

MÉTHODOLOGIE DU RAPPORT DE STAGE

en responsabilité N°2 (niveau M2) – UE44

Auteur : Jean-Marc Muller, professeur de français

Destinataires :

- les étudiants du niveau M2 du centre IUFM/UDS de Colmar
- l'équipe d'évaluation des rapports

Pourquoi cette fiche ?

Suite à la lecture des rapports de stage consécutifs au premier stage en responsabilité, la mission a été confiée à un professeur de français de donner aux étudiants dans le cadre des ALS une formation à l'écriture du rapport, ce qui a été fait par moi-même courant février, pour l'ensemble des groupes M2, sauf le groupe 4. Une seconde série d'interventions était prévue pour le rapport de stage en responsabilité N°2. Pour des raisons diverses, tenant à un fort absentéisme, mais aussi à des contraintes d'emploi du temps, tout le monde, loin de là, n'a pas bénéficié de ce deuxième apport. Il y avait là une disparité à corriger.

J'ai donc décidé de fournir en ligne mes contenus, qui se sont enrichis des travaux faits le 6 avril (et aussi le 30 mars, pour des M1) avec des étudiants fortement motivés. A travers ces interventions, j'ai pu me rendre compte que la demande initiale de mes collègues, une remédiation principalement orientée « expression écrite », était à travailler sur un autre registre : la didactique transversale, la technologie du travail intellectuel, la lente et laborieuse construction d'une identité professionnelle. **La langue** est alors à la fois le vecteur et le creuset de cette maturation. Je me suis largement inspiré de mon expérience en analyse de pratique professionnelle (APP avec le groupe de supervision 68 qui a fonctionné jusqu'à l'an dernier) et le très bel ouvrage de l'équipe de D. Bucheton : *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés* (éditions Octarès, 2010). Il va de soi que ces propositions, qui ne sont pas officielles, appellent des observations, tant de la part des formateurs que des étudiants. En particulier la bibliographie et la sitographie devront être enrichies par les suggestions des autres formateurs.

JMM.

La commande M2

Au début de la séance, nous faisons lecture du document « Consignes pour la rédaction de l'écrit ». Il s'avère au 6 avril que tous les étudiants n'en ont pas pris connaissance, certains n'ayant pas

réussi à la trouver sur l'ENT. Il n'y a pas eu, d'après eux d'analyse de ce document en formation. Nous retrouvons la situation du 1° stage, où les étudiants avaient procédé à une interprétation personnelle des consignes.

Méthode.

Nous avons utilisé l'outil « entraînement mental » proposé lors de la première formation pour comprendre cette fiche de consignes. Certains étudiants pensaient que la première formation, se rapportant à des consignes un peu différentes n'était plus pertinente. C'est tout le contraire : le fait de l'appliquer à une commande institutionnelle différente permet de caractériser la démarche proposée comme un *outil*, c'est-à-dire un dispositif transférable, une aide pour résoudre un problème du même genre, mais différent par certains paramètres.

Voir en fin de document une carte mentale qui rappelle cette démarche intellectuelle, propre à tout écrit orienté vers l'AGIR.

Dans ce qui suit, je mets en lettres capitales les 6 opérations analytiques de base, groupées par paires : ÉNUMÉRER et DÉCRIRE ; COMPARER et DISTINGUER ; CLASSER et DÉFINIR. Elles ont été commentées lors de la première intervention. J'évoque aussi les 5 W que vous n'aurez pas de mal à expliquer en pensant au journalisme anglo-saxon. En France, la vieille tradition grammairienne évoque le « principe de Quintilien » : où ? quand ? qui ? quoi ? comment et pourquoi ? Il s'agit dans tous les cas « d'analytiques », c'est-à-dire d'opérations de bases, qui reviennent à chaque niveau du travail. Il ne faut donc pas les confondre avec le « plan ».

