

Cahier 2/4  
Raconter son expérience, la mettre en récit  
pour lui donner du sens et la questionner

RÉDIGER DES ÉCRITS RÉFLEXIFS  
ET DÉVELOPPER UNE POSTURE  
PROFESSIONNELLE CHEZ LES  
ENSEIGNANT.ES

Auteur : Marianne CALUWAERTS  
Haute école Bruxelles-Brabant (HE2B)

MODULE DE  
FORMATION :

1

# Introduction :

Plus accessible que l'écrit de recherche, le récit peut aider les étudiant·es à dédramatiser l'écrit et à leur montrer qu'ils et elles sont capables d'écrire et d'intéresser leurs lecteurs·trices. Il leur montre aussi que l'attention accordée à leur vécu et à leur ressenti va leur permettre d'aller plus loin que la transcription des faits. Le récit n'est pas la simple reproduction de l'expérience, il ne se limite pas à la description d'une situation, il offre, par le pouvoir de l'imagination et de la sensibilité, la possibilité de montrer ce qui n'est pas immédiatement perceptible, de comprendre les personnages de l'intérieur, de dépasser ce qui s'est réellement passé et d'imaginer d'autres possibles que ce qui est advenu dans la vie réelle. Le récit invite donc à se décentrer, à observer l'autre et à porter un regard critique sur ses propres actions. Selon Bruner (2002), le mode narratif du récit qui convoque la subjectivité et l'imaginaire doit être relié au mode de pensée paradigmatique qui objective l'expérience. C'est la combinaison de ces deux modes qui permet de comprendre le monde et qui développe une intelligence à la fois sensible et rationnelle. C'est aussi de cette manière que le sujet va donner sens au savoir théorique quand il l'investit et le questionne lors d'une expérience personnelle.

Par ces caractéristiques, le récit offre donc une série de possibilités pour comprendre l'action et la revisiter de manière créative. Complétons notre brève introduction par une liste de fonctions didactiques du récit établie par Yves Reuter et présentée par Alain Chartier et Catherine Frier (2009) qu'ils enrichissent d'une fonction supplémentaire (la dernière de la liste).

- La fonction véhiculaire : « le récit sert de support, de médium, pour mettre en place, exposer, construire, évaluer des savoirs ou des savoir-faire [...] voire des compétences plus générales » (Reuter, 2007 : 9) dans et par le langage,
- Une fonction structurante : « le récit sert à établir des relations, organiser des contenus » en les insérant dans une trame narrative,
- La fonction objectivante : « le récit sert à actualiser, à incarner [...] en singularisant les genres, [...], en exemplifiant et en illustrant le cours [...] en objectivant au moins partiellement, ce qui est autrement invisible ou plus difficilement appréhendable (le raisonnement de l'élève, sa démarche de production) »,
- La fonction médiatrice : « le récit sert, [...], de phase intermédiaire pour progresser vers une étape estimée cognitivement supérieure par l'école »,
- La fonction implicative : « le récit sert à « engager » l'élève dans le travail, à la sortir d'une position d'extériorité » (articulation cognition-affects via les personnages, lien avec le vécu personnel de l'élève) »,
- La fonction intégrative : « le récit sert non seulement à construire des normes, une vision du monde et de la discipline mais encore, [...] à intégrer les élèves [...] dans des communautés déterminées et à constituer des sujets s'engageant dans des formes requises »,
- La fonction transitionnelle : « le récit sert de passerelle entre les disciplines, les mettant en relation et en interaction, les intégrant parfois aussi ».
- Le récit relie l'univers conceptuel à l'univers affectif, artistique, sensitif, onirique du sujet... Il participe à l'articulation entre « création graphique » et « raison graphique »

## Dispositif n° 1 : Donner de la cohérence à son action. Articuler valeurs, normes et action

---

### Introduction :

Comment savoir ce qu'il faut faire ? Quelles sont les normes en vigueur dans la profession ? Quelles règles suivre ? Voilà des questions que peuvent se poser les étudiant·es.

Ce dispositif les invite à réfléchir aux normes d'action et à comprendre comment les questionner à partir d'une permanente réflexion sur leur pertinence. Comment les normes d'action sont-elles construites ? Sont-elles adaptées aux situations rencontrées ou méritent-elles des ajustements ? Quelle liberté peut être prise par rapport aux normes établies ? Comment, à partir de valeurs et d'un regard critique, construire des normes d'action ?

