



HAL
open science

Le modèle du multi-agenda en lycée professionnel : un vecteur d'émancipation ou de renforcement de la forme scolaire ?

Kada Zouaoui

► To cite this version:

Kada Zouaoui. Le modèle du multi-agenda en lycée professionnel : un vecteur d'émancipation ou de renforcement de la forme scolaire ?. 2024. <hal-04568254>

HAL Id: hal-04568254

<https://hal.science/hal-04568254v1>

Submitted on 29 May 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Copyright - All rights reserved



LE MODÈLE DU MULTI-AGENDA EN LYCÉE PROFESSIONNEL : UN VECTEUR D'ÉMANCIPATION OU DE RENFORCEMENT DE LA FORME SCOLAIRE ?

Kada ZOUAOUI

2024

Mots clés : forme scolaire, multi-agenda, gestes professionnels, lycée professionnel.

Le rapport de l'état de l'École (2023) nous informe qu'un élève sur trois étudie en voie professionnelle. Le lycée professionnel (LP) se distingue aujourd'hui comme une composante importante du système éducatif français. Les approches pédagogiques professionnalisantes diverses, en constante évolution, visent à doter les élèves de compétences professionnelles, sociales et comportementales dont ils ont besoin pour une insertion professionnelle ou une poursuite d'études réussies. Aziz Jellab (2008) souligne l'importance de cette diversité de démarches pédagogiques en LP, notamment l'individualisation et le travail en groupe qui les caractérisent. Grâce aux nombreuses réformes mobilisées, les lycées professionnels s'affirment aujourd'hui comme des lieux d'apprentissage où l'étude du geste professionnel de l'enseignant constitue un terrain fertile pour de nombreuses recherches scientifiques.

Dominique Bucheton définit le geste professionnel comme « une action de communication inscrite dans une culture à minimum partagée » (2021, p. 79). La chercheuse propose un modèle de l'agir enseignant : le multi-agenda. Ce dernier rend compte de la manière dont l'enseignant contribue aux dynamiques cognitives et relationnelles dans la classe.

Dans le contexte du lycée professionnel, l'étude menée dans cet article vise à explorer la manière dont le modèle du multi-agenda influence la forme scolaire. Cette dernière est définie par Guy Vincent (1994) comme un ensemble de pratiques et de structures institutionnalisées qui caractérisent le système éducatif. La question de recherche examine dans quelle mesure l'intégration du modèle du multi-agenda peut influencer, transformer ou remettre en question les fondements de la forme scolaire au lycée professionnel. **Est-ce que les gestes professionnels adoptés par les enseignants dans ce contexte agissent comme des vecteurs de renforcement de ce système classe ou, au contraire, comme des moyens d'en favoriser l'émancipation ?**

Pour traiter cette question, nous débuterons par définir les concepts de gestes professionnels et de forme scolaire en mettant en perspective la problématique et l'hypothèse à vérifier. Nous nous pencherons ensuite sur l'explicitation de la démarche méthodologique de recherche avant de procéder à l'analyse et l'interprétation des données.

I. ETAT DES LIEUX DE LA RECHERCHE

a) Les gestes professionnels

Apparu au début des années 2000 dans le champ des didactiques des disciplines, le concept de geste professionnel (Jorro, 2002) est de plus en plus utilisé dans le domaine de la recherche, de la formation mais aussi dans l'accompagnement. Celui-ci suscite un large intérêt car étudier l'action enseignante en termes de gestes permet de l'intégrer davantage dans l'ordre de la praxis, de l'action empirique en situation (Dufays, 2021).

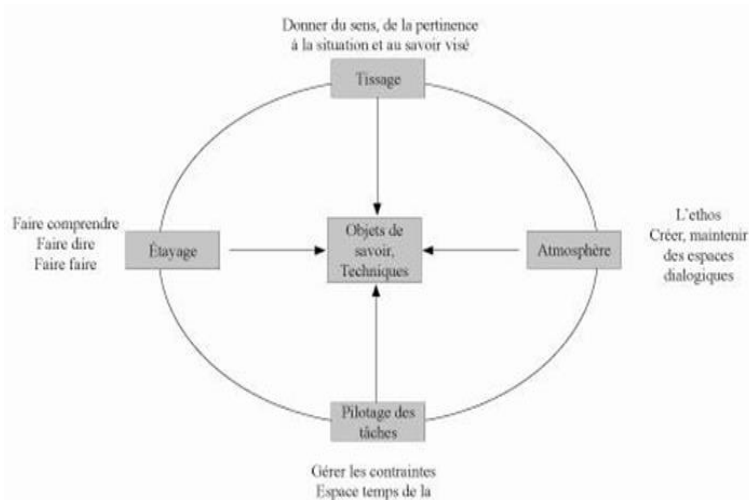
Le geste est ainsi chargé du sens vécu de la situation par l'acteur qui le fait (Cizeron, 2010). Même si ce concept a beaucoup inspiré plusieurs praticiens et chercheurs dans différents courants théoriques, son articulation ou l'approche utilisée demeure inconstante. Nous pouvons mettre en exergue quatre approches du concept de « geste professionnel » qui méritent d'être développées :

- L'approche ergonomique de Clot et Fernandez ;
- L'approche pédagogico-didactique de Jorro et Bucheton ;
- L'approche anthropologique de Sensevy ;
- L'approche didactique de Schneuwly.