Application :

1. Présentez la fiche de préparation dans le format que vous utilisez habituellement (1 ou 2 pages)

Une première question touche à la forme matérielle de cette fiche : manuscrite ou sous forme de tableau excel (par exemple). Réponse donnée par le formateur : une fiche écrite à la main devrait être acceptée, même s'il convient de s'habituer au TICE. Ni word, ni excel, ni Microsoft ne font la bonne prép ! Par prudence, car tous les formateurs ne me suivront peut-être pas, pour cet écrit donnant lieu à une évaluation, rendez un document numérisé.

Une seconde question concerne le sens du verbe : que faut-il entendre par « présenter » la fiche : la fiche elle-même brute de décoffrage ou une fiche présentée par un petit paragraphe rédigé. Nous optons pour la seconde solution : une « petite intro », qui va donner l'occasion d'utiliser une première fois l'outil « 5W ». Il s'agit là de donner en quelques phrases concises (en ÉNUMÉRANT et en DÉCRIVANT) des données contextuelles nécessaires pour que le correcteur-lecteur se fasse une idée de l'école, de la classe, de la période dans la programmation, etc. Les seules données contextuelles qui ne doivent pas figurer dans un rapport sont celles qui touchent à l'identité des personnes privées¹. Tout le reste peut être renseigné, et doit l'être *si c'est utile pour l'analyse*.

¹ Voilà une consigne qui illustre bien la notion de « point de vue » : elle est pertinente du point de vue juridique, et touche à un aspect social de l'analyse : la confidentialité. Mais du point de vue « réflexif », elle ne convient

2. **Analysez en détail ce qui a fonctionné et ce qui n'a pas fonctionné.**
3. **Développez ce qu'il faudrait modifier pour améliorer cette séance.**

Nous regroupons ces deux items, car il s'agit là du noyau de l'écrit, la partie à RÉDIGER sous la forme d'un retour critique. Ce n'est pas que l'analyse. Conformément aux règles du travail intellectuel, il faut que ce texte de deux pages présente une structure ternaire : mise en contexte, analyse, orientation pratique.

Que faut-il entendre par « fonctionné », « pas fonctionné » ? Ici mon intervention a préconisé une option, qui n'est pas neutre, et manifeste une prise de distance par rapport à une approche « littérale ». Nous pensons qu'une séance peut parfaitement « fonctionner » alors que les élèves n'ont pas appris grand-chose. Dans certains cas, même quand objectivement ça dysfonctionne pour l'observateur extérieur, le stagiaire peut n'en avoir aucune conscience. Inversement, un dysfonctionnement apparent peut être l'indice d'une activité d'apprentissage, à ce point intense chez les apprenants, que le stagiaire est en quelque sorte débordé. Dans ce cas, on ne voit pas trop comment une modification de la fiche de préparation pourrait servir à pallier un dysfonctionnement, dont la séance a montré, justement, tout l'intérêt ! Autre objection : orienter l'analyse d'emblée vers la correction d'un dysfonctionnement, c'est risqué de rabattre l'analyse trop rapidement du côté de la gestion du groupe, de l'organisation de la vie de la classe, au détriment d'une analyse didactique. Or la focalisation de la fiche sur « une seule séance que l'étudiant est invité à relire, critique, et enrichir » met bien au premier plan, *même si c'est implicite*, le paramètre DIDACTIQUE. D'où la recommandation que le formateur a donné aux présents : ne prenez pas n'importe quelle séance (par exemple une séance où l'autorité a fait naufrage), mais une séance qui vous permettra de FAIRE CETTE ANALYSE À DOMINANTE DIDACTIQUE.

4. **Proposez une fiche de préparation rectifiée**

Vu les considérations précédentes, force est d'admettre que cet exercice est quelque peu artificiel. Il convient néanmoins de s'y plier, puisque c'est la commande. Nous avons proposé de l'assortir d'une petite CONCLUSION, symétrique de la présentation initiale de la fiche de préparation au départ. Cette conclusion rédigée en quelques phrases exprimera, sous forme synthétique, en quoi consiste l'acquis (CLASSER et DÉFINIR), pour une préparation future.