La réflexion en situation ou à partir de situations vécues agit comme élément central dans la construction d'une éthique professionnelle (Bourgeault, 2012). D'une part, parce que chaque situation est particulière, elle invite à questionner et à délibérer les règles et les normes qui sont censées gouverner les « bonnes » pratiques et de voir dans quelle mesure elles conviennent ou résistent aux problématiques mises en évidence sur le terrain. Cette délibération autorise une véritable appropriation des règles de la profession non pas dans un rapport de soumission mais dans une recherche créative de sens. D'autre part, le retour critique sur l'action invite à prendre conscience de règles implicites utilisées par les praticiens et praticiennes dans l'action. Celles-ci, par la médiation de l'écriture, peuvent être questionnées et formalisées et ainsi devenir des repères conscients réutilisables dans d'autres situations.

### Objectifs :

- Argumenter, justifier son action par rapport à des valeurs et à des normes d'action (Ricard-Fersing & Crinon, 2004)
- Articuler l'expérience et les ressentis singuliers avec des savoirs scientifiques, généraux, des normes.
- Développer un esprit critique par rapport aux normes et valeurs censées guider les « bonnes » pratiques.
- Rédiger un récit en lien avec une expérience professionnelle pour mieux comprendre ce qui gouverne ses actions.

## Consignes : ( celles-ci se dévoilent progressivement, une à une)

- A partir d'une situation de pratique professionnelle (expérience personnelle vécue en stage, par exemple ), rédigez un récit d'une vingtaine de lignes dans lequel vous avez réalisé un choix. Développez ce qui a gouverné ce choix, quels ont été vos doutes, vos hésitations, sur quoi vous vous êtes finalement appuyé-e pour orienter votre action.
- Partagez vos écrits par deux ou trois. Relevez si des valeurs et des normes apparaissent et comment elles sont articulées. Mettez en évidence ce qui gouverne votre action et ce qui la légitime. Suite à cette discussion, votre perception de la situation décrite peut évoluer. Vous en tiendrez compte lors de la réécriture de la situation éventuellement réinterprétée, suite à vos échanges.
- Réalisez une recherche dans des textes officiels ou dans la littérature scientifique pour soutenir ou clarifier les arguments qui sous-tendent vos choix. Insérez ces arguments dans votre récit. Ce moment de réécriture doit donner une portée plus générale à votre récit. L'expérience particulière sert un propos plus général qui peut s'appliquer à différentes situations. L'expérience peut aussi questionner les règles et permettre de les nuancer.
- Après avoir lu et discuté les apports théoriques, réécrivez votre texte. Enrichissez-le en tenant compte de vos échanges et de vos lectures. Comparez votre texte initial à votre texte final, observez les changements apportés et repérez les raisons qui en sont à l'origine.

## Support à l'évaluation et à la réécriture (à construire avec les étudiants lors des échanges à propos de leurs écrits)

- Le récit permet-il de questionner la pratique ? Met-il en scène une tension ? Va-t-il au-delà d'une simple description ?
- Le récit permet-il au sujet de s'engager, d'exprimer ses valeurs ?
- Les valeurs et les normes d'action sont-elles explicitées et articulées ?
- Le récit permet-il de déboucher sur une question générale et de lui donner sens ?
- les concepts sont-ils convoqués et explicités ?
- Le récit permet-il de mieux comprendre l'action et de l'orienter ?
- ...

## Trois textes qui utilisent le récit pour expliquer un choix : (non corrigés au niveau de la norme)

### Texte 1 : Introduction d'un TFE

Comédienne de formation, j'ai eu l'occasion de jouer pendant trois ans un spectacle sur le thème des guerres de religion. Nous l'avons présenté devant des publics variés mais principalement devant des classes d'enfants de 8 à 12 ans. Avec humour, cette pièce revisitait l'histoire de notre « héros national », Godefroy de Bouillon, pour aborder le thème du fanatisme religieux. Les questions et témoignages de certains enfants nous montraient qu'ils avaient perçu le spectacle de façon approfondie, tandis que d'autres recevaient la pièce plus superficiellement. La préparation que les enseignants avaient menée avec eux était primordiale à leur compréhension ce qui permettait de soulever des questions intéressantes pouvant être débattues. Un élève a notamment demandé si c'était un spectacle raciste car l'un des personnages traitait un autre de « tchouk-tchouk nougat ». Un autre a demandé si le paradis existait vraiment. Un élève d'origine turque a quitté la salle pendant le spectacle. Il s'est senti attaqué par des propos lors d'un combat qui opposait Godefroy à un soldat turc.

