermeer veut voir la mer !** Cette

quête sera réussie au risque d'y perdre la liberté et son identité au sein du musée des curiosités. Cette épreuve va toutefois lui permettre de devenir adulte. Nous sommes bien en présence ici d'un rituel initiatique dont lui seul est le destinataire et le destinataire (conception moderne de l'enfant et de l'apprentissage).

Le héros se définit dans son mode de relation à ses parents mais il s'accomplit pleinement dans sa confrontation avec Paul, l'enfant d'homme : tout d'abord dans une relation de supériorité faisant de l'enfant un jouet pour son plaisir, il passe à une relation de dépendance, lui-même étant devenu un objet de curiosité pour les humains, avec, comme Paul, une difficulté à communiquer et à faire admettre ses intentions pacifiques. Les clichés et les représentations erronées sur les êtres se transmettent de générations en générations : « *Moi aussi je pensais que tu me mangerais, dit Paul. C'est ce que les parents disent à leurs enfants* » et créent un fossé d'incompréhension et de peur générateur d'ostracisme difficile à surmonter.

#### Le programme narratif

Vermeer est successivement : **le sujet, le destinataire et le destinataire** de l'objet de sa quête qui nécessite pour l'obtenir, une expulsion du giron maternel, une transgression de la parole du père, une perte des repères identitaires et une profonde remise en question de ce qu'il donne à voir aux autres, de ses valeurs, de ses aspirations. La rencontre avec l'étranger est un moyen essentiel à la connaissance de soi et des autres. Le retour dans la forêt originelle est une seconde naissance. Vermeer a peut-être tué tout vestige de l'ogre archaïque qui sommeillait encore en lui.

#### Paul

Il appartient au monde des humains, ces mêmes humains qui enferment dans leur cabinet de curiosités tous les monstres issus de l'imaginaire collectif et largement véhiculés dans les mythes, les légendes et les contes traditionnels et, qui, ce faisant, les affaiblissent et leur font perdre leurs pouvoirs de faire peur : « *sirène défraîchie, loup-garou décrépité, licorne désenchantée, elfe dépressif, cyclope larmoyant, cheval ailé déplumé, minotaure délabré...* » On peut comprendre alors que Paul ne soit pas plus impressionné que cela par la famille d'ogres.

Face à l'esprit obtus et capricieux de Vermeer il oppose son intelligence, sa perspicacité et la ruse. Sa confrontation avec l'ogre pourrait être interprétée comme le combat de David et Goliath. La force physique n'est pas le gage de la réussite à condition de ne pas se laisser impressionner. Et Paul ne s'en laisse pas conter : « *Je m'appelle Paul ! Les ogres éberlués se penchent sur l'enfant vert de rage.* » Il est conscient de sa supériorité par la connaissance qu'il a des lieux et sa débrouillardise : « *Tu as peut-être de gros pieds mais ils ne t'aideront jamais à voir la mer sans moi.* »

S'il fait partie du camp des humains, Paul cependant s'en distingue par sa générosité et surtout son ouverture d'esprit. Il écoute, il dialogue, ce qui n'est pas le cas des adultes intolérants vis-à-vis des différences et peu enclins au changement de leurs représentations.

D'ailleurs il est complètement dépassé par les événements et ne s'attendait pas à ce que ses parents attaquent Vermeer de cette façon, même s'il semble comprendre leur attitude. Face aux protestations de l'ogre, Paul expose le parallélisme entre leurs deux situations : ne se retrouve-t-il pas dans la situation où lui-même Paul se trouvait, mis en cage par les parents de Vermeer ?

De victime il passe au statut de héros et magnanime, se jouant des gardiens de la prison de Vermeer, il lui rend sa liberté.

### L'espace et le Temps

Pas d'indication de temps : succession chronologique de tableaux représentant les moments-clés de l'histoire. On peut supposer que ces événements se déroulent sur quelques jours.

### Narrateur

Narrateur extérieur au récit qui ne se manifeste qu'à l'entrée de chaque scène sous la forme de didascalies. Observateur zélé et objectif. Représenté physiquement par la chouette qui suit les protagonistes.

### Point de vue

Le point de vue est omniscient.

### Ordre dans lequel les événements sont relatés

Récit linéaire chronologique.

### Le texte, ses caractéristiques

Dans La comédie des ogres, on peut associer chacun des trois actes de la pièce aux trois étapes de la vie, progression vers la sagesse.

Cependant nous sommes face à un texte hybride présentant **les caractéristiques du texte de théâtre** par le découpage en actes et en scènes et **les caractéristiques littéraires du conte** par la disposition des dialogues inscrits dans la narration, sans didascalies. Cela dit la part du discours est plus importante que la narration ce qui induit des phrases courtes souvent juxtaposées « *Tu avais raison Paul. La mer ça calme, c'est merveilleux. Et ma soixante-quatorzième dent est là !...* » Nous sommes en présence d'un oral transcrit.

Mise en scène du texte par l'utilisation des caractères gras et des majuscules soulignant la véhémence ou la gravité des paroles de personnages.

Récit au présent de narration qui donne au texte sa

modernité en accord avec les écarts constatés entre ce texte et les stéréotypes des textes patrimoniaux.

### Les images

Les illustrations de François Roca, très fortes, font de cet ouvrage une œuvre magnifique et jouent un rôle capital dans le projet narratif. La technique utilisée est, comme dans presque toutes ses œuvres, la peinture.

Les images pleine page à bords perdus s'imposent comme des tableaux vivants dans lesquels on peut reconnaître les influences des grands peintres dont Roca se veut l'héritier. Les noms donnés aux ogres ne sont pas anodins.

Ainsi on peut retenir de **l'influence de Vermeer** :

- Les illustrations représentant les scènes d'intérieur et les scènes de la vie domestique que le peintre affectionnait particulièrement comme par exemple celle représentant Cézanne la mère de Vermeer dans l'album. On la voit debout devant le lit de son enfant avec son corsage bleu, puis dehors à côté de son mari.
- Les combinaisons de couleurs comme le bleu outremer et le jaune.
- Le traitement de la lumière, cher aux peintres flamands, créant une illusion d'espace particulière.

On peut également retenir de l'influence de **Cézanne** la construction d'un espace pictural plutôt que l'apparence du moment, sans pour autant sacrifier la puissance évocatrice des couleurs. Roca, tout comme Cézanne, systématise le procédé de la touche directionnelle qui, en plus d'une information sur la couleur et la matière d'un objet, rend, par sa disposition et par son orientation, le volume de l'objet dans l'architecture générale de la toile. Par un faisceau de touches posées verticalement pour la peinture d'un arbre, et de touches posées horizontalement pour le rendu des feuilles, de l'herbe ou de la mer, Roca dessine directement dans la couleur, matérialisant ainsi d'une trame géométrique l'épaisseur des objets et les éléments du réel.

De **Botero**, que Roca dans ses interviewes, dit apprécier particulièrement, on peut retenir la dilatation des formes et l'exagération des volumes, la sensualité des corps représentés, les couleurs vives. Les ogres de Roca ont peut être une filiation directe avec les personnages de Botero par leur corpulence, leurs rondeurs, leurs visages sereins et épanouis.

De **Goya** on peut faire l'hypothèse qu'il retient le côté souriant, spirituel et caustique du peintre, ses clairs-obscurs et son « naturalisme » qui vont l'amener à se débarrasser de la prédominance des éléments décoratifs pour donner de l'importance à la figure humaine et en saisir l'essence et le caractère spécifique. Il en est ainsi dans la scène de la libération des monstres qui atteint la beauté et le sublime par la rudesse, le contraste entre le sombre et le brillant, l'expression de terreur qui s'en dégage.



**Référence cinématographique :** Le conte de Swift *Gulliver* qui a inspiré de nombreux films : celui de Bob Letterman en 2011, celui de Jack Sher en 1960, celui de Dave Fleischer en 1944. Des images fortes extraites de ces films et particulièrement l'illustration de la capture de Gulliver peuvent se superposer à la lecture de l'album et l'enrichir.

**Références à des personnages mythiques** comme la sirène, le loup-garou, la licorne, l'elfe, le cyclope, le cheval ailé, le Minotaure, le dragon.

**Point de vue** externe le plus souvent avec cependant des variations lorsque c'est Paul qui regarde Vermeer (Acte I, scène IV) ou bien lorsque la scène est vue avec les yeux de Vermeer (scène 1 de l'acte III).

### La relation texte-images

La grande unité d'atmosphère rendue par l'association texte-image prouve une grande complicité entre l'auteur et l'illustrateur. Celui-ci apporte certainement, dès la conception de l'histoire, des éléments qui seront clés au niveau du visuel. Si l'on considère l'ensemble des œuvres, on trouve une plus grande permanence du style dans l'image que dans les textes. À l'efficacité du texte répond toujours une impressionnante illustration qui éclate au premier plan, mais reste toujours au service de l'histoire et de la puissance dramatique.

On peut donc souligner **le rapport de redondance images/texte**.

**L'instance dominante est le texte** et l'image remplit **la fonction de répétition**. En effet celle-ci n'apporte pas d'informations complémentaires si ce n'est un fort sentiment de beauté et d'esthétisme qui capte l'attention et force le regard et qui contribue à créer l'ambiance d'un récit médiéval proche du conte merveilleux. L'ouverture des rideaux rouges sur la forêt, lieu symbolique par excellence des contes de fées, matérialise une double mise entre parenthèses : celle de la « comédie » de ces ogres échappant à toutes normes littéraires et celle du quotidien que nécessite pour le lecteur la plongée dans l'imaginaire du récit.

### La dimension idéologique et/ou symbolique

#### *Les étapes de la vie et la progression vers la sagesse*

- La toute puissance de l'enfant-roi.
- Vermeer ne mange pas mais il met les enfants humains en cage ! Comment interpréter ici la métaphore de la dévoration ?
- Rôle des parents dans l'éducation des enfants ?
- Qu'est ce que la sagesse ? Faut-il tuer l'ogre en soi pour grandir ? Comment ?

**L'art** est-il un facteur de socialisation et de construction identitaire ? Pourquoi remplacer la dévoration par la peinture ? L'art serait-il un instrument de sublimation qui aide à vivre avec ses fantasmes ?

#### *Les mythes dans la littérature*

- Dans ce récit, quel sens donner à l'opposition faite entre la figure archétypale de l'ogre véhiculée par les parents de Paul et celle qui est revendiquée par les ogres eux-mêmes ?
- Comment expliquer l'enfermement des personnages issus de la mythologie : Constituent-ils une menace ? Laquelle ?
- Pourquoi l'auteur modifie-t-il la représentation traditionnelle de l'ogre ? Est-ce le cas pour tous les personnages de la mythologie ?
- Quelles différences entre le conte pour les enfants et les mythes ?

#### *Les valeurs humanistes*

L'amitié, le pardon, la générosité... Le respect et la reconnaissance de l'autre au-delà des apparences.

### Notre réception en tant qu'adulte

Un beau texte qui dépoussière les archétypes tant au niveau de la forme littéraire que du personnage héros de l'histoire.

Le lien avec les noms de peintres célèbres sont plus à approfondir dans le cadre d'une analyse fine des techniques de l'image récurrentes dans l'ensemble de la production des auteurs et illustrateurs. Le fait de ne pas connaître ces artistes n'empêche pas les enfants jeunes d'accéder à la compréhension. Cependant les références à l'Art en général et au rôle qu'il peut jouer dans la construction de l'homme dans sa globalité représentent un thème essentiel dans cette œuvre. Il en est de même pour des questions philosophiques sur la justice, l'équité, la normalité, l'éducation et la filiation. La question de la réécriture de textes-sources est également au cœur du processus de réception de cette œuvre.

### Notre réception en tant qu'enseignant

Les obstacles se situent à différents niveaux de l'œuvre en référence à la typologie des obstacles de Catherine Tauveron comprenant : la présentation du livre, l'univers de référence de l'œuvre, les personnages, la situation qui contient l'intrigue avec le contexte spatial et temporel de l'histoire, la narration et le récit.

#### *Univers de référence de l'œuvre*

**Référence indirecte à une œuvre présumée inconnue des lecteurs :** « *Le voyage de Gulliver* » de Jonathan Swift.

Les mythes et les héros mythologiques : Le Minotaure, le Cyclope, Pégase..., les héros des légendes et des contes : ogre, loup-garou, dragon, elfes, sirène..., leurs rôles dans la littérature aujourd'hui leurs traitements liés à l'intertextualité.

**Personnage** : éloignement du personnage archétypal de l'ogre : on passe ici de l'inculture, l'animalité et la cruauté à la culture avec la pratique des arts, la douceur et la tendresse.

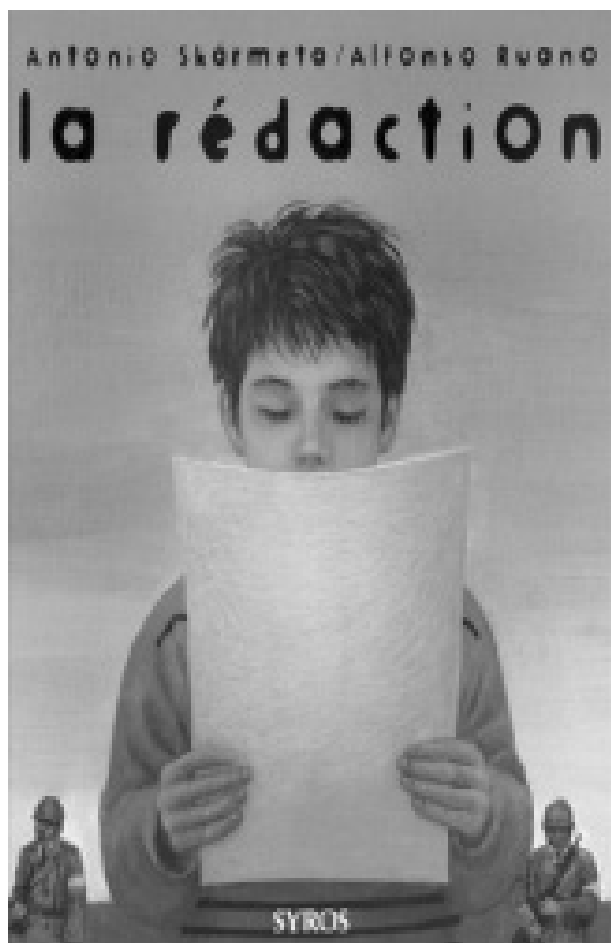
**Les changements de lieux** : opposition entre deux mondes symboliques : la forêt, monde des personnages de contes de fées, du merveilleux / la plaine et le château fort, monde la « normalité » et du rationnel dans lequel les personnages des mythes et des contes sont « collectionnés » en tant que bêtes de foire désacralisés et ridiculisés...

#### **Narration**

Les ellipses temporelles et spatiales doivent être comblées par le lecteur.

La forme littéraire hybride entre le conte traditionnel, le conte moderne et la pièce de théâtre peut également dérouter les élèves. Une acculturation sur ces différentes formes littéraires est à envisager si l'on veut que les enfants apprécient au mieux l'originalité de l'œuvre.