Dans cette étude, nous faisons le choix d'utiliser l'approche pédagogico-didactique de Dominique Bucheton et en particulier ses travaux dans le cadre du multi-agenda (Bucheton et Soulé, 2009). Bucheton présente cinq préoccupations centrales et communes structurant le milieu didactique :

- Le maintien d'une certaine atmosphère : les gestes langagiers vont permettre de créer et maintenir des espaces dialogiques par un climat général cognitif et relationnel.
- L'étayage : l'étayage est la préoccupation centrale et organisatrice de l'agir enseignant et de l'éducateur. Il intègre des fonctions de soutien, d'approfondissement et de contrôle.
- La gestion du pilotage des tâches dans leurs dimensions spatio-temporelles : les interventions visent à gérer les contraintes pratiques de la situation.

- Le tissage : une forme d'étayage spécifique qui cherche à donner du sens et de la pertinence à la situation et au savoir visé.
- La préoccupation didactique : c'est la construction du savoir pour un groupe d'élèves qui est centrale pour l'enseignant.

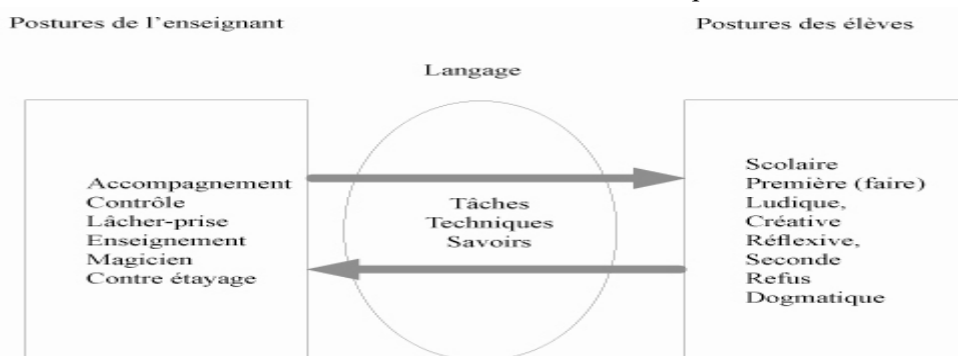


Un multi-agenda de préoccupations enchâssées, Bucheton et Soulé, 2009, p. 33

Dominique Bucheton ajoute que ces préoccupations et les gestes didactiques des enseignants qui en résultent induisent des gestes d'études chez les élèves, autrement dit des postures qui sont tout aussi importantes et souvent en décalage avec les préoccupations des enseignants. Les travaux de Dominique Bucheton et Yves Soulé (2009) mettent en perspective cinq postures majeures des élèves face à l'engagement dans la tâche :

- La posture première : implication forte de l'élève, ce dernier se lance dans la tâche sans trop réfléchir.
- La posture ludique-créative : les élèves détournent les consignes, les transforment.
- La posture réflexive : l'élève qui est capable de verbaliser/conscientiser les tâches effectuées. Cette posture est également appelée « posture de secondarisation ».
- La posture de refus : c'est la signification par l'élève de désaccord, du refus de se conformer. Cette posture traduit souvent des problèmes personnels plus importants (identitaires, psycho-affectifs, violences symboliques).
- La posture scolaire : l'élève essaie de rentrer dans les normes scolaires attendues.

L'utilisation de ces postures est différente selon le profil de l'élève. Ainsi, les élèves en difficulté circulent dans deux ou trois postures alors que ceux en situation de réussite, au cours d'une même tâche, peuvent circuler sur l'ensemble des postures.



Hypothèse de l'ajustement réciproque des postures des enseignants et des élèves, Bucheton et Soulé, 2009, p. 42

b) La forme scolaire :

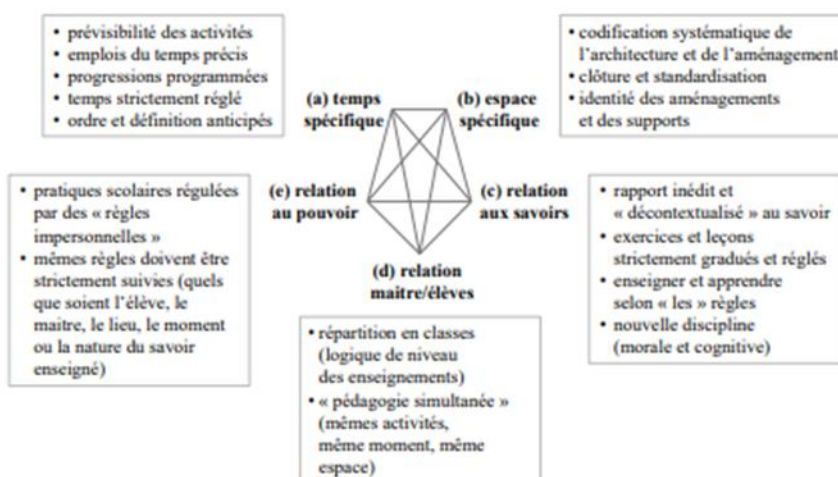
Pour Guy Vincent (1994) la forme scolaire inclut des aspects tels que la division du temps (emploi du temps, durée des leçons), l'espace (organisation de la salle de classe), et les rôles traditionnels enseignant-élève. Vincent souligne que bien que cette

structure offre une certaine stabilité, elle peut également limiter la flexibilité pédagogique et l'adaptation aux besoins individuels des élèves.

