

## LES FONDAMENTAUX PÉDAGOGIQUES ET DIDACTIQUES

Décrire et apprécier les  
choix opérés par  
l'enseignant (question 2  
de l'oral) : 3 cadres  
d'analyse

# Dispositif différencié

## Je n'ai pas étudié le cours en amont

**FAMILIARISATION** : Quelques expériences tâtonnantes me sont proposées pour découvrir les contenus

Un lot de pratiques en natation est proposé. Les étudiants sont chargés de les catégoriser afin de définir des publics visés en fonction des éléments analysés.

**IMPRÉGNATION niveau 1** : le cours me sert à prendre connaissance des contenus et je commence à automatiser. Les formateurs à disposition sont ceux de l'ESPE ou les étudiants moniteurs.

Les étudiants ont accès au cours via les tablettes numériques, avec lesquelles ils peuvent également effectuer des recherches ou visionner les documents associés (vidéos – site Meirieu.com).

## J'ai étudié le cours en amont

**IMPRÉGNATION niveau 2** : je pose les questions au prof au début du cours, puis j'automatise les contenus grâce au dispositif prévu.

Les étudiants présents préparent un jeu de questions-réponses et/ou des schémas synthèse à l'attention du groupe. L'ensemble du matériel pédagogique sera mutualisé pour l'ensemble de la promo 2017-2018.

**INTÉGRATION (processus orienté CRPE)** : L'oral est privilégié dans l'intention de préparer le CRPE

Jeu de rôle candidat-jury basé sur une vidéo d'annales du CRPE. Les étudiants se centrent sur la question 2 du concours (exposé + entretien).

**INTÉGRATION (processus orienté terrain)** : je prépare des dispositifs d'enseignement (modules) que je présente aux autres en fin de séance

Préparation d'un mini-module en natation (PCF / PS / PI). Les préparations s'appuient sur les contenus du cours : processus conatifs (G.Delboé) et focales pour l'analyse (R.Goigoux). A l'issue de la préparation, 30 minutes sont consacrées à un bref exposé puis aux questions de la salle, fondées sur ces mêmes contenus.

# La première tentation : « choisir un camp »

“On n'enseigne pas ce que l'on sait ou ce que l'on croit savoir : on n'enseigne et on ne peut enseigner que ce que l'on est.”

Jean Jaurès, 1964, *l'esprit du socialisme*

Un jour, il y a longtemps, j'ai connu des savants étranges et bienveillants. Quand je me suis présenté dans le service de neurochirurgie parisien où je venais d'être nommé, j'ai vu se diriger vers moi le patron et son assistant. Ils boitaient tous les deux. Un peu plus tard sont arrivés l'interne, l'externe et les infirmières. Eux aussi boitaient. Je n'ai pas osé m'en étonner à voix haute, niais, croyez-moi, ça fait un drôle d'effet de voir tout un service de médecins, de chercheurs et de psychologues se déplacer en boitant, tous en même temps !

J'ai passé un an dans ce service au contact de gens passionnants. Ils connaissaient tout sur le cerveau : son anatomie, son fonctionnement, les troubles précis provoqués par des blessures et parfois le moyen de les réparer. Ils savaient utiliser des machines merveilleuses qui captaient l'électricité des neurones et d'autres qui transformaient en couleurs les zones cérébrales au moment où elles travaillaient intensément. Ils pouvaient prédire, simplement en regardant l'image du cerveau, quel mouvement s'apprêtait à faire la personne observée ou quelle émotion elle ressentait avant même qu'elle en prenne conscience. Au bout d'un an, une gentille secrétaire m'a dit que mon contrat ne serait pas renouvelé. J'ai cru comprendre à ses demi-mots qu'on me reprochait de ne pas boiter. Par bonheur, j'ai aussitôt trouvé un autre engagement dans un service de psychiatrie des Alpes-de-Haute-Provence. Quand je me suis présenté, j'ai vu au fond du couloir que le patron et son assistant se dirigeaient vers moi pour m'accueillir. Ils boitaient eux aussi, mais pas du même pied.

Ça fait un drôle d'effet de constater que tant de médecins, de chercheurs et de psychologues marchent côte à côte en boitant. Je me suis demandé pourquoi ils ne boitaient pas du même pied. Ils étaient passionnants, ces praticiens. Ils connaissaient tout de l'âme : sa naissance, son développement, ses conflits intrapsychiques, ses souterrains et les moyens de les explorer. J'ai passé un an au contact de ces merveilleux savants. Mais, quand une gentille secrétaire m'a dit que mon contrat ne serait pas renouvelé, j'ai cru comprendre à ses demi-mots qu'on me reprochait, encore une fois, de ne pas boiter. J'ai été très irrité.