## La rédaction



### Notice bibliographique

Auteur : **Antonio Skarmeta**

Illustrateur : **Alfonso Ruano**

Édition : **Syros jeunesse**

Année de la première édition : **2000** à Caracas au Venezuela, **2003** en France

Support : **Livre illustré**

Album soutenu par Amnesty international

**Prix du livre jeunesse sur la tolérance décerné par l'UNESCO en 2002**

### Genre littéraire

Récit de vie ou société / Historique

### Forme littéraire

Nouvelle

Support

Livre illustré

### Présentation brève de l'auteur

Antonio Skarmeta est né à Antofagasta, au Chili, en 1940, et doit s'exiler en 1973 à la suite du putsch du général Pinochet alors qu'il est professeur à l'université de

Santiago. Il est l'auteur de romans et de nouvelles qui ont reçu de nombreux prix et ont été traduits dans vingt-cinq langues. Son roman *Une ardente patience* a été adapté à l'écran sous le titre *Il Postino* (le facteur) ; il a obtenu cinq nominations aux Oscars et a été un succès mondial. Prix Médicis 2001 du roman étranger pour « La noce du poète ». Il enseigne actuellement la littérature latino-américaine en Allemagne.

A. Ruano est né à Tolède, en Espagne, en 1949. Il a étudié la peinture à l'École des beaux arts de Madrid et travaille depuis 1976 aux éditions SM, où il est actuellement directeur artistique. Comme il le dit lui-même pour ce livre : « *J'ai voulu faire les images d'un reportage* ».

### Problématique de l'œuvre

Qu'est ce qu'un enfant peut percevoir de la dictature et par quels moyens ?

Comment peut-il et doit-il réagir dans une atmosphère de répression, de délation, d'arrestation générée par une junta militaire en Amérique du Sud ? Quelle résistance à l'oppression ?

Les enfants ont-ils un libre-arbitre ?

### Résumé

Tout commence par un tableau familial apparemment paisible... De l'image d'une famille heureuse présentée en médaillon, se détache Pedro, neuf ans, un vrai passionné de football. Très vite ce bonheur est troublé par des bruits de bottes dont l'enfant ne perçoit pas tout de suite la gravité, pas plus qu'il ne saisit pourquoi son père écoute si souvent des nouvelles semblant venir de très loin. Un jour Pedro assiste à une scène qu'il n'oublie pas : le père de son ami Daniel est entraîné de force par des soldats armés de mitraillettes. Pedro s'efforce toujours de comprendre... Un matin, la maîtresse entre en classe accompagnée d'un militaire qui demande aux enfants de participer à un concours de rédaction dont il donne le sujet : « Ce que fait ma famille le soir ». Même s'il n'est qu'un enfant, Pedro comprend le piège ; il puise dans son imagination pour écrire une belle rédaction qui protégera sa famille.

### Les personnages principaux :

**Personnage principal : Pedro.** Il est facilement identifiable, présenté et caractérisé directement dès la première page au sein de sa famille le jour de son anniversaire. Il a 9 ans, il est passionné de foot et, page 3, **la vedette des matchs de football du quartier. Petit et léger**, il s'inscrit dans la lignée paternelle et maternelle et possède une bonne estime de lui-même : je suis petit mais intelligent et rapide. Il est également rusé : on l'infère déjà page 5 dans la tactique utilisée pour tromper Daniel, le gardien de but, et marquer le but. Il est aussi curieux et pose beaucoup de question à ses parents sur ce qu'ils écoutent

à la radio (page 1). Dès la page 6, il prend conscience de la gravité de la situation lors de l'arrestation du père de Daniel. Sa stupeur est montrée dans l'illustration alors que le texte insiste plus sur le questionnement de l'enfant qui cherche à donner du sens aux faits observés et à les relier entre eux, que ce soit dans la rue ou à la maison. Des mots sont enfin expliqués : **opposition, dictature**. Juste après cet événement (page 11) Pedro manifeste son besoin de tendresse à son père et, peut-être aussi, son inquiétude qu'il disparaisse lui aussi. Pourtant ses préoccupations restent puérides lorsqu'il évoque les bonbons que Daniel lui donnera peut-être. Page 13, il s'inquiète pour ses parents lorsqu'il comprend qu'ils écoutent une radio interdite et sont eux aussi dans l'opposition au régime.

**Pedro sentit tout ce qui trottait séparément dans sa tête se rassembler comme un puzzle.** Page 16, Pedro cherche à se positionner par rapport aux idées de sa famille qui l'écarte des préoccupations des adultes et le renvoie à son statut d'enfant et d'élève obéissant et travailleur. Guet-apens des pages 17 à 26 : sentiment d'oppression et de domination bien représenté dans l'image du militaire et dans le texte : **Pedro put voir de près la boucle dure et dorée de sa ceinture...** Incertitude de Pedro : comment répondre à la consigne ? Rappel rapide des derniers événements marquants puis positionnement : même un enfant peut avoir des opinions et désobéir lorsqu'il y a danger. Pedro décide de contourner l'obstacle et de ruser (parallélisme entre cette situation et le marquage du but de la page 5). La clôture du récit montre comment l'enfant se venge gentiment de l'attitude déresponsabilisatrice de ses parents en retardant la lecture de sa rédaction leur laissant craindre le pire.

Pedro est un enfant curieux, vif, intelligent capable de prendre parti et de défendre une cause, voire de désobéir si cela est nécessaire tout en gardant la fraîcheur et l'insouciance de l'enfance.

**Personnages identifiables satellites liés à l'intrigue :** les parents, Daniel, Juan, le capitaine Romero, le général Perdomo.

**Personnages satellites non identifiables liés à l'intrigue :** les amis des parents, le professeur, le curé et toute la population silencieuse qui se cache derrière le mot écrit sur le mur (page 27) « **RÉSISTANCE** ».

**À noter :** l'évolution des personnages tout au long du récit. Il s'agit surtout des transformations psychologiques : Pedro prend conscience du danger encouru par ses parents ; il mûrit et devient lui aussi acteur et actif dans ce contexte politique et social. Il comprend aussi le fait que ses parents veulent l'épargner. Quant aux parents, ils redécouvrent leur fils, son intelligence ; ils ont confiance en lui.

## Les lieux, le temps de l'histoire

### *Des changements de lieux déterminant pour la compréhension de l'histoire*

- page 1 (la maison) : présentation des personnages (Pedro, ses parents),
- pages 2 et 3 (l'extérieur) : Pedro et ses amis jouant au foot,
- pages 4 et 5 : l'arrestation du père de Daniel,
- pages 6 et 7 (extérieur et retour à la maison) : début de questionnement chez Pedro,
- pages 8 et 9 (maison) : inquiétude de Pedro,
- pages 10, 11, 12 (l'école) des personnages nouveaux, le sujet de la rédaction,
- pages 13 et 14 (l'école) : discussion entre Pedro et Juan,
- page 15 (extérieur) : des événements décrivant les problèmes,
- pages 16 et 17 (la maison) : l'inquiétude des parents, la lecture de la rédaction.

### *Des lieux qui deviennent symboliques*

**La maison : lieu de la résistance passive** avec la présence de la radio élément qui peut paraître anodin (mise en relation avec l'importance de la radio pendant la 2<sup>ème</sup> guerre mondiale : la radio est alors un élément de communication),

**Le quartier, la rue :** le quartier lieu neutre, **aire de jeu** des enfants mais aussi lieu d'arrestation, donc **lieu de l'oppression et de la dictature**,

**L'école : lieu neutre** qui devient **lieu de représentation de la dictature** dû à la présence des militaires et plus précisément **lieu de la manipulation et de l'incitation cachée à la délation**.

Cela dit, le récit ne livre aucune référence historique ni géographique... Aux lecteurs d'inférer le contexte sociopolitique de la nouvelle.

### **Narrateur et focalisation**

Il est intéressant de mettre en évidence ici le fait que l'histoire est racontée par un **narrateur externe** mais selon **un point de vue unique qui est celui de Pedro** l'enfant héros.

### **Le texte**

Cela a pour conséquence un texte contenant beaucoup d'implicite et qui requiert pour être compris de nombreuses inférences des élèves-lecteurs.

**Non identification des protagonistes :** Qui sont ces hommes ?

- « *Parfois des amis venaient, ils s'allongeaient par terre, fumaient comme des pompiers et tendaient l'oreille vers le récepteur.* »

- « Alors Pedro vit **deux hommes** emmener de force le père de Daniel, tandis que plusieurs soldats le tenaient en joue à la mitrailleuse. »

#### Difficulté à donner du sens aux actions et réactions des protagonistes :

- « Alors que **les hommes** le poussaient vers la jeep, le père **voulut porter la main à sa poche et aussitôt un soldat leva sa mitrailleuse.** »
- « Ils veulent que le pays soit libre. Que les militaires quittent le gouvernement. - **Et c'est pour ça que les soldats les arrêtent ?** demanda Pedro. »

#### Difficulté à interpréter les comportements de ses parents :

- « **Soudain, sa mère se mit à pleurer, sans bruit.**  
- Pourquoi est-ce que maman pleure ?  
- **Je ne pleure pas.** »

#### Difficulté à saisir l'enjeu des situations :

- « Je viens de la part du gouvernement **pour inviter tous les enfants à écrire une rédaction.** »

#### Vengeance enfantine vis-à-vis des parents :

- « **Son papa laissa tomber sa cuillère dans son assiette et une goutte de soupe gicla sur la nappe.** »  
- Le capitaine m'a félicité.  
- Le capitaine... Quel capitaine ? **cria son papa.** »
- « Ses parents **échangèrent un nouveau regard** et Pedro commença à lire. Son papa l'interrompit :  
- Oui, d'accord, mais **lis directement ta rédaction, tu veux bien ?** »
- « Pedro leva la tête et vit **que ses parents souriaient.**  
- Bon, dit son papa, il va falloir acheter un jeu d'échecs, **on ne sait jamais.** »

Le récit des événements suit leur déroulement chronologique : les connecteurs de temps sont à repérer.

#### L'image

Images d'un grand réalisme qui **illustrent** le texte : scènes familiales, foot, arrestation, école... mais qui aussi **mettent en scène les émotions** agitant le héros : la contestation, l'inquiétude, la solitude, l'enfermement, la réflexion.

Alternance images pleine double page, images bien circonscrites en médaillon, images pleine page simple : la pleine double page représente une scène de rue et surtout le jeu, l'insouciance du héros au milieu de ses copains. Le médaillon qui suit vient en contrepoint de la précédente, qui tel un instantané focalise l'attention sur un événement dramatique et troublant qui fait cesser l'envie de jouer. Le premier médaillon représente aussi une cassure dans l'univers de l'enfant : il vient de recevoir son cadeau

d'anniversaire et pourtant son visage est fermé, toute son attention tendue vers la radio. Le troisième médaillon suspend également le temps renforçant l'intensité dramatique de l'instant de la lecture de la rédaction pour les parents.

#### Images chargées de symboles :

Le vol des oiseaux dans le ciel lors de l'arrestation du père de Daniel qui peut indiquer le danger ou la liberté perdue.

Le point de vue visuel, champ contre champ, pour représenter Pedro qui regarde le lecteur entre deux soldats qui lui font face et dont on montre en gros plan les mitrailleuses.

La représentation de Pedro en plongée, seul à côté du poteau de l'arrêt de bus, perdu sur l'arrière plan constitué d'un mur de brique : cessation du jeu, solitude, inquiétude pour son père...

Zoom sur la gomme trouée qui fait écho au mur de la classe sur lequel on peut remarquer la photo d'un militaire et des impacts de balles : l'école n'est pas épargnée.

Souche d'un arbre mort face au mur de briques contenant l'inscription « RESISTENCIA » et une silhouette d'homme solitaire au loin.

#### La dimension idéologique et symbolique

Ce livre met en évidence de façon particulièrement réussie le fonctionnement subtil de tout régime totalitaire qui contraint chacun, y compris un enfant, à choisir entre la résistance et la collaboration. Pedro, jeune garçon, voit peu à peu son monde enfantin contaminé par les événements politiques de son pays. Alors que ses parents tentent de le protéger en le tenant à l'écart du monde des adultes (car « les enfants ne sont contre rien » c'est-à-dire ne devraient pas être concernés par la politique), la dictature resserre son emprise sur la population, sans aucun respect pour les individus et surtout pas les enfants. D'un coup, le jeune garçon acquiert une conscience politique et quitte définitivement le monde de l'enfance.

Un album essentiel pour aborder le thème de l'engagement politique avec des enfants à partir du cycle 3 en école élémentaire.

#### La réception de l'œuvre en tant qu'adulte

Nécessité de convoquer des connaissances en histoire et en éducation civique pour comprendre cette œuvre et donc de s'acculturer sur **la dictature, les coups d'État, la résistance.** Par exemple :

- La / les dictatures en Amérique latine.

Particulièrement le coup d'état du 11 septembre 1973 au Chili du Général Pinochet avec l'assassinat du président



Allende : les opposants sont alors féroce­ment réprimés, les tortures systématiques, les exécutions sanglantes, les disparitions tragiques...

...En **1975**, le Général Auguste Pinochet est élu Président de la République par la junte, et pratique une politique dictatoriale.

...Le **14 décembre 1989**, Pinochet est battu aux élections Présidentielles. Patricio Aylwin devient Président de la République, mais Pinochet reste commandant en chef de l'armée pendant huit ans.

...Le **16 décembre 1998** Pinochet est arrêté à Londres pour les crimes commis par la junte entre 1973 et 1990.

- Les dictatures en Europe...

...au Portugal avec Salazar,

...en Espagne avec le Général Franco,

...en Grèce avec les Colonels.

### **La réception de l'œuvre en tant qu'enseignant**

La 4<sup>ème</sup> de couverture mentionne que cet ouvrage a obtenu le Prix du livre de jeunesse sur la tolérance décerné par l'**UNESCO** en 2002, et qu'il est soutenu par **Amnesty International**. C'est l'occasion de parler de ces deux organismes.

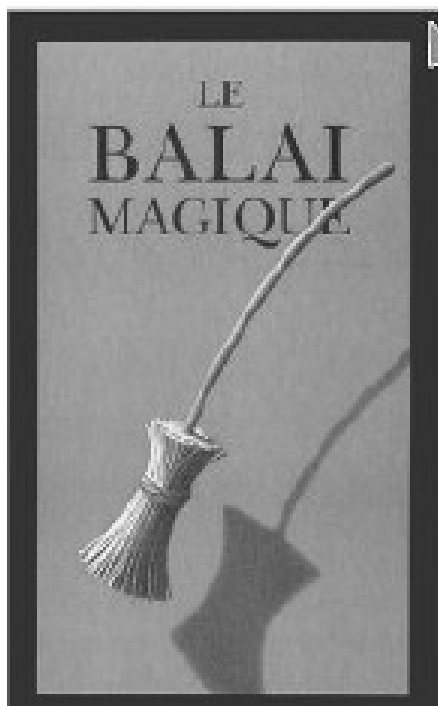
#### *Des pistes de réflexion intéressantes :*

- L'opposition entre les marques de l'insouciance de l'enfant et la lente maturation de sa conscience politique.
- Obéir ou désobéir, mentir pour se protéger : mise en place d'un débat régulé sur ce sujet délicat qui en appelle à la responsabilité, aux choix, à la liberté, à l'esprit critique ... « Peut-on désobéir ou pas ? », « Dans quelle circonstance ? » revenir sur la désobéissance de Pedro qui ment pour sauver sa famille.

*« Les enfants ne sont contre rien. Les enfants sont simplement des enfants. »*

- Qu'est ce qu'un enfant ? Peut-il exprimer son libre-arbitre ? Peut-il penser, choisir d'être pour ou contre les idées de ses parents, réaliser son être propre ? En bref est-il libre ? De quelle liberté parle-t-on ? (*Moi c'est quoi ?* Oscar Brenifier, Philozenfants, Nathan).