En effet, l'auteur met en relief les aspects essentiels du concept de forme scolaire et s'interroge sur le lien avec les autres formes sociales auxquelles ce concept est lié. Il s'appuie sur l'évolution des salles d'asile et des écoles primaires en France depuis le début du XIXe siècle. Il développe des aspects de la forme scolaire tels que le silence, l'ordre dans la classe, l'importance de la surveillance par les enseignants. Il fait également référence à l'espace en parlant de « dispositif spatial nouveau : la cour » (p. 59). Aussi, il parle de « mobilier, de son agencement et de son utilité, de matériel pédagogique et des pratiques disciplinaires : « groupes de calculs et groupes de lecture » (p. 61). Guy Vincent développe également la notion de concurrence entre les élèves en expliquant que les « élèves qui auront été le plus souvent premiers auront... la croix ou le ruban » (p. 62).

Ce concept a été largement étudié par d'autres auteurs comme Nathalie Denizot, Yves Reuter, Pauline David ou encore C. Joigneaux. Nous retenons dans cette recherche la synthèse proposée par cette dernière. En effet, Joigneaux (2008) a proposé une synthèse mettant en exergue la multi-dimensionnalité de ce concept :

Figure 1. Dimensions de la forme scolaire
(synthèse d'après Joigneaux, 2008).



Dimensions de la forme scolaire, Joigneaux, C. 2008, p. 347-349.

Dans cette étude, un choix a été délibérément fait sur l'analyse de certaines spécificités de la forme scolaire. Les analyseurs choisis seront donc les espaces spécifiques, la relation au savoir ainsi que la relation maître-élève. Ce choix a été défini au regard de la problématique par souci d'économie afin d'optimiser l'analyse et l'interprétation des données.

II. PROBLÉMATIQUE ET HYPOTHÈSE

Cette étude explore un objet de recherche encore peu approfondi. Alors que de nombreuses études se sont penchées sur les gestes professionnels dans une perspective didactique ou ergonomique, l'attention portée à la confrontation empirique des modèles de multi-agenda avec celui de forme scolaire en lycée professionnel reste marginale. Il semble que jusqu'ici, aucune recherche n'ait examiné la relation potentielle entre ces deux cadres conceptuels. Pourtant, l'analyse comparative théorique entre ces deux modèles montre des différences fondamentales dans la perception et l'approche de l'enseignement et de l'apprentissage. Ainsi, le multi-agenda offre une perspective microscopique, se concentrant sur les actions et les choix pédagogiques des enseignants au sein de la classe, mettant en évidence la diversité et la complexité des préoccupations qui guident leur pratique. Cela contraste avec la forme scolaire, qui adopte une vue plus macroscopique, s'intéressant aux

structures et aux pratiques qui définissent l'espace éducatif et conditionnent les interactions pédagogiques. Aussi, le modèle du multi-agenda valorise la flexibilité, la réflexivité et l'adaptabilité, incitant les enseignants à « naviguer entre différentes postures » (Bucheton et Soulé, 2009) et à équilibrer les multiples "agendas" pour favoriser un environnement d'apprentissage engagé. A contrario, la forme scolaire telle qu'elle est présentée par Guy Vincent (1994) tend à favoriser une approche plus uniforme et moins flexible.

Fort de ce constat, nous nous interrogeons dans cette recherche sur l'application du modèle du multi-agenda à l'aune des spécificités de la forme scolaire. Existe-t-il un rapport de causalité entre l'application du modèle du multi-agenda par les enseignants et la forme scolaire telle qu'elle est observée en lycée professionnel ? Si oui, de quelle nature se manifeste-t-il ? La problématique centrale de la recherche menée sera : **est-ce que le modèle du multi-agenda (Bucheton et Yves Soulé, 2009) agit comme un vecteur de renforcement de la forme scolaire en lycée professionnel ou, au contraire, comme un moyen d'en favoriser l'émancipation ? Autrement dit, dans ce contexte, le modèle du multi-agenda permet-il une continuité ou une rupture de la forme scolaire.** Cette problématique sera traitée à partir d'une hypothèse principale dont le principe est d'en tester la validité :

→ Le modèle du multi-agenda en lycée professionnel modifierait la nature de la forme scolaire en favorisant son émancipation.

III. DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE

3.1 Cadre théorique et conceptuel :

Le cadre sémio-logique du cours d'action (Theureau, 2006) constitue un cadre théorique et méthodologique pertinent pour analyser l'activité enseignante de cette recherche.

Le cours d'action est « l'activité d'un ou plusieurs acteur(s), engagé(s) dans une situation, qui est significative pour ce (ou ces) dernier(s), c'est-à-dire montrable, racontable et commentable par lui (ou eux) à tout instant, moyennant des conditions favorables » (Theureau, 2004, p. 48). Le cours d'action s'intègre dans une démarche située de l'action en considérant que l'activité humaine est le fruit d'une interaction d'un système autonome avec son environnement. De part cette interaction, l'acteur développe une expérience qu'il est capable de préciser sans modifier fondamentalement l'activité. Ce cadre théorique emprunte ses fondements de l'anthropologie cognitive située, de la sémiologie et de la tradition de l'ergonomie de la langue française.