Récemment, un spectacle destiné au jeune public abordant la question du genre, Zazie et Max de la Compagnie 3637, Prix du Kiwanis décerné par la Presse, et le Prix de la Province de Liège lors des rencontres professionnelles de Huy 2010, joué de nombreuses fois en France et en Belgique et ce, depuis plusieurs années, a été menacé de censure dans des communes françaises. Des parents, ayant peur de la « théorie du genre », ont fait pression sur les organisateurs pour supprimer ces représentations.

Par mon expérience dans le milieu théâtral, j'ai pris conscience de l'importance d'aborder des thématiques citoyennes avec des élèves de primaire. J'ai constaté les réticences des organisateurs à programmer un spectacle abordant un sujet « engagé » ou polémique. Le secteur culturel belge a été, ces dernières années, victime de coupes budgétaires très importantes menaçant sa variété, sa créativité et sa libre expression. Il en va à mon avis, de l'avenir de la démocratie.

En Belgique, l'éducation à la citoyenneté est l'un des objectifs principaux visés par le programme de l'enseignement primaire. Le décret Mission de la Communauté française, dans l'article 6 (2014, p.4), a notamment pour but :

- d'« amener tous les élèves à s'approprier des savoirs et à acquérir des compétences qui les rendent aptes [...] à prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle ;
- et « de préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures ».

Selon Edgard Morin, dans l'enseignement, les savoirs sont la plupart du temps cloisonnés, ce qui ne favorise pas le développement d'une pensée complexe (Morin, 2014). Or la société actuelle nous oblige à nous adapter en permanence et à appréhender le monde avec une vision globale, pour pouvoir en affronter les incertitudes et les risques. Nous vivons en effet une période où différentes crises s'entremêlent (culturelles, écologiques, économiques,...). L'école devrait être, selon Morin, le lieu de l'apprentissage du savoir-vivre, mais aussi de l'autocritique. Elle devrait former à la réflexion et à la capacité à prendre du recul.

## **Texte 2 : Texte issu de :TRACeS 254 - « Sortir de l'école » — février 2022 / Plus d'écho dehors...**

Dans le cadre d'un cours d'expression orale, les élèves doivent lire à voix haute. Depuis que je donne ce cours, la tâche finale a pris plusieurs formes : de lire en classe à lire ailleurs.

Il fut un temps où les élèves devaient lire un extrait de leur livre préféré aux autres de la classe, mais c'était monotone, tout le monde s'ennuyait, moi la première. J'ai cherché d'autres tâches finales, en modifiant les types de livres. Pendant longtemps, je n'ai pas envisagé que les élèves lisent à d'autres personnes. Et puis,

je me suis rendu compte que le public pouvait avoir un effet sur la motivation des élèves.

Alors j'ai décidé de les emmener lire à un public extérieur. J'avais pris contact avec le centre de la Croix rouge le plus proche, et il acceptait de recevoir mes élèves. J'étais enthousiaste. Mais la réaction de mes élèves ne fut pas celle que j'espérais. Beaucoup ont juste acté l'information sans mot dire, sans intérêt. D'autres ont argué, avec virulence, qu'ils en avaient marre de voir la thématique de l'immigration, qu'ils ne

voyaient pas l'intérêt d'aller lire des histoires à des personnes qui venaient de traverser des épreuves terribles. Malgré leurs réticences, j'ai maintenu mon idée... un temps. Puis, j'ai laissé tomber l'affaire, et les élèves ont fini par lire devant leurs camarades. Mais, je restais persuadée que sortir de l'école était une clé pour donner du sens à cette lecture. Et je me rendais compte que quand je venais avec une super idée bien ficelée si les élèves la dégageaient d'un simple revers de la main, je risquais de m'essouffler rapidement.

