



HAL
open science

Le multi-agenda au service de l'analyse de pratiques professionnelles : usages, effets et limites

Valérie Lavenaire

► **To cite this version:**

Valérie Lavenaire. Le multi-agenda au service de l'analyse de pratiques professionnelles : usages, effets et limites. Sciences de l'Homme et Société. 2018. dumas-02129377

HAL Id: dumas-02129377

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02129377>

Submitted on 14 May 2019

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.

UNIVERSITE DES ANTILLES
ESPE de l'académie de Guadeloupe

Mémoire de Master

« METIER de L'ENSEIGNEMENT, DE L'EDUCATION
ET DE LA FORMATION »

Mention « Pratiques et Ingénierie de la Formation »
Parcours « Formation de Formateurs et Analyse de Pratiques »

Présenté en vue de l'obtention du Grade de Master sur le thème :

**Le multi-agenda au service de l'analyse
de pratiques professionnelles**

Usage, effets et limites

Mémoire présenté par

Valérie Lavenaire

Directrice : Valérie Hugues

Année 2017/2018

UNIVERSITE DES ANTILLES
ESPE de l'académie de Guadeloupe

Mémoire de Master

« METIER de L'ENSEIGNEMENT, DE L'EDUCATION
ET DE LA FORMATION »

Mention « Pratiques et Ingénierie de la Formation »
Parcours « Formation de Formateurs et Analyse de Pratiques »

Présenté en vue de l'obtention du Grade de Master sur le thème :

Le multi-agenda au service de l'analyse de pratiques professionnelles

Usage, effets et limites

Mémoire présenté par

Valérie Lavenaire

Directrice : Valérie Hugues

Année 2017/2018

Remerciements

J'adresse mes remerciements les plus sincères à ma famille, à mes amis, à ma directrice de mémoire, aux formateurs en Education Prioritaire, aux enseignants des REP+ de Baillif et de Pointe-à-Pitre, à l'OCCE de la Guadeloupe (L'Office Central de la Coopération à l'Ecole), aux enseignants-chercheurs de l'ESPE (Ecole Supérieure du Professorat et de l'Education) et aux étudiants de ma promotion.

Par vos mots et vos silences, votre regard et votre écoute, la pertinence de vos questions, la richesse de nos échanges, vous avez su m'encourager tout au long de ce voyage initiatique nécessaire à la maturation de ce mémoire. Grâce à votre contribution, j'ai pu m'enrichir d'une discipline, qui trouve tout son sens dans l'interprétation de cette citation de Nelson Mandela :

Mettez vos pensées en ordre par la réflexion, la plume à la main.

Appropriiez-vous la puissance de la plume.

Lisez, lisez, lisez chaque jour la plume à la main.

Liste des sigles et abréviations

DGESCO : Direction Générale de l'Enseignement SCOLAIRE

EP : Education Prioritaire

IFE: Institut Français de l'Education

INRP : Institut National de la Recherche Pédagogique

INSA : Institut National des Sciences Appliquées

IUFM : Institut Universitaire de Formation des Maîtres

LIRDEF : Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Didactique, Education et Formation

MAG : multi-agenda

REP/ REP+ : Réseau d'Education Prioritaire

SACI : Situations d'Activités Collectives Instrumentées

SAI : Situations des Activités Instrumentées

TPS : Toute Petite Section de la maternelle

PS : Petite Section de la maternelle

MS : Moyenne Section de la maternelle

GS : Grande Section de la maternelle

CP : Cours Préparatoire

CE1 : Cours Elémentaire 1

CE2 : Cours Elémentaire 2

CM1 : Cours Moyen 1

CM2 : Cours Moyen 2

Sommaire

Remerciements.....	5
Liste des sigles et abréviations.....	6
Introduction.....	8
I. Cadre théorique.....	10
1. Le multi-agenda, un riche arrière-plan théorique.....	10
2. Le dispositif de l'analyse de pratiques professionnelles.....	14
3. La théorie de l'appropriation.....	16
II. Méthodologie.....	24
1. L'échantillon.....	24
2. L'enquête.....	26
3. Le recueil de données.....	28
III. Analyse et discussion.....	32
1. Les résultats.....	32
2. L'interprétation des résultats.....	42
3. Les limites méthodologiques.....	51
Conclusion.....	53
Bibliographie.....	55
Annexes.....	58
Table des annexes.....	59
Table des graphiques et illustrations.....	67
Table des matières.....	69

Introduction

La loi de la Refondation de l'école de 2013 illustre la volonté institutionnelle de redéfinir le rôle de l'école, plus singulièrement l'action de l'enseignant. Dans le bulletin officiel du 25 juillet 2013 sont libellées les compétences nécessaires à l'organisation de l'activité des professeurs. Elles concernent le respect du service public, la pédagogie, la didactique, l'évaluation, la collaboration avec les partenaires de l'école, le travail en équipes, et le développement professionnel.

Il est indiqué que les professeurs doivent être en mesure de « coopérer au sein d'une équipe », et de « s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel ». Florence Robine, directrice générale de la DGESCO de 2014 à 2017, ajoutera que les « praticiens, experts des apprentissages » portent la responsabilité d'apprendre leur métier tout au long de leur carrière. Gosselin *et al.* (2014) proposent de définir le développement professionnel selon une « perspective constructiviste et socio-constructiviste ». Ces chercheurs justifient cette orientation par les implications de la construction des apprentissages et des pratiques professionnelles, sur l'individu et sur le groupe auquel il appartient.

C'est ainsi qu' apprendre à travailler mieux reviendrait à faire des choix de plus en plus experts, en mobilisant des savoirs professionnels construits avec le groupe, dans un contexte donné. Pour les enseignants, il s'agirait donc de développer une plus grande maîtrise de leur pratique, au regard des effets sur les apprentissages des élèves. La formation des enseignants, à laquelle nous nous intéressons, tente d'atteindre cet objectif, notamment par la mise en œuvre de dispositifs d'analyse de pratiques professionnelles.

Beillerot (2003) précise que la « pratique ne renvoie pas [seulement] au faire et aux gestes, mais aux procédés pour le faire ». Elle serait donc constituée des gestes professionnels motivés par des intentions. Analyser sa pratique demanderait d'être capable de développer une métacognition professionnelle afin de prendre conscience de ses intentions profondes. Il est alors nécessaire de mobiliser la compétence réflexive des enseignants. Selon Le Boterf cité par Perrenoud (2001), la compétence est la résultante de l'activation de plusieurs savoirs, dans une situation et un contexte donné. Cette définition reflète bien le caractère dynamique et évolutif de la compétence.

C'est ainsi que la formation des enseignants est l'objet de reformatage, pour se défaire des modèles ascendants proposant des techniques louées pour leur efficacité dans tous les contextes. Il est toutefois reconnu que les enseignants développent mieux leurs compétences en analysant leurs pratiques professionnelles. Les chercheurs ont été amenés à se plonger au cœur de la classe pour mieux décrire, expliquer et comprendre ce qui s'y passe. Aussi était-il nécessaire de définir les gestes professionnels des enseignants, d'en comprendre la dynamique et les effets sur les élèves.

Les travaux du LIRDEF¹, de l'université de Montpellier 2 ont proposé en 2009, une réponse à ce besoin d'identifier « la singularité et la créativité de l'action du maître » (Bucheton et Soulé, 2008 :3). Il s'agit du multi-agenda. Cette équipe, composée de spécialistes des sciences humaines, est dirigée par Dominique Bucheton². Le multi-agenda est alors promu comme un outil qui permettrait l'observation et la compréhension des dimensions didactiques, pédagogiques, sociales, culturelles et langagières des séances pédagogiques.

Dans cette étude, nous chercherons à comprendre comment les enseignants mobilisent leurs savoirs professionnels et leurs compétences réflexives, pour analyser les pratiques à l'aide du multi-agenda. Nous étudierons l'impact de l'utilisation du multi-agenda, sur le déroulement du dispositif d'analyse de pratiques professionnelles.

1. Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Didactique, Education et Formation.

2. Professeur Honoraire de l'université de Montpellier, et didacticienne du français.

I. Le cadre théorique

1. Le multi-agenda, un riche arrière-plan théorique

a. Qu'est-ce que le multi-agenda ?

Les chercheurs ont montré que les professeurs disposent d'un répertoire de gestes langagiers au service de l'enseignement. Ces actes de communication peuvent être classés selon leur fonction. Ils peuvent être destinés au pilotage et au cadrage des situations d'enseignement. Ils servent également à nommer les savoirs visés, à gérer l'atmosphère de la classe et à aider les élèves, tout en donnant du sens à leurs apprentissages.

un multi-agenda de préoccupations enchâssées

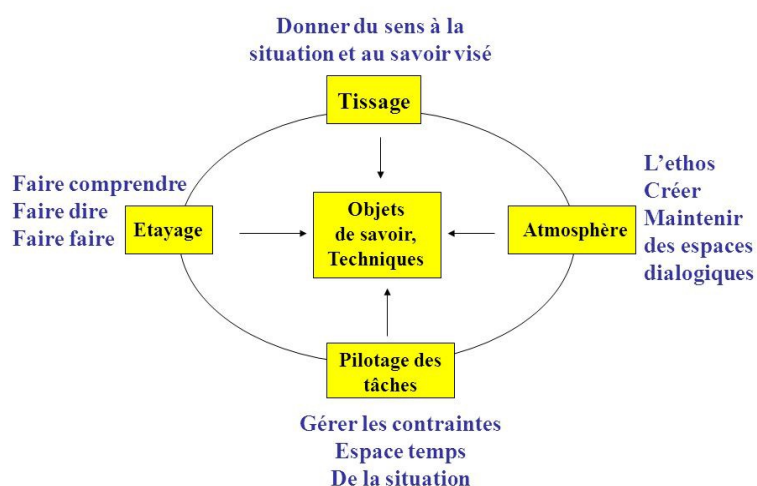


Figure 1 : Le multi-agenda des gestes professionnels

Bucheton définira donc le geste professionnel de l'enseignant comme une « action de communication, inscrite dans une culture partagée [qui prend son] sens dans et par le contexte scolaire » (Bucheton et Soulé, 2009 : 32-33). Il serait toujours révélateur d'une intention, d'une compétence et de savoirs professionnels. Le multi-agenda est une tentative de modélisation de l'organisation et du fonctionnement des gestes professionnels des enseignants.

Les gestes professionnels ont été classés en différentes catégories :

- Le pilotage des tâches concerne l'organisation du travail, la gestion de l'espace et du temps. La maîtrise experte du pilotage se manifeste par une gestion souple du temps et des événements imprévus ;
- Le tissage révèle le sens des tâches scolaires. Il sert de passerelle entre les connaissances des élèves et les objets d'enseignement. Le tissage est un moyen d'explicitier ce que l'élève est censé apprendre ;
- L'atmosphère définit l'influence des gestes professionnels sur l'ambiance de travail de la classe. Cela inclut les interactions langagières entre les élèves, entre le maître et les élèves jouent un rôle dans l'atmosphère ;
- Les savoirs enseignés peuvent être des notions, des théories, des méthodes, des techniques, ou des comportements sociaux ;
- L'étayage est l'ensemble des actions mises en œuvre par l'enseignant pour aider les élèves à apprendre, à agir et à comprendre.

Ces préoccupations font leur apparition selon l'avancée de la séance et peuvent s'influencer réciproquement. Le multi-agenda est donc présenté comme un outil permettant d'interroger plus aisément les pratiques, par le fait qu'il mettrait en évidence les rouages de l'activité complexe de l'enseignant. Il instaurerait ainsi un cadre d'observation qui facilite cette analyse. Nous nous proposons de vérifier cette assertion au cours de notre étude.

Bucheton et Soulé (2009) font émerger cinq considérations sous-entendues par le multi-agenda :

- Les situations de classe doivent être étudiées simultanément selon les angles didactiques et pédagogiques ;
- Les élèves et le maître doivent être considérés globalement avec leurs bagages culturels, sociaux, et dans leur appréhension de l'école et du savoir ;
- L'action particulière de l'enseignant est toujours corrélée à sa conception des capacités intellectuelles des élèves, de l'enseignement et de l'apprentissage ;

- Les différentes formes de langage (l'oral, l'écrit et le corporel) jouent un rôle déterminant dans l'apprentissage et l'activité réelle des élèves ;
- L'avancée de sens dans la classe est liée à la gestion des événements, ainsi qu'à l'investissement réciproque du maître et des élèves.

Ces considérations semblent expliquer la genèse des gestes professionnels et leurs ajustements.

b. Le modèle des gestes professionnels et leurs ajustements en situation

Ce modèle prend appui sur deux concepts des gestes des enseignants : les gestes de métiers, en référence à Jorro³, représentent tous les gestes en partage avec tous les enseignants. Ils sont générés par le prescrit et les savoirs communément admis par les professionnels. Le multi-agenda regroupe les gestes en différentes catégories. Un enseignant emploie des gestes pour enseigner un savoir, donner du sens à une activité, gérer les déplacements et l'avancée de la leçon dans la classe. Il s'active également pour maintenir une atmosphère favorable à l'apprentissage. Nous notons ici l'apport de la théorie de l'activité de Clot (2012), avec la notion de genres professionnels⁴. Nous comprenons que les gestes de métier seraient à la croisée du genre impersonnel, c'est-à-dire la prescription et du genre transpersonnel, garant de la mémoire du « collectif ».

Afin d'apporter des réponses aux événements qui se présentent à lui, l'enseignant va ajuster son langage verbal et corporel : ce sont les gestes d'ajustement (Bucheton, 2008). En effet, ceux-ci prennent racine dans « les logiques profondes » relevant du bagage culturel, du vécu professionnel, de la psychologie de l'enseignant. Dans ce cas, les gestes d'ajustement seraient le produit des interactions entre le genre interpersonnel⁴, généré par les échanges d'astuces entre collègues et le genre personnel⁴, le « style » de l'enseignant. Les gestes de métier et les gestes d'ajustement co-évoluent et se co-construisent selon un processus dynamique et interactif. Nous tenterons d'observer ce jeu dynamique dans notre étude.

3. Jorro distingue les gestes du métier et les gestes du quotidien.

4 Les quatre genres : impersonnel, transpersonnel, interpersonnel et le style personnel.

Nous conviendrons, avec Bucheton (2008), de la contribution de la didactique professionnelle au modèle des gestes professionnels et leurs ajustements.

C'est la « dimension cognitive » du travail (Pastré, 2002) qui attire notre attention en didactique professionnelle. Il s'agit des opérations mentales qui permettent de résoudre un problème : observer, identifier les pratiques, expliquer, comprendre, expertiser.

L'objectif de la didactique professionnelle est de connaître non seulement les éléments visibles et invisibles de l'activité, mais aussi de comprendre les mécanismes de l'activité étudiée. Pour cela, Pastré (2011) préconise de proposer l'analyse de situations professionnelles authentiques. Nous en déduisons qu'analyser une pratique professionnelle revient à étudier l'activité visible, ainsi qu'à mettre en lumière la partie invisible, les intentions du professeur.

Le développement professionnel vise l'évolution des compétences professionnelles. Danièle Houpert (2005) a listé les catégories de compétences :

- Les compétences savantes concernent les connaissances de l'enseignant ;
- Les compétences artisanales concernent le répertoire d'astuces personnelles ;
- Les compétences sociales concernent le savoir communiquer ;
- Les compétences personnelles concernent les qualités de l'individu ;
- Les compétences techniques concernent le savoir-faire ;
- Les compétences réflexives concernent l'habileté à réfléchir à sa propre action.

Cette dernière compétence se développe en dehors de la classe, en formation avec les pairs selon Daniel Houpert. Une compétence demande à être exercée durablement pour qu'elle s'installe avec efficacité. La dynamique de groupe facilite le développement de la compétence réflexive. L. Paquay (1994) apporte des précisions en soutenant que l'enseignant en posture de chercheur, peut soumettre son savoir d'expérience à l'épreuve de l'analyse, avec un sens critique. L'analyse permettrait donc de comprendre l'action pédagogique et la recherche de solutions inédites pour résoudre des problèmes professionnels. L'enseignant pourrait ainsi mieux connaître son métier, donner du sens à l'activité et agir avec plus d'expertise. Des stratégies de formation ont été élaborées pour atteindre cet objectif. Nous nous intéresserons au dispositif de l'analyse de pratiques professionnelles.