3.2 Mode de recueil des matériaux empiriques et choix de la participante :

Durant l'entretien mené, les données sont recueillies selon une méthodologie qualitative. Il s'agit de collecter un extrait filmé d'une séance pédagogique impliquant une enseignante de lycée professionnel. Cette captation filmique a été adossée à une auto-confrontation de la principale actrice. Comme le soulignent Faïta et Vieira (2003), « l'originalité de l'auto confrontation, en tant que méthode de sollicitation de l'expérience et des savoirs en actes, réside dans la libération des façons de signifier, offertes au sujet, libération permise par le déploiement d'un rapport dialogique nouveau, échappant aux contraintes des situations vécues antérieurement. Ainsi, la pluralité des mises en relation possibles entre les énoncés et les situations et actions de référence peut devenir elle-même objet de réflexion et de débats à travers la reconnaissance de la pluralité des voix, des signes, qui comportent la dimension concrète des échanges verbaux » (p. 64). L'activité de l'enseignante, ainsi que celle de tout professionnel, peut être analysée comme un objet d'étude à double face l'une publique comportementale et observable et l'autre privée non observable » (Vermersch, 2004 cité par Rix & Lièvre, 2005 dans Beckers & Leroy, 2010 p. 3)

Cette recherche a été menée à partir de l'étude des gestes professionnels d'une enseignante d'économie-gestion en lycée professionnel que nous appellerons H. Le choix de cette professionnelle a été fait en fonction de trois critères :

- Emplois du temps concordants entre l'enseignante et le praticien chercheur ;
- Une volonté de collaboration réciproque : l'enseignante souhaitait réfléchir sur sa pratique et permettait facilement d'assister à ses cours et de partager sa réflexion.
- Elle n'était ni débutante ni très expérimentée. Elle a une expérience professionnelle de neuf années dans l'Éducation

Nationale. De part ce critère nous souhaitons supprimer certains biais inhérents à l'entrée dans le métier ou encore à l'expertise acquise via une expérience significative. Une séance de 110 min a été observée et analysée.

Cette étude transcende la notion simple de sujet de recherche ; elle constitue un réseau d'échanges vivants avec cette enseignante, envers qui nous entretenons aucune relation de subordination. Il a été instauré un climat de confiance avec elle en lui présentant l'objet de recherche et la méthodologie envisagée. Des précautions éthiques ont également été prises, notamment pour le droit à l'image. L'enseignante savait que les captations allaient être détruites dès lors que l'analyse sera terminée. Enfin l'anonymat a été respecté. Le contenu de la séance filmée est le suivant :

	Séance 1
Modalité pédagogique	Séance pédagogique disciplinaire d'économie-gestion
Intitulé	Scénario pédagogique DARTY
Date	Mars 2024
Lieu	Magasin pédagogique
Classe	Seconde professionnelle MRC ¹
Captation (T)	110 min
Auto-confrontation (T')	120 min

Il a fallu tout d'abord recueillir la trace vidéoscopée de la séance sus présentée (le temps t). Puis, une confrontation de 120 min a été réalisée après la séance filmée (le temps t'). Cette technique permet le « passage d'un agir à une activité langagière » (Rix & Lièvre, 2005, p. 4 cité par Beckers & Leroy, 2010, p.3). Au cours de l'auto-confrontation, l'enseignante pouvait arrêter la vidéo lorsqu'elle le souhaitait en commentant ses agissements ou intentions et l'environnement dans lequel elle opérait. Notre objectif consistait à obtenir son retour sur son expérience personnelle face à la situation vécue.



Extraits de la séance d'observation dans le magasin pédagogique

3.2 L'analyse de l'entretien :

Lors de l'auto-confrontation, avec l'enseignante nous avons segmenté son activité en unités significatives (Theureau, 1992). Chaque unité correspond à plusieurs extraits de la séance pédagogique observée. Quatre unités significatives ont été déterminées, correspondant aux quatre macro-préoccupations définies par le modèle du multi-agenda.

Après cette catégorisation qui nous permet de cibler notre analyse en partant des macro-préoccupations telles qu'elles sont définies par le modèle du multi-agenda, en prenant appui sur le « couplage structurel » (*ibid.*) entre l'acteur et sa situation, nous avons mené un échange avec l'enseignante sur ces unités significatives dans le cadre d'un entretien d'auto-confrontation. Nos questions ont été posées de manière à mettre en résonance les gestes professionnels de l'enseignante avec les spécificités de la forme scolaire (espaces spécifiques, la relation au savoir ainsi que la relation maître-élève). Nous avons fait le choix de

¹ MRC : métiers de la relation client.

l'appareillement suivant pour étudier la vérification de l'hypothèse principale :

Nombre d'extraits	Unités significatives	Composantes du modèle multi-agenda : gestes professionnels	Analyseurs de la forme scolaire
13 extraits	Unité 1	Tissage : donner du sens à la situation et au savoir visé	Relation au savoir
5 extraits	Unité 2	Atmosphère : créer et maintenir des espaces dialogiques	Relation à l'espace
8 extraits	Unité 3	Etayage : faire comprendre, faire dire, faire faire	Relation maître élève
2 extraits	Unité 4	Pilotage : gérer les contraintes de l'espace et du temps de la situation	Relation maître élève

Chaque unité significative renvoie à un signe. Pour Theureau (1994) chaque signe est hétéradique et se compose de six dimensions : l'engagement (E), l'actualité potentielle (A), le référentiel (S), le représentamen (R), l'unité élémentaire du cours d'expérience (U) et l'interprétant (I). Pour cette étude, nous allons principalement nous intéresser sur le représentamen (ce que l'enseignant fait, ce que font les élèves, le contexte), les préoccupations (les intérêts et inquiétudes que peut avoir l'enseignante en fonction de son histoire personnelle en lien avec les extraits choisis), le référentiel (les connaissances acquises) et l'interprétant (les concepts en construction). Ainsi pour chaque unité significative, nous avons questionné l'enseignante sur lesdites dimensions inhérentes à son activité à l'aune des analyseurs de la forme scolaire identifiés ci-dessus.