Il se peut que l'analyse vous ait amené à ne reprendre qu'une partie de la fiche. Dans ce cas, vous ne modifiez que cette partie. Mais vous pouvez alors la développer davantage, en allant plus loin dans le « grain » de votre préparation. On appréciera votre intelligence et votre inventivité.

On pensera à intégrer aussi, dans l'analyse et dans la conclusion, des références aux documents institutionnels prescriptifs (le programme de 2008, le socle commun, les 10 compétences de l'enseignant). Moins comme des cadres a priori, que comme des ressources pour étoffer l'analyse. Les 10 compétences de l'enseignant sont intéressantes surtout comme stimulant pour se poser les

pas du tout à la méthodologie : une réflexion n'est pertinente que si elle s'applique à un cas précis, situé dans l'espace et dans le temps.

bonnes questions au stade de la « recherche des causes ». En fin d'analyse, au moment de COMPARER et de DISTINGUER le possible et le souhaitable, on s'appuiera davantage sur les données de programme.

Les ANNEXES

Comme pour le précédent rapport de stage, il est demandé d'ajouter des annexes pertinentes dans la limite de 4.

Ne mettez donc que ce qui est directement utile pour la contextualisation de votre analyse. Dans ces annexes peut entrer une bibliographie ou sitographie. L'intégration d'un lien qui peut permettre au lecteur de votre rapport de trouver immédiatement (par exemple) la définition de la situation problème par Meirieu sera apprécié :

<http://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/situationprobleme.htm>

AIDES A L'ANALYSE

Pour avancer dans cette analyse, un texte de D. Bucheton, nous a aidés. Il a été diffusé par le formateur à l'ensemble des étudiants M2 avec l'annonce de cette formation. Nous avons tiré de ce texte 2 points forts :

- contrairement à ce qu'une lecture superficielle de la fiche pourrait faire penser, le dysfonctionnement n'est pas, a priori, une erreur imputable au manque d'expérience du stagiaire, mais un invariant de toute situation d'enseignement. Il se produit toujours un événement imprévu, qui amène le praticien à s'écarter de sa préparation, et c'est justement dans cet ÉCART, dans cette surprise, que les élèves apprennent, et que le praticien se forme. La professionnalité réside donc moins dans le retour sur une fiche de préparation (de toutes façons, on ne refait jamais une séance faite !), mais plutôt dans l'analyse, a posteriori, de cet événement qui s'est produit. Il y a certes des « erreurs de débutant » que le praticien chevronné ne commet plus. Mais l'idée d'une professionnalité qui résiderait dans la capacité à produire d'emblée une fiche de préparation « qui fonctionne » doit être écartée, car non pertinente.

- 2° point fort : c'est dans le LANGAGE que se joue l'analyse de l'ÉCART, et particulièrement dans le geste de l'écriture professionnelle. Il s'est avéré cependant, à travers les séances que j'ai pu conduire, en très petits groupes, vu la désaffection des ALS, que beaucoup d'étudiants n'y parviennent pas tout seul, qu'une forme de « coaching » est nécessaire, et que c'est dans le jeu des interactions verbales au sein du petit groupe, et avec un formateur expert, que l'analyse progresse. Concrètement, il semble qu'avant de faire l'analyse proprement dite de l'écart, il convient de TRAITER L'ÉVÉNEMENT. Toujours en prenant appui sur Bucheton, il conviendra de produire, sous forme rédigée, un RÉCIT. On retrouvera là, dans un contexte inédit, le « schéma narratif » et l'élément « perturbateur ». Ce récit aura la même précision, mais aussi la même objectivité à l'égard de soi-même et d'autrui, qu'un récit de presse, produit par un bon professionnel attaché aux valeurs de véracité (et de nouveau à ce stade apparaissent les 5W, bien utiles !)