2. Le dispositif de l'analyse de pratiques professionnelles

a. Les caractéristiques de l'analyse de pratiques

Altet (2000) définit l'analyse de pratiques comme une étude de pratiques « toujours singulières et contextualisées ». La pratique est présentée comme la somme des « actes observables », à savoir les gestes professionnels, et des « objectifs, [...] stratégies et [...] idéologies qui sont invoqués » (Altet, 2000 : 32). L'activité des enseignants est située et traduit un savoir-faire, des techniques, des savoir-être, des savoirs académiques et des compétences.

Altet stipule que le dispositif est professionnalisant, car il est susceptible de fabriquer des praticiens réflexifs, qui s'entraînent à réfléchir à leurs pratiques professionnelles en groupe : un « changement de représentations et de ses pratiques » est envisageable et l'identité professionnelle est potentiellement renforcée. Beillerot (2003) poursuivra en soulignant que ces dispositifs de formation entraînent les stagiaires à la démarche réflexive en favorisant « une liberté et un engagement accrus ».

Selon Altet, cette analyse de pratiques est soutenue par des échanges réflexifs entre les pairs, pour trouver le sens de la pratique observée. Dans le cadre de notre étude, nous considérerons que le groupe d'enseignants constituera une équipe de travail coopératif. Avec Arlette Muchielli-Bourcier (1999), nous soutenons que cette situation de coopération prend naissance par des interactions « selon un statut égalitaire pour œuvrer à une tâche commune ». Nous évoquons en outre huit habiletés coopératives : l'ouverture aux autres, l'égalité, la confiance, le plaisir, le droit à l'erreur, l'entraide, l'engagement, la solidarité (Howden et Kopiec, 2000). Nous poursuivrons avec Howden pour notifier le rôle essentiel de la parole, outil d'expression et d'évolution du groupe. Il est donc nécessaire de créer un espace d'échanges sécurisés, où la parole de chaque participant sera accueillie équitablement et sans jugement. Le formateur devra s'en assurer tout au long du dispositif de formation.

Altet (2000) précise que le formateur est celui qui se porte garant de la réflexion effective. Il garantit également l'apport de données théoriques, à la demande des stagiaires en vue de contribuer à la compréhension de leurs pratiques professionnelles. Altet attribue des caractéristiques intellectuelles et instrumentales au dispositif.

b. Une démarche intellectuelle et instrumentée

Selon Altet, la démarche intellectuelle s'opère en deux étapes successives :

- D'abord une phase d'observation de la situation professionnelle. Il s'agit principalement de décrire une pratique, en évitant « tous jugements de valeur ». Les enseignants identifient les éléments constitutifs des activités observées ;

- Puis une phase analytique, qui donne du sens aux éléments relevés. Cela permet de comprendre les logiques qui sous-tendent la pratique observée. Nous tenterons de comprendre le rôle joué par le multi-agenda dans ce processus.

La réflexivité s'opère par des allers-retours entre une pratique singulière et celle des pairs. L'analyse de pratiques professionnelles aboutit à l'élaboration de savoirs professionnels. Clot pourrait ajouter que le développement des compétences professionnelles concerne le « pouvoir d'agir » sur un milieu. Il s'agit d'être en mesure de se fixer de nouveaux objectifs, par un processus de changement de représentations et de pratiques.

Altet (2000: 28) note le rôle « d'outils conceptuels d'analyse », qui instaure un cadre d'observation et d'analyse de la situation professionnelle. Ces outils aideraient à donner du sens à une pratique en la questionnant. Les différents outils d'analyse de pratiques peuvent être le collectif, les savoirs professionnels, les savoirs théoriques, les représentations des enseignants sur les pratiques et le multi-agenda. C'est ce dernier qui nous intéresse plus particulièrement.

Il semble donc que ce dispositif présente toutes les caractéristiques de la situation-problème décrite par De Vecchi et Carmona-Magnaldi (2002). En effet, les enseignants sont confrontés à une situation professionnelle inédite et particulière. Cela enclencherait une démarche d'investigation pour apporter des réponses, selon un processus créatif. Nous notons également la présence d'autres critères de la situation-problème :

- Les enseignants peuvent se sentir concernés par la situation d'enseignement, si elle est authentique ;
- La représentation de leur pratique est remise en cause par les obstacles inhérents à la situation observée ;
- La situation d'enseignement est un événement complexe, qui peut générer de nombreuses questions professionnelles. L'observation va rendre apparent un problème

à résoudre. L'analyse ferait apparaître des hypothèses de travail, des possibilités d'action ;

- Tout le processus pourrait aboutir à la construction, ou au renforcement de savoirs professionnels.

De Vecchi et Carmona-Magnaldi insistent sur la « rupture »⁵, comme caractéristique essentielle de la situation-problème. Elle va remettre en cause les représentations des enseignants de leurs pratiques et donc provoquer des débats. Le dispositif d'analyse de pratiques présente donc une dimension instrumentale et psychologique⁶. En effet, les outils permettent de révéler les intentions des enseignants. Nous nous interrogeons sur l'appropriation des outils conceptuels.

3. La théorie de l'appropriation

a. Une approche instrumentale centrée sur l'homme

Nous nous intéressons à la théorie de l'appropriation d'un outil par l'Homme dans des situations d'activités avec instrument : c'est une « approche instrumentale [et] anthropocentrée⁷ » (Radarbel, 1995). Elle cherche à analyser des « faits techniques » comme des « faits psychologiques »⁸. Dans le cas de l'analyse de pratiques, les pratiques professionnelles seraient des faits psychologiques.

Selon cette approche, l'artefact est un objet « matériel ou symbolique » qui a nécessité l'intervention humaine pour le concevoir. Dans notre étude, l'artefact est le multi-agenda, objet conçu pour symboliser l'activité de l'enseignant. L'instrument a une double constitution : c'est l'alliance de l'artefact et des « schèmes d'utilisation », c'est-à-dire les façons possibles de l'utiliser. Les instruments sont des moyens utilisés par l'Homme pour traiter des situations

5. La rupture est un élément perturbateur, qui oblige à réactualiser les connaissances de l'individu.

6. L'intérêt porte sur « la connaissance des activités mentales et des comportements en fonction des conditions de l'environnement » (Larousse. Repéré à <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/psychologie/64844>)

7. Radarbel (1995 : 10) a montré les limites d'une approche « technocentriste ».

8. « Au sens où l'entend Vygotsky : ils permettent d'agir sur soi-même ou sur autrui. » (Radarbel, 1995:45).

rencontrées. Une activité cognitive s'opère pour passer à l'action par le biais de l'instrument : l'Homme va agir en fonction de ce qu'il connaît. Dans cette optique, les situations d'activités instrumentées sont étudiées du point de vue de l'utilisateur. Il convient donc d'étudier l'activité de l'Homme, ainsi que les interactions avec les instruments. Nous nous attacherons à analyser les interactions entre les enseignants et le multi-agenda, au cours de l'activité d'analyse de pratiques professionnelles. Nous tenterons de mettre en évidence les différentes utilisations.

b. Le modèle des Situations d'Activités Instrumentées

Dans cette modélisation, l'instrument est constitué de l'artefact et des schèmes d'utilisation (figure 2). L'objet est ce qui est pensé, perçu ou représenté, vers lequel l'action est dirigée. Dans notre étude, le sujet est l'enseignant, l'instrument est constitué du multi-agenda et des schèmes d'utilisation, l'objet est la pratique professionnelle des enseignants, telle qu'elle est pensée, perçue et représentée.

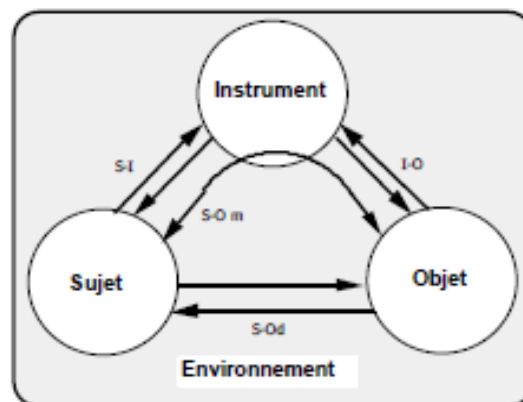


Figure 2 : Modèle S.A.I. : la triade caractéristique des Situations d'Activités Instrumentées

(d'après Rabardel & Vérillon, 1985)

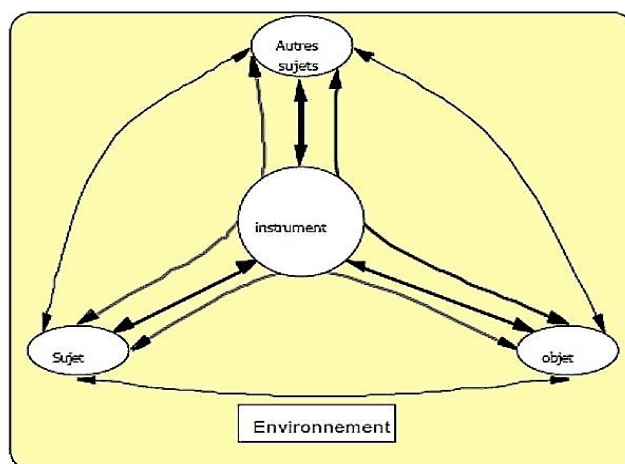


Figure 3 : Modèle S.A.C.I. des Situations d'Activités Collectives Instrumentées

Nous nous préoccupons des différents schèmes d'utilisation du multi-agenda, à savoir décrire et expliquer la pratique professionnelle, comprendre les logiques sous-tendues. Notre étude concerne une démarche d'analyse entre pairs, aussi retiendrons-nous le modèle des situations d'activités instrumentales collectives (Figure 3). Nous allons nous intéresser aux interactions entre pairs, aux interactions entre le sujet enseignant et l'instrument, ainsi qu'aux interactions entre le sujet et la représentation des pratiques via l'instrument.

L'instrument est identifié comme un « médiateur » des interactions entre le sujet et l'objet. Radarbel (1995) décrit différents types de médiation : une « médiation épistémique » si l'instrument permet une meilleure connaissance de l'objet, une « médiation pragmatique » si l'objet permet la transformation du sujet. Ainsi, si l'analyse de pratiques par le multi-agenda engendre la transformation des enseignants et leur permet de mieux comprendre leur propre pratique, alors nous pourrions attribuer une double dimension médiatique à l'instrument.

c. La genèse instrumentale

La genèse instrumentale met en lumière la manière dont l'Homme, le sujet s'approprie un instrument. Elle définit les interactions entre le sujet et l'instrument.

La genèse instrumentale est donc le processus qui décrit : la transformation de l'artefact par le sujet, c'est l'instrumentalisation ; la transformation du sujet au cours de l'activité instrumentée, c'est l'instrumentation.

Dans notre étude, nous chercherons à mettre en évidence l'influence de l'utilisation du multi-agenda, sur le changement de représentation des pratiques.

L'analyse de pratiques revient à observer les gestes professionnels et sert à repérer les représentations sous-jacentes, c'est-à-dire les intentions pédagogiques. De plus, Bucheton (2008) remarque que les gestes de métier et les gestes d'ajustements se co-construisent selon un processus dynamique et interactif. Dans notre protocole expérimental, nous choisirons la résolution de problèmes, telle qu'elle est conçue par De Vecchi et Carmona-Magnaldi, comme démarche d'investigation de l'analyse de pratiques. En effet, les enseignants sont amenés à analyser une situation professionnelle singulière et authentique, qui présente des activités questionnant l'efficacité de leur pratique.

Nous nous appuyons sur les caractéristiques du dispositif d'analyse de pratiques selon Altet (2000) et du modèle des gestes professionnels et leurs ajustements, pour proposer un schéma des étapes de l'analyse de pratiques professionnelles.

Nous y trouverons cinq phases :

- La phase d'engagement, le moment où les enseignants commencent l'observation d'une situation professionnelle. Le formateur aura sensibilisé à la nécessaire mise à l'écart des jugements de valeur ;
- La phase d'enquête, le moment où les enseignants observent, et analysent la situation professionnelle ;
- Le bilan intermédiaire est l'étape où s'opèrent les éclaircissements théoriques ;
- La phase de renforcement, le moment où les enseignants conviennent des pratiques qui fonctionnent, pour les garder en mémoire. C'est la genèse des gestes de métier ;
- La phase d'innovation, le moment où les enseignants cherchent en groupe des idées de pratiques qui pourraient fonctionner. L'attestation de réussite serait attribuée après un essai sur le terrain. C'est une phase de réflexion sur les gestes d'ajustements.

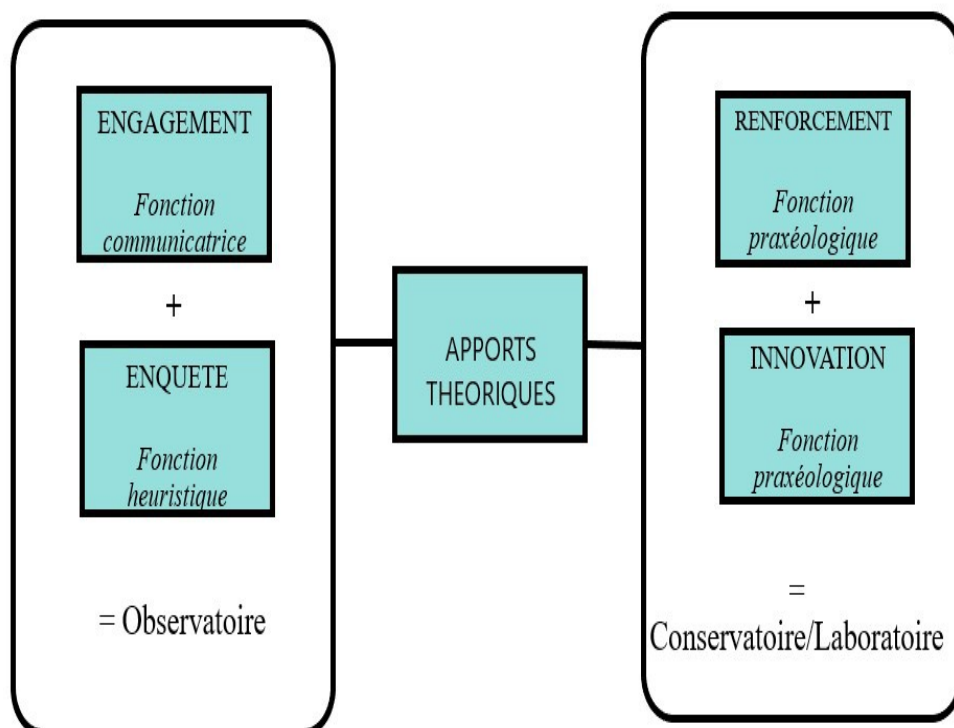


Figure 4 : Les étapes de l'analyse de pratiques professionnelles

Nous en déduisons les fonctions possibles du multi-agenda. Nous chercherons à savoir s'il :

- instaure un cadre commun d'observation. Cette fonction communicatrice permettrait aux enseignants d'entrer en communication pour atteindre un but commun. Leur engagement dans l'analyse s'en trouverait facilité ;
- permet aux enseignants de comprendre leur pratique professionnelle. La fonction heuristique⁹ du multi-agenda serait ainsi révélée. Les enseignants utiliseraient le multi-agenda pour enquêter sur les pratiques ;
- permet aux enseignants de faire des choix d'action. Cette fonction praxéologique¹⁰ découlerait de la recherche d'efficacité. Soit les pratiques sont confortées,

9. Qui sert à la découverte, selon la définition du Centre National des Ressources textuelles et Lexicales (CNRTL). Repéré à <http://www.cnrtl.fr/definition/heuristique>.