J'ai donc décidé de protester auprès du Conseil national des praticiens présidé par le professeur Joël Moscorici, le grand psychanalyste, et Donald Grosslôcher, le neuro chirurgien. J'étais très intimidé en les attendant dans la pompeuse salle du conseil et, quand je me suis levé pour les accueillir, j'ai été stupéfait de voir qu'ils boitaient eux aussi, mais chacun de son pied. Quand la sentence fut prononcée, j'ai entendu qu'en effet on ne pouvait me garder ni en neurologie ni en psychiatrie puisque je ne boitais pas. Alors j'ai dit : « Détrompez-vous, messieurs les académiciens ! Si vous croyez que je marche droit, c'est parce que je boite des deux pieds. » Mon aveu les dérouta et intrigua le professeur Mutter de Marseille, qui participait au jury et fut fort intéressé car il n'avait jamais vu quelqu'un boiter des deux pieds. Il se demanda si cette démarche étrange ne pourrait pas, à l'occasion, produire quelque nouvelle idée et m'invita à travailler avec lui.

À cette époque, les neurologues méprisaient les psychiatres qui proposaient des psychothérapies à des patients souffrant de tumeurs cérébrales. Et les psychiatres s'indignaient quand ils constataient qu'on pouvait soulager en quelques entretiens des personnes dont le cerveau avait été fouillé par des machines pas toujours merveilleuses. Chacun boitait de son pied, voilà tout, et s'appuyait de préférence sur une jambe hypertrophiée, ignorant l'autre qui s'atrophiait. Ce livre est le résultat du cheminement particulier de quelques randonneurs qui ont boité des deux pieds sur des sentiers de chèvres.

## Familiarisation consonante avec approche constructiviste

**Corrélat** : constructivisme, accommodation, représentations initiales, situation problème, objectif obstacle, démarche expérimentale, investigation, hypothèse, conceptualisation, tâtonner, répéter en qualité, induire, fonction (Pourquoi ?), autostructuration, apprendre, ...

**Figures pédagogiques\*** : [Piaget](#) (tâtonner), [Tolstoï](#), [Barth](#) (induire), [Pestalozzi](#) (se représenter)

## Création consonante avec « pédagogie du chef-d'œuvre »

**Corrélat** : élaborer des projets originaux, innovation, accomplir et s'accomplir, valoriser, œuvre, art, émancipation, pensée divergente, contextualisation, ...

**Visionner** : [Todd Lubart](#)

## QUEL MODÈLE PÉDAGOGIQUE CONSONNANT ?

### La place du groupe et de la culture

[Meirieu](#), [Dewey](#), [Germaine Tortel](#), [Freinet](#), [Oury](#), [Claparède](#), [Bruner](#), [Astolfi](#), [Bui-Xuân](#)

## Imprégnation consonante avec approche transmissive et magistrale

**Corrélat** : s'informer, modèle des sources, attention, automatiser, mémoriser, répéter en quantité, assimilation, restitution, contrôle, conformité, béhaviorisme, fonctions exécutives, méthode, computationnisme, hétérostructuration, enseigner, explicite, « pédagogie inversée », technique, ...

**Figures pédagogiques\***, [Illich](#), [Comenius](#) (s'informer), [Watson](#), [Pavlov](#), [Skinner](#) (automatiser), [Jacotot](#) (contrôler)

## Intégration consonante avec approche par compétence

**Corrélat** : transfert, assimilation, discerner, réinvestir, reconsidérer, socio-constructivisme, conflit socio-cognitif, convergence, autonomie, responsabilité, se former, contextualisation, ...

**Figures pédagogiques\***: [Paulo Freire](#), [Montessori](#), [Decroly](#), [Cousinet](#) (réinvestir), [Vygotski](#), [Rogers](#) (discerner), [Kerschensteiner](#), [Itard](#) (reconsidérer)