Quand nous disons « analyse à dominante didactique », nous ne voulons pas dire pour autant qu'il ne faut pas envisager d'autres paramètres (autorité et discipline, gestion du double niveau,

différenciation, etc.). Simplement, il nous semble, vu la commande institutionnelle, vu la conception de la fiche, que l'entrée DIDACTIQUE est dominante, comme principe de cohérence de l'analyse.

Secondairement, mais sans le développer, faute de temps, nous avons évoqué un autre outil de l'ouvrage du collectif dirigé par Bucheton : les 4 modalités de l'agir enseignant¹ au cours d'une séance. Ils sont énumérés ici en ordre de difficulté croissante pour le débutant :

- **le PILOTAGE** : tout ce qui permet à l'enseignant de donner une structure à sa séance et de guider l'activité des enfants

(sont concernés là, par exemple, des « scripts » de séances déclinés dans les formations UE43 – ils sont variables selon les disciplines, et selon les niveaux : on ne peut pas concevoir le pilotage d'une séance d'EPS avec des petits-moyens comme une séance en étude de la langue avec des CM2 ! même si en COMPARANT E et en DISTINGUANT, on peut trouver quelques invariants)

- **l'ÉTAYAGE** : tout ce qui, par le DIRE et par le FAIRE, est, de la part de l'enseignant AIDE à l'apprentissage

(on peut ÉNUMÉRER : la langue des consignes, toutes formes de tutorat, y compris entre pairs quand c'est induit par l'organisation de la séance, toute une panoplie de gestes comme la posture physique de l'enseignant, sa diction, etc ; ou encore des dispositifs complexes mais repérés en didactique comme la « situation problème » ; DÉCRIRE, c'est ici montrer dans le rapport de stage qu'on ne met pas tous les gestes d'étayage sur le même niveau, vu leur diversité

- **le TISSAGE** : tous les LIENS que l'enseignant sait faire de manière explicite, entre des éléments a priori disjoints, au cours d'une même séance, ou d'une séance à l'autre

Entre ici certes la « présence d'esprit », une forme de réactivité professionnelle, mais aussi la maîtrise didactique de la discipline. En règle générale, le débutant est beaucoup trop focalisé sur la tâche de l'instant pour effectuer ce type de geste. Souvent c'est le visiteur qui pointe ce micro-événement qui n'a pas eu lieu ! La prise de conscience peut alors alimenter le rapport de stage, non pas en termes de « j'aurais dû », mais plutôt « en faisant retour sur la séance, j'ai compris que... »

- **l'ATMOSPHÈRE** : tous les savoir-faire de l'enseignant pour maintenir la concentration, mais aussi pour ménager des moments de respiration, ou pour relancer l'intérêt, ou pour accélérer le rythme ou, selon le besoin, le ralentir.

C'est là un geste difficile à DÉCRIRE sous forme de liste. On peut y ranger des conseils souvent dispensés comme « varier les modes de travail », trop souvent compris comme des injonctions formelles. L'analyse a posteriori peut s'attacher à repérer des interstices où ce geste a manqué. Y entrent de l'intuition, une dose de « psycho-affectif », du tact (par ex. savoir plaisanter, un peu, mais pas trop, au moment qui convient), bref, en allant l'opération DÉFINIR : une capacité au cœur de l'action de *prendre du recul*. Autant dire que le débutant n'y arrive pas tout de suite.

Ces 4 concepts peuvent avoir, pour l'analyse, une valeur heuristique : ils peuvent servir à « mettre un mot » sur un geste constaté, et par là donner substance à la réflexion (valeur irremplaçable du langage, des « mots pour le dire », dans la construction de la professionnalité).

DES EXEMPLES...

Une règle en analyse de pratiques menée en petit groupe, ce qui a été le cas dans notre formation, est l'écoute, la mutuelle bienveillance, et la confidentialité. Il n'est donc pas possible, dans le cadre d'une fiche diffusée à tous, d'entrer dans les détails. En revanche, on peut ÉNUMÉRER des situations particulièrement porteuses pour réaliser un fiche conforme à l'attente.