10. La praxéologie est la science ou la théorie de l'action selon la définition du Centre National des Ressources textuelles et Lexicales. Repéré à <http://www.cnrtl.fr/definition/praxéologie>

soit elles s'avèrent inefficaces. Dans ce cas, les enseignants cherchent des réponses au problème professionnel posé.

Nous présupposons que l'utilisation du multi-agenda va engendrer quatre postures¹¹ chez les stagiaires, à savoir les postures d'engagement (phase d'engagement), réflexive (phase d'enquête), de renforcement (phase de renforcement) et créative (phase d'innovation). Nous nous intéressons au processus réflexif, et aux postures engendrées. Si nous pouvons démontrer l'apparition de ces postures dans notre expérimentation, alors nous pourrions justifier l'apport du multi-agenda, dans le processus de professionnalisation des stagiaires.

Nous empruntons les termes d'observatoire, de conservatoire et de laboratoire à l'équipe du Centre Alain-Savary pour spécifier trois moments de la séance de formation. L'observatoire est l'espace qui regroupe les phases d'observation et d'analyse de la démarche intellectuelle. Le conservatoire serait l'espace de conservation des gestes de métier et le laboratoire, l'espace de co-évolution des gestes de métier et d'ajustements. Nous chercherons à mettre en évidence l'enrichissement d'un conservatoire des gestes de métier et l'activation d'un laboratoire impliquant les gestes d'ajustement, en attente d'une validation individuelle et collective. Selon nous, l'espace entre le conservatoire et le laboratoire est garant du développement des compétences des enseignants et rend possible le changement de pratiques pédagogiques. Nous nous interrogerons sur le rôle joué par le multi-agenda dans ce processus.

Nous tenterons de déterminer dans quelles mesures les enseignants s'approprient le multi-agenda pour analyser une situation professionnelle, dans le cadre d'un groupe d'analyses de pratiques professionnelles.

Cette problématique se décline en trois questions de recherche :

- la genèse instrumentale : comment le multi-agenda va-t-il être utilisé et à quelles transformations des enseignants allons-nous assister ?
- la structuration des phases intellectuelles de l'analyse par le multi-agenda : quels processus intellectuels s'opèrent sous l'influence du multi-agenda ?
- l'ajustement des gestes professionnels par le truchement du multi-agenda : permet-il de mettre plus facilement en lumière ce qui se cache derrière les gestes professionnels ?

11. « Une posture est un schème préconstruit du « penser-dire-faire » (Bucheton et Soulé, 2009).

Pour répondre à ces questions de recherche, nous émettons trois hypothèses :

1°) Les enseignants s'approprient le multi-agenda pour s'engager dans l'analyse, grâce à un cadre d'observation et un lexique commun.

2°) Si les enseignants sont engagés dans l'analyse, alors ils s'approprient le multi-agenda, pour donner du sens à leurs pratiques et faire émerger les logiques implicites de l'action.

3°) Si les enseignants s'engagent et donnent du sens à leurs pratiques, alors ils conçoivent une gamme d'opérations possibles, pour augmenter leur efficacité dans une situation professionnelle donnée.

Nous nous situons donc, dans le cadre du modèle des situations d'activités instrumentées collectives, appliqué au dispositif d'analyse de pratiques :

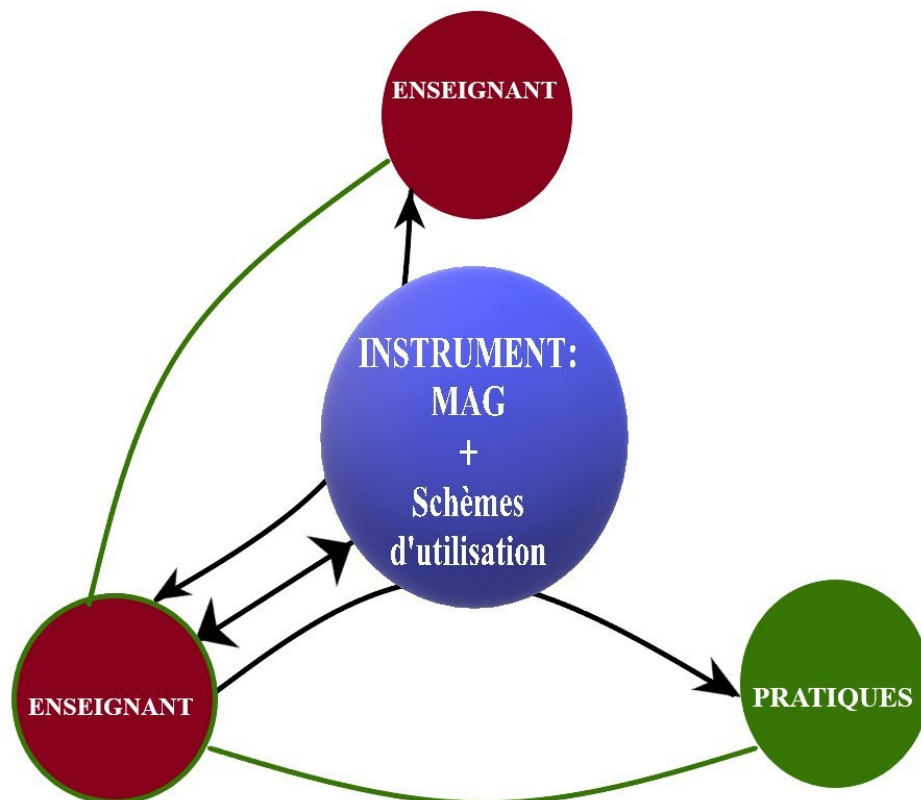


Figure 5 : Cadre théorique de l'étude

Nous allons observer trois circuits. Le premier, le trio enseignant-instrument-pratiques pourra révéler la démarche intellectuelle des enseignants. Nous en déduirons les effets sur les représentations des enseignants sur leur métier, ainsi que sur l'évolution de leur sentiment de « pouvoir d'agir » (Clot, 2012). Le deuxième circuit, le trio enseignant-instrument-enseignant, sera observé pour tenter de montrer comment le multi-agenda structure les échanges entre pairs, et favorise l'évolution des gestes professionnels et leurs ajustements. Le troisième circuit, auquel nous serons attentifs, est le lien entre l'instrument et les enseignants. L'étude de la genèse instrumentale mettra en évidence les schèmes d'utilisation du multi-agenda, ses fonctions et les postures engendrées. Nous en déduirons les effets sur l'enseignant, en tant que professionnel « qui ne s'ignore pas » (Jorro, 1998).

Pour notre étude, nous enquêterons sur les échanges entre pairs et sur ce que pensent les stagiaires. Les marques d'investigation au cours de l'analyse seront relevés à l'aide de verbes d'action : décrire, expliquer, émettre des hypothèses. Le nombre d'occurrences des mots, qui désignent les préoccupations du multi-agenda, constituera un indicateur également. Les schèmes d'utilisation du multi-agenda et les remarques sur le multi-agenda seront recherchés. Nous serons attentifs aux échanges à propos des pratiques et aux propositions d'ajustement entre pairs. Pour mener à bien cette expérimentation nous avons choisi un échantillon d'enseignants habitués au dispositif d'analyse de pratiques professionnelles.

II. Méthodologie

1. L'échantillon

a. La population de l'étude

L'échantillon comprend 36 enseignants de REP+¹², sept hommes et vingt-neuf femmes répartis en deux groupes.

Le premier groupe est composé de 14 enseignants du REP+ de Baillif en formation le 29 janvier 2018 : sept professeurs de 6ème, sept professeurs des écoles du niveau cycle trois. Il y a quatre hommes et dix femmes, accompagnés de deux formateurs.

Le second groupe est composé de 22 enseignants du REP+ de Pointe-à-Pitre en formation le 30 janvier 2018 : sept professeurs des écoles du niveau cycle deux (CP), cinq professeurs des écoles stagiaires, dix professeurs du niveau cycle un (les classes de la maternelle). Il y a trois hommes et dix-neuf femmes, accompagnés de deux formateurs.

Les Inspecteurs de circonscriptions¹³ et les Principaux de collège sont les pilotes des REP+. Les objectifs de la formation visent à assurer une continuité des apprentissages, de la maternelle au collège. À Baillif, les enseignants de la 6e se forment avec les enseignants du CE2, CM1 et CM2. À Pointe-à-Pitre, les enseignants du CP se forment avec les enseignants de TPS, PS, MS, et GS.

b. Le profil des enseignants de REP

Chaque REP est constitué d'un collège¹⁴ associé en réseau aux écoles du secteur. Les REP sont qualifiés à partir de critères socio-professionnels et socio-économiques, ainsi que du taux de redoublement des élèves. Les REP + sont les zones qui bénéficieront de

12. Réseau d'Education Prioritaire.

13. Un inspecteur gère une circonscription, zone géographique regroupant des écoles du premier degré.

14. Il s'agit du collège Jean-Jaurès à Baillif et du collège Nestor-de-Kermadec à Pointe-à-Pitre.

moyens supplémentaires. Il est demandé aux enseignants de tout mettre en œuvre pour « réduire de moins de 10 % l'écart de la maîtrise des compétences de fin de CM2 » des élèves scolarisés dans les réseaux, par rapport au reste du territoire (Ministère de l'Education Nationale).

Les enseignants disposent d'un référentiel¹⁵ qui consigne les priorités du réseau. On y trouve l'enseignement explicite, la bienveillance à l'égard des élèves, l'importance de créer un cadre de travail bienveillant, motivant et exigeant. C'est ainsi que chaque enseignant du REP+ dispose de neuf journées de formation par année scolaire, soit une journée par mois d'octobre à juin. Le formateur a été recruté pour intervenir exclusivement en Education Prioritaire.

Ces enseignants ont l'habitude de collaborer et de se rencontrer. Ils se connaissent relativement bien, puisque les équipes pédagogiques sont stables. L'organisation du travail en groupe sera donc facilitée. Ce public a l'habitude d'analyser sa pratique.

Le travail des enseignants est considéré comme plus difficile dans ces zones. Poggi et Brière (2015) ont étudié les pratiques d'enseignants travaillant dans ce milieu. Ces derniers procèdent à des ajustements, en adaptant la situation d'enseignement à la spécificité des élèves et en sélectionnant les contenus à enseigner. Les compromis se font entre une adaptation au profil socio-culturel des élèves et une conformité au prescrit (référentiel EP et programmes nationaux), avec l'objectif de rendre effectifs l'activité et l'apprentissage des élèves.

La logique de leur pratique consiste à prendre en compte les profils des élèves, dont la culture semble éloignée de la culture scolaire. Leur intérêt primordial semble être de favoriser une atmosphère de travail : cela conduit à une tendance à réduire les contenus d'enseignement et le niveau d'exigence des tâches attribuées. Les formations proposées visent à faire évoluer ces pratiques professionnelles.

15. Le Référentiel de l'Education Prioritaire est consultable à <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/education-prioritaire/ressources/referentiel-les-ressources-du-centre>.

2. L'enquête

a. Les conditions

L'expérience a lieu au cours d'une journée de formation, le 29 janvier 2018 pour le groupe de Baillif ; le 30 janvier 2018 pour le groupe de Pointe-à-Pitre. L'objectif de ces deux réseaux est de créer une culture commune, pédagogique et didactique de l'enseignement du français, pour une continuité des apprentissages, de la maternelle jusqu'au cycle 3. L'objectif spécifique de cette journée de formation est d'améliorer l'enseignement de la production de textes, à travers le triptyque dire/lire/écrire.

L'atteinte de cet objectif se fera au moyen de l'analyse de pratiques professionnelles, à l'aide de supports vidéos montrant des séances de classe. Les vidéos¹⁶ sont prélevées sur le site internet du Centre Alain-Savary.. Elles montrent des situations d'enseignement de la production d'écrits en Education Prioritaire aux Mureaux (commune du département des Yvelines, en région Ile de France). Elles illustrent par quelques exemples les activités possibles ayant donné des résultats probants, suite à la mise en place du projet « Lire Écrire » par l'Inspecteur de la circonscription.

Le premier groupe, composé d'enseignants du cycle trois, regarde la vidéo d'une séance de production d'écrits au CE2 (10 minutes). Le second groupe, composé d'enseignants des cycles un et deux, visionne une vidéo de production d'écrits en Grande Section maternelle (17 minutes).

16. Ces vidéos sont des ressources proposées par le Centre Alain Savary (<http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/education-prioritaire/ressources/theme-1-perspectives-pedagogiques-et-educatives/lire-ecrire-parler-pour-apprendre-dans-toutes-les-disciplines/apprendre-a-lire-et-ecrire-en-education-prioritaire>).

b. Le déroulement

Les différentes étapes sont les suivantes.

- Première étape : la préparation à l'analyse

Les enseignants regardent la vidéo sans avoir d'informations sur le contexte géographique, le projet d'écriture, ou les enseignants et les élèves. Au cours de cette phase, sont visionnées les premières minutes de la vidéo correspondant au lancement de l'activité par les enseignants.

Le formateur leur demande de donner leurs premières impressions. Il est attendu des commentaires sur la faisabilité de l'activité proposée, sur la région où se situe l'école, sur l'activité des enseignants. Il s'agit de faire émerger des jugements, des critiques de façon spontanée.

Une fois que les enseignants se sont exprimés, le formateur donne toutes les informations utiles à la compréhension du contexte. Les premières impressions à propos du lieu, des élèves, des enseignants ou de l'activité, peuvent alors être reconsidérées. Il fait part des résultats obtenus par l'équipe d'enseignants de la vidéo. L'effet de surprise, d'étonnement est suscité. Le formateur montre que cette activité proposée par la vidéo est possible, puisqu'elle a lieu dans un milieu difficile comparable aux REP+ de Baillif et de Pointe-à-Pitre. Ils conviennent qu'il est intéressant de l'analyser sans jugement.

Le formateur propose ensuite un outil pour l'analyse : le multi-agenda. Les enseignants ne le connaissent pas.

- Deuxième étape : l'engagement

Le schéma du multi-agenda est affiché et présenté. Le formateur parle de l'équipe de chercheurs à l'origine de son élaboration, puis de sa conception. Il définit les mots tissage, étayage, pilotage, atmosphère et savoirs. Chaque enseignant dispose du modèle sur une feuille pendant la présentation. Ensuite, le formateur répond aux questions posées et aux demandes de clarification.

L'observation se fera sous forme d'ateliers. Dans chaque groupe, un enseignant choisit une préoccupation à observer (tissage, étayage, pilotage, atmosphère ou savoir). Une fois les choix faits, la vidéo est lancée pour analyse.

- Troisième étape : observation et analyse

La vidéo est lancée. Les enseignants commencent leurs observations. Ils voient la mise en activité des élèves, ainsi que leurs productions. Ils échangent sur leurs observations en groupe de six enseignants maximum. Nous disposons de six enregistrements des interactions : trois de Baillif et trois de Pointe-à-Pitre.

- Quatrième étape : la mise en commun

Une mise en commun est faite avec tous les enseignants. Nous disposons de deux enregistrements en grand groupe.

- Cinquième étape : les apports théoriques

Le formateur donne des pistes théoriques provenant de la recherche pour éclairer les remarques faites au cours des échanges. Dans le groupe 1, il s'agit des travaux de Chabanne et Bucheton¹⁷ (2001) sur la production d'écrits ; Dans le groupe 2, il s'agit des travaux du docteur en psychologie Alain Dorville sur les habiletés en jeu pour comprendre le fonctionnement de l'écrit¹⁸. Il y a un débat par la suite.

- Sixième étape : le questionnaire

En fin de matinée, un questionnaire est distribué aux enseignants afin de savoir ce qu'ils pensent du multi-agenda.

3. Le recueil de données

a. Les enregistrements audio

Les enregistrements audio donnent l'avantage d'observer les enseignants, qui peuvent interagir avec spontanéité. Celle-ci sera d'autant plus effective que les stagiaires oublient la présence de l'appareil enregistreur. Le rôle des formateurs a été de veiller à la sérénité des enseignants, en leur garantissant l'anonymat. Les enregistrements ont lieu durant la phase d'enquête.