## ■ Titre : Le balai magique



### Notice bibliographique

Auteur : **Chris Van Allsburg**

Illustrateur : *id.*

Collection : **Albums**

Édition : **L'École des loisirs**

Année de la première édition : **1992** aux USA, **1993** en France

Support : **Livre illustré**

Format : 34 x 17 cm

Caractéristiques matérielles remarquables :

**Fonctionnalité réelle du grand format rectangulaire en hauteur qui spectacularise le sujet et fascine par sa force de suggestion.**

### Genre littéraire

Genre hybride entre le **Merveilleux** et le **Fantastique** : un fantastique atténué car adapté pour la jeunesse. Absence de questionnement et d'angoisse consécutifs aux faits observés chez le lecteur. La terreur des Spivey reste l'apanage des sots.

### Forme littéraire

Conte

### Résumé

Un vieux balai, plus assez performant pour une sorcière digne de ce nom, est abandonné à l'aube brumeuse d'une nuit de sabbat. Il est recueilli par une brave femme, heureuse de trouver en lui un « homme » tout à fait serviable et distrayant. Hélas, il éveille bien vite la jalousie

et la malveillance dans les alentours. Pour sauver le balai du bûcher et vivre en paix avec son nouvel ami, Minna Shaw devra ruser. Ainsi les Spivey aidés de quelques fermiers voisins ne vont brûler qu'un balai tout à fait banal alors que le vrai reste caché dans les placards de Minna Shaw. Il n'en ressortira que plus tard recouvert d'une peinture blanche, en fantôme armé d'une hache vengeresse, terrorisant les Spivey jusqu'à ce qu'ils quittent les lieux pour toujours.

### Les personnages

**Minna Shaw** : Une brave femme généreuse qui recueille et soigne la sorcière tombée du ciel dans son champ de citrouilles : « *En dépit de sa peur et parce que c'était une brave femme, Minna Shaw aida la sorcière à entrer dans sa maison et la mit au lit...* » C'est aussi une femme sereine et astucieuse qui accepte naturellement l'acte magique comme libérateur de sa condition féminine, contente de recevoir de l'aide d'un objet qui se charge des tâches ménagères et qui, de surcroît, devient pour elle un compagnon protecteur. Elle saura se jouer de la méchanceté de ses voisins et se débarrasser de leur présence en utilisant la ruse... seule arme dont elle dispose devant ces fermiers autoritaires et frustrés : « *La veuve lut sur les visages de ses visiteurs qu'ils ne repartiraient pas sans le balai. Elle ne pouvait rien faire pour les en empêcher.* »

**La famille Spivey, leurs huit enfants et les fermiers qui vivent dans leur entourage** : Villageois à la mine de demeurés. Les parents comme les enfants ont des expressions hébétées ou butées. Ils sont effrayants, redoutables de stupidité, d'ignorance et de conformisme, curieux jusqu'au voyeurisme, bornés par leurs superstitions. On les croirait sortis des nouvelles de Flannery O'Connor, telles des brutes épaisses prêtes à chasser les sorcières qui pourtant ne leur ont rien fait de mal. Statut des femmes peu affirmé car elles n'ont pas d'influence sur le comportement des hommes de la communauté, cependant elles font preuve d'un esprit d'ouverture et de tolérance plus grand : « *mais leurs femmes leur firent remarquer qu'il était d'une grande aide pour la veuve et qu'il jouait bien du piano...* » Solidarité vis-à-vis de Minna Shaw qui vit seule ? Émerveillement face à la musique qui peut paraître de la futilité pour ces fermiers frustrés ?

**Le balai** : Il ne conquiert son statut de personnage que progressivement tout en restant finalement très secondaire par rapport à Minna Shaw et à la famille Spivey. Tout d'abord objet abandonné parce que usé et donc sans intérêt puisqu'il a perdu ses propriétés magiques, il est récupéré par Minna Shaw et devient objet subalterne sans manifester un agir orienté vers la réalisation d'une quête personnelle. Petit à petit il fait preuve d'autonomie et montre une volonté tendue vers la réalisation de ses menus plaisirs et de ceux de sa propriétaire. Il se débarrassera

des importuns qui l'agressent sans cependant prendre la pleine responsabilité de la résolution du problème posé par ses actes. Il reste un balai au service de la personne qui l'emploie. C'est donc Minna Shaw qui dirige les opérations.

### L'espace et le temps

Lieux familiers et rustiques, paysages teintés pourtant d'une inquiétante étrangeté : clair de lune sur des silhouettes d'arbres squelettiques, brouillards enveloppant des forêts mystérieuses, ombres mouvantes, haches brandies, citrouilles prêtes à servir de décor pour les soirs d'Halloween... Les scènes les plus dramatiques se passent dans la forêt, lieu symbolique par excellence du combat éternel entre le Bien et le Mal dans les contes traditionnels et les mythes.

L'histoire débute par **une froide nuit d'automne... il y a quelques années de çà**, un peu comme un conte dans un passé indéterminé.

Temps rythmé par la succession des nuits et des matins, puis une semaine et encore quelques temps... tranche de vie bien circonscrite dans un temps assez court mais imprécis.

### Narrateur

**Narrateur témoin extérieur** au récit qui prend position face aux événements relatés et ajoute des commentaires personnels sur sa narration. C'est donc un récit qui fonctionne comme un discours : « **Heureusement cela n'arrive pas... Toutefois il arrive - extrêmement rarement - qu'un balai...** »

Le narrateur annonce le caractère exceptionnel des événements qu'il va relater, un peu comme un conteur désireux de capter l'attention de son auditoire.

D'ailleurs il fait des ellipses dans son récit de manière à ménager le suspens : il occulte le stratagème de Minna Shaw lorsqu'elle intervertit les balais, nous laissant croire que les Spivey brûlent réellement son compagnon. Il occulte également la construction du scénario avec le balai pour faire croire au fantôme... Les stratagèmes ne seront inférés par les jeunes lecteurs que dans la scène finale : « ...sourit au balai qui n'était pas du tout un fantôme mais qui portait encore la couche de peinture blanche qu'elle lui avait appliquée. » L'interversion des deux balais reste implicite.

### Point de vue

**Point de vue omniscient** : le narrateur nous fait accéder aux consciences de Minna Shaw, des Spivey, les protagonistes essentiels de l'histoire, à l'exception de la sorcière et du balai pour lesquels ne sont rapportés que leurs actions vues de l'extérieur. On peut voir ces protagonistes comme des moteurs de récit, voire des révélateurs de l'âme humaine et de l'opposition des conceptions sur le monde et les individus.

### Ordre dans lequel les événements sont relatés

Ordre chronologique caractéristique du conte traditionnel. L'introduction permet d'appréhender le contexte de l'histoire un peu à la manière d'un fait divers dans un journal : « *Les balais de sorcières ne durent pas éternellement...* » Le temps présent renforce l'aspect scientifique du discours... Il s'agit bien là d'une vérité indubitable illustrée avec moult détails pour accentuer l'effet de réalisme. Le passage au passé simple marque le début du récit : « *C'est justement ce qui arriva par une froide nuit d'automne...* » Les événements racontés par la suite s'inscrivent donc dans un contexte présenté comme normal et correspondant au monde du conte où tout est possible, où les humains côtoient les fées et les sorcières. **Argument en faveur du genre merveilleux plutôt que fantastique !**

### Quelle importance relative le narrateur accorde-t-il à ces événements

Démonstration de la bêtise humaine ! Conte moraliste un peu à la manière d'une fable cependant la morale est implicite... aux lecteurs de se faire une opinion personnelle.

### Le texte, ses caractéristiques

Texte long et assez simple ne présentant pas de difficultés majeures sur le plan lexical et syntaxique. Importance cependant des systèmes de reprises de l'information et particulièrement des substituts utilisés pour nommer la sorcière, Minna Shaw et les Spivey :

- La sorcière : *sa passagère, les deux femmes, la première sorcière, son hôte.*
- Minna Shaw : *la veuve Shaw, Minna, la veuve.*
- Les Spivey : *les voisins de la veuve, M. Spivey, son voisin, les hommes, ses voisins...*

Grande part consacrée au récit, peu de dialogues au discours direct, part infime de discours indirect.

### Les images

Images très **réalistes en sépia**, à l'atmosphère parfois lugubre résultant du **traitement de la lumière**, des **ombres projetées**, du cadrage, du jeu sur le point de vue, du format en hauteur et de la **mise en scène des objets...** à la manière du peintre américain Edward Hopper. Ainsi, chaque scène **fixe l'instant en l'arrêtant**.

Mise en valeur de **la texture du support, du grain du papier** : dessins travaillés au doigt et à la gomme en jouant sur la matière frottée, effacée, grattée, piquetée, creusée... proche de **la pratique du sculpteur** que Chris Van Allsburg a été avant de dessiner. Il a ce sens **du volume et de l'épaisseur** qui rendent troublantes cette zone d'ombre projetée sur la réalité quotidienne.

Objets représentés selon **un point de vue biaisé** qui déstabilise la perception du réel et qui introduit un caractère d'étrangeté : la séquence de **la chute de la sorcière**, sa haute et étrange silhouette implorant l'aide de ses congénères en contre-plongée, l'apparition de Minna dans l'embrasement de la porte observant terrorisée le balai qui nettoie la pièce, le couple Spivey vu en plongée, écrasé face au balai qui manie la hache et fend le bois...

Focalisation sur les parties du corps qui expriment le mieux les émotions des personnages et plus précisément sur **les mains** :

- **main** de la sorcière **qui implore** secours dans le champ de citrouilles,
- **main horrifiée** de Minna Shaw en résonance avec la première,
- **mains avides et précautionneuses** du fermier qui saisit le balai pour le brûler,
- **mains serrées terrorisées** de l'enfant persuadé du diabolisme du balai,
- **mains désœuvrées, décripées** mais comme inutiles, dans la fuite des Spivey,
- **mains sereines et endormies** de Minna Shaw.

Importance du cadre qui délimite chaque image en créant ce sentiment de surréel.

Alternance page de texte/page illustrée en vis-à-vis tout au long du texte.

Trois séquences de deux images en vis-à-vis qui ont pour conséquence de dramatiser les événements importants pour l'histoire **en décomposant et donc en ralentissant l'action** :

- scène de la chute de la sorcière,
- scène de l'attaque du balai par le chien des Spivey et la riposte violente du balai,
- scène de la déambulation nocturne du balai fantomatique et vengeur avec l'image de gauche montrant le balai armé de sa hache ainsi que la violence et la détermination qui l'animent (branche d'arbre coupée)... et l'image de droite donnant un tout petit aperçu du balai en bas à gauche se dirigeant vers la maison des Spivey qui, elle, occupe une place centrale à droite de l'image.

Enfin effets théâtraux de cette forêt qui constituent le décor lugubre des scènes d'extérieur : arbres eux aussi fantomatiques, dénudés et sombres, sapins touffus et pointus et menaçant, feuilles jonchant le sol, ciel bas et nuageux...

Indices d'intertextualité avec d'autres œuvres de Chris Van Allsburg ou *Le petit chien, les sapins* d'Abdul Gazazi.

## La relation texte-images

Grande complémentarité : La narration est sobre, insistant plus sur **les faits** que sur les débats intérieurs des personnages, leurs représentations, leurs émotions voire leur mobiles. Les images illustrent les événements marquants et dramatiques de l'histoire mais aussi mettent en scène l'inconscient des personnages : curiosité et peur des fermiers, regards hallucinés et terrorisés lorsque le balai joue du piano, méchanceté des enfants, impuissance des Spivey qui fuient dans leur charrette avec tous leurs biens... grâce aux procédés du dessin hyperréaliste et aux mouvements de la caméra subjective : plongée, contre-plongée, effets de zoom sur les mains des différents personnages, les visages...

La continuité texte/images est assurée par le fond concret du cadre réservé au texte qui prolonge l'image du champ de citrouille.

Nous sommes ici face à un langage plastique total qui englobe le texte, la mise en page, le format, les illustrations.

## La dimension idéologique et/ou symbolique

**Le symbolisme du balai** : On dit que le balai est un symbole de puissance sacré. Cet outil qui permet de nettoyer les sols fait partie de nos maisons depuis si longtemps qu'on ne pense pas qu'il a pu ou peut avoir un caractère sacré. Ce rassemblement de brindilles naturelles – ou artificielles – rattaché à un manche – souvent en bois, mais pas toujours – et qui nous permet de rassembler en petits tas, la poussière, les débris, etc. qui se trouvent sur nos planchers, pourrait représenter plus qu'un simple outil de travail ménager. Et si on utilise parfois le balai pour représenter les origines humbles de quelqu'un ou pour témoigner de son caractère humble et simple, on l'utilise aussi pour symboliser **la puissance, le sacré... symbole magique, axe cosmique, symbole sexuel...** parfois objet maléfique... **le balai est multiple.**

Si le balai est associé au nettoyage, il est aussi associé à **la purification et l'épuration spirituelles**. Un nettoyage spirituel en quelque sorte... une purification de soi et des lieux sacrés.

Les sanctuaires, les temples, les églises, plusieurs religions et traditions spirituelles ont fait du balayage un rituel sacré. La personne chargée de nettoyer le lieu de culte se devait d'être « pur » et pieux. Elle avait la tâche sacrée de débarrasser le sol de tout ce qui pouvait le rendre sale et impur, tout ce qui pouvait le souiller, tout ce qui pouvait provenir de l'extérieur et qui ne faisait donc pas partie du lieu sacré de culte.

Plusieurs traditions magiques actuelles utilisent lors des rituels, le balai, -réel ou symbolique- pour « nettoyer » l'espace où se dérouleront les rituels. Instrument associé à l'élément « air », on l'utilise donc principalement pour

chasser les énergies négatives et purifier les espaces. Quelques sources associent cependant le balai à l'élément « eau » et à la lune, toujours dans une optique de purification. Le praticien marche habituellement dans le sens des aiguilles d'une horloge, en traçant un cercle et en balayant à quelques centimètres du sol. Le balai ne touchant donc pas nécessairement le sol puisque la purification est principalement symbolique. On utilise aussi parfois de l'encens pour purifier l'espace du rituel – seul ou en combinaison avec le balai.

Le praticien doit donc visualiser les lieux qui sont purifiés par le balai – l'énergie négative est chassée.

Le balai, en plus de servir à la purification des lieux, peut aussi servir à les protéger. On verra alors un balai posé en travers du seuil de la pièce ou du lieu de résidence, parfois sous le lit de la personne qui désire la protection ou encore placé contre une fenêtre ou une porte.

La dimension idéologique : Pas de potions magiques, pas de crapauds ou de maléfica... Pas de grimoire ni de diablerie... Pas de balai indomptable provoquant une avalanche de catastrophes. Le balai ne prend plaisir qu'à balayer, de plus en plus large, jusque sur le chemin qui mène chez les Spivey. Il est là pour faire fuir les indésirables. Il n'y a de sorcellerie que dans l'obscurantisme, que dans le regard superstitieux de celui qui redoute l'inconnu, rejette l'inexplicable, et dans la jalousie haineuse face à celle qui adopte une attitude non conformiste et marginale.

Ce livre peut être une amorce très intéressante sur le thème de la sorcière liée à l'évolution de la condition féminine dans l'ordre social, historique et religieux et sur la symbolique du balai. Il est surtout un support de débat sur le respect des différences, l'ouverture d'esprit, sur la définition du Bien et du Mal...

### Notre réception de l'œuvre en tant qu'adulte

Frontière floue entre l'univers du conte, le merveilleux et le fantastique. Statut ambigu du balai : est-il objet ou personnage à part entière ?

Agresseurs caractérisés par un obscurantisme gênant qui n'est pas sans rappeler l'Inquisition.