- ***En maternelle***

Situation a

La compétence travaillée avec ce groupe de PS est « lancer la balle pour atteindre une cible ». Dans le même temps, des enfants de GS travaillent en semi -autonomie sur une autre compétence. L'ÉCART réside dans l'échec de l'objectif en PS car impossibilité de **piloter** les deux ateliers simultanément. Pour que « ça fonctionne mieux », des conseils sont donnés par le visiteur. Ils sont perçus par le stagiaire comme relevant simplement d'une meilleure organisation. L'analyse DIDACTIQUE, menée en différé, invite à reconsidérer aussi pour les objectifs visés en tant que tels, en CLASSANT et en DÉFINISSANT ce qui relevait de la motricité d'une part, de la verbalisation d'autre part ; y entrent aussi des savoirs théoriques sur le développement de l'enfant.

Situation b

L'activité de ce groupe de GS vise une forme de « danse » où entre une part d'improvisation. L'ÉCART se produit justement lorsque l'enseignant invite son groupe à improviser des gestes socialement codés (par exemple « faire une révérence »). L'analyse DIDACTIQUE permet alors, a posteriori, de découvrir et d'explicitier là où on l'attendait peu (l'EPS en maternelle !), l'importance du facteur culturel, toujours sur-déterminé par la langue

- ***Au cycles 2-3***

Situation a

En sciences physiques, il s'agit de découvrir la notion de « circuit » en électricité. L'ÉCART est ici la réactivité imprévue des élèves, qui effectuent la partie pratique de la consigne : « allumez l'ampoule » beaucoup plus vite que prévu, laissant l'enseignant avec le sentiment qu'il n'y a pas eu d'apprentissage. Pour que « ça fonctionne mieux », un premier niveau d'analyse de l'écart va aboutir à une rectification du matériel donnée aux élèves, en partie inadapté à la notion de « circuit ». Mais l'analyse DIDACTIQUE doit aller plus loin (la langue de l'enseignant, sa propre connaissance du phénomène physique, le « contrat didactique²»). L'analyse sera alors l'explicitation de ces trois niveaux.

Situation b

² La piste du contrat didactique est souvent féconde en formation : le stagiaire découvre alors que, surtout avec des enfants petits, la séance d'apprentissage n'était pas comprise comme telle par les apprenants, mais comme un jeu, ou autre chose... voir le dictionnaire de Meirieu.

Elle est comparable à la précédente, mais il s'agit cette fois d'une séance de littérature : découverte du sonnet de Rimbaud : Le **Dormeur du Val**. L'ÉCART vient du fait que les élèves n'écoutent pas l'enseignant qui développe une approche « scolaire » (à base d'explication de mots difficiles comme « haillons »), mais se lancent d'emblée dans une approche culturelle, où ils déversent des savoirs externes. Ils sont en effet d'un milieu culturel favorisé (importance dans les 5W d'une prise en compte des données psycho-sociales). L'enseignant « rebondit » en proposant aux élèves d'observer ensemble une série de reproductions de tableaux qu'il avait apportés, en ne pensant pas s'en servir tout de suite. L'analyse DIDACTIQUE de ce RÉCIT peut se nourrir ici de des contenus de formation en littérature, et en didactique de la lecture. On ne commence pas par les mots difficiles ! D'un point de vue transversal, et c'est là un intérêt de cette situation, c'est la mise en jeu d'un OBJET MÉDIAN pour « trianguler la situation ». L'enseignant a ainsi repris la main, et dépassé son propre sentiment d'échec.

La LANGUE de l'analyse

Elle doit être CONCEPTUELLE, en empruntant au maximum à notre domaine professionnel : en premier lieu la théorie de l'apprentissage, avec ses spécifications disciplinaires, mais aussi la langue des programmes (objectifs, compétences, etc.) Trop de rapports le font de manière seulement formelle, donnant le sentiment d'une rhétorique vide et plaquée.