17. Jean-Charles Chabanne, Dominique Bucheton, IUFM de l'académie de Montpellier, équipe DIDAXIS EA 739, Université Paul-Valéry, Montpellier 3.

18. Architecture est un programme pour la construction des compétences de base en lecture-écriture.

Ces supports nous donneront des informations sur le circuit enseignant-instrument-pratiques (figure 5). Nous pourrons ainsi décrire la démarche d'investigation conduite via le multi-agenda. Nous utiliserons la taxonomie de Bloom¹⁹ pour traiter les données. La taxonomie de Bloom va nous permettre de connaître les opérations mentales en jeu et leur ordre d'apparition. Cet outil regroupe six niveaux de traitement de l'information (Annexe V). Nous relèverons les occurrences qui relèvent des habiletés cognitives : reconnaître et se rappeler (relever une information), comprendre (donner du sens à l'information), appliquer (mobiliser des connaissances dans une situation similaire), analyser (identifier les parties d'un tout), évaluer (faire une synthèse), créer (innover). Chaque habileté est associée à un verbe d'action. Nous tenterons de mettre en lumière une phase d'observation et une phase d'analyse.

Nous pourrons observer également les interactions des enseignants via le multi-agenda. Il s'agira de décrire les échanges à propos des pratiques professionnelles, des ajustements également. La grille de Bales, une typologie des interactions orales, nous permettra de classer les échanges portés sur la tâche selon des critères socio-affectifs (Annexe III). Nous relèverons les occurrences liées aux fonctions des interactions : communication, évaluation, tension, prise de décisions, influence, et cohésion. Nous établirons un scénario pour chaque groupe.

Nous enregistrons d'abord les échanges en petits groupes, quand les stagiaires observent et analysent la situation présentée dans la vidéo. Nous enregistrons ensuite la phase de mise en commun en grand groupe. Il y a 15 minutes d'échanges en moyenne par groupe.

Chaque prise de parole est analysée à l'aide d'une grille, composée des critères de la taxonomie de Bloom (Annexe IV), et des ceux de la grille de Bales (Annexes II). Cette grille comprend les items suivants :

- les verbes d'action (taxonomie de Bloom) ;
- les habiletés cognitives (taxonomie de Bloom) ;
- le thème traité (l'outil, la vidéo, les gestes professionnels, l'activité des élèves, la situation d'enseignement, les logiques implicites) ;

19. La taxonomie de Bloom propose une classification des habiletés cognitives du plus simple au plus complexe. Source : <https://www.youtube.com/watch?v=-fvpwEibqo8>.

- l'emploi du lexique associé au multi-agenda (mots employés explicitement, présence d'une préoccupation) ;
- le type d'intervention selon la catégorie de Bales (Exemple : donne son avis, demande un avis) ;
- la fonction de l'intervention.

Les croisements entre les données de la grille d'analyse nous permettront de décrire ce qui est observé, ce qui est analysé, ce qui est compris et avec quelles intentions. Nous voulons repérer les phénomènes de la démarche intellectuelle au sein d'un groupe. Nous les comparerons avec ceux des autres groupes. Nous voulons savoir comment le multi-agenda est utilisé pour observer et analyser. La transformation des enseignants en sera déduite. Nous voulons repérer une évolution éventuelle des représentations des stagiaires sur la situation, sur l'activité de l'enseignant et des élèves de la vidéo et sur leur propre pratique. Les enregistrements feront apparaître tout ce qui échappe aux enseignants qui s'expriment.

b. Le questionnaire

Le questionnaire (Annexes IV) est donné en fin de matinée, après les phases de renforcement et d'innovation. Les enseignants disposent de 15 minutes pour répondre. Ils peuvent poser des questions, pour mieux comprendre ce qui est demandé. Nous n'avons pas demandé d'informations concernant le niveau de la classe enseigné, ni le sexe, pour assurer la neutralité de l'analyse. En effet, le chercheur et le formateur risquent de reconnaître les enseignants.

Le questionnaire comporte dix questions. Les huit premières questions sont des questions fermées. Les questions neuf et dix sont ouvertes. Le questionnaire nous aiguille sur ce que pensent les enseignants :

- de l'utilité du multi-agenda (items un à cinq) ;
- de la facilité de son utilisation (item six) ;
- du sentiment de renforcement et d'innovation (items sept et huit) ;

- des effets de son utilisation sur leur activité et leurs représentations (items neuf et dix). Ces deux dernières questions sont volontairement redondantes, pour susciter d'autres propositions de schèmes d'utilisation.

Les enseignants ont la possibilité de compléter leurs réponses en remplissant la case « commentaires ». Nous voulons offrir la possibilité d'expliquer la réponse ou non-réponse. Cela donne l'opportunité de donner plus librement son avis. Les commentaires feront l'objet d'un traitement qualitatif en catégories de réponses. Les commentaires pourront faire apparaître les schèmes d'utilisation.

Ce questionnaire nous fournira des données sur la genèse instrumentale, la transformation des représentations du métier et les propositions de transformation du multi-agenda. Nous enquêterons sur le circuit enseignant-instrument-pratiques, pour savoir ce que les enseignants pensent de l'utilisation du multi-agenda pour analyser les pratiques professionnelles. Nous comparerons les déclarations des enseignants avec les données recueillies par les enregistrements audio. Nous procéderons à un traitement statistique du questionnaire.

III. L'analyse des résultats et discussion

1. Les résultats

a. Le traitement du questionnaire

Le questionnaire de chaque groupe a été traité statistiquement. Comme les résultats sont proportionnellement similaires, nous avons jugé opportun d'éditer les résultats pour les deux groupes, soit les 36 enseignants. Tous les enseignants participant à la formation ont répondu au questionnaire. Ils n'ont cependant pas répondu à toutes les questions. Nous ferons un traitement qualitatif des 71 commentaires qui complètent les réponses.

- Lexique commun et facilité à utiliser le multi-agenda

Nous avons demandé aux enseignants si le multi-agenda leur permet d'avoir un lexique commun, c'est-à-dire d'être d'accord sur le sens des mots employés pour désigner les préoccupations et s'il est facile à utiliser.

Comme nous le montre la première colonne du tableau, 44,4 % des enseignants s'accordent à considérer que le MAG permet d'avoir un lexique commun. Pour 41,7 %, le MAG serait facile à utiliser. Nous notons que 22,2% d'enseignants n'ont pas répondu à cette question.

Tableau 1 : Lexique commun et facilité d'utilisation du multi-agenda

Le MAG	D'accord	Pas d'accord	Pas tout à fait d'accord	Non-réponse
permet un lexique commun	44,40%	16,70%	36,10%	2,80%
est facile à utiliser	41,70%	19,40%	16,70%	22,20%

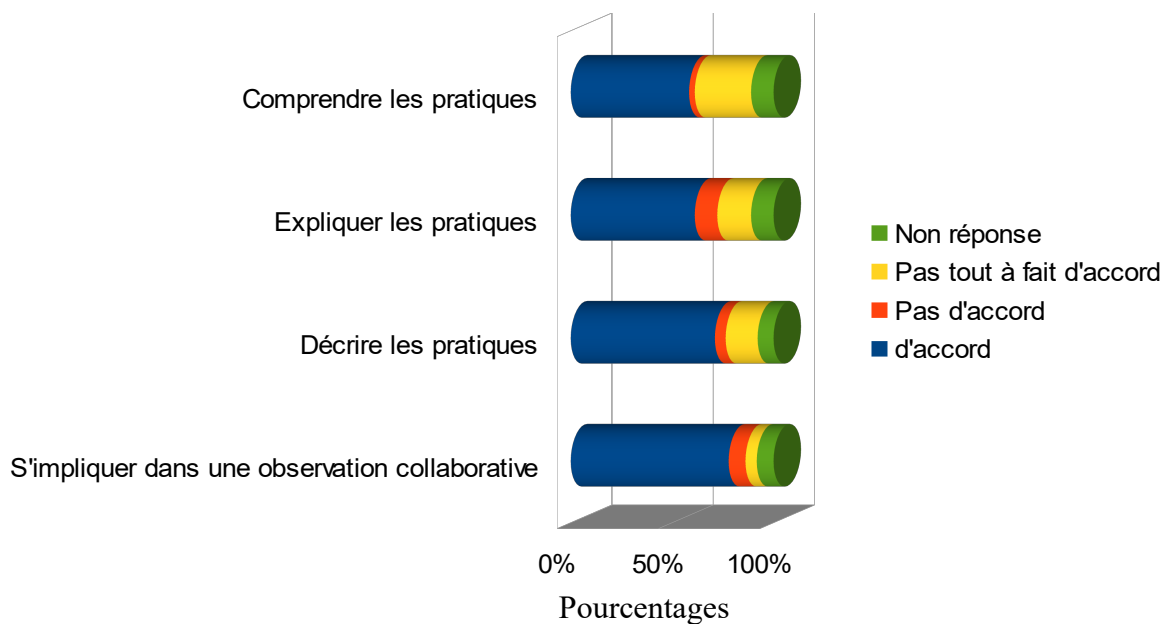
28 commentaires évoquent le lexique et la facilité d'utilisation :

- Le sens des mots tissage, étayage, pilotage, atmosphère a posé un problème de compréhension (17, 86 %) : « Un concept peut correspondre à un autre mot que ceux employés par le MAG », « termes compliqués pour une réalité simple » ;
- Le multi-agenda poserait un problème d'adaptation, car il empêcherait de s'imprégner du contexte de la situation observée et de la particularité de l'enseignant observé, la vision serait trop techniciste (35,71 %) : « Il pourrait [être facile à utiliser] mais le choix de l'outil (MAG) n'est pas fait pour tout le monde. », « C'est un langage très général qui ne prend pas en compte les différentes situations (profil de classe-enseignants notamment) », « Dommage, il s'arrête sur l'aspect technique et non sur le ressenti. » ;
- L'activité d'analyse serait empêchée par le schéma du multi-agenda (21,43 %) : « car multi tâches », « L'ensemble des axes focales d'observation se confondent. Le fait de cloisonner les différents éléments du tissu pédagogique ne permet pas d'en percevoir la spécificité. » ;
- 25 % montre un refus du multi-agenda. « En tant qu'observateur ce document n'apporte rien car les focales d'observation ne me paraissent pas pertinentes. En tant que pratiquant, non plus. » « je ne m'en suis pas servi, je ne m'en servirai pas ».

● Le champ des actions possibles en utilisant le multi-agenda

En ce qui concerne les actions possibles avec le multi-agenda, nous relevons les statistiques suivantes :

- s'impliquer dans une observation collaborative à 77,8 % ;
- décrire les pratiques à 75 % ;
- expliquer les pratiques à 61,1 % ;
- et comprendre les pratiques à 58,3 %.



Graphique 1: analyser avec le MAG

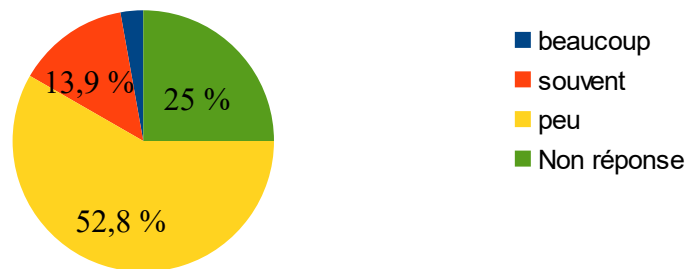
L'analyse des commentaires fait émerger d'autres propositions d'actions par les enseignants. L'exploitation de 43 commentaires montre des utilisations possibles classées selon des fonctions diverses :

- méthode d'utilisation (hiérarchiser une préoccupation en fonction de l'avancée de la séance, croiser les items) : « en hiérarchisant, Atmosphère primordiale selon moi. », « Je me suis appuyé sur les interactions entre les habiletés pour tenter d'avoir l'approche la plus complète possible. » ;
- organiser son travail sur le terrain (auto-évaluation de son action, création d'une séance, planification de sa préparation, observation d'un collègue) : « Analyse des pratiques des autres. Réflexion sur ma pratique. », « Bilan d'une séance effectuée ; rétrospection ; évoluer dans ses pratiques » ;
- analyser pour prendre du recul (révéler ce qui est implicite, ce qui se joue dans la classe, révéler la posture des élèves, réfléchir, catégoriser) : « À voir les conditions à réunir pour amener les élèves à produire de l'écrit : Posture de l'élève Posture de la maîtresse » ;

- orienter l'observation (identifier, nommer, se focaliser, organiser l'observation) : « Analyser plusieurs points de la pratique. Il permet de ne rien oublier. Semblable à un plan. ».

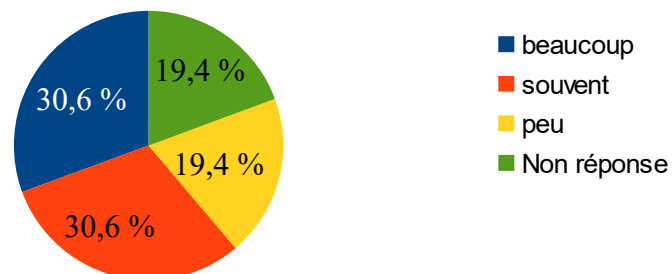
Par ailleurs, le questionnaire montre qu'après l'analyse de pratiques avec le multi-agenda, 61,2 % des enseignants se sont sentis confortés dans leurs pratiques. En revanche, 16,7 % déclarent avoir proposé de nouvelles pratiques. Nous en déduisons que l'analyse de pratiques par le multi-agenda a aidé à prendre du recul, par rapport à la propre pratique des enseignants et à mieux comprendre les rouages de leur activité. Il s'agit essentiellement d'identifier les gestes professionnels et de prendre conscience des effets sur la situations enseignement. Cela pourrait expliquer pourquoi les enseignants se sentent surtout confortés dans leurs pratiques.

Avez-vous proposé de nouvelles pratiques?



Graphique 2 : Nouvelles pratiques

Avez-vous été conforté(e) dans votre pratique?



Graphique 3 : Renforcement des pratiques

- Premières conclusions

Nous pouvons conclure que le multi-agenda est un outil sémiotique, qui aide à donner du sens à la pratique des enseignants. L'analyse des commentaires du questionnaire présente l'artefact, comme un outil qui permet de connaître et de comprendre la situation pédagogique observée, mais aussi la propre pratique des enseignants.

C'est également un outil psychologique, car il permet de gérer une activité intellectuelle par le cadrage qu'il apporte. Le multi-agenda semble en effet guider l'analyse de pratiques professionnelles. En l'utilisant, deux enseignants ont évoqué la possibilité de « hiérarchiser les préoccupations en fonction du moment de la séance » pour l'un, et de « croiser les items pour être sûr de ne rien oublier » pour l'autre. On retrouve ici le caractère hiérarchisé et enchâssé des préoccupations (Bucheton et Soulé, 2009). Nous en déduisons que cet artefact favorise une vision à la fois analytique et synthétique de l'activité de l'enseignant.

De plus, le multi-agenda aiderait à prendre des décisions pour la préparation de séances, en permettant l'auto-évaluation de l'activité, ou de la préparation. Les schèmes d'utilisation relevés sont de l'ordre de la connaissance, de la métacognition. Il s'agit d'observer, de décrire une situation et les gestes professionnels d'un enseignant, d'en révéler l'implicite, pour mieux comprendre les logiques d'arrière-plan.

Nous notons toutefois que 25 % des commentaires font état d'un refus d'utiliser le multi-agenda. Les termes pilotage, tissage, atmosphère et étayage, pourraient constituer un obstacle à l'appropriation. Les enseignants ont majoritairement fait part de leur difficulté à utiliser le multi-agenda, à cause notamment de son schéma : au cours de l'observation, les enseignants ont relevé « plusieurs redites » et ont eu du mal à classer les gestes professionnels, puisque « certaines observations se situent entre les cases ».

b. Le traitement des enregistrements audio

- Les résultats du groupe 1 (REP+ de Baillif)

Nous notons une alternance de descriptions et d'explications. En effet, la description des gestes professionnels permet d'expliquer les postures, les activités des élèves, et la situation d'enseignement :

ALI il y a aussi explication reformulation des consignes/ pour pouvoir écrire donc euh à ce moment là/ les élèves euh levaient le doigt/ pour pouvoir euh expliquer ce qu'ils ont compris/ et dire aussi enfin reformuler euh les différentes euh consignes en fait pour pouvoir écrire comment faire ²⁰

En début d'intervention, nous notons une tentative de définition de la préoccupation traité, tissage, savoir visé et atmosphère.