### Notre réception de l'œuvre en tant qu'enseignant

Les compétences à maîtriser pour apprécier cette œuvre sont :

#### *D'une part la compétence textuelle : choix du narrateur et manipulation du narrataire :*

- **Obstacles liés à la façon dont les choses sont racontées** : le lecteur doit combler les ellipses du texte. En effet le narrateur passe sous silence les ruses et stratagèmes de Minna Shaw pour se débarrasser de ses voisins et vivre sereinement avec son nouvel ami. La fin rassure mais n'explique pas tout !
- **Complexité des personnages** : personnage de la sorcière éloigné de l'archétype. Le balai pourrait être perçu comme personnage maléfique... encore faut-il percevoir la lente construction de ce personnage et connaître le concept qui est derrière ce terme.
- **Construction du personnage du balai.**
- **Chronologie** : confrontation ordre des faits tels qu'ils sont relatés dans la narration et ordre des faits sur le plan chronologique.

#### *Et d'autre part les compétences référentielles*

**Univers de référence de l'œuvre** : comment expliquer les réactions violentes des fermiers si les élèves ne connaissent pas l'inquisition et les procès fait aux femmes pour sorcellerie ?

#### **La symbolique du balai.**



## L'Ogresse en Pleurs



### Notice Bibliographique

Titre : **L'Ogresse en Pleurs**

Auteur : **Valérie Dayre**

Illustrateur : **Wolf Erlbruch**

Éditeur : **Milan Jeunesse**

Année : **1996**

### Genre

Merveilleux / Apprentissage lié à la dimension psychanalytique

### Forme

Conte

### Présentation brève de l'auteur

Valérie Dayre est née en 1958 et vit dans le Berry. Elle est l'auteur d'une quinzaine de livres pour enfants et adolescents et consacre presque tout son temps à l'écriture. Elle est également traductrice et auteur de quelques ouvrages pour adultes.

Ses textes, jamais mièvres, parlent souvent de cruauté, de vérité et de mensonge, de mort. Ce sont des constructions savamment organisées qui ressemblent parfois à des jeux de pistes et invitent le lecteur à comprendre le point de vue de l'auteur sur le monde, la société, à travers le regard de ses personnages. Elle possède un incontestable talent d'écriture maîtrisée.

### Ses ouvrages pour la jeunesse

(Site littérature de jeunesse Télémaque, CRDP de l'académie de Créteil, fiche pédagogique : A la rencontre de Valérie Dayre, bibliographie + pistes d'exploitations pédagogiques)

• *Virus, La Joie de lire*, 2007.

• *Retour en Afrique*, L'école des loisirs, Neuf, 2004.

- *Comme le pas d'un fantôme*, L'école des loisirs, 2002, (Rageot - 1992).
- *C'est la vie, Lili*, L'école des loisirs, 2002, Prix Sorcières, 1992. Les nouveaux malheurs de Sophie, L'école des loisirs, 2001.
- *Miranda s'en va*, Illustré par Jean-Louis Henriot, L'école des loisirs, 2000, Milan (zanzibar), 1991.
- *Sale gamine*, École des loisirs, 1999.
- *Sa dernière blague*, Illustré par Alain Mets, L'école des loisirs, 1998.
- *Je veux voir Marcos*, L'école des loisirs, 1998.
- *Le jour où on a mangé l'écrivain*, L'école des loisirs, 1997.
- *L'Ogresse en pleurs* (épuisé), Ill. par Wolf Erlbruch, Milan, 1996.
- Série des Gaspard :
  - *Dimanche, Gaspard s'amuse*, Ill. par Hervé Pinel, L'école des loisirs, 2003.
  - *Samedi, Gaspard fait l'andouille*, Ill. par Dorothée de Monfreid, L'école des loisirs, 2002.
  - *Vendredi, Gaspard dans la nuit*, Ill. par Philippe Dumas, L'école des loisirs, 2002.
  - *Jedi, Gaspard a mal aux dents*, Ill. par Pascale Bougeault, L'école des loisirs, 2001.
  - *Mercredi, Gaspard est amoureux* Ill. par Alan Mets - L'école des loisirs - 2000
  - *Mardi, Gaspard va à l'école*, Ill. par Isabelle Bonameau, L'école des loisirs, 2000.
  - *Lundi, Gaspard prend le train*, L'école des loisirs, 1999.

### Résumé

Une femme méchante (l'ogresse) se lance dans une nouvelle quête : dévorer un enfant... Enfant qu'elle veut à la hauteur de ses pulsions et son désir. Elle parcourt donc le pays, à la recherche d'une proie parfaite. Trop exigeante, elle rentre bredouille et tombe alors sur le plus désirable enfant qui soit... Elle le mange tout cru ! Son appétit satisfait et sa lucidité revenue, elle réalise qu'elle a mangé... son propre fils ! Elle erre alors, à la recherche d'un enfant à aimer...

### Les personnages

- Une femme (**l'ogresse**) qui est le seul vrai personnage avec une quête bien identifiée. Elle a un rôle déterminant dans l'action et le narrateur nous donne accès à ses pensées les plus intimes qui sont autant d'informants permettant de caractériser ce personnage. C'est aussi une sorte d'anti-héros. Elle agit pour son propre compte dans la transgression de son statut de mère dans la réalité mais en conformité avec l'archétype de l'ogre des Origines ou de la Mère dévorante issue des mythes du pays dogon.

- Ambiguïté d'une mère qui n'est pas ancrée dans une réalité sociale définie et qui, de ce fait, pourrait s'inscrire dans le genre merveilleux. Mais elle n'a pas non plus de pouvoirs magiques... on peut dire qu'elle est avant tout **un personnage symbolique**.
- Des enfants et leurs parents (opposants), qui ont le statut de « passants » ou de figurants.
- Un enfant particulier : son fils, qui n'est doté d'aucun traitement propre au personnage...

## L'espace et le temps

### Rapport à l'espace propre au conte merveilleux :

- Indétermination spatiale au niveau textuel - propre au merveilleux - : « *parcourir le pays* » ; « *dans tout le pays* » ; « *passant par les villages et les villes* » ; « *dans le pays* ».
- Le récit s'ouvre sur un espace clos (l'intérieur de la maison de l'ogresse) mais sans « limites ». C'est un espace nu, sans meuble sauf la table au 1er plan ; aux murs neutres et jaunes... L'illustration suggère une plongée dans l'espace de l'inconscient et du désir.
- Puis elle parcourt le pays : espaces distincts traversés (mer très présente) dans un ciel où prédominent les couleurs jaunes/ocre.
- Le drame (la dévoration) se déroule dans l'espace intime et clos de la maison (espace privé) en opposition avec les lieux antérieurs parcourus (villes, rues... maisons fermées dans lesquelles elle n'a pas accès). La scène est sans témoin, mis à part le singe et la lune omniprésente. Doit-on y voir un lien avec la topographie symbolique des contes ? La chambre peut-elle être vue comme le lieu du secret et de la révélation ; un lieu chargé d'interdit et de mystère ; le lieu de la duperie ?

Le récit se clôt sur un espace extérieur où convergent tous les espaces qui ont jalonné le récit : mer ; rochers ; désert ; maisons ; ciels et lunes (qui se sont fragmentées, dupliquées, auto-générées...). C'est donc un espace qui a valeur de « totalité » voire d'universalité ; de temps « absolu » qui devient une forme de « hors-temps » :

- impression confortée par la reprise du fond jaune ocre sur lequel s'ouvrirait le récit (effet de reprise/clôture entre l'espace intérieur du début et l'espace extérieur final),
- par la présence finale du présent : valeur durative ; intemporalité : « *aujourd'hui encore dans le pays on entend un murmure plaintif...* » ; « *Sans le manger... répète-t-elle sourdement...* »,
- par la duplication des lunes (10 lunes ; sous toutes ses formes possibles).

Pas d'ancrage temporel précis : « hors temps » propre au conte marqué par la formule rituelle « *Il était une fois* » et accentué par l'absence d'alternance manifeste jour/nuit. La multiplication et l'omniprésence des lunes (pleine ; demi ; quart...) sans logique temporelle manifeste, produisent concourent à cette perte de repères temporels.

Seule indication temporelle : « *Au bout de quelques jours* », après la scène de la dévoration. On peut y voir une marque du retour à la réalité et à la raison après la satisfaction de la pulsion dévoratrice et l'aveuglement que cette dernière a suscité.

Présence d'imparfait à valeur durative et itérative.

Mais présence de la durée (en lien avec la dynamique de la quête), de délais, qui amènent le personnage à éprouver de plus en plus douloureusement le temps qui passe d'autant plus que l'objet de quête relève ici d'une satisfaction pulsionnelle et que celui-ci semble hors d'atteinte.

« Résistance » du monde qui décuple son obstination et son aveuglement.

Passage d'une consommation « gloutonne » du temps (confiance aveugle dans le temps qui passe comme promesse d'assouvissement des pulsions) à la « chute » dans le temps : à la trame primitive de la répétition (du désir, des pulsions, du plaisir...) se superpose un autre principe d'organisation : celui du désordre et de la chute (en écho aux multiples lunes qui hantent le ciel ? ; à la juxtaposition des éléments du décor, tous mêlés..., à la multiplication des feuilles)... ; à jamais... « *aujourd'hui encore dans le pays, on entend un murmure plaintif qui roule dans les rues, harcèle les maisons...* » signe d'une souffrance sans fin.

## La narration

### Le narrateur

Narration à la 3<sup>ème</sup> personne ; narrateur omniscient.

### Le point de vue

Point de vue du narrateur omniscient mais peu marqué. Quelques marques cependant de « discours » :

- jugements de valeur sur le personnage (« *une femme si méchante.* ») ;
- jugements mêlés à une position revendiquée de narrateur : « *elle avait commis bien des vilénies dans sa vie, des choses que je ne peux même pas écrire ici tant elles sont terribles* » : ne pas dire l'**indicible** manipulation du narrateur, au profit de la projection fantasmatique...
  - des commentaires apposés à un discours direct et mis entre parenthèses : « *Elle avait abaissé ses prétentions* » ; « *Oh... elle ne pleura pas* » ; à la fin, le narrateur reprend

les paroles de l'ogresse à son propre compte en les expliquant, mais, paradoxalement, en en renforçant l'ambiguïté, se rendant ainsi complice de son personnage.

Le narrateur fait de brèves incursions dans les consciences des personnages. Moment clé de la vision du plus bel enfant qui soit : « elle vit... » = focalisation interne ou regard omniscient du narrateur...

### *L'ordre des événements racontés / La vitesse*

La narration respecte l'ordre des événements. C'est un récit linéaire.

Alternance scènes (« *n'importe lequel, gémissait maintenant l'affamée* ») et ellipses... ; + récit itératif (conscience de plus en plus aiguë et tragique du temps qui passe).

## Relation texte / image

**La dynamique de la quête** est amorcée dès la situation initiale et dès la 1<sup>ère</sup> illustration :

- posture de l'ogresse appuyée sur la table de façon résolue et envahissante,
- regard tourné vers la droite qui annonce le départ,
- page suivante : déplacement accentué toujours vers la droite,
- succession de déplacements contrastés vers la gauche et vers la droite qui montrent les moments de détermination et les moments d'errements.

**La clôture du récit** renforce l'absence d'issue et la souffrance infinie clamée par le texte. **Jeu de miroir** et contraste des postures de l'ogresse au sein de l'espace pictural entre la 1<sup>ère</sup> et la 12<sup>ème</sup> illustration :

### **1<sup>ère</sup> illustration : jeu d'amplification**

- **regard** vorace tourné vers la droite ;
- présence du personnage selon un plan américain ;
- présence des bras et mains résolument posés sur la table : promesse d'action imminente ; personnage résolu et déterminé : promesse de réalisation du rêve évoqué par le texte = **complémentarité texte/image (rapport de collaboration)**.

### **12<sup>ème</sup> illustration : fin de la quête et moment de la révélation**

- même visage mais plus petit (**amplification réduite**) tourné vers la gauche (**le passé** = dimension du regret infini et de la faute irréparable), courbe de la bouche encore plus accentuée ;
- bras et mains repliés donc non visibles (plus d'action possible car acte de dévoration irréversible...) ;
- présence du personnage selon un plan moyen.

## *Jeux de regards et de points de vue*

**Jeux de regards** : les personnages sont vus par le lecteur le plus souvent de profil ; mouvement de va-et-vient. Les êtres se croisent, se voient ou ne se voient pas, se dissimulent, s'épient. Le lecteur les voit se regardant.

Omniprésence de la lune ou des lunes : le plus souvent indifférente voire somnolente ; sauf yeux ouverts des 2 dernières illustrations.

Scène de la dévoration : enfant « *beau à croquer* » = point de convergence des regards : regard de l'ogresse, regard du lecteur (doublement conduit vers lui, car il est sur la page de droite, parce que le regard et les yeux exorbités de l'ogresse mènent vers lui) : il est le seul personnage à être représenté de face par rapport au lecteur mais il a les yeux fermés, donc il ne nous voit pas, pas plus qu'il ne voit le danger. Le regard du singe est tourné également vers lui comme à la page suivante. **C'est l'amorce du procédé d'amplification qui va suivre.**

Face à face des 2 animaux (rat/pigeon) sur la dernière illustration...

**Angle de vue** : Ogresse présente à toutes les pages sauf page 3 (scène de la dévoration + scène centrale où les gens sont dans leur maison + dernière illustration) ; présence toujours de **profil** (droite/gauche plus ou moins en alternance)

Scène vue selon le regard d'un narrateur visuel omniscient ; vue d'ensemble de la scène ; on en sait plus que les personnages le plus souvent et on voit les jeux de dissimulation. Le lecteur accède à l'intérieur d'une maison là où l'ogresse n'accède pas. Le lecteur remarque une insouciance manifeste dans les occupations des personnages présents.

### *Fonctions dominantes de l'image :*

- fonction de répétition (économie narrative) ou complémentaire,
- fonction de sélection,
- fonction d'amplification dans les moments forts du récit (force dramatique exacerbée).

Ex : scène de la dévoration vue à travers les yeux exorbités du singe (ellipse) (plan moyen) qui crie simultanément au battement du tambour : Contraste fort entre le silence du texte (3 mots pour dire l'horreur la plus absolue qui soit) et le bruit paroxystique de l'image. Ce qu'évoque le texte dans sa sobriété, l'image le rejette hors d'elle et n'en montre que l'effet, l'horreur peinte sur les traits du petit singe (dépouillement de l'image, qui rompt avec nombreux détails des illustrations précédentes. L'illustrateur n'ajoute rien : il retranche et réorganise). Autre jeu de contraste : ce singe n'était qu'un détail de l'image précédente, situé presque en hors cadre, hors de l'espace de la page, tel une ornementation. Le fait d'en faire le point central dans cette

scène de dévoration produit un double effet :

- Le singe assure un lien visuel -conceptuel- avec la page précédente.
- Il agit comme un détournement du regard (détourner les yeux pour échapper, en vain, à l'horreur). En vain, car si le regard se concentre presque en totalité sur la page de droite, le regard de l'animal, lui, est tourné vers la gauche (inversion par rapport au sens traditionnel de la lecture) et nous ramène cependant vers le texte, vers l'horreur indicible, enclose en un minuscule cartouche.
- Il symbolise le choix de W. Erlbruch de ne pas représenter la scène ; travail sur cette scène comme moment de rupture ; effet de choc ; tour de force du travail de l'illustration : exacerbation de l'horreur pour donner toute sa dimension à la violence du texte.

Le récit peut bien ensuite se poursuivre et se conclure ; rien n'est plus comme avant ; le cri demeure, ainsi que les battements de tambour dans la frénésie de la peur.