R-

R+



La deuxième tentation :  
accumuler des « trucs » pour faire la classe

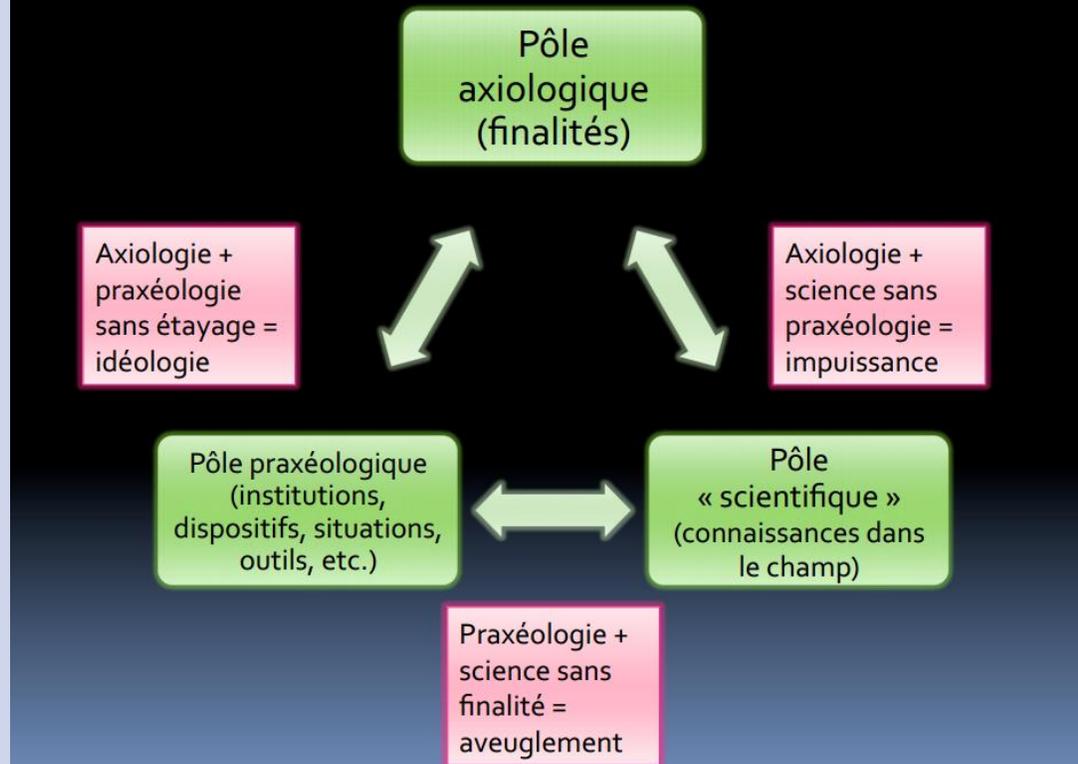
Extraits de Walther, E. (2012). Formateur d'enseignants. Le pays d'où je viens. Mont-sur-Lausanne : éditions Ouverture.

[https://www.meirieu.com/ECHANGES/1\\_truc.pdf](https://www.meirieu.com/ECHANGES/1_truc.pdf)

# PÉDAGOGIE

La pédagogie permet de penser la question du « passage à l'acte » en éducation, dans l'aller-retour interrogatif entre les fins et les moyens. Elle s'efforce, comme le dit encore Daniel Hameline, de « parcourir la chaîne des finalités aux pratiques obstinément, et dans les deux sens ».

La « pédagogie » comme articulation, dans une même démarche et par les mêmes personnes, de trois pôles :



Pour aller plus loin : <https://www.youtube.com/watch?v=x13DPuavnMo>

# DIDACTIQUE

"1 - Acception commune : utilisation de techniques et de méthodes d'enseignement propres à chaque discipline .

2- Acception moderne : interactions qui peuvent s'établir dans une situation d'enseignement-apprentissage entre un savoir identifié, un maître dispensateur de ce savoir et un élève censé apprendre celui-ci.«

**Raynal F., *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés*, 1997, p.174**

# Hiérarchisation d'une analyse des choix opérés par l'enseignant

## 1. Commencer par énoncer une hypothèse sur la tâche que vous déduisez de l'activité des élèves, puis donner quelques éléments situationnels qui vous paraissent pertinents, en les justifiant :

- Formes de groupement : individuel / groupe → homogène / hétérogène, effectif par groupe, rôles de chacun (source : Meirieu, le travail de groupe, 1984)
- dispositif organisationnel : disposition matérielle (source ICI) + parcours, ateliers → temps d'activité par élève (source : ressources pour construire l'enseignement du ministère / la démarche en EPS, 2016 → « temps de pratique équivalent à 60 à 70 % du temps »)
- Découpage de la séance, rythme

2. **Reprendre les éléments institutionnels clés** (cf. document synthèse sur les visées éducatives) → mettre en relation les attentes de l'institution et la tâche proposée

3. **Évoquer la sécurité des élèves** (synthèse à venir avec la question 3 liée à la santé)

4. **Approfondissez en vous appuyant sur trois cadres d'analyse possibles**

- a) 5 focales pour analyser l'enseignement, Roland Goigoux, 2016
- b) Les postures de l'élève, les postures de l'enseignant, Dominique Bucheton et Yves Soulé, 2009
- c) processus conatifs et propositions pédagogiques centrées sur la mobilisation des élèves, Grégory Delboé, 2017

# Cinq focales pour l'analyse de l'enseignement et le conseil pédagogique

Roland Goigoux, version du 19 octobre 2016

## Régulation

1. Climat de classe et autorité
2. Interactions avec chaque élève et avec le groupe-classe
3. Retour d'information (feedback immédiat/différé) et traitement des erreurs (indiv/collect)
4. Étayage
5. Coopération et entraide

## Explicitation

1. Pourquoi ? (but de la tâche ≠ finalité de l'apprentissage)
2. Quoi ? (connaissances et ressources mobilisées)
3. Quand ? (avant, pendant ou après)
4. Comment ? (procédure, stratégie)  
[→ autorégulation cognitive]

## Planification

1. Objectifs (acquisition, mémorisation ou transfert)
2. Temporalité : court, moyen ou long terme (progressivité)
3. Tâches didactiques (nature et ordre : synopsis)
4. Démarche pédagogique
5. Rôle de l'évaluation
6. Organisation matérielle