LAU alors pour le tissage (.) donc euh tissage c'est quoi/ c'est donner du sens à la situation au savoir visé donc (.) ici (.) le savoir visé écrire la suite d'une histoire

Nous observons une confusion chez le sujet ELI, qui confond la préoccupation atmosphère avec le pilotage des tâches

ELI l'ethos/ il s'agit de tout ce qui a trait au rituel et aux habitudes

Cette confusion a donné le sentiment au sujet FAB de répéter ce qui venait d'être dit :

FAB alors pour le pilotage des tâches\ je ne suis pas sûre d'avoir forcément tout compris puisque j'ai l'impression que ce qu'on a vu ensemble rejoint le groupe précédent sur les habitudes mises en place (.) enfin on a noté trois points\ j'en rajouterais même un quatrième maintenant/

Cela lui donne l'impression de répéter et crée une inquiétude qui ne l'empêche pas de continuer son observation. La vidéo, soupçonnée de manquer d'authenticité, a fait l'objet d'un débat : selon ces enseignants, les situations reflétant le vécu professionnel avec une certaine exactitude seraient plus propices à la formation.

FAB moi je m'interroge sur un point (.) quand même face à cette grande mobilité/ c'est euh (.) enfin je suis surprise de constater la grande discipline (.) qui règne dans la classe/ malgré la (.) cette possibilité qui est donnée aux enfants de se lever/ c'est-à-dire qu'on n'a pas d'embouteillage pas de bousculade les enfants (.) sont devant la table où sont disposés les outils et ils attendent patiemment leur tour [alors]

XXF [c'est un montage]

FAB on voit effectivement que c'est un montage (.) une situation qui est préparée (.) je me dis que peut-être avec un système de caméra cachée on aurait eu peut être une plus grande réalité de ce qui peut se passer

20. La retranscription des enregistrements audio s'effectue par la convention ICOR.

Une situation authentique refléterait exactement ce que vivent les enseignants quotidiennement. Elle serait apte à permettre une meilleure compréhension de ce qui permet de faire réussir les élèves.

Les termes du multi-agenda servent de point de départ aux descriptions, à la critique :

MAR alors pour le tissage [...]

CHA alors quant à l'ethos [...]

BEA alors pour le pilotage des tâches [...]

Cependant les échanges restent toujours dans la thématique du multi-agenda : atmosphère, pilotage, tissage, étayage, mais pas sur les savoirs visés. C'est peut-être dû à la séance d'écriture proposée. La recherche d'une procédure efficace prédomine. Les savoirs procéduraux sont en jeu.

Les échanges se font pour :

- pour approuver ce que dit un collègue.

CEL on a conclu qu'il n'y a pas de confrontation d'idées (.) élèves prof élèves élèves
VOILÀ

MAN après il y a un contexte (.) que l'on n'a pas forcément/ il y a des choses qu'on ne
[voit pas]

XXF [ÇA C'EST SÛR]

MAN en plus euh par rapport à l'observation qui est faite sur le nombre d'échanges entre
pairs ou prof/ c'est vrai parce que (.) et ça se rejoint aussi du côté c'est filmé
parce qu'il le dit vous avez le droit d'échanger/ donc je suppose qu'ils l'ont fait ou
qu'ils vont le faire/ °

- attirer l'attention sur un point de vigilance :

RIC alors je voulais juste dire quand même/ euh j'entends bien que nous faisons un
certain nombre de remarques sur euh que c'est il y a un montage mais tout cela
pour (.) mais nous savons très bien que/ pour que nous faisons un travail ainsi
avec les élèves cela occasionne du bruit

Le scénario du groupe 1 présente les épisodes suivants :

1°) Description des gestes professionnels ;

2°) Explication des effets sur les élèves ;

- 3°) Rupture : un problème lié à la vidéo est posé ;
- 4°) Hypothèses : interprétation de l'intention du professeur observé ;
- 5°) Détente : humour lié à la remise en cause de l'authenticité de la situation ;
- 6°) Propositions au groupe : changer de regard sur sa pratique, sur les élèves, retrouver la confiance.

Cet extrait illustre le dernier épisode :

RIC c'est vrai que ça parle un peu mais en prêtant bien l'oreille (.) j'entends celui-là qui alors qu'au DEBUT C'ETAIT INGERABLE\ Il faudrait voir l'évolution parce que cette phase-là nous pouvons l'avoir largement (.) parce que c'est rituel les élèves, une fois qu'ils ont bien compris comme on dit, c'est toujours donner du sens aux apprentissages une fois que l'élève a compris il est en mesure de travailler en silence

- Les résultats du groupe 2 (REP + de Pointe-à-Pitre)

Nous notons une alternance entre description et explication surtout au début de séquence audio.

HEN l'atmosphère est relativement paisible/ je veux dire que les enfants euh à l'occasion hein à l'occasion la façon dont elle fait et procède/ euh la maîtresse avec sa voix sa posture etc est très euh enfin (.) je n'ai pas vu de crispations d'anxiété chez les enfants donc

De même que pour le groupe 1, les enseignants décrivent les gestes professionnels, et enchaînent en expliquant les effets, sur les postures et activité des élèves. Les descriptions sont introduites à l'aide du lexique du multi-agenda. Nous notons ensuite l'apparition des hypothèses, comme le souligne l'extrait suivant :

GLA au niveau de l'aide aussi pour que les gamins (.) pour renforcer leur compréhension les consignes les actions/ ensuite il y a des interactions pour que les enfants puissent transcrire retranscrire le modèle qui était au tableau auparavant et apparemment ce n'est peut-être pas euh une seule fois qu'ils se sont lancés dans cette affaire/ on sent que ce sont des gamins qui ont l'habitude d'être confrontés à/ (.) ce type de rapport de création de production\

Au cours de la description ou de l'analyse, les échanges restent toujours cadrés par la thématique du multi-agenda : atmosphère, tissage, étayage, savoirs (sur les mots, lettres, phrases), le pilotage des tâches.

Les échanges se font pour :

- compléter ce que dit un collègue. Exemple :

HEN l'ambiance semblait être détendue

PAT elle encourage les élèves encourager

- pour attirer l'attention sur un problème lié à l'activité proposée dans la vidéo.

HEN moi je tiens à rajouter/ (.) un petit hic HEIN/ sur le tissage

- pour un débat de logiques de pratiques

CAR parce que justement qu'ils aient (.) qu'ils se trompent/ mais/ mais c'est hurra/ tout simplement génial à ce moment

HEN c'est-à-dire que je suis d'accord avec toi/ ce que je dis/c'est qu'il faut décaler ça il faut le décaler dans le temps c'est à dire que ça c'est autre chose (.)

Au début, les enseignants font des descriptions, puis donnent des explications.

Exemple :

SAN on sent que les enfants sont habitués à cette atmosphère-là\ que (.) il lève la main

il y a comme euh comme une habitude/ les habitudes qui ont été en place

Le scénario du groupe 2 présente les épisodes suivants :

1°) Description des gestes professionnels ;

2°) Explication des effets sur les élèves ;

3°) Hypothèses : interprétation de l'intention du professeur observé ;

4°) Rupture : un problème est posé sur le tissage ;

Exemple :

CHR moi ce que j'ai trouvé/ c'est que par rapport au tissage (.) c'est qu'on a une pédagogie un peu directive/

HEN moi je tiens à rajouter/ (.) un petit hic HEIN/ sur le tissage/ parce que la phrase était écrite il y avait un mot qui se retrouvait à la ligne et quand elle a dit (.) et quand elle

a dit écrit sur le premier mot/ mais en fait l'enfant s'est trompé l'enfant allait écrire en bas/ ça veut dire que l'enfant n'a pas encore compris la phrase qui commence

5°) Débat à propos de l'erreur et de l'étayage

CAR parce que justement qu'ils aient (.) qu'ils se trompent/ mais/ mais c'est hurra/ tout simplement génial à ce moment

HEN c'est-à-dire que je suis d'accord avec toi/ ce que je dis/c'est qu'il faut décaler ça il faut le décaler dans le temps c'est à dire que ça c'est autre chose (.)

CAR on se rend compte justement de gauche à droite (.) mais il y a aussi la ligne et du coup là/ cela leur permet de voir que (.) il faut faire aussi attention à ça/ aussi on commence en haut pour finir en bas/ donc une difficulté comme ça (.) cela permet de comprendre le sens\

HEN c'est une autre compétence travaillée encore pour organiser le travail/ sur euh la ligne et que c'est la phrase qui continue il faut décaler ça par rapport à l'exercice .

Ils s'interrogent sur l'aide qu'ils peuvent apporter à leurs élèves, le sens des gestes professionnels sur le pilotage des tâches et les savoirs et l'atmosphère.

6°) Détente : humour sur l'attitude de certains élèves ;

7°) Conclusion ;

Exemple :

DOR je pense qu'il faut essayer des choses et puis ne pas avoir peur de l'échec\ (.) de dire voilà\ si on n'a pas réussi parce que je pense pas etc à force de faire (.) je pense qu'ils peuvent arriver (.) nos élèves peuvent arriver à cet état-là VOILÀ QUOI après ils ont une facilité d'avoir le TBI ²¹c'est vrai que (.) c'est (.) voilà et tout parce que c'est déjà en place on n'a pas tout à refaire ça change beaucoup hein/

L'analyse de pratiques a permis aux enseignants de faire le lien entre les gestes professionnels et leurs effets sur les apprenants. Dans notre expérimentation, ils expliquent les postures des élèves, l'évolution d'une situation par le geste de l'enseignant.

À la fin de chaque groupe, on assiste à une proposition de changement de représentations sur le pouvoir d'agir des enseignants, à condition de changer ses représentations sur les postures possibles des enseignants et des élèves. Les échanges entre pairs ont permis d'aboutir à la proposition de gestes et décisions à prendre.

21. Les élèves écrivent avec un crayon-souris sur le tableau blanc interactif, qui est connecté à un ordinateur.

Chaque discours a révélé une démarche intellectuelle de résolution de problèmes selon un processus similaire dans les deux groupes : une phase d'observation, avec une description et une explication ; une phase d'analyse avec l'identification d'un problème, les hypothèses, les propositions d'action et des réajustements.

Le multi-agenda aiderait à organiser l'analyse de la situation. Il a permis de décrire les gestes professionnels, ce qui a entraîné des explications sur les effets sur les apprenants, puis l'émergence des logiques personnelles de l'action. Le multi-agenda permettrait l'engagement dans la réflexion. Puis, placé en arrière-plan, il semble cadrer la réflexion.

Par la suite, nous observons une mise à distance de l'outil, lorsque les enseignants ont décrit les gestes professionnels et expliquer leurs effets. Ils nomment alors leur propre pratique, ou celle d'un autre collègue pour chercher le sens du geste professionnel. Une proposition de changement de point de vue peut survenir ensuite.

Dans le cadre de l'analyse de pratiques, l'instrument est psychologique, car il permet de gérer l'activité. Les enseignants tentent de dépasser l'inconfort des mots tissage, atmosphère, soit en les définissant, soit en utilisant le lexique lié au multi-agenda pour amorcer la description.

2. L'interprétation des résultats

a. La validité des hypothèses

Le croisement des déclarations des enseignants et des observations des comportements nous permet de discuter les hypothèses.

1°) Les enseignants s'approprient le multi-agenda pour s'engager dans l'analyse, grâce à un cadre d'observation et un lexique commun. Le schéma du multi-agenda incite à la répartition des tâches : chaque enseignant étudie une préoccupation à la fois, ce qui leur permet de se rendre compte de la complexité de l'activité. Les éléments constitutifs de l'activité sont rendus visibles, ainsi que leurs liens dynamiques.

Cependant, l'emploi des mots tissage, pilotage, atmosphère, ethos, étayage semblent générer de la confusion chez certains stagiaires. Il y a autant d'images et d'interprétations

possibles qu'il y a d'enseignants. Il s'est donc développé une stratégie dans le premier groupe : la tentative de définition au début de chaque intervention. La forme du multi-agenda incite à des « redites ». Nous notons que la présentation du multi-agenda ne facilite pas toujours son utilisation, mais n'entrave pas pour autant l'engagement des enseignants dans l'analyse. Les enseignants se servent du multi-agenda comme point de départ pour conduire l'observation, en s'attachant à décrire les faits, soit en reprenant un mot du schéma, soit en le définissant. Nous pourrions parler de cadre d'analyse commun. Au cours des échanges, la phase d'analyse, qui suit la phase d'observation reste cantonnée au même thème que l'observation. Si l'observation porte sur le pilotage des tâches, alors l'analyse traitera du pilotage des tâches. Nous en déduisons que le multi-agenda permet un engagement dans l'analyse de pratiques et favorise un cadrage de l'analyse de pratiques. Cela permet d'assurer la cohérence des échanges entre les enseignants, ainsi que la cohérence de la démarche intellectuelle.

2°) Si les enseignants sont engagés dans l'analyse, alors ils s'approprient le multi-agenda, pour donner du sens à leurs pratiques et faire émerger les logiques implicites de l'action. Les scénarios ont montré que la description du geste professionnel de l'enseignant observé et l'explication des effets sur l'activité des élèves, entraînent des déductions sur les intentions pédagogiques du professeur. Nous assistons à l'émergence de logiques jusque-là implicites. Cela donne du sens à la pratique, ce qui fait émerger des propositions pour agir autrement. L'utilisation du multi-agenda semble être indirectement liée à ce phénomène observé. Cependant, nous ne sommes pas en mesure de prouver que l'émergence du sens de la pratique n'est liée qu'à l'utilisation du multi-agenda. Ce dernier permettrait tout au plus de rendre consciente la complexité de l'agir, de mieux comprendre les facteurs qui influencent la prise de décision.

L'hypothèse est donc réfutée selon nous. Ce n'est pas le multi-agenda qui induit la posture réflexive au cours de l'analyse de pratiques. Les enseignants se l'approprient pour prendre conscience de tout ce qui est mis en œuvre lors d'une séance. C'est une réflexivité qui aboutit à une meilleure connaissance du métier.

3°) Si les enseignants s'engagent et donnent du sens à leurs pratiques, alors ils conçoivent une gamme d'opérations possibles, pour augmenter leur efficacité dans une situation professionnelle donnée. Le multi-agenda induit une posture créative, car les enseignants lui attribuent des fonctions directement liées à l'analyse de pratiques : décrire, expliquer et comprendre sa pratique. Nous avons pu relever d'autres fonctions

proposées par les enseignants, comme l'évaluation, la gestion et la préparation de l'activité. Nous en déduisons qu'une meilleure connaissance des rouages du métier, et une prise de conscience des logiques implicites de l'activité, a conduit à l'idée d'utiliser un outil comme le multi-agenda pour mieux travailler.

b. Un espace dialogique d'ajustements

Le cadre d'observation instauré favorise une focalisation sur les faits et non sur la personne. Nous assistons à l'émergence des représentations des enseignants au cours de la phase d'analyse. Toutefois, l'emploi des mots qui désignent les préoccupations demande une réflexion avant une appropriation. Cela conduit à des stratégies d'appropriation du lexique comme la redéfinition. Cette difficulté est peut-être également utile à l'appropriation dans un premier temps, puisque le multi-agenda passerait du statut d'outil impersonnel, au statut d'outil personnel. Nous notons cependant, que cette première rencontre est source d'inquiétude. Pour contourner cette difficulté, nous proposons les moyens suivants :

- Accorder plus de temps d'appropriation de l'outil, en prenant le temps d'explicitier le concept associé à chaque mot ;
- Rendre le multi-agenda plus accessible, en changeant certaines expressions. Il est possible de modifier sa présentation en ajoutant des images ;
- Multiplier les rencontres avec le multi-agenda pour l'inclure dans les habitudes de formation professionnelle. L'habitude d'utiliser des modèles de l'activité enseignante nous permettrait de recueillir les différentes modifications, améliorations possibles de l'outil, enrichir le répertoire d'utilisation possible. Le multi-agenda deviendrait progressivement un outil transpersonnel ;
- Expérimenter d'autres modélisations de l'activité des enseignants, afin que les limites de l'un soient compensées par les éclairages de l'autre.
- La structure du multi-agenda permet aux enseignants de prendre conscience des mécanismes complexes, qui s'activent au cours de la situation d'enseignement. Les professeurs semblent avoir saisi les obstacles à leur activité en donnant du sens à leur pratique. Cela semble favoriser une dédramatisation de la mission et un regain d'optimisme chez les enseignants. Nous tenterons de mettre en lumière une

d'observation et une phase d'analyse. Nous pouvons en déduire une augmentation potentielle du pouvoir d'agir. Les enseignants ont proposé une adaptation du multi-agenda au contexte de travail.