### Les illustrations

Elles sont associées au texte et se développent sur les doubles-pages :

- images cadrées (tours blancs),
- technique mixte : mélange de collages, de dessins, de tampons (en guise de signature ?),
- réelle originalité plastique ; richesse de l'image,
- inspiration japonaise : motifs, tampons, estampes (cf. singe : posture du singe ; motifs des vêtements).

### Le texte

Alternance narration / discours direct (pas de dialogue ; expression des paroles ou pensées intérieures de l'ogresse) propre au conte : les personnages parlent toujours directement ; parler équivaut à agir.

#### Dimension poétique de la langue propre aux contes (valeur de l'oralité) :

- Importance portée au langage ; place du mot juste, exact, élu pour sa valeur sonore et presque magique. Place des formulettes, comme une pulsation du conte, qui appartiennent à l'architecture du récit.
- **Le mot a pouvoir sur la réalité, le jeu verbal consiste à prendre le langage au sérieux : jeu de flottement entre sens propre et sens figuré. Tout se joue dans ce glissement subtil.** C'est un des ressorts de l'œuvre ici.
- Jeux de sonorités : rimes (rime systématique associée à chaque synonyme du mot enfant) ; assonances et allitérations (ex. : « ... *ce festin était... le sien ! Son bambin. Elle avait oublié en avoir un* »).

- Régularité du rythme : nombre identique de pieds (ex. : « *Ces loupisots sont trop petiots, n'ont que la peau sur les os* ») : 7 pieds x 2 // balancement des vers : la coupure se faisant sur l'assonance.
- Répétition des structures de phrases (cf. ex. précédent).
- Jeux de reprises et d'amplification : accumulation de verbes, répétitions et accentuation : « *elle eut beau râler, tempêter...* » ; « *l'enfant le plus appétissant* » ; « *des yeux brillants, gourmands* »...

**Jeu de reprise anaphorique autour du mot enfant :** multiplication des synonymes : marmot, lardon, loupisot, marmouset, bambin, mouflet, petit, pitchoun, drôle, moutard, gamin, bambin, un petit.

**Réseau d'anaphores autour de l'ogresse :** *une femme si méchante ; cette femme ; la maraudeuse ; l'affamée ; la mangeuse.*

**Niveau de langue soutenu** (lexique ; syntaxe ; tournures de phrases).

**Ambiguïté renforcée** par la polysémie des mots (phrase finale) et le jeu sur sens propre/sens figuré (beau à croquer) ; lien entre les 2 ? Lien avec phrase finale de l'œuvre ?

### Dimension symbolique

**La symbolique est portée essentiellement par les illustrations. Nous avons essayé de lister les éléments particulièrement significatifs.**

Des symboles récurrents (présence obsessionnelle) au niveau pictural (illustrations) :

- la lune,
- les feuilles : identiques dans la couronne de l'ogresse ; dans son intérieur : sur cadre ; dans bocal ; feuille grossie au 1<sup>er</sup> plan dans la scène de dévoration ; omniprésente dans espace extérieur à la fin du récit (éparpillée),
- les timbres chinois,
- le motif à carreaux blanc cassé / parme : de la petite fille du début (page de garde) -Quel lien avec le récit ? Qui est-elle ?- ; il se retrouve sur le dos du singe ; puis sur le nuage de la dernière illustration... Nuage qui est dans le ciel... écho à la fillette qui joue la marelle et envoie son caillou... dans la case ciel...
- Place et valeur des mains de l'ogresse (longs doigts sinueux) = prédation.

**L'eau noire :** double occurrence : scène intérieure de la dévoration (mer « noire » visible par la fenêtre / scène de la souffrance maternelle et du regret expiatoire...)

= eau couleur d'encre ( cf. E. Poe) = eau mortuaire, toute

imbibée des terreurs de la nuit (Dans *L'Ogresse*, paradoxalement : univers sans réelle nuit (teinte de fond quasiment semblable et jouant sur de nombreuses nuances dans chaque double page ; dominante du jaune) mis à part la lune omniprésente.

- = doublet substantiel des ténèbres ; substance symbolique de la mort.
- = initiation au voyage sans retour = **épiphanie du malheur du temps vers un devenir chargé d'effroi (devenir comme présent infini, alourdi du poids de l'éternelle expiation).**

**Isomorphisme eau/lune** (confondues dans de nombreuses mythologies) -de par un archétype menstruel-

- **La lune** : indissolublement conjointe à la mort et la féminité. Elle apparaît comme la grande épiphanie dramatique du temps = astre qui croît, décroît, disparaît ; un astre capricieux qui semble soumis à la temporalité et à la mort.
- Lien avec l'image de la « Mère terrible », ogresse que vient fortifier l'interdit sexuel ; féminité terrible à la libido destructrice...

**L'oiseau** : dernière illustration : l'oiseau comme pur **symbole de l'éros sublimé** ; lien avec l'aile et l'angélisme de l'envol... = volonté de transcendance ; aspiration psychique à la pureté, au volatil... = isomorphe d'une purification // Associé au rat, symbole de l'âme... vers une quête de transcendance – désincarnation... ?

- **Face à face** de la chute (la souillure morale) et pureté céleste, ou élévation spirituelle... induite par l'image d'envol : présente dans l'oiseau ; la présence quasi « flottante » du garçon sur la table, mais aussi dans la page de garde : petite fille, « belle comme un ange » qui fait le pendant du jeune garçon « beau à croquer » ; elle semble flotter elle aussi dans l'espace, vole au-dessus de la marelle (même immatérialité que celle du garçon) et a envoyé son caillou sur « ciel »...
- **Les symboles ascensionnels** : tous marqués par le souci de reconquête d'une puissance perdue, d'un tonus dégradé par la chute ; dans *L'Ogresse* : présence des rochers (sur lesquels elle grimpe)... Souvent conquête d'une sécurité métaphysique ... L'ange est ici presque l'antiphrase de la sexualité (sublimation de la chair ; méditation de la pureté).

**Lien avec la lumière** (malgré l'absence de soleil) ; présence dominante du jaune.

Symbolisme du soleil relié à celui de la couronne solaire... ; lien avec couronne de feuilles ?

- L'œil (souvent fermé sur les lunes) : intense valorisation du surmoi ; lien avec le père : l'impératif moral... or ici, les lunes ont les yeux fermés le plus souvent...

**Le poisson** dans la scène des offrandes : symbole général des autres contenants : l'avalé... annonce de la fin funeste de l'Ogresse... ? Dimension tragique de l'œuvre...

### Quelques pistes de réflexion Notre réception en tant qu'adulte

**Double dynamique du récit** : filiation avec les contes. Parallèlement, conte qui transgresse les normes du genre...

**Un conte de dévoration** : filiation avec contes d'ogres et d'ogresses de part le primat des pulsions.

**Le conte comme scénario initiatique : dimension « sociale » des contes** : transmettre les lois de la vie et figurer le passage que l'homme a à accomplir pour atteindre son statut d'homme. Il articule ainsi le devenir du sujet individuel au devenir du sujet social (étroitement lié à l'organisation sociale de la communauté dans laquelle évolue le héros). Ici, l'ogresse n'évolue dans aucune communauté -si ce n'est dans celle des hommes- ; sa seule norme = l'assouvissement de ses pulsions destructrices (« *elle avait commis bien des vilénies* »). Aucune loi humaine ne la freine ou la contient, si ce n'est la ruse des parents qui éloignent leurs enfants en les tenant cachés. Certaine indifférenciation dans le traitement des humains qu'elle rencontre (« *on* » ; *la rumeur* ; *les gens*). Elle est cependant crainte, et jouit d'un certain pouvoir : cf. scène des offrandes (traitement propre aux dieux...).

**L'Ogresse : un anti-héros en proie à ses propres démons...** Ici, elle est héros (anti-héros) -et non figure traditionnelle de l'opposant s'opposant au héros- ; elle court, de son libre arbitre vers sa perte. Elle est l'auteur de son propre destin... Conte de type descendant -dégradation de la situation-

Elle est en quelque sorte son principal opposant : dédoublement de personnalité entre l'avant et l'après. Aveuglement et perte totale de lucidité sous le joug d'une pulsion dévastatrice (jouissance de la dévoration ; analité) qui la mène à sacrifier son propre enfant = pas de contrôle sur le moi. Quand retour de la raison, refus de reconnaissance objective des faits : « *On m'a pris le mien. On me l'a mangé.* »

**Mais aussi l'ogresse seul élément « féérique » de l'histoire**

- C'est une ogresse « moderne », humaine, sans pouvoir surnaturel. Traitement « réaliste » de l'univers du récit...
- Filiation avec les contes dans leur dimension psychanaly-



tique : figures-types incarnant chacune **un état extrême de l'humain.**

- **L'ogresse** : semble à la croisée de la sorcière (conception horrifiée de la femme, en tant que mère œdipienne) et de l'ogre (nous renvoie à notre propre intempérance et à nos appétits).
- Références obligées aux deux contes d'ogrerie, *Hänsel et Gretel* et *Le petit poucet* et à ce qui les oppose et les réunit. L'ogrerie féminine et l'ogrerie masculine se différencient dans leurs origines mythologiques.

**L'ogre du Petit Poucet** est l'Ogre des origines : le Chronos de la mythologie qui avale tous les enfants que Rhéa met au monde, de peur que l'un d'eux l'émascule et le détrône... Mais dans l'Ogresse, pas de lutte de pouvoir...

**Hänsel et Gretel associé au mythe de la caléasse et du bélier** ; filiation plus perceptible. La caléasse-mère (D. Paulme : *La mère dévorante*) dévore un enfant qui s'est approché d'elle après lui avoir répondu : « *Je suis ta mère qui a germé* » puis elle dévore d'autres enfants et dans certaines versions elle se met à dévorer des êtres humains puis tous les humains, les maisons, les végétaux, rochers, paysage... Elle est la mère qui ne résiste pas à remettre dans son ventre ce à quoi elle avait donné le jour, donc ses enfants. La dévoration féminine est un contre-accouchement, un regret :

« *La mère ne donne plus le jour, elle engloutit. C'est la fin du monde, la caléasse monstrueuse est l'image inversée de la Déesse Mère* » D. Paulme.

Cette puissance magique d'engendrement dont dispose la femme semble toujours pouvoir se retourner en son contraire.

Ces deux contes, *Hänsel et Gretel* et *L'Ogresse en pleurs* seraient donc à rapprocher en raison de leurs dimensions **œdipiennes**, cependant ici inversées. En tuant son fils, l'Ogresse tue la mère qui est en elle (tue la maternité)... comme pour la faire renaître... Elle pleure cette maternité perdue. En assouvissant le plaisir ultime (attendu), elle fait naître les sentiments.

**Le conte s'ouvre sur le personnage de l'Ogresse. Il se clôt sur celui de la Mère...**

Valeur de cette mère dévorante (symbole de l'amour dévorant ici mis en scène) : amour possessif et castrateur...

**Notre réception en tant qu'enseignant**

Un texte difficile de par sa dimension symbolique et psychanalytique. Les liens entre les symboles récurrents mais disséminés dans le texte et l'image ne sont pas faciles à décrypter.

---

■ Annexe

---

**Répertoire des articles parus  
dans cette revue  
du n° 33 au n° 53 inclus**

## Numéros thématiques

Discipline	Intervenant	Coordination	Titre du Numéro	N°	Date	
Mathématiques	Néant	Jore Françoise, Morin Gérard	Mesures, mesurage... dans un cadre pluridisciplinaire	33	Janvier 2003	70 p.
Français	Néant	Gr.-recherche Français	Imaginaire et poésie. Juste une courbe, un mouvement, une lumière, une chose sans importance, simplement essentielle.	35	Nov. 2003	79 p.
Histoire	Néant	Guimbretière Dominique,	Pour approcher l'histoire dans une perspective européenne	36	Février 2004	71 p.
Ouverture à l'Universel	Néant	Correau Marie- Noëlle, Hibou Marie	Au-delà de nos murs ou éduquer à l'universel	37	Février 2005	111 p.
Recherche	Néant		La recherche en CFP	38	Sept. 2005	93 p.
Mathématiques	Charnay Roland, Douaire J.	Ollivier-Lamesle Daniel, Mercier Myriam	Des dispositifs de formation en mathématiques pour les enseignants de l'école primaire	39	Juillet 2006	65 p.
Formation catéchétique	Néant	Molinario Joël	La formation : lieu de catéchèse ?	41	Juillet 2007	83 p.
EPS	Chauvel Patrick	Proust Michel, Brault Philippe	Corps à cœur (AFCFP et UGSEL)	42	Sept. 2007	95 p.
Français	Néant	Lebrun Christiane	La littérature de jeunesse : objet et moyen de formation des professeurs des écoles ?	43	Déc. 2007	88 p.
Géographie	Néant	Guimbretière Dominique,	Géographies dans le cadre de la formation ; entre permanences et mutations	47	Juillet 2011	108 p.
Master et Formation	Néant	Comité de rédaction	Master et Formation professionnelle : Quelques échos	51	Mars 2012	68 p.
Français	Néant	Lebrun Christiane	Pour une esthétique de la réception des textes littéraires pour la jeunesse	52	Juin 2012	98 p.

## Articles parus du n° 33 au n° 53

Mot-clé 1	Mot-clé 2	Auteur(s)	Titre Article	N°	Date	Page
Catéchèse	Accompagnement spirituel	Dolivet Marie-Odile	L'accompagnement spirituel des étudiants	41	Juin 2007	50
Catéchèse	Caractère « Propre »	Maerten Dominique	Le « caractère propre » vu par des formateurs	41	Juin 2007	18
Catéchèse	Caractère « Propre »	Abgrall Pierre	Être enseignant dans l'Enseignement Catholique	41	Juin 2007	73
Catéchèse	Catéchèse des adultes	Molinario Joël	Catéchèse des adultes et maturité de la foi	41	Juin 2007	68
Catéchèse	Confirmation	Malpaux Chantal	Le sacrement de confirmation au CFP de Cambrai	41	Juin 2007	41
Catéchèse	Culture biblique	Lagarde Claude	La dimension catéchétique d'un récit biblique	41	Juin 2007	34
Catéchèse	Culture nouvelle	Lorge Chantal	De la culture des étudiants de CFP... à la culture ecclésiale	41	Juin 2007	13
Catéchèse	Culture religieuse	Robitaille Pierre	Approche culturelle et annonce de l'Évangile	41	Juin 2007	22
Catéchèse	Débat en classe	Durand Marie-Laure	Discussion à visée philosophique, discussion à visée catéchétique : ressemblances, différences	46	Juin 2009	30
Catéchèse	Débat, Formation Initiale	Lorge Chantal	Du débat philosophique au débat catéchétique	41	Juin 2007	30
Catéchèse	Développement des adultes	Molinario Joël	Les 20-30 ans : une identité en réappropriation	41	Juin 2007	10
Catéchèse	Interprétation	Giroud Jean-Claude	L'interprétation où l'art du « braconnage »	41	Juin 2007	76
Catéchèse	Journée d'initiation	Lorge Chantal	Récit d'une journée d'initiation à la Parole	41	Juin 2007	44
Catéchèse	Journée d'initiation	CFP l'Aubépine	Journée de pastorale : « Choisis ta vie ! »	41	Juin 2007	47
Catéchèse	Mission de l'Enseignement Catholique		Conférence des évêques de France Assemblée plénière – novembre 2006	41	Juin 2007	72
Catéchèse	Mystagogie	Molinario Joël	Une dimension catéchétique de la liturgie pour les adultes en formation	41	Juin 2007	38
Catéchèse	Pédagogie catéchétique	Saba Catherine	La formation à la pédagogie catéchétique : l'occasion d'une catéchèse	41	Juin 2007	56
Catéchèse	Pédagogie catéchétique	Malpaux Chantal	Une formation à l'animation catéchétique	41	Juin 2007	58
Catéchèse	Pédagogie catéchétique	Theiller Odile	Pédagogies de la parole en catéchèse	41	Juin 2007	64