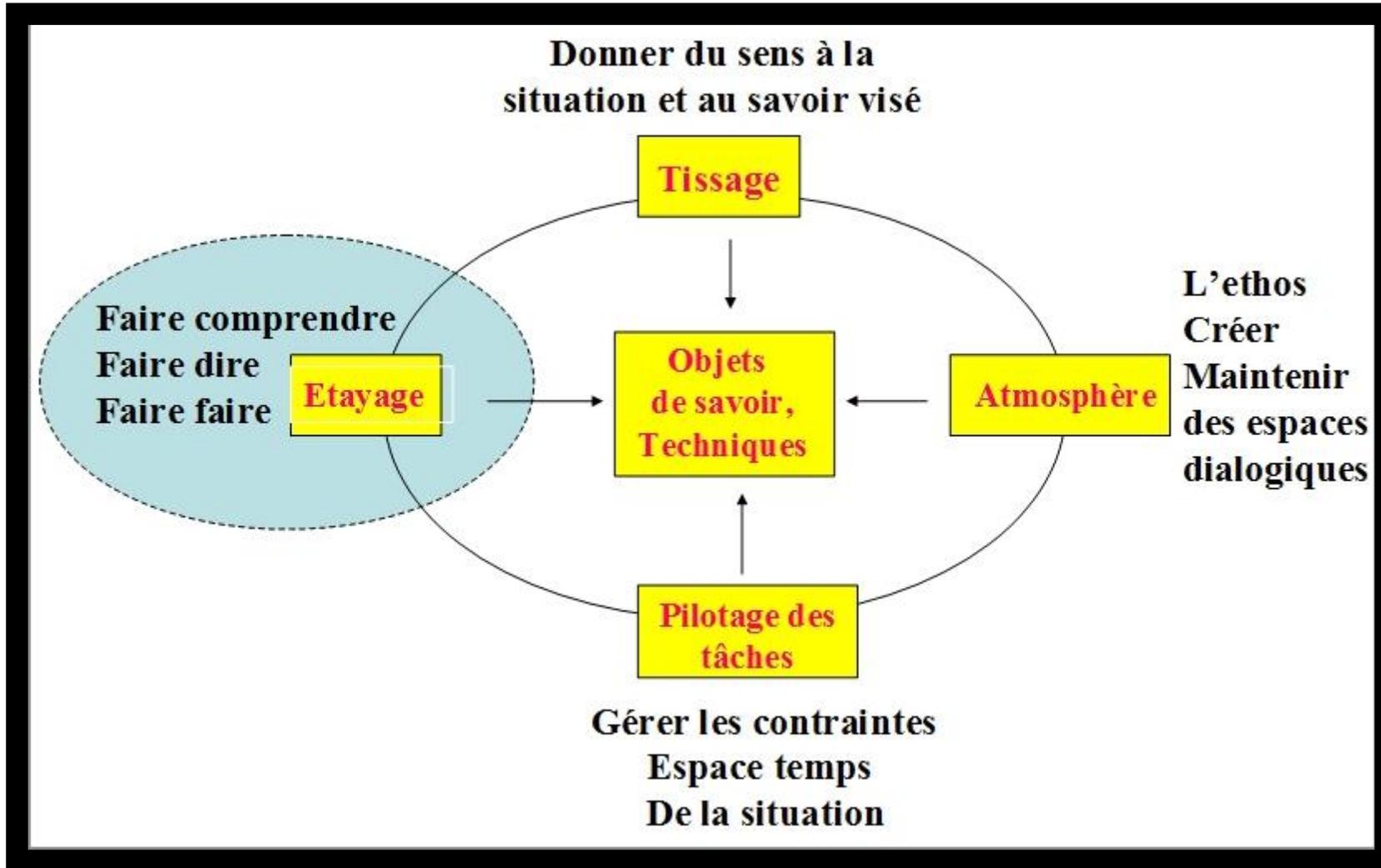
## Motivation

1. Enrôlement et maintien de l'engagement dans les tâches
2. Orientation et maintien de l'attention
3. Développement des capacités d'autorégulation émotionnelle
4. Développement du sentiment de compétence

## Différenciation

1. Modalités : tâches similaires ou différentes, étayage variable...
2. Groupements : en collectif, en groupe ou individuellement
3. Publics : homogène ou hétérogène, en fonction des besoins, *a priori* ou en cours d'activité...

Le modèle du multi-agenda, une architecture de cinq macro-préoccupations conjuguées (travaux de 2004-2007 de l'ERTE 40)



# Retour sur le terme posture aujourd'hui très à la mode (extrait de la source \*)

« Le concept de posture tel que nous l'utilisons depuis fort longtemps pour des travaux relevant de la didactique du français, (Bucheton, Bautier 1997) prend sa source dans la théorie des concepts en actes de Vergnaud (1996).