#### **Quand c'est eux qui décident !**

La rentrée scolaire suivante, j'ai maintenu l'idée de sortir de l'école, mais j'ai modifié la consigne. Le stage PI (pédagogie institutionnelle) réalisé durant les vacances n'est pas étranger à cette adaptation. Au premier cours, je leur ai annoncé que, pour la fin du premier semestre, ils allaient devoir mettre sur pied un projet centré autour

de la lecture, avec la consigne suivante : « Lire une production à un public particulier. »

De semaine en semaine, le projet a pris forme et, ensemble, au Conseil, les élèves ont décidé d'aller lire à des personnes en situation de handicap. Pour faciliter les déplacements, ils ont sélectionné un lieu d'accueil plutôt qu'un autre. Nous avons accueilli l'éducatrice responsable, en classe, afin de lui poser des questions : comment se comporter ? Quel type de livre lire ?, etc. Par trois ou par quatre, ils ont été faire la lecture à trois adultes en situation de handicap. Du point de vue organisationnel, cela a demandé pas mal d'adaptation et le projet s'est étalé plus longtemps que prévu. Ce bémol sera d'ailleurs souligné par les élèves lors de l'évaluation de fin d'année. Mais ceux-ci ont surtout retenu la satisfaction d'avoir dépassé leurs appréhensions.

### TEXTE 1

L'étudiante relate des incidents dont elle a été témoin dans une vie antérieure à sa formation d'institutrice. Ces incidents nourrissent sa réflexion et lui permettent de donner sens à sa question de recherche tout en fournissant les premiers arguments qui justifient le dispositif qu'elle veut mettre en œuvre et tester. En plus de son expérience personnelle, elle se réfère à la littérature scientifique et aux prescrits légaux pour avancer de nouveaux arguments et étayer ceux qu'elle a déjà formulés à partir de son propre vécu.

### TEXTE 2

L'enseignante raconte un obstacle auquel elle a été confrontée avec une classe. Elle exprime ses valeurs et les tensions qu'elle rencontre lorsqu'elle essaie de les respecter. Elle exprime aussi sa détermination et son besoin de se documenter lors d'une formation afin de poursuivre son projet. Ceci témoigne de son professionnalisme. Elle ne définit cependant pas les concepts qui lui ont permis de dénouer le nœud auquel elle était confrontée, elle se contente de nommer la théorie qu'elle a convoquée : la pédagogie institutionnelle (PI).

## Dispositif n° 2 : Mise en récit d'une situation d'enseignement-apprentissage

---

### Introduction :

Voir au-delà de l'activité des élèves, se pencher sur leurs perceptions, leurs manières de comprendre et approcher le savoir tel qu'il est construit par les élèves sont des focalisations qu'il est important de développer chez les étudiant·es parce qu'elles sont moins fréquentes que l'attention portée à l'organisation matérielle de la classe et à l'activité des élèves (Clerc-Georgy, 2014). Ces dernières sont plus immédiatement perceptibles mais lorsque l'étudiant·e prend conscience des difficultés ou des différentes stratégies que les élèves mettent en place et qu'il ou elle décrypte les besoins des élèves il lui est possible d'apporter des médiations plus appropriées pour accompagner les différents profils d'élèves et son action devient plus experte .

Cette attention est facilitée par la mobilisation de savoirs issus de l'expérience et des recherches d'autres praticien·nes et d'autres chercheur·euses. Ceux-ci offrent des grilles de lecture selon des paradigmes qui bousculent les perceptions premières et permettent des raisonnements à l'aide de concepts qui ouvrent l'esprit et autorisent des prises en considération de dimensions nouvelles que le sujet isolé des apports de la recherche n'aurait pas l'opportunité de découvrir entièrement par lui-même. *Face aux savoirs ordinaires suffisant pour la vie quotidienne, les disciplines construisent des savoirs « extraordinaires » qui nous font entrer dans les interprétations du monde 'inouïes ».* (Astolfi, 2008 : 21)

Ce dispositif vise à aider les étudiant·es à s'appuyer sur des concepts et des cadrages théoriques pour orienter leur attention sur les dimensions les moins « visibles » de leur action et à pouvoir les prendre en considération lorsqu'ils et elles analysent leur pratique.