Le schéma du multi-agenda montre bien comment les gestes professionnels fonctionnent selon un mode « hiérarchique, [...]modulaire, [et], systémique » (Bucheton et Soulé, 2009). Il nous semble donc normal, que les enseignants aient eu des difficultés à classer les gestes professionnels, au cours de la phase d'observation. Cette difficulté apparente est peut-être un catalyseur pour la confrontation des représentations des enseignants. Il nous semble que ce débat favorise la « co-évolution » (Bucheton *et al.*, 2008) des gestes de métiers et des gestes d'ajustement.

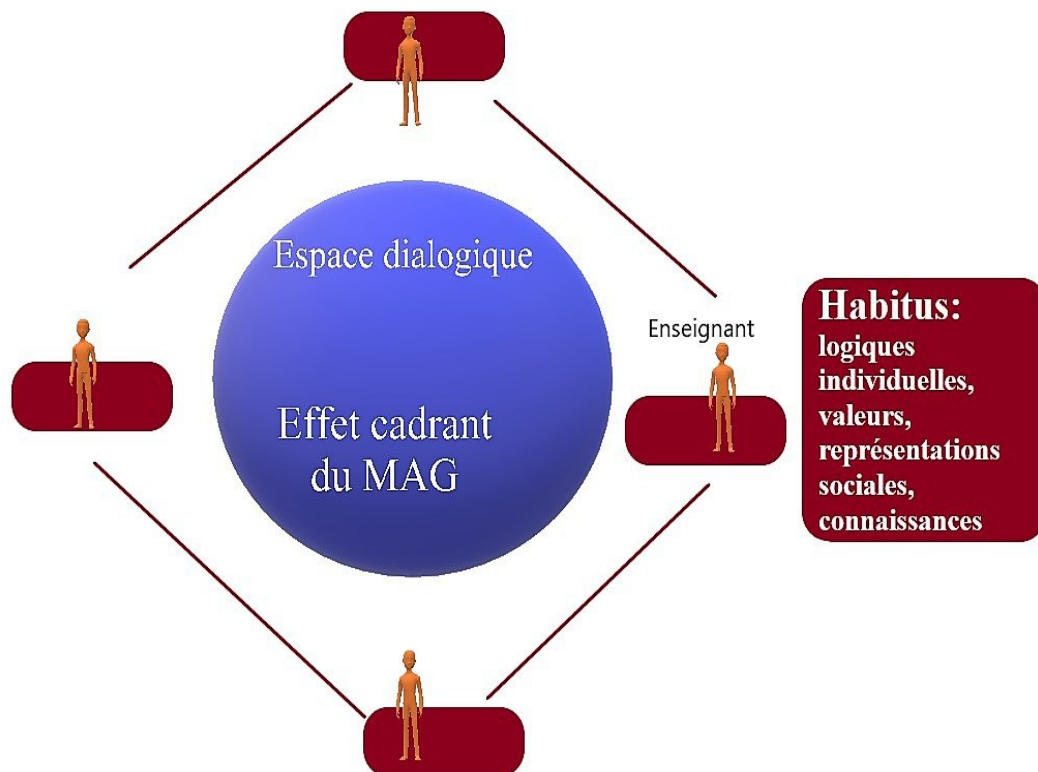


Figure 6 : Espace dialogique

Nous notons que la forme du multi-agenda semble faciliter la répartition des tâches. Cependant, nous pensons qu'il est nécessaire de modifier l'outil, pour le rendre plus accessible et exploitable par les stagiaires : changer les termes employés, prendre le temps d'expliquer l'outil et veiller au temps d'appropriation du multi-agenda.

Nous remarquons que les enseignants analysent la pratique de l'enseignant qu'ils observent, mais aussi leur propre pratique. L'utilisation du multi-agenda semble favoriser la focalisation sur un point d'observation, ce qui conduit à l'approfondissement des échanges par un questionnement construit. La mise en lumière du point de vue d'autrui, ramène l'enseignant à lui-même, en tant que sujet professionnel. Cela le pousse à comparer sa représentation du geste juste dans une situation donnée à celle de ses pairs.

De plus, le dispositif d'analyse qui inclut le multi-agenda permet des échanges égalitaires, dans la mesure où la tendance au jugement a été écartée le plus possible. Le rôle du multi-agenda ici serait de neutraliser la tendance à un fonctionnement selon un mode binaire, qui oppose les enseignants. L'artefact permettrait la création d'un espace de réflexion sécurisé. Ce dernier permettrait aux enseignants de questionner les pratiques similaires et différentes, ainsi que leurs effets. Le développement professionnel serait le fruit de cette réflexion entre pairs et de l'ajustement des logiques exprimées.

Nous pensons que l'espace dialogique est interpersonnel, dynamique et évolutif. Cette sphère semble favoriser le renforcement des savoirs professionnels communs, et des genres individuels. Les gestes de métiers peuvent évoluer à partir de gestes singuliers ajustés.

Dans notre étude, nous définissons deux types de confrontation :

- La confrontation indirecte et unidirectionnelle, entre l'enseignant qui observe, décrit, et l'enseignant (absent) de la vidéo. Selon nous, cela génère le changement interne de l'enseignant qui observe, confronté à sa propre pratique ;
- La confrontation directe et multidirectionnelle, entre les enseignants du groupe. Cela permet la rencontre des styles personnels révélés selon le processus décrit ci-dessus.

Les échanges se font sur les sujets fixés organisés par la thématique du multi-agenda. Celui-ci construit le cadre pour penser la pratique professionnelle. Nous relevons le rôle du multi-agenda, qui de par sa fonction communicatrice, engendre la posture d'engagement des

enseignants. Il s'ensuit la genèse d'un espace dialogique, favorable à l'ajustement des gestes professionnels, mais aussi à l'évolution des gestes de métier. Nous remarquons que la posture de renforcement a été générée, plus que la posture créative. Nous en déduisons que l'analyse de pratique par le multi-agenda a renforcé à la fois, le sujet et le groupe professionnel.

c. La structuration de l'analyse par le multi-agenda

Une fois que l'analyse met en lumière les logiques internes, la confrontation s'opère par le biais de questionnement. Il y a donc une remise en question du fonctionnement du groupe et de l'individu. Des changements de représentations sont alors possibles. Nous notons que les enseignants déclarent majoritairement ne pas avoir été renforcés ou changés. Il nous semble en effet, que les enseignants ont besoin de temps pour changer de pratiques.

En utilisant le multi-agenda, les enseignants repèrent un geste professionnel. Ils peuvent ainsi identifier la préoccupation qui donne naissance au geste. Cette identification leur donne des indices sur les intentions pédagogiques de l'enseignant qu'ils observent. Nous avons défini le processus intellectuel activé au cours de l'analyse :

- 1°) Observer la situation d'enseignement-apprentissage ;
- 2°) Repérer les gestes professionnels, les postures des enseignants et des élèves ;
- 3°) Décrire ces gestes ;
- 4°) Interpréter les intentions ;
- 5°) Expliquer les effets. L'écart entre les intentions et les effets donne des indices sur l'efficacité du geste ;
- 6°) Proposer des ajustements au groupe.

Nous retrouvons la démarche intellectuelle décrite par Altet, à savoir :

- la phase d'observation, constituée de l'observation de la situation professionnelle, du repérage, du classement et de la description des gestes professionnels ;
- la phase d'analyse, constituée de l'interprétation des gestes professionnels, puis de l'explication des effets sur la situation d'enseignement-apprentissage.

Nous rajoutons une phase de proposition d'ajustement, moment d'apparition d'une posture créative. En effet, Il s'agit d'une proposition de changement, ou d'adaptation, pour être plus efficace. Nous en déduisons la fonction heuristique du multi-agenda. Ce dernier favorise un cadre d'observation, qui permet une analyse approfondie de la situation. Le professionnel peut donc faire le lien entre les intentions et les effets de sa pratique.

Le multi-agenda a un impact qui dépasse le cadre d'analyse de pratiques. Il contribue à la professionnalisation des enseignants, en les incitant à l'utiliser pour concevoir les activités, ou à évaluer les effets de leur pratique. Nous notons ici une fonction heuristique, qui permet la compréhension fine des pratiques professionnelles. Les enseignants adoptent une posture réflexive. Nous ajoutons une fonction praxéologique, puisque les enseignants ont pu faire des choix d'actions en quête de plus d'efficacité. Cette fonction a engendré selon nous, une posture créative, qui a un impact sur le pouvoir d'agir.

Les résultats de notre recherche nous amènent à modifier le schéma de la figure 4 (p.20), que nous avons proposé pour définir les étapes du dispositif de l'analyse de pratiques à l'aide du multi-agenda. Les étapes sont agencées différemment, puisque l'expérimentation a fait apparaître l'importance du temps de maturation des savoirs professionnels en construction. Il nous semble avoir décelé un fonctionnement cyclique du développement professionnel.

Nous aurons les phases suivantes :

- l'engagement. Les enseignants se répartissent les préoccupations pour observer une situation professionnelle sans jugement. Nous notons l'effet cadrant du multi-agenda sur l'organisation de l'observation ;
- l'enquête. Les enseignants repèrent, décrivent et analysent pour comprendre les gestes professionnels. Ils formulent des hypothèses d'ajustements de gestes professionnels. Nous notons l'effet cadrant du multi-agenda sur les échanges entre pairs, de même que sur le processus intellectuel activé ;
- l'ajustement. Les enseignants retiennent les hypothèses d'ajustements susceptibles d'être efficaces. À partir de ce niveau, l'effet cadrant du multi-agenda se retrouve en arrière plan, les enseignants semblent avoir oublié l'outil. Les échanges restent cadrés

autour de la thématique du multi-agenda. Il y aura un apport théorique, en fonction des besoins avérés ;

- l'expérimentation. Les enseignants testent sur le terrain les ajustements proposés. Nous nous attendons à d'autres ajustements ;
- et enfin, la synthèse ou le bilan. Les enseignants font le point sur l'efficacité des pratiques. Les pratiques couronnées de succès enrichiront le répertoire des gestes de métier du groupe. Les pratiques inefficaces feront l'objet d'une analyse réflexive, en vue d'un réajustement au cours d'une autre enquête. Le multi-agenda occuperait une fonction praxéologique, au cours des trois dernières étapes.

Nous retrouvons les quatre postures : d'engagement, réflexive, créative et de renforcement. Les habiletés cognitives en jeu sont : observer, décrire, analyser, synthétiser, concevoir, évaluer, puis analyser (pour terminer la boucle). Nous avançons l'idée que le développement professionnel puisse s'effectuer selon ce cycle.

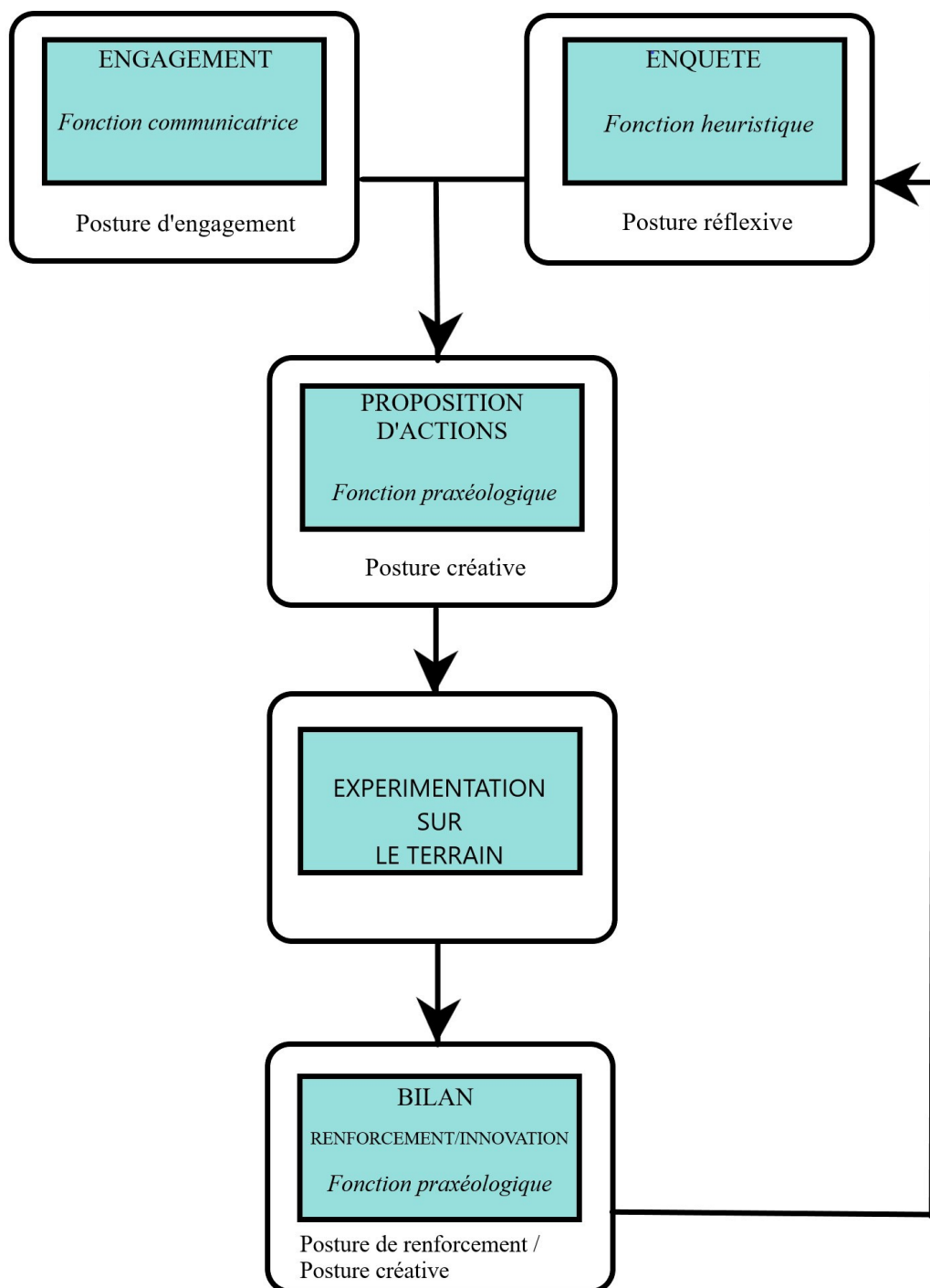


Figure 7 : Étapes de l'analyse de pratiques professionnelles version 2

3. Les limites méthodologiques

a. Les formateurs

Les formateurs connaissent les formés. Nous notons parfois une tendance à orienter les débats à travers leurs interventions. Ils vont par exemple poser des questions qui influencent un peu les interventions de stagiaires. L'explication de la structure du multi-agenda par les formateurs, a créé parfois la confusion chez certains stagiaires. Ils connaissent bien le multi-agenda. Les formateurs n'ont donc pas laissé un temps d'appropriation suffisamment long.