La définition que nous avons donnée du terme « posture » est la suivante : « 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 mais construite dans l'histoire sociale, personnelle et scolaire du sujet. Les sujets disposent d'une ou plusieurs postures pour négocier la tâche. Ils peuvent changer de posture au cours de la tâche selon le sens nouveau qu'ils lui attribuent. La posture est donc à la fois du côté du sujet dans un contexte donné, mais aussi de l'objet et de la situation, ce qui en rend la saisie difficile et interdit tout étiquetage des sujets (Bucheton 1999-Bucheton 2006). Les travaux que nous avons menés sur les postures des élèves dans des conduites de lecture littéraire ou d'écriture montrent cependant que les élèves les plus en réussite sont ceux qui disposent d'une gamme plus variée de postures. Ils savent changer de posture dans la difficulté. On constate aussi qu'à niveau scolaire égal, devant la même tâche, la variété plus ouverte des postures est corrélée statistiquement à l'appartenance à un milieu favorisé. On peut alors faire l'hypothèse que ce n'est pas l'école qui construit la diversité et l'ouverture des postures des élèves : la diversité de leurs managements cognitivo-langagiers. »

SOURCE : <http://educationdidactique.revues.org/543#tocto2n11> (Référence papier : Dominique Bucheton et Yves Soulé, « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées », *Éducation et didactique*, vol 3 - n°3 | 2009, 29-48.)

# Les postures enseignantes

Les « **postures d'étayage** » permettent de rendre compte de la diversité des conduites de l'activité des élèves par les maîtres pendant la classe :

1. Une **posture de contrôle** : elle vise à mettre en place un certain cadrage de la situation : par un pilotage serré de l'avancée des tâches, l'enseignant cherche à faire avancer tout le groupe en synchronie.
2. Une **posture d'accompagnement** : le maître apporte, de manière latérale, une aide ponctuelle, en partie individuelle en partie collective, en fonction de l'avancée de la tâche et des obstacles à surmonter.
3. Une **posture de lâcher-prise** : l'enseignant assigne aux élèves la responsabilité de leur travail et l'autorisation à expérimenter les chemins qu'ils choisissent.
4. Une **posture de sur-étayage ou contre-étayage** : variante de la posture de contrôle, le maître pour avancer plus vite, si la nécessité s'impose, peut aller jusqu'à faire à la place de l'élève.
5. Une **posture d'enseignement** : l'enseignant formule, structure les savoirs, les normes, en fait éventuellement la démonstration.
6. Une **posture dite du « magicien »** : par des jeux, des gestes théâtraux, des récits frappants, l'enseignant capte momentanément l'attention des élèves.

**« Aujourd'hui, les recherches menées à l'occasion du travail sur les ateliers dirigés conduisent à se demander si ce n'est pas le choix d'un jeu restreint de postures par les maîtres qui enfermerait les élèves dans un nombre lui aussi réduit de postures d'étude. Les premiers résultats obtenus apportent des éléments de confirmation à cette hypothèse. » (source 1, section 52)**

## SOURCES POSSIBLES :

1) Bucheton, D., Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Education & Didactique*, 3(3), 29-48.

2) Bucheton, D.(Dir) (2009). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Toulouse : Octarès.

# Les postures d'élèves

Chez les élèves, cinq postures traduisant l'engagement des élèves dans les tâches ont été identifiées. Les élèves les plus en réussite disposent d'une gamme plus variées de postures et savent en changer devant la difficulté :

1. La **posture première** correspond à la manière dont les élèves se lancent dans la tâche sans trop réfléchir.
2. La **posture ludique-créative** traduit la tentation toujours latente et plus ou moins assurée de détourner la tâche ou de la re-prescrire à son gré.
3. La **posture réflexive** est celle qui permet à l'élève non seulement d'être dans l'agir mais de revenir sur cet agir, de le « secondariser » pour en comprendre les finalités, les ratés, les apports.
4. La **posture de refus** : refus de faire, d'apprendre, refus de se conformer est toujours un indicateur à prendre au sérieux qui renvoie souvent à des problèmes identitaires, psycho-affectifs, à des violences symboliques ou réelles subies par les élèves.
5. La **posture scolaire** caractérise davantage la manière dont l'élève essaie avant tout de rentrer dans les normes scolaires attendues, tente de se caler dans les attentes du maître.

## SOURCES POSSIBLES :

Bucheton, D., Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Education & Didactique*, 3(3), 29-48.  
Bucheton, D.(Dir) (2009). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Toulouse : Octarès.