IV. TRAITEMENT DES MATERIAUX EMPIRIQUES ET CONSTRUCTIONS DES DONNÉES :

L'analyse sera structurée en trois parties principales qui reflètent les trois impacts significatifs observés suite à l'application du modèle du multi-agenda dans la forme scolaire au lycée professionnel. Cette structuration a pour but de faciliter la compréhension et l'interprétation des données recueillies. Les impacts identifiés concernent les aspects cognitifs, sociaux et pédagogiques. Précisons que l'analyse des unités significatives au regard des spécificités de la forme scolaire, réalisée grâce aux quatre composantes choisies du signe hexadique n'a pas pour vocation pour l'enseignante d'améliorer ses gestes professionnels mais bel et bien pour une meilleure compréhension de l'utilisation de ces gestes et leur impact sur la forme scolaire au lycée professionnel.

1. Impact cognitif : un rapport au savoir contextualisé ?

La préoccupation liée au tissage est ici analysée à l'aune du rapport au savoir. L'enseignante affirme que ses gestes de tissage sont nombreux car sa séance pédagogique est contextualisée dans un secteur professionnel précis. Elle donne du sens aux compétences professionnelles déclinées dans le scénario pédagogique réalisé grâce à une immersion des apprenants dans des missions professionnelles dans lesquelles ils sont amenés à réaliser des actions spécifiques.

Les gestes de tissage observés dans cette séance démontrent un rapport au savoir contextualisé, l'enseignante de par sa parole et ses intentions pédagogiques et didactiques démontre une volonté de faire un lien explicite et compréhensible par les élèves avec le monde de l'entreprise ou encore avec les concepts d'économie-droit qui lui sont corrélés. Rappelons que l'économie-droit constitue une autre modalité pédagogique dont cette enseignante a la responsabilité dans son service d'enseignement. Aussi, elle affirme que cette contextualisation vise également à mettre l'élève en situation de résolution de problème. L'impact de ces gestes de tissage encourage manifestement des méthodes pédagogiques contextualisées et centrées sur l'élève.

Analyse de l'unité significative n°1

Unité significative n°1 : les gestes de tissage (donner du sens à la situation et au savoir visé) à l'aune du rapport au savoir.		
13 extraits repérés	Temps T : la pensée dans l'action	Temps T' : la pensée lors de l'entretien
Representamen :	Dans ces extraits, la séance se déroule dans le magasin pédagogique. L'enseignante propose un scénario pédagogique dans lequel les élèves occupent différents rôles. Les élèves sont répartis en groupes. L'enseignante, dans ses propos langagiers, fait le lien avec le monde professionnel et les concepts d'économie-droit.	L'enseignante montre un réel intérêt à faire immerger les élèves dans un contexte professionnel. Elle s'appuie sur le travail collaboratif et la dynamique des groupes constitués. Les liens avec le monde professionnel sont nombreux. Elle réalise un effort de contextualisation important dans les 13 extraits repérés.
Préoccupation	L'enseignante contextualise les compétences professionnelles, que ce soit au début de la séance ou dans le cadre de l'accompagnement durant les missions professionnelles. Sa préoccupation première est de faire vivre cette séance comme une expérience en milieu professionnel, c'est pour cela que tout au long de la séance elle s'efforce à professionnaliser les actions des élèves. Dans l'extrait n°13, elle essaie aussi de faire le lien avec ce qu'elle dispense en économie-droit, notamment sur la formation tout au long de la vie, thème qu'elle traite actuellement avec ces mêmes élèves dans cette discipline.	
Référentiel	Lors de sa formation initiale à L'INSPE ou encore dans le cadre de la formation continue, l'enseignante a été sensibilisée aux approches pédagogiques inductives mettant l'accent sur l'apprentissage par la découverte, où les élèves construisent leur compréhension et leurs compétences à partir d'expériences réelles ou simulées. Le savoir est ainsi contextualisé.	
Interprétant		Le rapport au savoir de l'enseignante est ici purement contextualisé, les micro-gestes de tissage qu'elle emploie sont nombreux et font référence à l'entreprise et/ou à la vie citoyenne de l'élève.

2. Impact social : un rapport aux espaces d'apprentissage décloisonnés ?

La préoccupation liée à la gestion de l'atmosphère, définie par Bucheton et Soulé (2009) comme la création et le maintien d'espaces dialogiques constitue une deuxième unité significative de l'activité qui est ici analysée à l'aune d'une composante de la forme scolaire : la relation à l'espace. L'enseignante affirme que les gestes professionnels inhérents à l'organisation d'une atmosphère propice au savoir sont orientés davantage vers la collaboration langagière et cognitive. Elle stipule que de part ses gestes professionnels, elle amène les élèves à circuler dans le magasin pédagogique, à coopérer. L'engagement du corps de l'élève est nécessaire selon elle dans ce type d'activité scénarisée. Une utilisation de divers artefacts pédagogiques (audios, vidéos, support génially, photocopié) est proposée aux élèves pour les accompagner dans les missions professionnelles. Les gestes professionnels de l'enseignante appuient un déplacement de la posture de l'enseignante qui passe du « sujet sachant », transmetteur de savoir à un rôle d'accompagnateur et de « chef d'orchestre » dans un espace d'apprentissage décloisonné et dialogique.