Mot-clé 1	Mot-clé 2	Auteur(s)	Titre Article	N°	Date	Page
Catéchèse	Projet découverte	Prunier Marie-Geneviève	Savoir compter jusqu'à « un »	41	Juin 2007	52
Catéchèse	Projet, Posture	Éloire Ghislaine, Malpaux Chantal	L'acte d'enseigner : le projet de formation, la posture du formateur	41	Juin 2007	15
Catéchèse	Référence ecclésiale	Lorge Chantal	Le texte national pour l'orientation de la catéchèse en France	41	Juin 2007	20
Catéchèse	Sémiotique biblique	Giroud Jean-Claude	Sémiotique biblique et formation catéchétique	41	Juin 2007	28
Didactique EPS	Arts Plastiques	Rouquié Ghislaine	Corps et interdisciplinarité : Corps et arts plastiques	42	Sept. 2007	71
Didactique EPS	Bible	Giroud Jean-Claude	Dans la Bible, quel corps ?	42	Sept. 2007	92
Didactique EPS	Concept de corps dans l'histoire	Proust Michel	Aventures et mésaventures du corps dans l'histoire	42	Sept. 2007	10
Didactique EPS	Corporéité	Chauvel Patrick	Corporéité et éducation à l'école	42	Sept. 2007	84
Didactique EPS	Corps / Musique	Babarit Alain	Quand la musique met le corps en « trans »	42	Sept. 2007	57
Didactique EPS	Corps de l'enseignant	Moré Denis	Être et paraître : un corps pour enseigner	42	Sept. 2007	29
Didactique EPS	Corps disponible	Bailly Marie-Christine	Le corps de l'élève dans le quotidien d'une classe	42	Sept. 2007	54
Didactique EPS	Corps-outil	Babarit Alain	Chemins parcourus en Formation Initiale : Les langages	42	Sept. 2007	38
Didactique EPS	Différences	Kochert Martine	Corps et différences : Vivre la différence à l'école	42	Sept. 2007	89
Didactique EPS	Différences	Le Nezet Dominique	Corps et différences : Réactions d'enfants de GS/CP	42	Sept. 2007	91
Didactique EPS	Dualités : Corps et ...	Proust Michel	Éloge de la dialectique.	42	Sept. 2007	48
Didactique EPS	Écoute du corps	Proust Michel	Apprendre à écouter son corps	42	Sept. 2007	65
Didactique EPS	Français	Kochert Martine	CORPS et apprentissage en français	42	Sept. 2007	74
Didactique EPS	Implication corporelle	Jean Marie-Françoise Auvinet	Chemins parcourus en Formation Initiale : Co-naissance de soi en formation initiale	42	Sept. 2007	39
Didactique EPS	Instructions Officielles	Rouquié Ghislaine, Le Nezet, Dionnet Paul	La place du corps à l'école dans les Instructions Officielles	42	Sept. 2007	16
Didactique EPS	Interdisciplinarité	Rouquié Ghislaine	Construction du schéma corporel	42	Sept. 2007	67



Mot-clé 1	Mot-clé 2	Auteur(s)	Titre Article	N°	Date	Page
Didactique EPS	Intériorité	Kochert Martine	Éduquer à l'intériorité, à l'écoute, au silence	42	Sept. 2007	80
Didactique EPS	Langage du corps	Rouquié Ghislaine	Du corps en mouvement au silence du corps écouté : le cœur de l'apprentissage ?	42	Sept. 2007	24
Didactique EPS	Langages du corps	Kochert Martine	Nos corps et nos histoires conscientes ou inconscientes	42	Sept. 2007	33
Didactique EPS	Lectures du corps	Jean Marie-Françoise	Malika : Regards croisés	42	Sept. 2007	26
Didactique EPS	Littérature	Proust Michel	Corps et interdisciplinarité : Corps et littérature	42	Sept. 2007	72
Didactique EPS	Maternelle	Jean Marie-Françoise	Corps, sexualité et entrée dans le savoir	42	Sept. 2007	52
Didactique EPS	Projet santé	Le Nezet Dominique	« Bouge ton cœur », croque la vie	42	Sept. 2007	62
Didactique EPS	Schéma corporel	Rouquié Ghislaine	Corps et interdisciplinarité : Construction du schéma corporel	42	Sept. 2007	67
Didactique Français	Apprentissage lecture	Foerster-Chambat Martine	Les parents et l'apprentissage de la lecture au Cours Préparatoire	34	Mai 2003	124
Didactique Français	Enseignement-apprentissage écriture C3	Ruellan Francis	Un mode de travail didactique pour l'enseignement-apprentissage de l'écriture au cycle III de l'école primaire	34	Mai 2003	50
Didactique Français	Enseignement-apprentissage lecture au CP	Simon François	Un exemple de recherche sur l'enseignement-apprentissage de la lecture au Cours Préparatoire dans l'Enseignement Catholique du Finistère	34	Mai 2003	57
Didactique Français	Outil d'analyse	Gr.-recherche Français	Un étayage conceptuel : Formes et genres littéraires	52	Juin 2012	40
Didactique Français	Outil d'analyse	Gr.-recherche Français	Un étayage conceptuel : Le personnage	52	Juin 2012	54
Didactique Français	Outil d'analyse	Gr.-recherche Français	Un étayage conceptuel : Narrateur visuel et narrateur verbal dans l'album pour enfants	52	Juin 2012	60
Didactique Français	Outil d'analyse	Gr.-recherche Français	Un étayage conceptuel : Analyse des illustrations dans un album de jeunesse	52	Juin 2012	62
Didactique Français	Outil d'analyse	Gr.-recherche Français	Une grille-cadre	52	Juin 2012	38
Didactique Français	Outil pour le maître	Gr.-recherche Français	Analyse d'œuvres sélectionnées pour leur « résistance » : Les cubes, Remue-ménage chez Madame K, L'écureuil et la lune, Arc en Fiel, Le parapluie de Madame Hô	52	Juin 2012	13
Didactique Français	Poésie ?	Gr.-recherche Français	Ce mystérieux ailleurs si proche	35	Nov. 2003	9

Mot-clé 1	Mot-clé 2	Auteur(s)	Titre Article	N°	Date	Page
Didactique Français	Poésie ?	Gr.-recherche Français	Une simple histoire de mots	35	Nov. 2003	11
Didactique Français	Poésie ?	Gr.-recherche Français	Plaidoyer pour une lecture naïve	35	Nov. 2003	13
Didactique Français	Poésie à l'école	Gr.-recherche Français	Lettre ouverte à quelqu'un qui n'écrit pas	35	Nov. 2003	22
Didactique Français	Poésie à l'école	Gr.-recherche Français	La poésie supporte-t-elle la didactisation	35	Nov. 2003	22
Didactique Français	Poésie à l'école	Gr.-recherche Français	Des conditions pour rencontrer la poésie	35	Nov. 2003	23
Didactique Français	Poésie à l'école	Gr.-recherche Français	Réflexions sur le processus de création	35	Nov. 2003	32
Didactique Français	Poésie en classe ?	Gr.-recherche Français	Les enfants d'aujourd'hui et la poésie	35	Nov. 2003	15
Didactique Français	Poésie en primaire	Olivier-Lamesle Daniel	Contribution à l'étude du problème de l'enseignement de la poésie moderne au Cours Moyen	34	Mai 2003	33
Didactique Français	Poésie, Formation	Gr.-recherche Français	L'expérimentation d'un module d'initiation	35	Nov. 2003	38
Didactique Français	Poésie, Formation	Gr.-recherche Français	L'expérimentation de modules interdisciplinaires	35	Nov. 2003	43
Didactique Français	Poésie, Formation	Gr.-recherche Français	L'art et la personne	35	Nov. 2003	62
Didactique Français	Poésie, Formation	Gr.-recherche Français	Lecture de la poésie et programmes 2002	35	Nov. 2003	66
Didactique Français	Poésie, Formation	Gr.-recherche Français	Annexes : Jeux de langage	35	Nov. 2003	71
Didactique Français	Théorie littéraire	Gr.-recherche Français	Le pacte de lecture littéraire	52	Juin 2012	66
Didactique Français	Théorie littéraire	Gr.-recherche Français	Les postures du lecteur (en référence aux travaux de Vincent Jouve)	52	Juin 2012	73
Didactique Français	Théorie littéraire	Gr.-recherche Français	Illustration de la théorie de Vincent Jouve avec Sentimento de Carl Norac et Rebecca Dautremer	52	Juin 2012	80
Didactique Français	Théorie littéraire	Gr.-recherche Français	Les postures de Jouve appliquées à l'œuvre Remue-Ménage chez madame K de Wolf Erlbruch	52	Juin 2012	89
Didactique Géographie	Apprentissages C3	Gr.-recherche H-Géo	Une base de repères pour des apprentissages possibles en géographie au cycle 3	47	Nov. 2009	35
Didactique Géographie	Bibliographie	Koessler Thierry, Guimbretière Dominique	Bibliographie	47	Nov. 2009	22
Didactique Géographie	Compétences C3	Gr.-recherche H-Géo	Les repères officiels pour enseigner la géographie au Cycle 3	47	Nov. 2009	43

Mot-clé 1	Mot-clé 2	Auteur(s)	Titre Article	N°	Date	Page
Didactique Géographie	Courants géographiques	Koessler Thierry, Guimbretière Dominique	La géographie : Une science et des pratiques qui ont beaucoup évolué	47	Nov. 2009	10
Didactique Géographie	Démarche didactique	Gr.-recherche H-Géo	Des approches méthodologiques : Les principes incontournables d'une démarche en géographie	47	Nov. 2009	60
Didactique Géographie	Évolution des démarches	Koessler Thierry, Guimbretière Dominique	Quelle géographie enseigner à l'école ?	47	Nov. 2009	15
Didactique Géographie	Géographie ?	Gr.-recherche H-Géo	Des approches méthodologiques : Qu'est-ce que pratiquer la géographie aujourd'hui ?	47	Nov. 2009	58
Didactique Géographie	Instructions Officielles	Gr.-recherche H-Géo	Comparaison des textes officiels	47	Nov. 2009	24
Didactique Géographie	Instructions Officielles	Gr.-recherche H-Géo	Comparaison des textes officiels	47	Nov. 2009	24
Didactique Géographie	Lecture documents	Gr.-recherche H-Géo	Des approches méthodologiques : Analyser un paysage, lire une image	47	Nov. 2009	61
Didactique Géographie	Lecture documents	Gr.-recherche H-Géo	Des approches méthodologiques : Lire et construire une carte	47	Nov. 2009	63
Didactique Géographie	Outil pour le maître	Gr.-recherche H-Géo	Des fiches pédagogiques : Les contrastes de population	47	Nov. 2009	68
Didactique Géographie	Outil pour le maître	Gr.-recherche H-Géo	Des fiches pédagogiques : Les espaces ruraux	47	Nov. 2009	74
Didactique Géographie	Outil pour le maître	Gr.-recherche H-Géo	Des fiches pédagogiques : Les espaces urbains	47	Nov. 2009	77
Didactique Géographie	Outil pour le maître	Gr.-recherche H-Géo	14 fiches documentaires	47	Nov. 2009	81
Didactique Géographie	Progressions	Gr.-recherche H-Géo	Des approches méthodologiques : Arborescence pour une progression en géographie (cycle 3)	47	Nov. 2009	59
Didactique Histoire	Outil pour le maître	Gr.-recherche H-Géo	L'Europe : un espace d'évolutions	36	Février 2004	6
Didactique Histoire	Outil pour le maître	Gr.-recherche H-Géo	L'Europe : un espace d'évolutions, avec des peuples multiples	36	Février 2004	8
Didactique Histoire	Outil pour le maître	Gr.-recherche H-Géo	L'Europe : un espace d'évolutions, avec des peuples multiples qui convergent vers des valeurs communes	36	Février 2004	14
Didactique Histoire	Outil pour le maître	Gr.-recherche H-Géo	L'Europe : des entités guerrières	36	Février 2004	22
Didactique Histoire	Outil pour le maître	Gr.-recherche H-Géo	L'Europe : des entités guerrières, avec des idées et des techniques partagées	36	Février 2004	26

Mot-clé 1	Mot-clé 2	Auteur(s)	Titre Article	N°	Date	Page
Didactique Histoire	Outil pour le maître	Gr.-recherche H-Géo	L'Europe : des entités guerrières, même avec des idées et des techniques partagées, s'affrontent en luttes fratricides	36	Février 2004	34
Didactique Histoire	Outil pour le maître	Gr.-recherche H-Géo	L'imprégnation de valeurs communes	36	Février 2004	43
Didactique Histoire	Outil pour le maître	Gr.-recherche H-Géo	Cartes couleurs	36	Février 2004	49
Didactique Histoire	Outil pour le maître	Gr.-recherche H-Géo	Documents d'accompagnements	36	Février 2004	53
Didactique Math	Apprentissage du calcul	Gr.-recherche Math	Le calcul à l'école primaire	39	Juillet 2006	40
Didactique Math	Concept	Gr.-recherche Math	Concept de symétrie : le point de vue théorique	39	Juillet 2006	57
Didactique Math	Débat en classe	Hervé Pascal	La place du questionnement et du débat en classe de mathématiques à l'école élémentaire	46	Juin 2009	48
Didactique Math	Démarche didactique	Gr.-recherche Math	Les problèmes pour chercher	39	Juillet 2006	11
Didactique Math	Évaluation	Gr.-recherche Math	Évaluer en Mathématiques	39	Juillet 2006	34
Didactique Math	Formation	Gr.-recherche Math	Quelques activités pour la formation initiale et continue	33	Janvier 2003	30
Didactique Math	Géométrie	Jore Françoise	Rapport à la géométrie théorique des professeurs des écoles en formation initiale	34	Mai 2003	64
Didactique Math	Géométrie	Jore Françoise	Pliages et constructions à la règle et au compas	45	Nov. 2008	40
Didactique Math	Imprévu, Géométrie	Bresson Ariane	Le traitement des imprévus par les professeurs des écoles stagiaires dans les phases de recherche en géométrie	53	Déc. 2012	10
Didactique Math	Mesure	Gr.-recherche Math	Qu'est-ce que mesurer ?	33	Janvier 2003	11
Didactique Math	Mesure	Gr.-recherche Math	Les obstacles à l'apprentissage de la mesure	33	Janvier 2003	17
Didactique Math	Mesure	Gr.-recherche Math	Mesure, rapports, divisions, fractions, décimaux	33	Janvier 2003	25
Didactique Math	Mesure	Gr.-recherche Math	Vocabulaire : de l'usage du mot « mesure »	33	Janvier 2003	26
Didactique Math	Mesure	Gr.-recherche Math	Les fondements d'une démarche pédagogique	33	Janvier 2003	28
Didactique Math	Mesure	Gr.-recherche Math	Bref historique du système métrique	33	Janvier 2003	42
Didactique Math	Mesure	Gr.-recherche Math	Qu'est-ce que mesurer ? Pourquoi un système d'unités de mesure ?	33	Janvier 2003	43