De plus, nous reconnaissons que le point de vue des formateurs fait défaut. Savoir comment ils se sont appropriés le multi-agenda et les changements qu'ils y apporteraient, aurait pu nous aiguiller sur les postures du formateur. Nous aurions pu établir un lien avec les postures des stagiaires. De plus, Nous aurions pu étudier comment le multi-agenda structure l'activité des formateurs.

Le chercheur est à la fois un enseignant et un formateur. Il doit donc endosser la posture du chercheur, en adoptant une distance critique. Il a dû neutraliser la casquette d'enseignant (pour traiter les données provenant des enseignants), ainsi que la casquette de formateur (préoccupé par l'atteinte de ses objectifs de formation).

b. Le questionnaire

Le questionnaire tel qu'il a été libellé ne nous permet pas de savoir comment est perçue chaque préoccupation du multi-agenda, ni le sens qui est donné au mot préoccupation. Nous proposons d'améliorer le questionnaire. Certaines questions mériteraient d'être reformulées. C'est le cas des questions neuf et dix en particulier. Les enseignants ont eu l'impression de se répéter en répondant deux fois à la même question. Nous changerions la formulation et l'ordre des questions. Nous aurions proposé un choix de réponses possibles plus nuancé (au lieu de D'accord, Pas d'accord, Pas tout à fait d'accord). Nous pensons que certains enseignants ont choisi la réponse « Pas tout à fait d'accord », quand ils n'arrivaient pas à choisir une réponse.

Notre échantillon étant relativement restreint, nous souhaiterions savoir si nous obtiendrions des résultats similaires avec un échantillon plus important. Le questionnaire ne nous a pas permis de donner du sens au refus de répondre. Que penser de ceux qui refusent de répondre, ou de ceux qui ne donnent pas de réponse. Le questionnaire ne permet pas de savoir la raison de leur rejet, avec assez de précisions. Il aurait peut-être été utile de procéder à des entretiens d'autoconfrontation avec les enseignants. Ces derniers feraient des commentaires à propos de la vidéo montrant leurs échanges. Cette configuration nous donnerait l'occasion de recueillir les difficultés d'appropriation du multi-agenda.

c. Les groupes d'enseignants

Les groupes de travail réunissaient des professeurs de collège, des professeurs de primaire à Baillif ; des professeurs de primaire et des professeurs de la maternelle à Pointe-à-Pitre. Nous aurions pu étudier la variable établissement, ou cycle d'appartenance sur la représentation des gestes professionnels. Nous pourrions par exemple, mettre en lumière les écueils à la continuité de l'activité des enseignants recherchée par les pilotes de REP. En effet, les gestes professionnels ne sont pas les mêmes, du fait de l'âge des élèves et de la gestion du temps. En outre, les gestes d'étude attendus diffèrent au collège, et au cycle 3. Il manque des entretiens d'autoconfrontation du groupe en train d'écouter les enregistrements de leurs échanges. Cela nous permettrait de définir les fonctions des interventions avec plus de précisions pour mieux situer l'apparition des postures.

Le multi-agenda donne une image très techniciste du métier. Cela constitue un obstacle pour certains profils d'enseignants, qui ont besoin de tenir compte du contexte de travail. Ces enseignants ont ressenti le besoin de personnaliser un outil, qui leur semble impersonnel. Il aurait également été intéressant de savoir, si l'émergence des intentions pédagogiques est spécifiquement due à l'utilisation du multi-agenda. De plus, il nous semble nécessaire de vérifier que les postures, que nous avons détectées, sont spécifiquement générées par le multi-agenda.

Conclusion

Nous avons cherché à comprendre l'impact du multi-agenda sur le déroulement d'un dispositif d'analyse des pratiques professionnelles des enseignants. Nous avons choisi d'étudier les effets sur la démarche intellectuelle et sur l'ajustement des gestes professionnels des enseignants.

Le multi-agenda a été utilisé pour observer et décrire les gestes professionnels. L'analyse des pratiques par l'outil a permis de comprendre l'organisation des gestes professionnels et ses effets sur l'activité des élèves. Cela a pu conduire à une réflexion sur les ajustements nécessaires pour gagner en efficacité.

Nous notons que le schéma du multi-agenda aide à la représentation des rouages de l'activité enseignante. En effet, la mise en relief des éléments constitutifs amène les enseignants à une vision analytique de l'activité. Ils peuvent procéder à des choix professionnels éclairés. Le multi-agenda semble être un outil qui sert à calibrer la portée de la pratique de l'enseignant. Cela tendrait à renforcer la maîtrise de l'action pédagogique. Par voie de conséquence, nous semblons assister à la genèse de savoirs professionnels.

Le passage par le multi-agenda induirait le questionnement des représentations de la pratique, selon une démarche d'investigation. Analyser les situations professionnelles, avec la plus grande distance critique possible, permettrait de garantir l'objectivité de la réflexion dans une certaine mesure. Dans ce contexte d'analyse instrumentée, nous nous accordons à dire que la part de jugement n'a plus de place légitime. Le multi-agenda semble contribuer à des échanges basés sur les faits pédagogiques qui composent la situation d'enseignement observée : l'activité, les postures et les gestes. Nous en déduisons que cette mise à distance critique faciliterait, non seulement les échanges, mais aussi la réflexivité.

Le multi-agenda semble créer un cadre commun d'observation, même si le lexique est difficile à appréhender. Il favorise des analyses de pratiques qui permettent aux enseignants de comprendre en profondeur leurs habitudes professionnelles. Il permet aussi le développement du « pouvoir d'agir » (Clot,2012) des enseignants.

Le multi-agenda serait donc un facteur de développement professionnel engendrant quatre postures chez les enseignants. Les postures d'engagement et de renforcement semblent être facilitées par la structure du multi-agenda. Les postures réflexives et créatives sont rendues visibles par les processus mentaux à l'œuvre, pour apporter des réponses au problème professionnel posé.

Ce sujet d'étude nous ouvre de nouvelles pistes d'investigation. En effet, il aurait été intéressant d'explorer les effets de l'analyse outillée du multi-agenda sur le terrain. Nous envisageons également de mettre en lumière les postures du formateur induites par le multi-agenda. Il s'agira de savoir s'il existe un lien entre les postures du formateur et les postures des stagiaires. Nous projetons de compléter notre recherche en comparant les impacts d'autres outils modélisant l'activité des enseignants, sur le type de savoir et de développement professionnel induits.

Bibliographie

Altet, M. (2000). L'analyse de pratiques : une démarche de formation professionnalisante ?. In Altet, M. et Bourdoncle, R. (dir), *Formes et dispositifs de la professionnalisation, Recherche & Formation*, 35, 25-41. Repéré à https://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_2000_num_35_1_1668. Consulté le 20/01/2018.

Altet, M., Charlier, E., Paquay, L., Perrenoud, L. (dir.) (2012), *Former des enseignants professionnels*. Belgique : De Boeck.

Bales, F. (1951). *Interaction Process Analysis*. USA : Addison Wesley Press. Repéré à <https://archive.org/stream/interactionproce00bale#page/n9/mode/2up/search/13>. Consulté le 20/03/2018.

Beillerot, J. (2003). L'analyse des pratiques professionnelles pourquoi cette expression ?. In Picques, P. et Étienne, R. (coord), *Cahiers Pédagogiques*, n° 416 – Dossier « Analysons nos pratiques 2 ». Repéré à <http://www.cahiers-pedagogiques.com/L-analyse-des-pratiques-professionnelles-pourquoi-cette-expression>. Consulté le 30/04/2018.

Bucheton, D., Brunet, L-M., Dupuy, C., et Soulé, Y. (2008). Voyage au centre du métier. Le modèle des gestes professionnels des enseignants et leurs ajustements. In Bucheton, D. et Dezutter, O. (dir), *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français: Un défi pour la recherche et la formation*. (pp. 37-60). Belgique: De Boeck Supérieur.

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*, vol. 3,(3), 29-48. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-education-et-didactique-2009-3-page-29.htm>. Consulté le 6/11/2016.

Bucheton, D. (2016). *Les postures enseignantes*. Repéré à

http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Francais/67/5/RA16_C3_FRA_1_oral_pratique_postures_enseignantes_573675.pdf. Consulté le 12 mai 2018.

Centre Alain-Savary (2017). *Concevoir des formations pour aider les enseignants à faire réussir tous les élèves*. Repéré à

[http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/documents/publications/concevoir-des-
formations/view](http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/documents/publications/concevoir-des-
formations/view). Consulté le 16/01/2018.

Chabanne, J-Ch. et Bucheton, D. (2001). Aider les élèves de ZEP à développer des pratiques d'écriture proprement "scolaires" *XYZEP, Bulletin du centre Alain-Savary, INRP*. Repéré à http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/documents/publications/xyzep/les-dossiers-d-xyzep/archives-1/2000-2001/dossier_12_pro.pdf. Consulté le 25/01/2018.

Clot, Y. (2012). *Développer le métier : le collectif dans l'individu*. Repéré à <http://epsetsociete.fr/Developper-le-metier-le-collectif>. Consulté le 15/02/2018.

De Vecchi, G., et Carmona-Magnaldi, N. (2002). *Faire de véritables situations-problèmes*. Paris : HACHETTE Éducation.

Dorville, A. (2001). *Architecture*. Abymes : Rectorat de la Guadeloupe.

Gosselin, M., Viau-Guay, A. et Bourassa, B. (2014). Le développement professionnel dans une perspective constructiviste ou socioconstructiviste : une compréhension conceptuelle pour des implications pratiques, *Perspectives Interdisciplinaires Sur le Travail Et la Santé* [En ligne], 16-3 | 2014, mis en ligne le 05 juin 2014, consulté le 30/04/2018.

Houpert, D. (2005). En quoi la formation continue des enseignants contribue-t-elle au développement des compétences professionnelles ?. In Étienne R. et Zamaron A. (coord), *Cahiers pédagogiques*, n°435 – Dossier "Enseigner, un métier qui s'apprend". Repéré à <http://www.cahiers-pedagogiques.com/En-quoi-la-formation-continue-des-enseignants-contribue-t-elle-au-developpement-des-competences-professionnelles>. Consulté le 8/11/2017.

Howden, J. (1998). La réussite par l'enseignement coopératif. Repéré à

http://www.infiressources.ca/bd/recherche/conferences/Atelier_9D66.pdf. Consulté le 17/05/2018.

INSA Toulouse. La taxonomie de BLOOM. Repéré à

<http://c2ip.insa-toulouse.fr/fr/pedagogies/concepts-de-base-en-pedagogie/la-taxonomie-de-bloom.html>. Consulté le 7/05/2018.

Lavoie, A., Drouin, M., et Héroux, S. (2012). La pédagogie coopérative : une approche à redécouvrir. *Pédagogie collégiale*, Vol 25 n. 4-6 ;

Mandela, N. (2010). *Conversations avec moi-même*. Nouvelle-Zélande : Les Éditions de la Martinière.

Ministère de l'Éducation Nationale (2013). *Le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation*. Repéré à <http://www.education.gouv.fr/cid73215/le-referentiel-de-competences-des-enseignants-au-bo-du-25-juillet-2013.html>. Consulté le 1/05/2018.

Muchielli-Bourcier, A. (1999). *Apprendre à coopérer. Repenser la formation*. Paris :ESF éditeur.

Pastré, P. (2002). L'analyse du travail en didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 138, 9-17.

Pastré P. (2011). *La didactique professionnelle : un point de vue sur la formation et la professionnalisation*. Repéré à <http://www.formations.philippeclauzard.com/La-didactique-%20professionnelle-formation-professionnalisation.pdf>. Consulté le 14/01/2018.

Perrenoud, Ph. (2001). Mettre la pratique réflexive au centre du projet de formation. *Cahiers Pédagogiques*, 390, 42-45.

Poggi M-P. et Brière F. (2015). L'agir enseignant à l'interface du sociologique et du didactique, *e Journal de la Recherche sur l'Intervention en Éducation Physique et Sport*, 34. Repéré à <https://hal.univ-antilles.fr/hal-01620912/document>. Consulté le 3/05/2018.

Radarbel P. (1995). Les hommes et les technologies; approche cognitive des instruments contemporains. Armand Colin, pp.239, < hal-01017462 >. Repéré à <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01017462/document>. Consulté le 20/01/2018.

Robine F. (2013). *[Entretiens] Le professeur de demain est en formation*. Repéré à <http://www.education.gouv.fr/cid73215/le-referentiel-de-competences-des-enseignants-au-bo-du-25-juillet-2013.html>. Consulté le 1/05/2018.

Annexes

Table des annexes

I. Extrait du BO n° 13 du 26 mars 2015.....	60
---	----

Source : Ministère de l'Education Nationale (2015). *Fiche n° 14 – Outil d'accompagnement : descripteurs des degrés d'acquisition des compétences à l'entrée dans le métier*. Repéré à http://cache.media.education.gouv.fr/file/13/04/3/encart6379_fiche14_404043.pdf. Consulté le 21/05/2018.

II. La grille d'analyse des enregistrements audio.....	61
--	----

III. La grille de Bales.....	62
------------------------------	----

Source : esca@les (2017). *Analyse des flux de communication dans les groupes grâce à la grille de Bales*. Repéré à <http://escales.ensfea.fr/ressources-pour-lenseignant-e-animateur-trice/ressources-du-gap-esc/communication-humaine/communication-dans-les-groupes/> Consulté le 15/05/2018.

IV. Le questionnaire.....	63
---------------------------	----

V. La taxonomie de Bloom.....	64
-------------------------------	----

Source : Actualisation TV (2016). *La minute de formation, la taxonomie de Bloom*. Repéré à <https://www.youtube.com/watch?v=-fvpwEibqo8>. Consulté le 01/05/2018.

VI. Extrait de la convention ICOR.....	65
--	----

Source : ICAR (2013), convention ICOR. Repéré à http://icar.univlyon2.fr/projets/corinte/documents/2013_Conv_ICOR_250313.pdf

I. Extrait du BO n° 13 du 26 mars 2015

Fiche n° 14 - Outil d'accompagnement : descripteurs des degrés d'acquisition des compétences à l'entrée dans le métier

Compétence

14. S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel

Composante de compétence

- Compléter et actualiser ses connaissances scientifiques, didactiques et pédagogiques. Se tenir informé des acquis de la recherche afin de pouvoir s'engager dans des projets et des démarches d'innovation pédagogique visant à l'amélioration des pratiques.
- Réfléchir sur sa pratique – seul et entre pairs – et réinvestir les résultats de sa réflexion dans l'action.
- Identifier ses besoins de formation et mettre en œuvre les moyens de développer ses compétences en utilisant les ressources disponibles.

1

Repère, dans l'observation de la pratique du tuteur et les échanges avec les collègues, des éléments à expérimenter.

Construit des liens entre des situations professionnelles vécues et observées et des savoirs théoriques ; ajuste sa pratique en conséquence.

2

Conduit une analyse de son activité seul, en entretien et/ou en collectif de travail pour ajuster ses pratiques.

S'engage à suivre une formation, à mettre en œuvre une expérimentation à l'échelle de l'école, de l'établissement.