C'est que l'étape antérieure : le RÉCIT de l'événement qui a produit le bienheureux ÉCART entre la fiche de préparation initiale et le déroulement de la séance n'a pas été fait avec toute l'attention nécessaire. Même si vous ne mettez pas le tout de ce récit dans votre rapport (2 pages pour cette partie, dit la fiche), faites-le pour vous en visant un « grain fin », des « arrêts » sur image à des moments, qui rétroactivement, vous paraissent des points nodaux : le moment où « ça a dérapé », voire « où c'est parti en lattes », mais aussi le moment où il vous semble que vous avez « refait surface ». Dans les récits oraux que nous avons écoutés dans nos petits groupes sont advenues spontanément des expressions telles que « je me suis brusquement rendu compte que », ou encore « alors j'ai rebondi » ; elles ont été, avec l'aide du formateur, de bons appuis pour des ANALYSES. Il va de soi alors que l'usage de la première personne du singulier est de règle. Le temps verbal du récit est le passé composé. On peut donner le prénom des élèves (en le changeant si la confidentialité le requiert). Par convention, pour évoquer de façon neutre l'acteur « enseignant », on dira « l'enseignant », « le maître³ », ou « le professeur » mais pas « la maîtresse », ni « le professeur des écoles ».

En procédant de la sorte, vous constaterez que vous dépassez les deux pages imparties. Il faut alors réécrire pour ne garder dans le produit final que les points très saillants, *sans glisser dans la généralité pour autant*.

Et pour finir « au ras des pâquerettes »...

³ Même si ce terme est morphologiquement un masculin, il désigne alors une fonction, sans référence au « genre », ce qui n'est pas le cas de « maîtresse ».

L'équipe de lecture des vos précédents rapports a été atterrée par le niveau de langue et d'orthographe de certaines productions. Pour ce second rapport, ce défaut sera lourdement pénalisé. **Veillez à corriger vos erreurs en différé, sur une version papier, et non pas à l'écran.** Assurez-vous que vous tirez au final la bonne édition de votre travail, et non pas un brouillon antérieur.

Bibliographie

Dans certaines disciplines, il n'y a pas eu, paraît-il, d'apports didactiques, l'urgence étant la mise à niveau. Dont acte. Vous pouvez toutefois trouver des ressources :

- dans les **différents documents d'accompagnement des programmes** ; les enjeux du M2 (différents de ceux du concours) nous donnent toute liberté de redonner de l'éclat à la volumineuse documentation, conçue pour des enseignants en exercice, accompagnant les programmes de 2002, bien supérieurs à ceux de 2008, pour l'explication des concepts didactiques ; ces documents d'accompagnement ne sont plus sur EDUSCOL, mais vous les trouverez facilement sur des sites de circonscriptions, ou tout simplement en cherchant sur Google.

- par delà les didactiques disciplinaires, il convient de se servir de certains contenus théoriques en maîtrise de la langue : toute situation d'apprentissage, quelle qu'elle soit, nécessite une approche par le langage ; par exemple, le document d'accompagnement « **Le langage en maternelle** » est d'une grande utilité pour des analyses de séances au cycle 1, même si l'objectif a porté sur d'autres apprentissages (voir les 2 exemples ci-dessus)

- tout un pan de la didactique est TRANSVERSAL ; D. Bucheton dit qu'un enseignant ne peut pas travailler sans « doxa », c'est-à-dire un cadre idéologique, qui homogénéise les pratiques. Notre doxa est clairement, depuis trois décennies, **CONSTRUCTIVISTE** (Piaget) et **SOCIO-CONSTRUCTIVISTE** (Vygotski). Il convient donc d'ouvrir dans votre dossier numérique des pages consacrées à ces deux grands courants complémentaires de la pédagogie, pour aller progressivement au-delà des simples citations ornementales. Et dans l'ordre de la « doxa », on peut en dire autant des « méthodes actives » et de « Freinet ». C'est à chacun(e) de faire un effort pour construire petit à petit une culture dans ce domaine, sans attendre le cours providentiel qui portera sur la question !