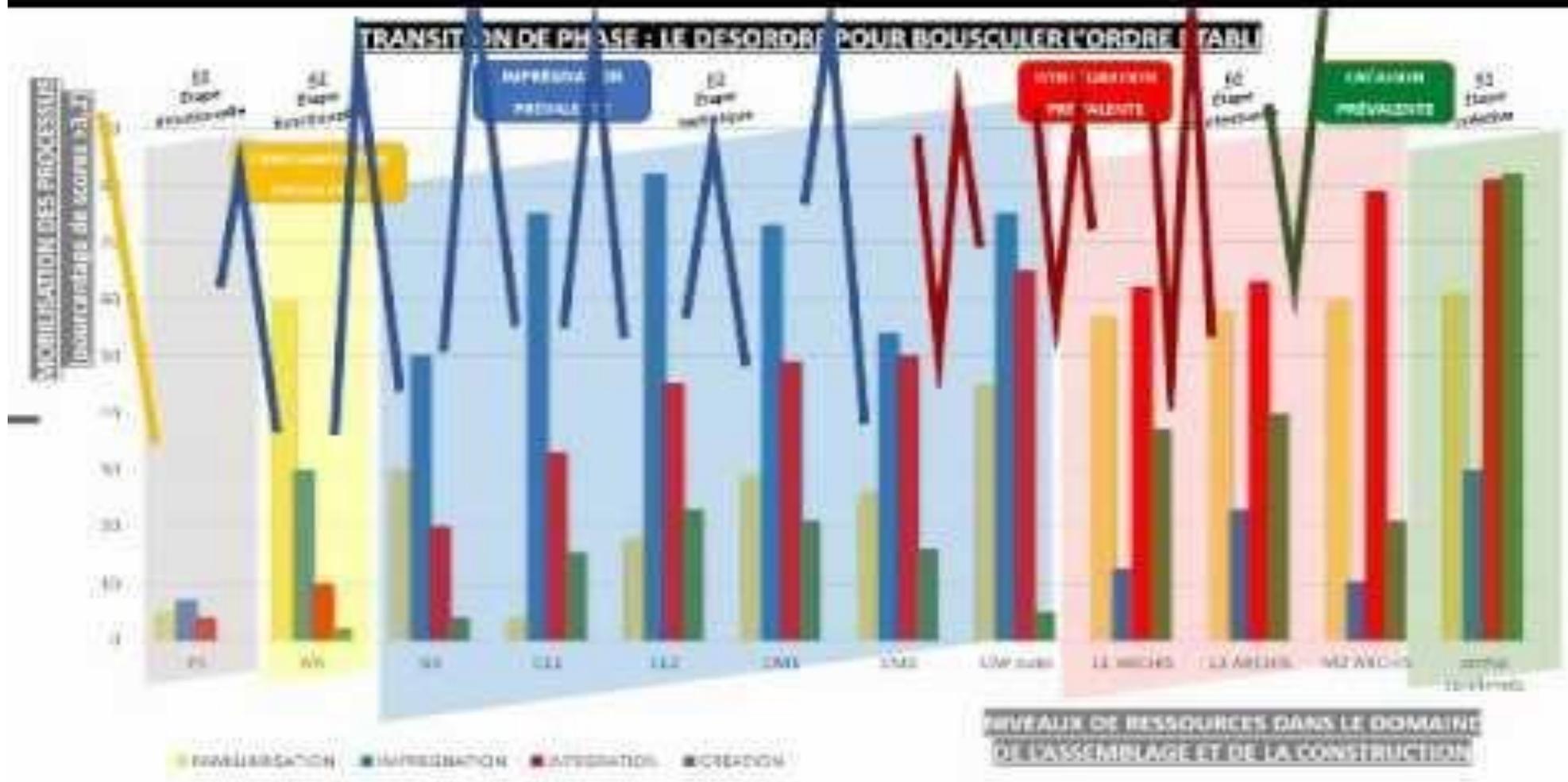
## Le double versant des postures des élèves

- Scolaire
  - + S'appropriier les normes, codes de la discipline
  - Être dans le répété, le recopié, ne pas prendre de risque
- Première
  - + s'engager dans la tâche, brut de pensée
  - Pas de relecture, pas de retour, enfermement dans son propre langage
- créative
  - + Mise à distance des normes qui libèrent l'invention
  - Le refus d'entrer dans les formes de discours, le lexique de la discipline, le discours de l'école
- Réflexive
  - + Le processus de secondarisation, passage à l'abstraction à la schématisation; intégration de la pensée de l'autre
  - L'impossibilité d'entrer dans l'agir, dans l'écriture ou la parole
- Refus
  - + Signifie un désaccord, un problème, il affirme qqchose
  - Fuite, peur de l'engagement,

SOURCE : [http://95.snuipp.fr/neovo/IMG/pdf/bucheton\\_nov12.pdf](http://95.snuipp.fr/neovo/IMG/pdf/bucheton_nov12.pdf)

# Des postures variées, oui mais quand ? Et pour apprendre quoi et comment ?

- La mobilisation des élèves : le point nodal
- Un concept désormais incontournable : la compétence
  - Ressources
  - Adaptabilité dans un champ de pratique
- Comment développer des compétences ?
  - Nécessité de comprendre les processus de mobilisation des élèves
  - Troisième cadre d'analyse : les processus conatifs



## COMPÉTENCE

**ETYMOLOGIE** : du latin *competo*, se rencontrer au même point, coïncider (se produire en même temps, correspondre exactement), s'accorder avec / *competa* : place où se rencontre les villageois / *competentia* : proportion, juste rapport. « Le terme de compétence est attesté dans la langue française depuis la fin du XV<sup>ème</sup> siècle ; il désignait alors la légitimité et l'**autorité** conférée aux institutions pour traiter de problèmes déterminés (un tribunal est compétent en matière de ...). » ( Dolz, J. & Ollagnier, E. (2002) L'énigme de la compétence en éducation. Bruxelles : De Boeck et Larcier, p.31-32).