Analyse de l'unité significative n°2

Unité significative 2 : les gestes d'atmosphère (maintenir des espaces dialogiques par un climat général cognitif et relationnel)		
5 extraits repérés	Temps T : analyse de la pensée dans l'action	Temps T' : analyse de la pensée lors de l'entretien
Representamen :	Dans les extraits sélectionnés, l'enseignante installe les élèves en groupe. Plusieurs espaces du magasin pédagogique sont définis. A chaque espace, l'enseignante assigne une fonction.	La prise en compte de la multiplication d'espaces au sein du magasin pédagogique est pensée par l'enseignante en amont de la séance pédagogique.
Préoccupation	<p>L'enseignante met les élèves en groupes car la gestion des groupes est selon elle primordiale pour renforcer les compétences acquises dans le scénario pédagogique proposé. Elle insiste sur les compétences techniques, sociales et comportementales.</p> <p>Dans l'extrait n°4, elle circule dans les groupes pour apporter son aide. Elle n'a pas prévu de grille pour évaluer ces compétences sociales et comportementales mais son expérience lui permet de déceler l'atteinte ou non des compétences visées via des rétroactions qu'elle emploie de manière croissante tout au long de la séance. Elle a à cœur de faire circuler les élèves dans le magasin pédagogique. Après leur avoir donné la mission professionnelle, elle déclare s'effacer peu à peu pour les laisser travailler en toute autonomie.</p>	
Référentiel	Elle a été sensibilisée à ces	

	problématiques d'espace classe dans le cadre de sa formation initiale. La configuration des espaces d'apprentissage permet de dynamiser la séance pédagogique et de favoriser les interactions.	
Interprétant		Au travers des gestes relatifs à l'atmosphère, l'enseignante montre une relation à l'espace décloisonnée orientée davantage vers la collaboration langagière et cognitive.

3. Impact pédagogique : un rapport différencié à la pédagogie ?

La préoccupation liée à l'étayage est ici analysée à l'aune de la relation maître-élève. L'enseignante explique que ses gestes d'étayage sont majoritairement centrés autour de l'approche différenciée des apprentissages. Grâce aux différents groupes créés, l'enseignante affirme fournir une aide adaptée à certains élèves qui présentent des difficultés ou qui ont un PAP² nécessitant une adaptation pédagogique. Son degré de guidage est en effet plus important chez certains apprenants. Les gestes professionnels d'étayage centrés sur la différenciation pédagogique démontrent une approche adaptative de la relation maître-élève concourant à un apprentissage flexible et inclusif.

Analyse de l'unité significative n°3

Unité significative 3 : les gestes d'étage (faire comprendre, faire dire, faire faire) à l'aune de la relation maître-élève		
8 extraits repérés	Temps T : analyse de la pensée dans l'action	Temps T' : analyse de la pensée lors de l'entretien
Representamen :	Dans les extraits sélectionnés, l'enseignante différencie ses enseignements en fonction de sa connaissance des élèves.	L'enseignante allie gestes langagiers et gestes didactiques pour mettre en œuvre sa différenciation pédagogique.
Préoccupation	Dans ces extraits, l'enseignante guide beaucoup plus certains élèves, elle propose une aide supplémentaire à l'élève qui dispose d'un PAP. Elle a positionné les élèves en différenciant les supports. Les objectifs de la séance restent les mêmes mais les moyens pour y arriver sont manifestement différents.	
Référentiel	L'enseignante sait que la mise en œuvre de la différenciation pédagogique est protéiforme. Elle s'opère sur la tâche, le temps, les supports ; aussi, que la prise en compte des élèves à besoins éducatifs particuliers exige une adaptation singulière.	
Interprétant		Les gestes d'étayage sont principalement axés autour de la différenciation pédagogique. Cela concourt à une relation maître-élève

² PAP : plan d'accompagnement personnalisé définissant des mesures pédagogiques permettant à l'élève de suivre les enseignements.

		davantage individualisée.
--	--	---------------------------

Outre ces gestes d'étayage, le rapport différencié s'exprime également par des gestes professionnels de pilotage des tâches, du temps et de l'espace. L'enseignante affirme ne pas donner les mêmes missions professionnelles aux mêmes moments, dans les mêmes espaces. Elle explique que l'organisation de l'espace du magasin pédagogique lui permet de positionner les élèves dans différents rôles. Bien que l'espace d'apprentissage ne soit pas à la hauteur de ses envies, elle déclare le diviser en plusieurs sous espaces, réinventant ainsi le cadre classe traditionnel.

Analyse de l'unité significative n°4

Unité significative 4 : les gestes de pilotage à l'aune de la relation au temps		
2 extraits repérés	Temps T : analyse de la pensée dans l'action	Temps T' : analyse de la pensée lors de l'entretien
Representamen :	La structure temporelle alterne des phases d'activités et de mise en commun. Un système de gestion du temps est indiqué sur chaque table. Les élèves dans les groupes doivent alerter l'enseignante en levant une carte dès qu'ils estiment avoir terminé.	L'enseignante indique que ce travail n'est pas réellement minuté. Elle tient compte de l'avancée des élèves dans les missions professionnelles.
Préoccupation	L'enseignante souhaite que les élèves prennent le temps de réaliser les activités sans se précipiter. Elle se soucie des besoins de chacun et montre une flexibilité temporelle en adoptant le temps donné aux activités en fonction des rétroactions et de l'avancée des travaux.	
Référentiel	Elle sait que l'apprentissage requiert des phases successives d'exploration, de compréhension et d'interprétation.	
Interprétant		Les gestes de pilotage dont elle fait état ont un impact sur la rythmation (travail collectif puis individuel) mais surtout sur la flexibilité temporelle en adaptant les temps des activités en fonction des réactions et des besoins des élèves, en étant prêt à approfondir, accélérer ou ralentir.