II. La grille d'analyse des enregistrements audio

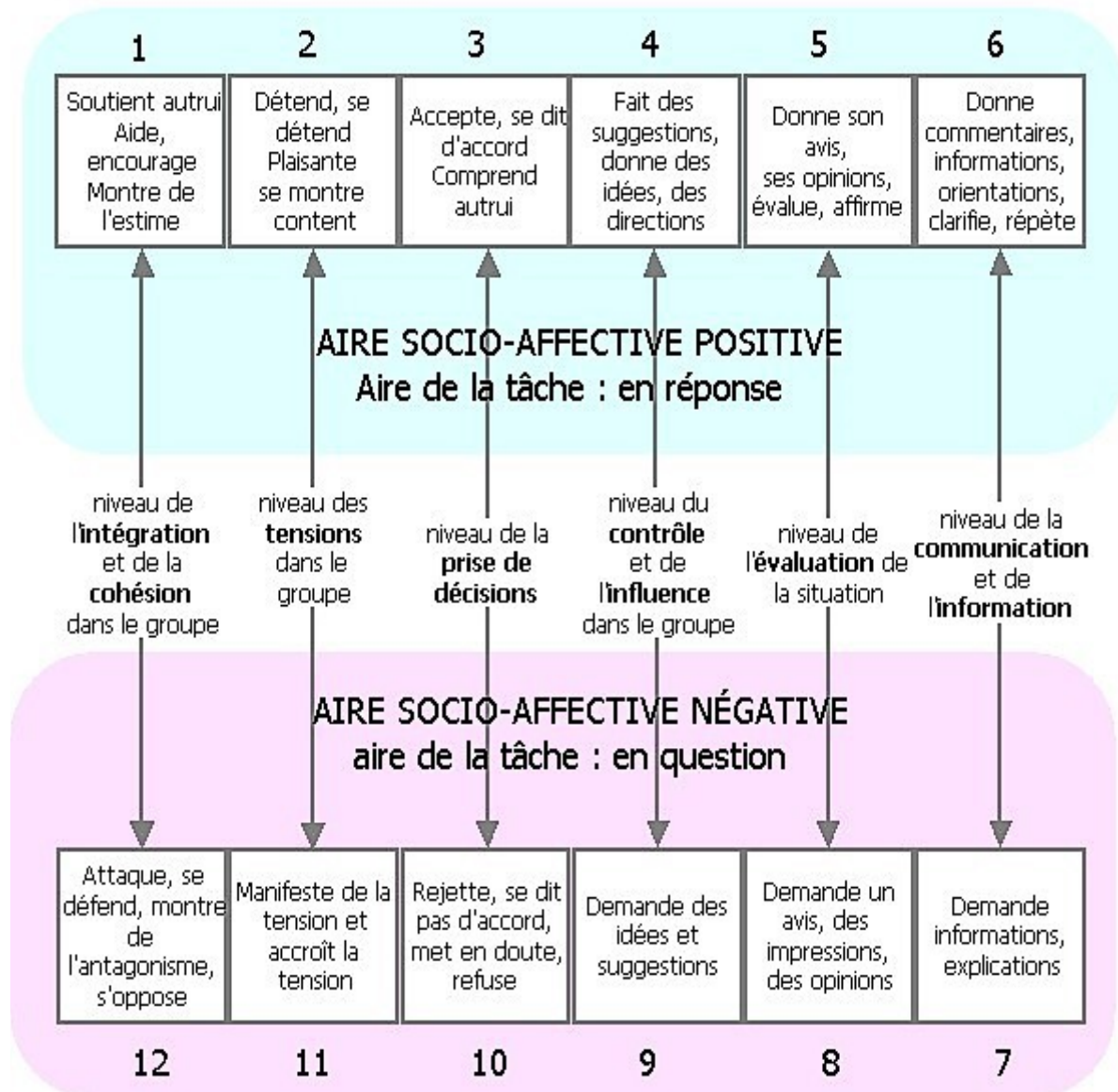
Groupe n°

Lieu :

intervenant	Thème :	Utilisation explicite du MAG	Utilisation implicite du MAG	Verbe d'action taxonomie de bloom	Habilités cognitives taxonomie de bloom	Catégories de Bales :	Fonction de la prise de parole
	la vidéo, les gestes , l'activité des élèves, la situation, la logique	emploi des mots tissage, pilotage,....				donne son opinion, son avis, son analyse, demande un avis	

III. La grille de Bales

Les 12 catégories de Bales



IV. Le questionnaire

MAG = Multi-agenda	D'accord	Pas d'accord	Pas tout à fait d'accord	Commentaires
Le MAG permet 1. d'avoir un lexique commun.				
2. de s'impliquer dans une observation commune.				
3. de décrire les pratiques.				
4. d'expliquer les pratiques.				
5. de comprendre les pratiques				
6. Le MAG est facile à utiliser.				
7. Au cours du Bilan, avez-vous proposé de nouvelles pratiques ?	Beaucoup	Souvent	Peu	Commentaires
8. Avez-vous été conforté (e) dans votre pratique pédagogique ?	Beaucoup	Souvent	Peu	Commentaires
9. A quoi vous a servi le MAG ?				
10. Comment vous en êtes-vous servi ?				

V. La taxonomie de Bloom

Objectif cognitif Habitue	Connaissance Mémoriser	Compréhension Comprendre	Application Appliquer	Analyse Analyser	Synthèse Évaluer	Jugement Évaluation Créer
Caractérisation de ce niveau hiérarchique	<ul style="list-style-type: none"> ▲ Repérer de l'information et s'en souvenir. ▲ Connaître des événements, des dates, des lieux, des faits. ▲ Connaître de grandes idées, des règles, des lois, des formules. 	<ul style="list-style-type: none"> ▲ Saisir des significations. ▲ Traduire des connaissances dans un nouveau contexte. ▲ Interpréter des faits à partir d'un cadre donné. 	<ul style="list-style-type: none"> ▲ Réinvestir des méthodes, des concepts et des théories dans de nouvelles situations. ▲ Résoudre des problèmes en mobilisant les compétences et connaissances requises. 	<ul style="list-style-type: none"> ▲ Percevoir des tendances. Reconnaître les sous-entendus. ▲ Extraire des éléments. ▲ Identifier les parties constituantes d'un tout pour en distinguer les idées 	<ul style="list-style-type: none"> ▲ Utiliser des idées disponibles pour en créer de nouvelles. Généraliser à partir d'un certain nombre de faits. ▲ Mettre en rapport des connaissances issues de plusieurs domaines. 	<ul style="list-style-type: none"> ▲ Comparer et distinguer des idées. ▲ Déterminer la valeur de théories et d'exposés. Poser des choix en fonction d'arguments raisonnés. ▲ Vérifier la valeur des preuves. ▲ Reconnaître la part de subjectivité.
Capacité à	Mémoriser et restituer des informations dans des termes voisins de ceux appris.	Traduire et interpréter de l'information en fonction de ce qui a été appris.	Sélectionner et transférer des données pour réaliser une tâche ou résoudre un problème.	Distinguer, classer, mettre en relation les faits et la structure d'un énoncé ou d'une question.	Concevoir, intégrer et conjuguer des idées en une proposition, un plan, un produit nouveau.	Estimer, évaluer ou critiquer en fonction de normes et de critères que l'on se construit.
Habiletés requises	Mémoire	Connaissance	Connaissance Compréhension	Connaissance Compréhension Application	Connaissance Compréhension Application Analyse Évaluation	Connaissance Compréhension Application Analyse
Exemples de Verbes d'action	<ul style="list-style-type: none"> Créer Décrire Définir Énumérer Désigner Nommer Sélectionner Identifier 	<ul style="list-style-type: none"> Expliquer Démontrer Préciser Interpréter Résumer Traduire Illustrer Discuter Extrapoler 	<ul style="list-style-type: none"> Appliquer Adapter Employer Compléter Calculer Résoudre Établir Mettre en œuvre Poser Représenter Schématiser Traiter 	<ul style="list-style-type: none"> Décomposer Extraire Rechercher Choisir Discriminer Comparer Catégoriser Inférer 	<ul style="list-style-type: none"> Composer Construire Créer Élaborer Inventer Mettre en rapport Organiser Planifier Réorganiser 	<ul style="list-style-type: none"> Évaluer Juger Argumenter Critiquer Décider Tester Justifier Défendre Recommander
Critère d'évaluation	La réponse donnée est identique à celle qui devait être mémorisée.	La réponse donnée a le même sens que l'information à reformuler.	La règle imposée ou choisie a bien été appliquée et le résultat est juste (une seule solution possible).	La réponse donnée est juste et complète.	Réponse pertinente, scientifiquement viable, et originale.	



VI. Extrait de la convention ICOR

Mise à jour 2013

	Phénomène	Conventions en format liste	Exemples en format liste
1- Identité du participant (tire de transcription par locuteur)			
1a	Participant identifié	Identifiant en début de paragraphe du tour (voir 2a). L'identifiant est composé d'un, de deux ou de trois caractères (en majuscules). Il est suivi d'une tabulation. <i>Attention : c'est le seul endroit dans une transcription ICOR où l'usage de la tabulation est admis.</i>	COR salut
1b	Participant incertain	L'identifiant supposé est suivi d'un point d'interrogation. <i>Attention : dans le travail sous Clan ou d'autres logiciels d'alignement, l'utilisation du « ? » n'est pas acceptée.</i>	COR? salut
1c	Hésitation sur les participants	Porter en les séparant par un « ? » les identifiants des participants entre lesquels on hésite. <i>Attention : dans le travail sous Clan ou d'autres logiciels d'alignement, l'utilisation du « ? » n'est pas acceptée.</i>	SAR?COR salut
1d	Participant non identifié	L'identifiant est composé de trois « X », ou de deux « X » suivis d'un « F » ou d'un « H » selon l'identification du sexe du participant.	XXX salut XXF salut XXH salut
1e	Événement non attribuable à un participant	Description entre doubles parenthèses sans identifiant.	((un coup de tonnerre retentit))
2- Tour de parole. Le tour est une unité théorique qui correspond à la production verbale d'un locuteur (pour le concept de tour, cf. par ex. l'article Sacks, Schegloff & Jefferson (1974)).			
2a	Notation du tour	La notation du tour est insérée après l'identifiant du participant et la tabulation correspondante et constitue un paragraphe. Deux cas de figure : - si un tour s'étend sur plusieurs lignes, le pavé de transcription du tour doit être aligné à l'aide d'une indentation (retrait de 1 ^{ère} ligne). L'usage du retour forcé à la ligne (avec ¶) suivi d'une tabulation est interdit.	FAC bonne journée madame CL1 oui vous aussi= FAC =merci au revoir CL1 au revoir JEB alors est-ce que ça veut dire TOI tu fais quarante pour cent du chiffre d'affaire sur tes produits qu'ont moins d' cinq ans/ ou est-ce que ça veut dire qu'y a eu une époque où effectivement t' as eu tu as eu des S:AUTS (0.3) inno- d'innovation forts/
5- Pauses			
5a	Micro pause	les pauses d'une durée inférieure à 0,2 secondes sont notées par (.)	VIC LÂ j'ai un rapport à FAIRE/ à RENDRE/ (..) dans: le: cadre/ de mon stage/
5b	Pause chronométrée	Les silences sont chronométrés à l'aide d'un logiciel au 10 ^{ème} de seconde, et notés entre parenthèses. La même convention est utilisée pour les pauses à l'intérieur du tour d'un locuteur et pour les pauses entre les tours de deux locuteurs successifs ; dans ce dernier cas les pauses sont notées sans identifiant de tour.	CHA =hein/ c'est ça\ .h mais POUR l'instant on est pas: encore très finement (0.4) dans les coupes et autres/ CHA ben ils pourront descendre par l'escalier/ LAU en maillot de bain (0.3) MAR non:: ils vont descendre non:
7- Prosodie			
7a	Montée et chute intonative	Les montées et chutes intonatives sont notées par « / » et « \ » sans espace avant. Les montées et chutes fortes sont notées « // » et « \\ ». <i>Note : la notation d'une montée ou d'une chute suit celle de l'allongement.</i>	MAR oui on n'en- on les voit pas CHA on les voit pas CLA vous allez bien// CHA .h tu gardes toujours ton mur ici (0.3) .h t' avais ta porte là
7b	Saillance perceptuelle	Les segments caractérisés par une saillance perceptuelle particulière (intensité accrue et autres) sont notés en majuscules. <i>Note : Les majuscules doivent être accentuées quand il y a lieu.</i>	MAN mais c'est dans mais c'est sor[ti de mon morceau] PAT [ouais c'est DANS LE] MAN PAIN/ CA \ mais c'est DANS l' PAIN
7c	Baisse du volume de la voix	Les segments où le volume de la voix est plus bas (chuchoté ou murmuré) sont notés entre ' ' .	JEB alors qu'i` s` disent (0.2) 'c'est quand même bizarre/

Table des graphiques et illustrations

Figure 1 : Le multi-agenda des gestes professionnels.....	10
Source : 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. <i>Éducation & didactique</i> , vol. 3,(3), 29-48.	
Figure 2 : Modèle S.A.I. : la triade caractéristique des Situations d'Activités Instrumentées ..	17
Source : Les hommes et les technologies; approche cognitive des instruments contemporains. Armand Colin, pp.239	
Figure 3 : Modèle S.A.C.I. des Situations d'Activités Collectives Instrumentées.....	18
Source : Radarbel P. (1995). Les hommes et les technologies; approche cognitive des instruments contemporains. Armand Colin, pp.239.	
Figure 4 : Les étapes de l'analyse de pratiques professionnelles.....	20
Figure 5 : Cadre théorique de l'étude.....	22
Figure 6 : Espace dialogique.....	45
Figure 7 : Les étapes de l'analyse de pratiques professionnelles version 2.....	50
Graphique 1 : Analyser avec le MAG.....	34
Graphique 2 : Nouvelles pratiques.....	35
Graphique 3 : Renforcement des pratiques.....	35
Tableau 1 : Lexique commun et facilité d'utilisation du multi-agenda.....	32

Table des matières

Remerciements.....	5
Liste des sigles et abréviations.....	6
Sommaire.....	7
Introduction.....	8
I. Cadre théorique.....	10
1. Le multi-agenda, un riche arrière-plan théorique.....	10
a. Qu'est-ce que le multi-agenda ?.....	10
b. Le modèle des gestes professionnels et leurs ajustements en situation.....	12
2. Le dispositif de l'analyse de pratiques professionnelles.....	14
a. Les caractéristiques de l'analyse de pratiques	14
b. Une démarche intellectuelle et instrumentée	15
3. La théorie de l'appropriation.....	16
a. Une approche instrumentale centrée sur l'homme.....	16
b. Le modèle des Situations d'Activités Instrumentées.....	17
c. La genèse instrumentale.....	18
II. Méthodologie.....	24
1. L'échantillon.....	24
a. La population de l'étude.....	24
b. Le profil des enseignants.....	24
2. L'enquête.....	26
a. Les conditions.....	26
b. Le déroulement.....	27

3. Le recueil de données.....	28
a. Les enregistrements audio.....	28
b. Le questionnaire.....	30
III. Résultats et discussion.....	32
1. Les résultats.....	32
a. Le questionnaire.....	32
b. Les enregistrements audio.....	36
2. L'interprétation des résultats.....	42
a. La validité des hypothèses.....	42
b. Un espace dialogique d'ajustements.....	44
c. La structuration de l'analyse par le multi-agenda.....	47
3. Les limites méthodologiques.....	51
a. Les formateurs.....	51
b. Le questionnaire.....	51
c. Les groupes d'enseignants.....	52
Conclusion.....	53
Bibliographie.....	55
Annexes.....	58
Table des annexes.....	59
Table des graphiques et illustrations.....	67
Table des matières.....	69

Résumé

La formation professionnelle des enseignants vise essentiellement le développement de leurs compétences, de leur savoir-faire en situation notamment. Il est attendu que les professionnels de l'éducation s'approprient les rouages de leur métier, pour répondre avec une efficacité accrue aux besoins des élèves. Le dispositif d'analyse de pratiques semble créer des conditions favorables à la formation des enseignants, avec les pairs et à l'aide d'outils de soutien à la réflexion. C'est ainsi que Dominique Bucheton a tenté, avec l'équipe de chercheurs qu'elle dirige, de modéliser l'activité des professeurs. En résulte le multi-agenda. Cet outil, conçu pour être au service de la formation, a été prévu pour faciliter la compréhension et le changement des pratiques professionnelles. Dans notre étude, nous tentons de déterminer l'impact du multi-agenda sur le déroulement d'une séance d'analyse de pratiques professionnelles. Nous cherchons à savoir comment cet outil est utilisé par les stagiaires au profit de leur transformation. C'est ainsi que nous nous situons dans le cadre de l'approche instrumentale de la théorie de l'appropriation selon Radarbel. Nous examinons les processus mentaux à l'œuvre, ainsi que l'évolution des représentations des pratiques professionnelles. Les fonctions de cet outil et les postures engendrées seront potentiellement mises en lumière.

Mots-clés : formation, analyse de pratiques professionnelles, approche instrumentale, ajustements, postures, développement professionnel.