### DÉFINITIONS RÉFÉRENCÉES ET MOTS CLÉS

- « Une compétence est un savoir **agir** complexe prenant appui sur la **mobilisation et la combinaison efficaces** d'une variété de **ressources** internes et externes à l'intérieur d'une **famille de situations**. » (Jacques Tardif, 2006, p.22)
- « Une compétence est un ensemble intégré et **fonctionnel** de savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir devenir qui permettront, face à une **catégorie de situations**, de **s'adapter**, de résoudre des problèmes et de réaliser des projets » (Marc Romainville, 1998, p.22).
- « En sciences de l'éducation et en sciences du travail, on identifie un assez large consensus autour de la définition suivante : une compétence est un pouvoir d'**agir efficacement** dans une **classe de situations**, en **mobilisant et en combinant**, en temps réel et de **manière pertinente**, des **ressources** intellectuelles et émotionnelles. » (Philippe Perrenoud, 2011, p.45)

### ATTRIBUTS CONSTANTS

- action / fonctionnalité
- adaptabilité / pertinence
- fonctionnalité
- catégorie de situations
- mobilisation/combinaison de ressources

### NOTRE DÉFINITION

**Dans un champ défini de pratiques, la compétence représente l'adaptabilité et l'efficacité d'un sujet, mobilisant voire combinant des ressources pertinentes face à des situations potentiellement inédites.** La régularité et la fréquence des performances peuvent témoigner de **l'efficacité des ressources convoquées, en quantité et/ou en qualité**, et permettent d'inférer un « niveau de compétence » dans ce champ.

*Thèse G.Delboé, 2018*

### EXEMPLES

défendre un but au hand-ball sur un terrain réglementé.

- ≠
- citer les règles du hand-ball
  - organiser la défense en attribuant un rôle à chaque joueur

estimer la longueur d'un côté dans une figure plane

- ≠
- appliquer le théorème de Pythagore
  - calculer

assurer la médiation d'un conflit interindividuel entre enfants en milieu scolaire

- ≠
- classer les formes de guerres et être capable d'analyser structurellement un conflit
  - prendre conscience des notions de droits et de devoirs

écrire une lettre d'amour

- ≠
- copier sa leçon (du tableau au cahier)
  - conjuguer les verbes du premier groupe à tous les temps

recevoir des invités chez soi

- ≠
- cuisiner un plat selon la recette d'un grand chef
  - communiquer

raconter une histoire à des enfants

- ≠
- réciter par cœur 3 contes ou légendes

pêcher au filet

- ≠
- poser et relever un filet de pêche dans différentes situations / savoir où poser les filets

sauver une personne de la noyade

- ≠
- connaître la technique du massage cardiaque
  - prendre des décisions en mesurant les risques pour soi et pour les autres
  - remorquer un mannequin adulte en zone sécurisée

## CONCEPTS PROCHES

### CONCEPT ET EXEMPLE ASSOCIÉ

savoir-faire / habileté (remorquer un mannequin adulte en zone sécurisée, appliquer Pythagore, copier une leçon)

connaissance (citer les règles du hand-ball, savoir où poser les filets, connaître la technique du massage cardiaque)

capacité / aptitude (classer, calculer, communiquer)

objectif spécifique (organiser la défense en attribuant un rôle à chaque joueur, poser et relever un filet de pêche dans différentes situations, ou tout autre exemple suffisamment univoque pour être évaluable)

### POINTS COMMUNS

possibilité de les développer pour qui met en œuvre suffisamment de temps et d'énergie  
 permet d'agir sur l'environnement (savoir-faire, habileté, capacité, attitude, connaissance procédurale) ou traduit une transformation de l'individu ou de son environnement (objectif spécifique)  
 valorise l'individu  
 s'applique à différentes catégories : aspects cognitifs, moteurs, socio-affectifs  
 sont énoncés du point de vue de l'élève. Par exemple, il n'y aurait pas de sens à définir un objectif du point de vue du maître, car il est bien question d'une transformation qui concerne l'élève (lieu commun régulièrement rapporté en formation initiale ou continue)