### Objectifs :

- Donner sens au savoir théorique et le mobiliser en contexte
- Formaliser le savoir issu de l'expérience
- S'interroger sur les processus mis en œuvre par les élèves pour construire le savoir
- Décrire des stratégies, des rapports au savoir, des attitudes d'élèves et d'enseignants en interaction lors d'une situation d'enseignement-apprentissage
- S'impliquer dans une situation, être attentif·ve à ce que peuvent ressentir les différents protagonistes d'une situation et aux différentes perceptions possibles de celle-ci, traquer les malentendus
- Développer son identité professionnelle par la prise de conscience de ce qui se joue dans la classe

## Consignes :

- Il s'agit de construire un récit à partir de votre expérience de stage.
- Choisissez une **situation d'enseignement-apprentissage** vécue en stage ou lors d'une expérimentation. Celle-ci doit vous avoir questionné·e, elle doit contenir des éléments qui vont pouvoir nourrir votre récit. **Décrivez** brièvement la situation : le contexte de la situation d'apprentissage, l'apprentissage attendu, les contenus...
- **Listez** les arguments didactiques qui ont présidé au choix du dispositif que vous avez utilisé.
- Par groupes de 3 ou 4 étudiant·es, **partagez** vos descriptions et les listes **d'arguments didactiques**. Ce partage permet de vérifier qu'un lecteur extérieur puisse se représenter la situation et comprendre les choix didactiques réalisés. Les questions que vous vous poserez l'un·e à l'autre devront permettre **d'enrichir** la situation, de la clarifier et de la préciser.
- Mettre en scène la situation dans un **récit** en faisant intervenir au moins **trois personnages** (par exemple : vous-même et deux élèves ou bien trois élèves) contrastés et en convoquant les **éléments de matière** et les éléments du **dispositif didactique** tels qu'ils sont compris et vécus par les différents personnages.
- Des références théoriques à la littérature scientifique en didactique et en pédagogie doivent apparaître dans le récit.
- La bibliographie des références théoriques consultées doit être mentionnée.

## Dans un travail de fin d'études :

En commençant mon stage, je devais préparer un cercle de lecture. Le choix s'est posé sur un album de Claude Ponti « La tempête ». En discutant avec ma maitre de stage des thèmes implicites de l'album, elle m'a partagé qu'elle venait de terminer un cercle autour de l'album « La casserole d'Anatole ». Elle me disait qu'elle pensait que pour beaucoup d'enfants de la classe, au final, l'histoire racontait celle d'Anatole, un enfant et d'une casserole qu'il transportait. Elle n'était pas du tout sûre que les enfants avaient compris le message de l'auteur et la métaphore du handicap représentée par cette casserole.

Alors que je démarrais un chantier d'écriture sur l'autoportrait, une petite fille, B. a eu une parole jubilatoire<sup>1</sup>. En effet, alors que nous essayions de mettre des mots clairs et explicites sur ce qu'il fallait comprendre des items « caractéristiques physiques », « traits de caractère » qui allaient être des éléments constitutifs de leur autoportrait, elle eut cette parole : « c'est un peu nos casseroles à nous qu'on doit décrire ».

Elle venait de faire un joli cadeau à son institutrice, elle venait d'utiliser, de manière tout à fait pertinente un « objet culturel » plein de sens et de sous-entendu, démontrant par là qu'elle avait compris et eu accès au « second degré », à l'implicite d'un langage imagé et métaphorique. Elle avait de plus décontextualisé et recontextualisé la notion ce qui permettait de penser qu'elle l'avait intégrée pour elle et pour longtemps. Même si ce n'est qu'une petite phrase, elle permet de démontrer que les clés sont accessibles et que les enfants ont du plaisir à se réappropriier les mots qu'ils conçoivent, car cette petite fille montrait aussi sa jubilation à maîtriser et à faire un lien comme celui-là devant nous et ses camarades de classe. Les autres enfants d'ailleurs, l'ont bien comprise et d'autres ont repris à d'autres occasions le mot de « casserole » comme « private joke » tel un trésor qu'eux seuls partageaient et pouvaient comprendre.

Je dirais qu'il s'agit-là de la manifestation de la réappropriation de la culture et de la construction d'une « culture commune » au sein de la classe, ce qui n'est pas rien, je pense en terme identitaire.