- un bon site de ressources pour trouver des concepts théorique en didactique transversale : le site de Philippe Meirieu : <http://www.meirieu.com/>

ANNEXES

L'ouvrage *L'agir enseignant, des gestes professionnels ajustés* (sous la direction de D. BUCHETON, 2010, éd. Octarès) peut être utile, mais il s'adresse plutôt aux formateurs. Un extrait gagne à être lu attentivement (chapitre 2, page 27 et sv) : **le rôle intégrateur du langage**. Il permet de théoriser cette notion d'écart, fondamentale pour une analyse de séance. Il a déjà été diffusé aux étudiants . Le voici en annexe de cette fiche :

Les événements didactiques (imprévus – prévisibles !) : objets pivots pour la formationⁱⁱ

La littérature en ergonomie et didactique professionnelle a mis l'accent sur la notion d'incident critique, ou celle plus large d'imprévu (...). Une part de professionnalité est alors définie par la capacité à gérer, à différer, à négocier ces événements plus ou moins prévisibles et anticipables parfois. L'actualité et le lot d'incivilités scolairesⁱⁱⁱ aujourd'hui comptabilisées et fortement médiatisées, montrent chaque jour que ces événements – qui tournent parfois au drame – font partie de la professionnalité enseignante.

Mais on peut aussi renverser le point de vue et considérer ces imprévus comme la marque même de l'ordinaire de la vie de la classe, un ordinaire qui est par nature difficile à négocier. De sorte que ce ne serait pas l'incident qui importerait mais la manière dont les acteurs se le représentent et le négocient, la manière dont ils s'y ajustent réciproquement et conjointement.

Les analyses conversationnelles mais aussi psychologiques ont depuis longtemps montré combien les dynamiques langagière, actionnelle et cognitive – un tout indissociable – qui se révèlent dans les différents mouvements des discours et du sens, se jouent dans les écarts, les failles, la bizarrerie, le « difficile à dire ». Des possibles nouveaux du sens ou de l'action émergent de ces ouvertures, dénivellations du sens, changement de focus entre les protagonistes. Des questions nouvelles apparaissent. Ainsi le dialogisme fondamental de la médiation didactique trouverait sa puissance maximale dans les ajustements négociés sur les zones de déstabilisation, provoqués par des savoirs non partagés ou du moins questionnables. D'où la nécessité pour le maître d'être en mesure de repérer les lieux d'intervention à privilégier ou à éviter (gestes *d'écoute*, de *vigilance orientée*) soit parce qu'il ne sait pas les négocier, soit parce que, au contraire, il se sait capable de se saisir de l'opportunité pour transformer les accidents de l'inter-action en *événements*.