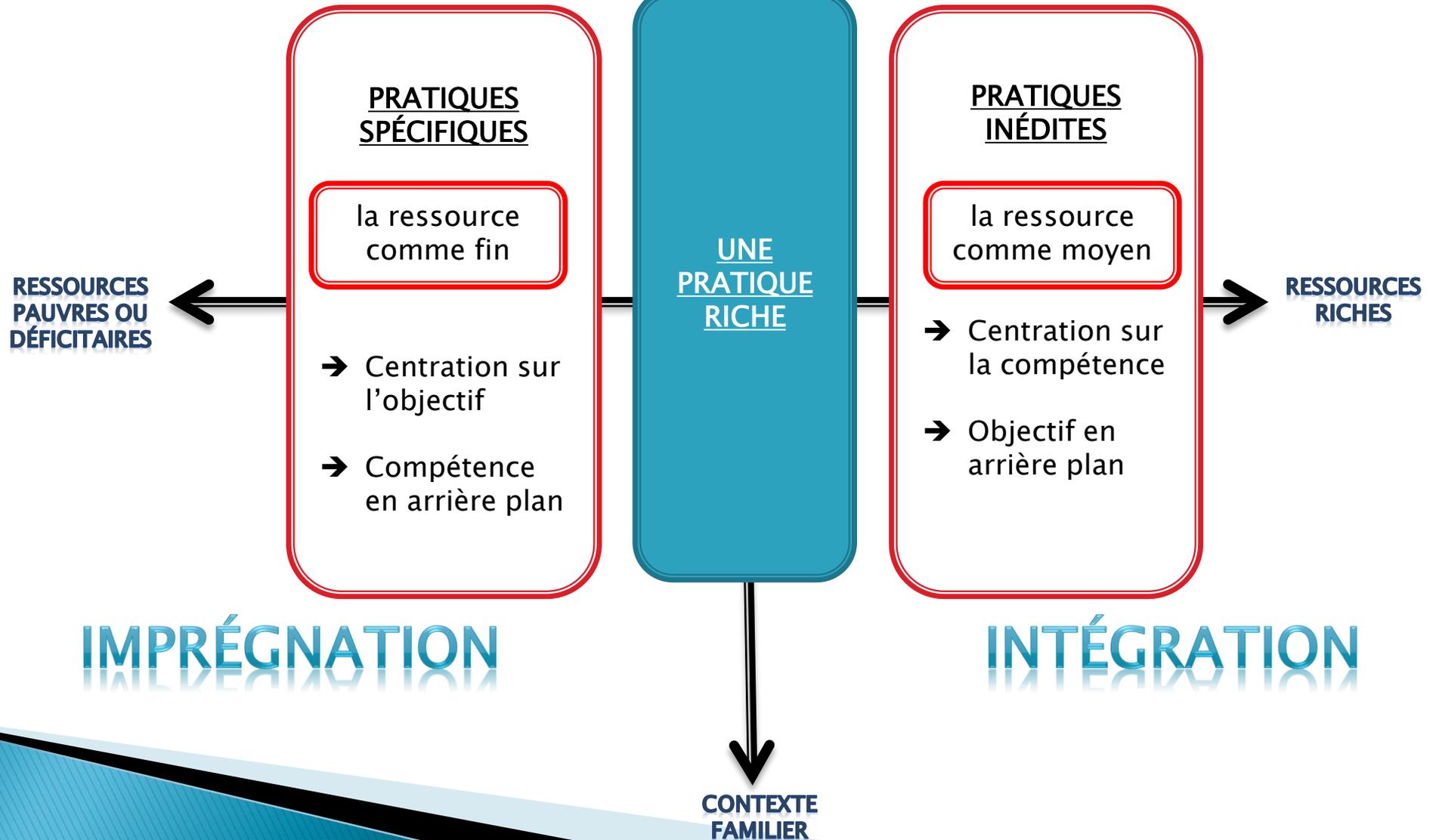
### DIFFÉRENCES

constitue une ressource, une composante potentiellement utile à la compétence  
 se rapporte à une tâche automatisée, très familière et reproductible  
 ne s'appuie pas sur des choix a priori, la responsabilité qu'implique la décision qui relève d'une mobilisation de ressources « **à bon escient** » (ce qui caractérise la compétence)  
 constitue une ressource, une composante potentiellement utile à la compétence  
 une connaissance, éventuellement issue d'un savoir, se présente comme une information « à l'état brut » (non fonctionnelle en tant que telle)  
 certaines capacités relèvent du « don », de la structure biologique de l'individu  
 s'applique de façon générale et diffuse à divers champs de pratique (ex : chercher une information, synthétiser, évaluer, lancer), plutôt que d'une **intelligence en situation**  
 l'objectif spécifique traduit une visée (à plus ou moins long terme) et s'évalue de façon binaire (atteint/non atteint) et univoque dans un contexte défini et stable  
 la compétence **ne peut qu'être inférée à partir de performances** (l'un n'implique jamais l'autre avec certitude). Elle n'est **jamais acquise définitivement** et renvoie à des **contextes variés et variables**. En cela, son **équivoque** suppose de la part du sujet des **interprétations**, une certaine **flexibilité**, des **tissages**, la **transférabilité** des ressources d'un contexte à un autre.

# FAMILIARISATION

CONTEXTE  
NON  
FAMILIER

# CRÉATION



# SYNTHÈSE : 3 cadres d'analyse pour opérer des choix