Mot-clé 1	Mot-clé 2	Auteur(s)	Titre Article	N°	Date	Page
Didactique Math	Mesure	Gr.-recherche Math	Quel mètre ? Système international, Les mesures en astronomie, Le jour et l'année, L'horloge, les unités de mesure d'angle	33	Janvier 2003	46
Didactique Math	Mise en commun	Gr.-recherche Math	La gestion des temps de mises en commun	39	Juillet 2006	26
Didactique Math	Outil didactique	Gr.-recherche Math	L'analyse a priori	39	Juillet 2006	19
Didactique Math	Outil pour la classe C3	Gaudemer Régis	La maison de nos rêves... Les petits architectes	53	Déc. 2012	29
Didactique Math	Outil pour le maître	Noirfalise Annie	De la formation en didactique des mathématiques à la conception d'un ouvrage spécifique	49	Nov. 2010	40
Didactique Math	Outils pour la classe	Gr.-recherche Math	Regards sur quelques activités et outil	39	Juillet 2006	61
Didactique Math	Outils pour la classe C1, 2, 3	Gr.-recherche Math	Quelques activités de mesure à l'école primaire	33	Janvier 2003	35
Didactique Math	Outils pour la classe C3	Gr.-recherche Math	Fiches de travail	33	Janvier 2003	55
Didactique Math	Programme		Situation de l'enseignement des mesures à l'école primaire	33	Janvier 2003	10
Didactique Math	Progression	Gr.-recherche Math	Synthèse : fréquenter, construire, entretenir	39	Juillet 2006	60
Didactique Math	Résolution de problèmes	Musquer Agnès	De l'activité de schématisation à la conceptualisation par la verbalisation Étude sur l'activité de résolution de problèmes chez des enfants de cycle 3	34	Mai 2003	40
Didactique Math	Transposition didactique	Gr.-recherche Math	Concept de symétrie : construction du cycle 1 à la 6 <sup>ème</sup> et niveaux de langage	39	Juillet 2006	58
Didactique Sciences	Congrès Jeunes Chercheurs	Baumard Jean-Marie	Le congrès de jeunes chercheurs... un outil de formation initiale ?	53	Déc. 2012	41
Didactique Sciences	Langage	Courdent-Delannoy Albine	Pratiques d'enseignement et élaboration d'une image des sciences : quelles ressources pour la formation des professeurs ?	45	Nov. 2008	63
Didactique Sciences	Langage	Courdent-Delannoy Albine	Pratiques langagières du maître et clarté de l'enseignement scientifique	49	Nov. 2010	46
Didactique Sciences	Se questionner	Baumard Jean-Marie	Apprendre à questionner les savoirs, une activité de formation	46	Juin 2009	55
Écriture d'articles	Relecture	Annick Maumus, Yves Buchoul, Alain Busnel	De la relecture des articles	51	Mars 2012	65
Écriture d'articles	Relecture	Alain Busnel	Des demandes faites... aux résultats obtenus ou comment nécessité fait loi	51	Mars 2012	60



Mot-clé 1	Mot-clé 2	Auteur(s)	Titre Article	N°	Date	Page
Éducation à l'universel	Association d'étudiants	Jarousse Marie-France	« ABC Partage » au CFP Emmanuel Mounier	37	Février 2005	58
Éducation à l'universel	Coopération, témoignage	Héaulme Hélène	La fille qui ne connaissait pas « Chihuahua » ou Hélène en Tanzanie	37	Février 2005	47
Éducation à l'universel	Développement durable	Malpaux Jean-Luc	Consensus sur le développement durable ?	37	Février 2005	35
Éducation à l'universel	Développement durable	Testard Jacques	Réflexions pour un monde vivable	37	Février 2005	36
Éducation à l'universel	Dialogue Inter-religieux	Nouailhat René	Le fait religieux, Défis et Enjeux	37	Février 2005	74
Éducation à l'universel	Diversité culturelle	Bruel Édourd	La diversité culturelle et l'unité de l'humanité	37	Février 2005	60
Éducation à l'universel	Formation	Malpaux Chantal	Citoyens de la planète	37	Février 2005	30
Éducation à l'universel	Formation d'enseignants	Chauvet Monique	Le groupement Européen d'Étude et de Recherche pour la formation des Enseignants Chrétiens	37	Février 2005	66
Éducation à l'universel	Formation initiale	Busnel Alain	Inclure la préoccupation du développement durable... en sciences et technologie	37	Février 2005	39
Éducation à l'universel	Formation initiale	Moreau Roseline	Approches interculturelle et inter-religieuse au CFP E. Mounier	37	Février 2005	80
Éducation à l'universel	Formation initiale	Bastien Hélène	Le multi culturel et le pluri religieux ; un contexte, des constats et des perspectives	37	Février 2005	82
Éducation à l'universel	Introduction à	Oltra Georges	Les enjeux de l'éducation à l'universel pour la communauté éducative	37	Février 2005	8
Éducation à l'universel	Introduction à	Koné Fulgence	Éducation au développement et à l'universel pour une citoyenneté mondiale	37	Février 2005	16
Éducation à l'universel	Jumelage	Renier Emmanuelle	Jumelage Djougou / CFP d'Avrillé	37	Février 2005	54
Éducation à l'universel	Mondialisation	Bayart Jean-François	Notre mondialisation	37	Février 2005	22
Éducation à l'universel	ONG	Joubert Madie	Engagement et socialisation : pourquoi participer avec les ONG aux forums sociaux ?	37	Février 2005	24
Éducation à l'universel	Outil pour la classe	Hebbinckuys Pascal	Projet fédérateur Chœur à cœur	37	Février 2005	53
Éducation à l'universel	Outil pour la classe	Ramos Anne	Projet « Diversité culturelle »	37	Février 2005	71
Éducation à l'universel	Outil pour la classe C1, 2	École St Joseph, Cambrai	Tifleur, un enfant du soleil, nous fait connaître le monde	37	Février 2005	91
Éducation à l'universel	Outil pour la classe C2, 3	Secours Catholique	Les Kilomètres de soleil	37	Février 2005	89

Mot-clé 1	Mot-clé 2	Auteur(s)	Titre Article	N°	Date	Page
Éducation à l'universel	Outil pour la classe C3	Legros Monique	Les enjeux du look	37	Février 2005	26
Éducation à l'universel	Outil pour la classe C3	Mottet Dominique	J'adopte un arbre	37	Février 2005	38
Éducation à l'universel	Outil pour la classe C3	Barthès Josiane	Mille signes d'humanité	37	Février 2005	70
Éducation à l'universel	Outil pour la classe C3	CFP2 CFP Nantes	Outil d'exploitation du roman : « Il faut sauver Saïd »	37	Février 2005	72
Éducation à l'universel	Outil pour la classe C3	Leturcq Pascale	A la découverte de quelques grandes religions	37	Février 2005	78
Éducation à l'universel	Outils Internet	Correau Laurent	Quelques sites Internet pour s'informer et réfléchir	37	Février 2005	34
Éducation à l'universel	Outils pour l'enseignant		Notes de lectures (ouvrages pour en savoir plus...)	37	Février 2005	97
Éducation à l'universel	Outils pour l'enseignant		Annexe : Répertoire des sigles utilisés	37	Février 2005	110
Éducation à l'universel	Partenariat entre diocèses	Advizon Francis, Latieule Christian	Regards croisés sur une expérience au développement et à l'universel	37	Février 2005	49
Éducation à l'universel	Projet Éducation Pour Tous	Koné Fulgence	Pour une Éducation de qualité Pour Tous en 2015 ! La communauté internationale s'engage !	37	Février 2005	44
Éducation à l'universel	Quart-Monde	Cacheux Adeline	Des enfants de Quart-monde au Sénat	37	Février 2005	51
Éducation à l'universel	Réflexion	Correau Laurent	Le débat Nord-Sud	37	Février 2005	28
Éducation à l'universel	Rencontre interculturelle	DCC	Avec la DCC, à l'école de la rencontre interculturelle	37	Février 2005	65
Éducation à l'universel	Session formation	Gerfec	Des sessions sur le dialogue inter-religieux	37	Février 2005	78
Éducation à l'universel	Solidarité	Guieze Gérard	De la conviction à la responsabilité : le trajet de l'engagement	37	Février 2005	86
Éducation à l'universel	Voyage d'étude	Collet Marie-Noëlle, Niane André	CFP St Yves – Arradon, CFP Abbé David Boilat – M'Bour	37	Février 2005	56
Éducation à l'universel		Sarrazin Marie-Annick	Éduquer à l'universel : Les formations	37	Février 2005	18
Formation	Alternance	Dollet Christian	Une expérience de formation par alternance	40	Déc. 2006	33
Formation	Alternance	Lebrun Christiane	La formation initiale en français dans le cadre d'un dispositif par alternance	40	Déc. 2006	39
Formation	Analyse de pratiques	Maumus Annick	L'analyse de pratiques en formation	46	Juin 2009	60

Mot-clé 1	Mot-clé 2	Auteur(s)	Titre Article	N°	Date	Page
Formation	Apprentissage Collaboratif	Guérier Alain	Apprentissage collaboratif en Master 1, une expérience pédagogique en formation initiale de professeur des écoles	49	Nov. 2010	54
Formation	Enjeux européens	CFP Caluire	« Vers l'Europe pour quelle Europe » : quel dispositif de formation ?	40	Déc. 2006	63
Formation	Érasmus	CFP Emmanuel Mounier	Les échanges Erasmus	40	Déc. 2006	65
Formation	Établissement-formateur	Leconnétable Jean-Marie	Se former pour et dans un établissement-apprenant. L'écriture de ses pratiques un outil de co-formation	53	Déc. 2012	36
Formation	Évolution 2010	Legal Jacques	Mai 2010, réflexion sur l'évolution de la formation professionnelle	48	Juin 2010	31
Formation	Expériences à l'étranger	CFP La Roche sur Yon	Se former en intégrant des expériences à l'étranger	40	Déc. 2006	46
Formation	Expertise	Morin Gérard	L'expertise des formateurs d'enseignants	50	Juillet 2011	8
Formation	Expertise	Auvinet Jean-Noël	Comment je reçois le texte de Gérard Morin	50	Juillet 2011	29
Formation	Expertise	Baumard Jean-Marie	A propos des marqueurs identitaires... du formateur-expert	50	Juillet 2011	32
Formation	Formateurs, Master	Zévio Virginie	Chercher, se chercher	49	Nov. 2010	11
Formation	Formateurs, Master	Richard Olivier	Premiers pas dans une formation de formateurs	49	Nov. 2010	18
Formation	Formateurs, Master	Guillou Claire	C'est moi qui ai souhaité faire une pause d'une année	49	Nov. 2010	20
Formation	Formateurs, Recherche	Josserand Marie-José	Nous y sommes arrivés, mais...	49	Nov. 2010	8
Formation	Formateurs, Thèse	Hervé Pascal	Parcours d'un apprenti-chercheur	49	Nov. 2010	15
Formation	Formation chrétienne	Hamoir Didier	Du caractère propre et de la communauté chrétienne	43	Déc. 2007	84
Formation	Histoire des Centres	Petit Étienne	Aux racines des CFP (Histoire du CFP l'Aubépine)	48	Juin 2010	18
Formation	Histoire des centres, 1er & 2d degrés	Leconnétable Jean-Marie	Mise en place de formations communes PE-PLC au CFP d'Hérouville St Clair ou comment un CFP et un IFP sont devenus un ICFP	50	Juillet 2011	37
Formation	Histoire des centres, 1er & 2d degrés	Maumus Annick	L'histoire de l'IRFEC : un centre de formation unique pour les 1er et 2d degrés	50	Juillet 2011	42
Formation	Interculturel	Chauvet Monique	Former à l'interculturel : Un défi pour la formation des enseignants au XXIème siècle	48	Juin 2010	53

Mot-clé 1	Mot-clé 2	Auteur(s)	Titre Article	N°	Date	Page
Formation	Interculturel	Collectif	Les leçons d'une expérience de formation des enseignants : Pédagogie du dialogue interculturel, interreligieux et interconvictionnel	48	Juin 2010	55
Formation	Invariants, Démarches	Hervé Pascal	Il y a des invariants dans les démarches	46	Juin 2009	71
Formation	Langues en primaire	Macaire Dominique	L'éveil des langues à l'école primaire : Étude des représentations, des pratiques et de la formation des enseignants dans le cadre d'une action d'innovation	34	Mai 2003	21
Formation	Master professionnel	Connac Sylvain	Mise en œuvre du Master « Professionnel de l'Éducation en milieu scolaire et/ou associatif »	51	Mars 2012	8
Formation	Master professionnel		Présentation succincte du Master UCO : « Métiers de l'enseignement et de l'éducation »	51	Mars 2012	13
Formation	Master professionnel	Le Guéroué Bruno	Trois ans de mise en œuvre du Master Éducation et Formation de l'UCO ...	51	Mars 2012	15
Formation	Master professionnel	Institut N-D d'Espérance, Bergier Bertrand	Le mémoire de recherche M2 dans le master enseignement de l'UCO	51	Mars 2012	17
Formation	Master professionnel	Berthou Guy	Un master bilingue Français-Breton (ISFEC-Bretagne – Site de Brest)	51	Mars 2012	20
Formation	Master professionnel	Chevallier Thierry	Le master « enseignement, éducation et formation » en région Rhône-Alpes-Auvergne	51	Mars 2012	24
Formation	Master professionnel	Pierre Abgrall	De l'universitaire au professionnel ou « comment, dans la formation des professeurs, penser le dilemme entre l'universitarisation et la professionnalisation » (Pierre Abgrall)	51	Mars 2012	31
Formation	Master professionnel	Anne Migné	Du «hors maquette Master» en M1	51	Mars 2012	44
Formation	Master professionnel	Jean Noël Auvinet	Préparation du concours de Professeurs des Écoles... à distance	51	Mars 2012	47
Formation	Mémoire professionnel	Trubert Andrée	Le mémoire comme analyseur des contenus de formation	34	Mai 2003	75
Formation	Mémoire professionnel	Trubert Andrée	Le mémoire professionnel des professeurs des Écoles : une analyse des contenus de formation ?	45	Nov. 2008	60
Formation	Modèle de formation	Chatard Yves-Olivier	... L'établissement-formateur : erreur et tromperie...	40	Déc. 2006	11
Formation	Modèle de formation	Buchoul Yves	Se former par une expérience... de formation	40	Déc. 2006	8
Formation	Outil pour le maître	Sophie Genès	Paroles de débutants, ressources pour une formation	51	Mars 2012	56