V. CONCLUSIONS ET PERSPECTIVES

Bien que de nombreux chercheurs comme Maulini et Perrenoud (2005), Lahire, Thin et Vincent (1994), Boutida (2019) et Hamon et Villemonteix (2015) aient exploré son potentiel de transformation à travers différents prismes d'analyses, le concept de forme scolaire reste largement reconnu et établi dans différents courants épistémologiques.

Dans cette étude le choix de mettre en miroir le modèle du multi-agenda avec les spécificités de la forme scolaire dans le contexte du lycée professionnel s'est révélé particulièrement intéressant car il offre une perspective riche et complexe sur le potentiel de transformation de l'expérience éducative. D'une manière générale, bien que l'étude soit de type exploratoire et que les résultats soient embryonnaires, ces derniers permettent de valider l'hypothèse selon laquelle le modèle du multi-agenda modifie de manière importante la nature de la forme scolaire. Tous les gestes professionnels de l'enseignante interrogée

convergent vers davantage de flexibilité, d'adaptabilité, de décloisonnement et de contextualisation du rapport au savoir : autant de vecteurs d'émancipation de la forme scolaire. En effet, il apparaît clairement que l'adoption du modèle du multi-agenda en lycée professionnel ne se contente pas de modifier des aspects périphériques de l'enseignement ; elle transforme substantiellement la nature de la forme scolaire elle-même. Les résultats de cette recherche indiquent que les gestes professionnels, lorsqu'ils sont alignés sur ce modèle, encouragent une pédagogie plus dynamique et adaptable, en phase avec les besoins et les réalités contemporaines des élèves.

Ces pratiques mettent en avant une approche centrée sur l'élève, où la différenciation pédagogique devient en lycée professionnel une norme plutôt qu'une exception. En intégrant des méthodes variées et en adaptant les contenus aux contextes spécifiques des élèves, l'enseignante crée un environnement d'apprentissage où chacun peut progresser à son propre rythme et selon ses propres capacités. Cette dynamique permet non seulement de répondre aux divers besoins éducatifs, mais aussi de valoriser les compétences et les talents individuels, souvent éclipsés par des approches plus uniformes.

Le multi-agenda, par ailleurs, favorise la co-construction des savoirs et des compétences. Les élèves deviennent acteurs de leur apprentissage, impliqués dans des projets interdisciplinaires qui les connectent à des situations réelles et concrètes. Cette immersion dans des contextes variés renforce leur engagement et leur motivation, et les prépare davantage à leur future insertion professionnelle.

La flexibilité, l'adaptabilité et le décloisonnement observés dans les gestes professionnels de l'enseignante suggèrent une forme scolaire plus ouverte, capable de mieux répondre aux exigences d'une éducation véritablement inclusive et individualisée, laquelle s'inscrit dans une ligne directrice actuelle des politiques éducatives : la personnalisation du parcours de l'élève.

Cette transformation pédagogique pourrait dans les années à venir, si elle est généralisée, mener à une redéfinition même des rôles traditionnels dans les systèmes éducatifs, où l'enseignant devient moins un transmetteur de connaissances qu'un facilitateur d'apprentissages profonds et contextualisés. En effet, les gestes professionnels inhérents à la gestion des espaces et du pilotage des tâches interrogent même l'identité de l'enseignante. Dans ce contexte en lycée professionnel, cet agir enseignant n'est-il pas plus proche d'un agir accompagnant ? Le modèle du multi-agenda invite l'enseignante à revoir son positionnement de « sujet sachant ».

Pourrons-nous en dire autant des impacts du modèle du multi-agenda si le terrain de recherche avait été le lycée général ou technologique ? De même, si l'espace d'apprentissage avait été une salle de classe traditionnelle avec un aménagement frontal ? En tout état de cause, ces résultats et l'interprétation des données que nous en faisons nous amènent à constater que les gestes professionnels des enseignants peuvent à la fois être influencés par et agir sur la forme scolaire. En sommes, pour être investi au service de l'apprentissage des élèves, ce lien de causalité nécessite une réflexion profonde, un engagement institutionnel et une formation continue de l'agir enseignant (Bucheton, 2009), laquelle ne remplit pas suffisamment sa fonction première ces dernières années car elle est malheureusement fragilisée à bien des égards (Cnesco, 2020, Rapport Ecolhuma, 2022).

C'est dans cette optique que la formation continue des enseignants se retrouve au cœur des réflexions actuelles. Il est impératif de repenser cette formation pour qu'elle soit en adéquation avec les évolutions pédagogiques et les besoins changeants des élèves. Seule une formation continue robuste et pertinente permettra aux enseignants de développer et d'adapter leurs gestes professionnels, contribuant ainsi à une transformation durable et efficace de la forme scolaire en lycée professionnel. Les institutions éducatives doivent donc prendre à bras-le-corps cette problématique et œuvrer pour une formation continue renforcée, véritable pilier de l'amélioration des pratiques enseignantes et de l'émancipation éducative.