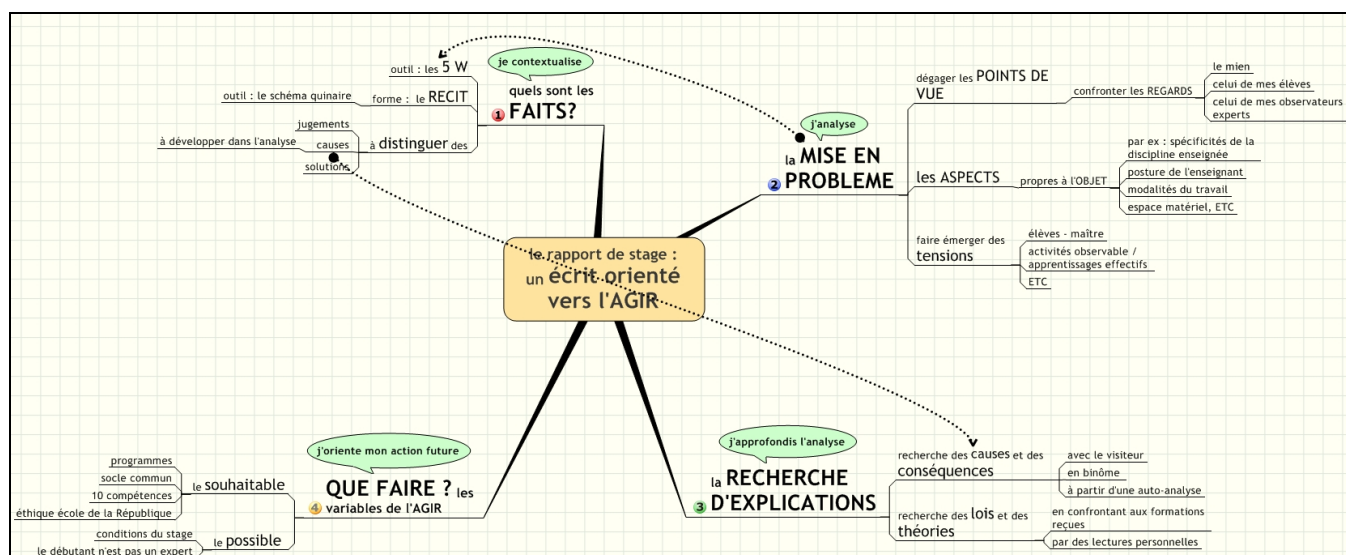
De manière métaphorique, on peut se représenter la classe comme une scène où se déroule un jeu théâtral en partie improvisé. Le texte de la classe, sorte de récit dramatique, y déploie des logiques d'action inscrites dans un temps, un espace spécifique. Il est joué par des acteurs divers. Il se déroule selon une chronologie d'événements et de discours partagés, racontable a posteriori sous la forme d'un récit. Ce récit est ponctué d'événements partagés (didactiques ou non), qui le réorientent et au travers desquels les significations se construisent à la fois collectivement et de manière singulière pour chaque acteur.

Ces événements et les nécessités d'interprétation qu'ils demandent, sont probablement les lieux principaux où se construit pour l'élève le sens des objets travaillés, le sens de l'école, le sens de la place qu'on y tient, le sens de la relation didactique. Ce sont eux qui provoquent les mouvements discursifs (on raconte, on décrit, on explique, on généralise, on définit, on exemplifie, etc.) qui participent à la dynamique cognitive et langagière. D'où l'hypothèse de faire de ces événements : **ces imprévus – prévisibles !** un objet pivot pour la formation.

Les constantes de out écrit professionnel orienté vers l'agir

Ce schéma est une adaptation personnelle de données trouvées dans les ouvrages consacrés à l'Entraînement Mental :

- **Penser avec l'Entraînement Mental – Agir dans la complexité – Peuple et Culture, Chronique sociale, coll. Pédagogie et Formation, 2003, Lyon – avec une préface de Philippe Meirieu**
- **CHOSSON (J-François), L'Entraînement Mental, Peuple et Culture, au Seuil, 1975**



ⁱ Cet outil a été présenté en ALS par ma collègue Michèle Calderara : cette notule effectue le geste du « tissage »

ⁱⁱ Ce titre est de moi ; je n'ai pas retenu dans le texte original les nombreuses parenthèses mentionnant les chercheurs qui ont travaillé dans les domaines évoqués – JMM. L'ouvrage est à la médiathèque. Il a été cité plusieurs fois au cours des ALS.

ⁱⁱⁱ Dans l'ouvrage, le concept d'événement ne se limite pas à la sphère du « didactique ». Compte tenu de la prescription institutionnelle pour le rapport de stage 2, nous mettrons l'accent sur cette dernière, sans pour autant éliminer les autres paramètres (par exemple autorité et discipline), toujours à prendre en compte comme toile de fond.