Mot-clé 1	Mot-clé 2	Auteur(s)	Titre Article	N°	Date	Page
Formation	Pédagogie du questionnement	Mabon Dominique	Il est nécessaire de construire un savoir sur le questionnement	46	Juin 2009	69
Formation	Preuve	Maumus Annick	La preuve, au fil d'un parcours de formateur	44	Mars 2008	27
Formation	Relecture	Abgrall Pierre	Pour une histoire de la formation initiale	48	Juin 2010	23
Formation	Socle commun	Le Bellégo Agnès	Socle Commun, instrument au service d'un renouvellement des pratiques enseignantes ?	48	Juin 2010	40
Formation	Trajet VAE	Leconnétable Jean-Marie	Un parcours de validation des acquis de l'expérience	49	Nov. 2010	22
Formation	Trajet VAE	Lafont Monique	Changer de regard et faire grandir la personne : le parcours de la VAE, une révolution tranquille...	49	Nov. 2010	26
Formation à distance	Supplanet	Auvinet Jean-Noël	Former avant la formation initiale. Suppl@net : une formation ouverte à distance	40	Déc. 2006	14
Histoire	Liberté d'enseignement 1946	Busnel Alain	Liberté d'enseignement : quelques aperçus liés à l'année 1946	48	Juin 2010	8
Histoire	Question scolaire 1950-1955	Marais Jean-Luc	Mgr Chapoulie, précurseur dans les relations Église-État lors des années 50	48	Juin 2010	12
Littérature de Jeunesse	Analyse d'un album	Lebrun Christiane	Des œuvres au service d'une histoire ? Mais de quelle histoire ? Comment interpréter « Et trois corneilles » de Anne Herbauts ?	43	Déc. 2007	8
Littérature de Jeunesse	Analyse d'un album	Lebrun Christiane, Legal Jacques	Des œuvres qui sollicitent activement la coopération du lecteur : « Les trois cochons » de David Wiesner.	43	Déc. 2007	13
Littérature de Jeunesse	Analyse d'un album	Lebrun Christiane	Analyse d'un conte moderne : Pied d'or	43	Déc. 2007	39
Littérature de Jeunesse	Analyse d'un album	Gr.-recherche Français	Les cubes	52	Juin 2012	13
Littérature de Jeunesse	Analyse d'un album	Gr.-recherche Français	Remue-ménage chez madame K	52	Juin 2012	19
Littérature de Jeunesse	Analyse d'un album	Gr.-recherche Français	L'écureuil et le lune	52	Juin 2012	23
Littérature de Jeunesse	Analyse d'un album	Gr.-recherche Français	Arc en fiel	52	Juin 2012	28
Littérature de Jeunesse	Analyse d'un album	Gr.-recherche Français	Le parapluie de Madame Hô	52	Juin 2012	33
Littérature de Jeunesse	Analyse d'un album	Gr.-recherche Français	La comédie des ogres	53	Déc. 2012	46



Mot-clé 1	Mot-clé 2	Auteur(s)	Titre Article	N°	Date	Page
Littérature de Jeunesse	Analyse d'un album	Gr.-recherche Français	La rédaction	53	Déc. 2012	51
Littérature de Jeunesse	Analyse d'un album	Gr.-recherche Français	Le balai magique	53	Déc. 2012	55
Littérature de Jeunesse	Analyse d'un album	Gr.-recherche Français	L'ogresse en pleurs	53	Déc. 2012	59
Littérature de Jeunesse	Formation, dispositifs	Lebrun Christiane, Charlot Catherine, Najm Catherine	LIRE-ÉCRIRE-PARLER à partir de la littérature de jeunesse	43	Déc. 2007	44
Littérature de Jeunesse	Formation, dispositifs	Legal Jacques, Lebrun Christiane	La création d'un prix littéraire en première année de formation	43	Déc. 2007	55
Littérature de Jeunesse	Formation, dispositifs	Mabon Dominique	A la rencontre de Rascal	43	Déc. 2007	58
Littérature de Jeunesse	Formation, dispositifs	Jehin Chantal	Quelle place pour la littérature de jeunesse dans la formation à l'ICFP St Joseph de Montpellier ?	43	Déc. 2007	61
Littérature de Jeunesse	Formation, dispositifs	Legal Jacques	Un dispositif d'apprentissage à partir de l'album : Le voyage d'Oregon	43	Déc. 2007	65
Littérature de Jeunesse	Formation, dispositifs	Vignard Anne	La Bande Dessinée : quelle place à l'école ?	43	Déc. 2007	72
Littérature de Jeunesse	Littérature ?	Lebrun Christiane	La littérature pour la jeunesse... Une littérature à part entière ?	43	Déc. 2007	20
Littérature de Jeunesse	Outils d'analyse	Lebrun Christiane	Le Conte	43	Déc. 2007	30
Littérature de Jeunesse	Texte résistant	Olivier-Lamesle Daniel	Des textes résistants au service du plaisir de lire	43	Déc. 2007	17
Littérature de Jeunesse	Texte résistant	Renou Jocelyne	Pierrot ou les secrets de la nuit	43	Déc. 2007	24
Littérature de Jeunesse	Texte résistant	Gr.-recherche Français	Définition d'un texte résistant	52	Juin 2012	10
Pédagogie	Blancs de compréhension en classe	Guérier Alain	Un langage hybride pour combler un «blanc de compréhension» dans une aide spontanée	48	Juin 2010	65
Pédagogie	Co-intervention	Canat Sylvie, Grave Bruno	La co-intervention maître E / maître : Approche clinique et pistes pour la formation	49	Nov. 2010	30
Pédagogie	Débat en classe	Usclat Pierre	Quand le rôle du maître pose problème dans la Discussion à Visée Philosophique (DVP) à l'école... Perspectives habermassiennes	46	Juin 2009	8
Pédagogie	Éducation Musicale	Guilloret Marie-Renée	Comment les élèves peuvent-ils accéder à la création ? Les apports d'une recherche en éducation musicale	50	Juillet 2011	49

Mot-clé 1	Mot-clé 2	Auteur(s)	Titre Article	N°	Date	Page
Pédagogie	Intelligence manuelle	Ligney Véronique	Éduquer la main à l'école maternelle ? Pour une pédagogie de « l'intelligence manuelle »	34	Mai 2003	8
Pédagogie	Intelligences multiples	Lecocq Gilles, Marguerin Frédérique	Apprendre à son corps défendant. Lorsque des corps multiples se heurtent à des intelligences multiples	50	Juillet 2011	56
Pédagogie	Preuve	Le Mouillour Ségolène	« Et si la pédagogie m'était contée »	44	Mars 2008	38
Pédagogie	Savoir questionner	Mabon Dominique, Murzeau Sylvie, Pierrès Daniel	Apprentissage du savoir-questionner d'après Olivier Maulini	46	Juin 2009	13
Philosophie Éducation	Accompagnement spirituel	Le Gal Véronique	Don Bosco, un pédagogue pour notre temps. Prudence et éducation de l'intelligence	34	Mai 2003	102
Philosophie Éducation	Discernement, Morale	Legal Jacques	Le discernement moral : un champ pour développer le pouvoir de penser à l'école	46	Juin 2009	38
Philosophie Éducation	Éducation en Petit séminaire	Coudrais Bernard	L'éducation dans un petit séminaire : aliénation ou libération ? Châteaugiron (1908-1973)	34	Déc. 2007	88
Philosophie Éducation	Éducation morale	Raymond Annick	Le problème de l'Éducation nouvelle	34	Mai 2003	112
Philosophie Éducation	Enseignement agricole	Autin Michel	L'enseignement agricole dans le département de la Marne (1850-1960) Formes et facteurs d'un échec	34	Mai 2003	82
Philosophie Éducation	Freinet	Le Mouillour-Régnier Ségolène	Le projet de socialisation de l'enfant dans la pédagogie de Célestin Freinet : Individualisation, socialisation ou moralisation ?	34	Mai 2003	118
Philosophie Éducation	Partenariat École-Famille	Ploye-Majorel Christine	Les attentes des parents d'élèves des écoles primaires catholique en France : Études sur quelques écoles dans le diocèse de Lyon	34	Mai 2003	132
Philosophie Éducation	Question scolaire	Lanfrey André	Les Catholiques et l'École 1902-1914	34	Mai 2003	94
Philosophie Éducation	Tradition lasallienne	Fr. A.-P. Gauthier	Former l'homme : une tradition éducative entre norme et créativité	53	Déc. 2012	4
Philosophie Éducation	Expertise enseignante	Morin Gérard	Quelques particularités de l'expertise enseignante dans la conception et l'animation des situations en mathématiques	34	Mai 2003	71
Pratiques pédagogiques	Éducation Musicale	Guilloret Marie-Renée	Éducation musicale et créativité, en grande section maternelle et cours préparatoire	48	Juin 2010	76
Psychologie	Violence scolaire	Dolivet Marie-Odile	Violence et hostilité en milieu scolaire	45	Nov. 2008	70

Mot-clé 1	Mot-clé 2	Auteur(s)	Titre Article	N°	Date	Page
Psychomotricité	Pédagogie de l'écriture	Le Roux Yves	Pédagogie de l'écriture et Éducation psychomotrice	34	Mai 2003	14
Psychomotricité	Pédagogie de l'écriture	Le Roux Yves	Éducation psychomotrice et pédagogie de l'écriture (expérimentation)	40	Déc. 2006	73
Recherche	AFCFP		Liste des groupes-recherches de 1986 à nos jours	38	Sept. 2005	83
Recherche	AFCFP		Les sommaires de notre revue	38	Sept. 2005	84
Recherche	Association formateurs		Les groupes de formation-recherche	38	Sept. 2005	8
Recherche	Association formateurs		Chercher selon l'association	38	Sept. 2005	8
Recherche	Association formateurs		Le point de vue du Conseil d'Administration de l'AFCFP en date du 1er juillet 1995	38	Sept. 2005	9
Recherche	Association formateurs		Le point de vue du Conseil d'Administration de l'AFCFP en date du 22 sept. 2005	38	Sept. 2005	11
Recherche	Association formateurs		Groupe-Recherche AFCFP-UGSEL	38	Sept. 2005	23
Recherche	Association formateurs		Groupe-Recherche Histoire-Géographie	38	Sept. 2005	26
Recherche	Association formateurs		Groupe-Recherche « Preuve »	38	Sept. 2005	27
Recherche	Centre de Formation	Le Guéroué Bruno	Rechercher n'est pas chercher	38	Sept. 2005	32
Recherche	Centre de Formation	Chevallier Thierry	Le but d'un CFP n'est pas de faire de la recherche	38	Sept. 2005	33
Recherche	Centre de Formation	Bariteau Jean-Michel	Tout formateur de CFP peut faire de la recherche	38	Sept. 2005	34
Recherche	Centre de Formation	Gagnaire Claude	La recherche vue par les CFP du Grand Sud. Mais d'abord, un peu d'humeur	38	Sept. 2005	36
Recherche	Centre de Formation	Giroud Jean-Claude	Une recherche en acte	38	Sept. 2005	37
Recherche	Centre de Formation	Mabon Dominique	La recherche en CFP : de la volonté mais peu de moyens	38	Sept. 2005	39
Recherche	Centre de Formation	Prunier Marie-Geneviève	La recherche au CFP d'Aquitaine ?	38	Sept. 2005	42
Recherche	Centre de Formation	Devrièsère V.	Rechercher, c'est « résister à la mode »	38	Sept. 2005	44
Recherche	Centre de Formation	Davin J.-L. De Poyferré M., Lafon C.	Résumé de la Recherche-Action en EPS-Math	38	Sept. 2005	45

Mot-clé 1	Mot-clé 2	Auteur(s)	Titre Article	N°	Date	Page
Recherche	Centre de Formation	Ladouès Françoise	Au carrefour des disciplines... Entre savoir savant et savoir enseigné	38	Sept. 2005	46
Recherche	Centre de Formation	Foernster-Chambat Martine	Promouvoir en CFP une recherche de type pédagogique : produire de la « théorie pratique »	38	Sept. 2005	47
Recherche	Complexité, Preuve	Cassin Pierre	Du contexte au complexe : la preuve ?	44	Mars 2008	82
Recherche	Directeur de Thèse	Le Bouëdec Guy	Pour un accompagnement personnalisé des mémoires et des thèses	38	Sept. 2005	65
Recherche	Directeur de Thèse	Soëtard Michel	Réussir à s'extraire de la pratique réelle	38	Sept. 2005	67
Recherche	Directeur de Thèse	Avanzini Guy	La fonction de « directeur » : aider à être libre	38	Sept. 2005	69
Recherche	Directeur de Thèse	Parzysz Bernard	Développer une capacité de dédoublement	38	Sept. 2005	72
Recherche	Directeur de Thèse	Hess Rémi, Illiade Kareen, Weigand Gaby	Diriger une thèse de formateur d'enseignants	38	Sept. 2005	74
Recherche	Douter, Preuve	Delanoue Gilles	Douter de la preuve ?	44	Mars 2008	79
Recherche	Épreuve, Preuve	Abgrall Pierre	Se former : entre preuve et épreuve	44	Mars 2008	90
Recherche	Évangile, Preuve	Giroud Jean-Claude	Preuve, Vérité et Doute dans la Bible	44	Mars 2008	75
Recherche	Formateur-Docteur		Le point de vue de Formateurs-Docteurs travaillant en CFP	38	Sept. 2005	48
Recherche	Formateur-Docteur		Produire une thèse en CFP... Interview d'André Lanfrey	38	Sept. 2005	52
Recherche	Formateur-Docteur		Produire une thèse en CFP... Interview d'André Lanfrey	38	Sept. 2005	54
Recherche	Formateur-Docteur		Produire une thèse en CFP... Interview de Véronique Ligney	38	Sept. 2005	56
Recherche	Formateur-Docteur		Produire une thèse en CFP... Interview d'Annick Raymond	38	Sept. 2005	58
Recherche	Formateur-Docteur		Produire une thèse en CFP... Interview d'Yves Le Roux	38	Sept. 2005	59
Recherche	Formateur-Docteur		Produire une thèse en CFP... Interview de Ségolène Le Moullour-Regnier	38	Sept. 2005	60
Recherche	Formateur-Docteur		Produire une thèse en CFP... Interview de Martine Foerstner	38	Sept. 2005	61
Recherche	Formation	Cassin Pierre	Pourquoi se lancer puis arrêter un doctorat de Sciences de l'Éducation ?	38	Sept. 2005	63
Recherche	Histoire, Preuve	Cassin Pierre	Preuve et validité en histoire	44	Mars 2008	33

<b>Mot-clé 1</b>	<b>Mot-clé 2</b>	<b>Auteur(s)</b>	<b>Titre Article</b>	<b>N°</b>	<b>Date</b>	<b>Page</b>
Recherche	Paradoxes, Preuve	Busnel Alain	Une expérience forte	44	Mars 2008	80
Recherche	Persuader, Preuve	Cassin Matthieu	Démontrer et convaincre	44	Mars 2008	71
Recherche	Preuve, Formation	Miranda Anne	Preuve et formation professionnelle	44	Mars 2008	55
Recherche	Preuve, Justice	Morin Sylvie	La preuve au cœur de la vérité judiciaire	44	Mars 2008	68
Recherche	Preuve, Mathématiques	Delanoue Gilles	De la preuve et des mathématiques en formation	44	Mars 2008	18
Recherche	Preuve, Quête	Maumus Annick	Voyage : entre nomadisme et sédentarité	44	Mars 2008	86
Recherche	Preuve, Quête	Miranda Anne	La preuve...	44	Mars 2008	87
Recherche	Preuve, Sciences, Techno	Busnel Alain	La Preuve en Sciences et Technologie	44	Mars 2008	45
Recherche	Preuve, Théologie	Rénier Louis- Michel	Ce qui fait preuve en théologie	44	Mars 2008	62
Recherche	Sc. Éducation	Robin Jean-Yves	Les enjeux de la recherche en sciences de l'éducation	40	Déc. 2006	68
Recherche	Se questionner, Preuve	Le Mouillour Ségolène	De nouveaux points de repère	44	Mars 2008	85
Recherche- action	Cycles école primaire	Le Roux Yves, Jourdan Céline	Les cycles à l'école primaire : réflexion sur une expérience vécue	45	Nov. 2008	47



**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 de 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 coeur  
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) Formateur... 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

Ces numéros sont disponibles au prix de 15 € l'unité.

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

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

**Le prochain numéro portera sur :**

« Quelques travaux de recherche en cours » (titre provisoire)

**Chantier, Formations & Pratiques (Inforec)**

Publication de l'AFISFEC  
277, rue Saint-Jacques - 75240 Paris Cedex 05

*Directeur de la publication :*  
Jacques Legal

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

ISSN : 1249 - 2833 - Prix au numéro : 15 euros  
Abonnement : 31 euros/an

Photo de couverture : © A. Busnel  
Réalisation : Le monde en parle (56)





277, rue Saint-Jacques  
75240 PARIS CEDEX 05

ISSN : 1760 - 0871