VI. BIBLIOGRAPHIE

- Aeby-Daghé S. et Dolz J. (2008). Chapitre 3. Des gestes didactiques fondateurs aux gestes spécifiques à l'enseignement-apprentissage du texte d'opinion. Dans Bucheton, D et Dezutter O. (dir.). *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français. Un défi pour la recherche et la formation*. Collection Perspectives en éducation et formation. Bruxelles : De Boeck Supérieur, pp. 83 à 105.
- Boutida, L. (2019). Instruction en famille : une alternative à la forme scolaire ? Une étude de cas. *Spécificités*, 14, 41-53. <https://doi.org/10.3917/spec.014.0041>
- Brière-Guenoun, F. (2015). De l'analyse des interactions didactiques aux gestes professionnels d'un enseignant d'éducation physique et sportive. *Recherches en didactiques*, 19, 85-107. <https://doi.org/10.3917/rdid.019.0085>
- Bucheton, D. (dir.) (2009). *L'Agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Toulouse : Octarès.
- Bucheton, D. et Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation & didactique*, 3, 29-48. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.543>
- Bucheton, D. (2021). *Les gestes professionnels dans la classe*. Edition sociale française. ESF
- Clerc, P. (s. d.). La classe : une forme scolaire dépassée ? *The Conversation*. <https://theconversation.com/la-classe-une-forme-scolaire-depassee-201029>
- Cnesco. (s. d.). *La formation continue et le développement professionnel des personnels d'éducation - Cnesco*. Cnesco. <https://www.cnesco.fr/conference-de-comparaisons-internationales-2020-la-formation-continue-et-le-developpement-professionnel-des-personnels-deducation/>
- Faïta, D. & Vieira, M. (2003). Réflexions méthodologiques sur l'autoconfrontation croisée. *Schoê*, hors série I, pp. 57-68.
- Hamon, D., & Villemonteix, F. (2015). Tecnologías y prácticas digitales del profesorado : ¿continuidad o evolución en las formas escolares ? *Distances et Médiations des Savoirs*, 3(11). <https://doi.org/10.4000/dms.1143>
- JELLAB Aziz. *Sociologie du lycée professionnel. L'expérience des élèves et des enseignants dans une institution en mutation*. Toulouse : Presses universitaires du Mirail, 2008, 336 p.
- Jorro A. (1998). L'inscription des gestes professionnels dans l'action. *En question* n°19.
- Jorro, A. & Mercier -Brunel, Y. (2011). Les gestes évaluatifs de l'enseignant dans une tâche de correction collective. *Mesure et évaluation en éducation*, 34 - 3, pp. 27 -50.
- Jorro, A. (2002). *Professionaliser le métier d'enseignant*. Paris : ESF.
- Jorro, A. (2006). Devenir ami critique avec quelles compétences et quels gestes professionnels *évaluation en éducation*, 29(1), 31.
- Lahire, B., Thin, D., & Vincent, G. (1994). Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire. Dans *Presses universitaires de Lyon eBooks* (p. 11-48). <https://doi.org/10.4000/books.pul.9552>
- L'état de l'École 2023. (s. d.). Ministère de L'Education Nationale et de la Jeunesse. <https://www.education.gouv.fr/l-etat-de-l-ecole-2023-379707>
- MAULINI, Olivier, PERRENOUD, Philippe. La forme scolaire de l'éducation de base : tensions internes et évolutions. In: *Les formes de l'éducation : variété et variations*. Bruxelles : De Boeck, 2005. p. 147–168. (Raisons éducatives)

Perrenoud, M., Benetti, A. C., & Daghé, S. A. (2023). Introduction : le concept de forme scolaire à l'épreuve de ses usages. *Raisons Éducatives*, N° 27(1), 17-31. <https://doi.org/10.3917/raised.027.001>

Rapport d'activité 2022 – Ecolhuma. (s. d.). <https://ecolhuma.fr/rapports/rapport-dactivite-2022/>

Ria, L. (2015). *Former les enseignants au XXI^e siècle : 1. Établissement formateur et vidéoformation*. De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.ria.2015.02>

Ria, L. Leblanc, S. Serres, G et Durand, M. (2006). « Recherche et formation en « analyse de pratiques », *Recherche et formation*, n°51, pp. 43-56.

Rix & Lièvre, 2005, p. 4 cité par Beckers & Leroy, 2010, p.3

Rosan Bosch – archiclasse. (2023, 5 juillet). Archiclasse. <https://archiclasse.education.fr/Rosan-Bosch>

Sensévy, G., Mercier, A. (2007). *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*, Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Theureau J., (2004). *Le cours d'action : méthode élémentaire*. Octarès. 281 pages. Theureau J., (2006), *Le cours d'action : méthode développée*, Toulouse, Octarès.

Theureau J., (2010), « Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche "cours d'action" », *Revue d'anthropologie des connaissances*, vol.2, n°4, p.287-322.

Theureau J., (2015), *Le cours d'action : l'enaction et l'expérience*, Toulouse, Octarès.

Vermersch, 2004 cité par Rix & Lièvre, 2005 dans Beckers & Leroy, 2010 p. 3

Vincent, G. (1980). *L'École primaire française : étude sociologique*. Presses universitaires de Lyon et Éditions de la Maison des Sciences de l'homme.

Yvon, F. & Saussez, F. (Eds.) (2010). *Analyser l'activité enseignante. Des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation*. Canada : Les Presses de l'Université Laval.