<sup>1</sup> Jubilatoire dans le sens que si l'on fait l'analogie avec la théorie des jeux développée par Sensévy (2007) ; l'enseignant gagne si l'élève gagne, l'un ne va pas sans l'autre. Mais l'élève doit réussir sans que l'enseignant lui dise comment faire exactement.

## Propositions d'analyse :

---

L'étudiante relate une discussion qu'elle a eue avec sa maitre de stage qui lui permet de dévoiler le ressenti de cette dernière. Son récit met en scène un moment du cercle de lecture qu'elle a expérimenté qui s'avère assez rassurant par rapport aux inquiétudes qui avaient été formulées par la maitre de stage. En effet, la réflexion d'une élève de la classe témoigne non seulement de sa bonne compréhension de l'album mais aussi de sa capacité à mobiliser le savoir dans un autre contexte. L'étudiante mobilise différents concepts ( les thèmes implicites, l'objet culturel..) pour témoigner de la bonne compréhension de l'album par l'élève et ensuite par l'ensemble de la classe. Elle n'en explicite qu'un seul dans cet extrait (jubilatoire dans la théorie des jeux de Sensevy) mais on peut supposer que les autres ont été développés ailleurs dans le travail.



# Bibliographie

# Bibliographie

---

**Astolfi, Jean-Pierre** (2008) La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre. ESF éditeur

**Bourgeault, Guy** (2012) Éthique professionnelle et réflexivité : quelle connivence ? In Tardif, M., Borges, C. et Malo, A. (2012). *Le virage réflexif en éducation : où en sommes-nous 30 ans après Schön ?* Bruxelles, Belgique : De Boeck, pp 107-119

**Bruner, J.** (2002). Pourquoi nous racontons-nous des histoires ? Paris : Retz

**Chartier Alain et Frier, Catherine,** (2009). « Petite fabrique de la connaissance : aborder le savoir scientifique en se racontant des histoires », *Pratiques* [En ligne], 143-144 | , mis en ligne le 19 juin 2014, consulté le 21 septembre 2021. URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/1439> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/pratiques.1439>

**Chartier, Alain & Frier, Catherine** (2015-2020), Écriture créative et construction de connaissances à l'université. In Boch, F. & Frier C. (dir.) *Écrire dans l'enseignement supérieur. Des apports de la recherche aux outils pédagogiques.* Grenoble, UGA éditions, pp151-205

**Modave, Carole,** Plus d'écho dehors, revue TRACeS n° 254, février 2022.

**Prairat, E.** (2012). Considérations sur l'idée de norme. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 45, 33-50. <https://doi.org/10.3917/lsele.451.0033>

**Ricard-Fersing Éliane, Crinon Jacques.** Action, valeurs et normes professionnelles dans les écrits de formation. In: Repères, recherches en didactique du français langue maternelle, n°30, 2004. Les pratiques langagières en formation initiale et continue. pp. 87-99; doi : <https://doi.org/10.3406/reper.2004.2638> [https://www.persee.fr/doc/reper\\_1157-1330\\_2004\\_num\\_30\\_1\\_2638](https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_2004_num_30_1_2638)



# Consortium HELangue

Le Pôle académique de Bruxelles a mobilisé et fédéré ses hautes écoles membres autour de ce projet de recherche.

Le projet HELangue vise à répertorier, analyser et étayer les pratiques langagières écrites des étudiants des hautes écoles, tous départements confondus : économique, pédagogique, paramédical, technique, social, agronomie, arts appliqués.

Les modules de formation ont été conçus à destination de tous les étudiants et les enseignants-chercheurs du Pôle, toutes formes d'enseignement confondues (HÉ, ESA, EPS, Universités).

En savoir plus : <https://www.poleacabruelles.be/centre-de-didactique/projet-helangue/>



CONCEPTION GRAPHIQUE : Adriano Leite  
MISE EN PAGE : A.Leite et J.Namur  
CRÉDITS PHOTOS : Istockphoto  
ÉDITEUR RESPONSABLE : A.Leite

Pôle académique de Bruxelles  
50 avenue F.D. Roosevelt – CP129/09  
1050 Bruxelles  
[www.poleacabruelles.be](http://www.poleacabruelles.be)