



**HAL**  
open science

# Gestes professionnels de l'enseignant×e d'arts appliqués de lycée professionnel : un pilotage opérant et un tissage restreint

Emeline Roy

## ► To cite this version:

Emeline Roy. Gestes professionnels de l'enseignant×e d'arts appliqués de lycée professionnel : un pilotage opérant et un tissage restreint. 2023. hal-04282027

**HAL Id: hal-04282027**

**<https://hal.science/hal-04282027>**

Preprint submitted on 13 Nov 2023

**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.

**Textes réunis par**  
**Éric Tortochot, Christophe Moineau et Émeline Roy**

**L'enseignement du design**  
**Un geste créatif et une activité**  
**formative**

# SOMMAIRE

AVANT-PROPOS .....	9
PRÉFACES - Béatrice GISCLARD & Jacqueline FEBVRE.....	11
INTRODUCTION.....	19
CHAPITRE 1 - Pascal TERRIEN	
Pour une didactique du design. Le modèle de la musicologie didactique .....	33
Résumé.....	33
Mots clés .....	34
Introduction .....	34
De la musique à la musicologie didactique .....	34
Études de cas .....	40
Résultats et discussion.....	42
En guise de conclusion très provisoire .....	46
Bibliographie.....	46
CHAPITRE 2 - Christophe MOINEAU	
Les didactiques au service de la compréhension des enseignements du design	49
Résumé.....	49
Mots clés .....	50
Introduction .....	50
Enseignement du, et par le design : le paysage français.....	51
Quelle(s) didactique(s) pour le design ?.....	54
Analyser l'activité pour construire des formations (professionnelles).....	59
Fédérer une communauté d'apprentissage pour développer la recherche.....	63
Bibliographie.....	64
CHAPITRE 3 - John DIDIER	
Enseignement du design et démocratie technique.....	73

Résumé .....	73
Introduction .....	74
Démocratie technique : quels enjeux de formation ? .....	74
Démocratie technique et enseignement du design, une rencontre au cœur de l'activité de conception .....	77
Conception et démocratie technique .....	79
En guise de conclusion .....	80
Bibliographie .....	81
CHAPITRE 4 - Victor PETIT	
Technologie et/ou Design. Le milieu indiscipliné du technologue. ....	85
Résumé .....	85
Introduction .....	86
Les enseignements du design et le principe d'indiscipline.....	87
Le vocabulaire des technologues.....	89
Technologie et Design : une troisième culture ? .....	94
Bibliographie.....	98
CHAPITRE 5 - Patrice LAISNEY	
Didactique des enseignements technologiques : le rôle des intermédiaires graphiques dans les instruments de la conception .....	185
Résumé .....	104
Introduction .....	104
Enseigner la conception en éducation technologique.....	106
Cadres théoriques mobilisés .....	107
Méthodologie .....	109
Bilan des travaux conduits et principaux résultats .....	110
Conclusion et perspectives .....	116
Bibliographie.....	116
CHAPITRE 6 - Karen POLESSELLO & Christophe MOINEAU	
Quelle place pour un·e designer dans une recherche sur la pédagogie ?.....	121
Résumé .....	121
Introduction .....	122

Mener une recherche en design par le design.....	122
La dimension active et participative de la recherche.....	124
Exploration des dimensions participatives de notre recherche : les dispositifs. ....	126
Une correspondance, une place pour un designer dans l'éducation ? .....	134
Conclusion.....	136
Bibliographie.....	136
CHAPITRE 7 - Sophie FARSY	
Enseigner le design avant les enseignements professionnels du design.....	139
Résumé.....	139
Mots clés .....	139
Le projet en Design et Arts Appliqués .....	140
L'activité d'apprentissage de la conception .....	141
Une étude exploratoire basée sur une étude de cas .....	142
Regards croisés de sujets-concepteurs élèves.....	143
Enseigner le design au lycée .....	149
Conclusion.....	150
Bibliographie.....	151
CHAPITRE 8 - Émeline ROY	
Gestes professionnels de l'enseignant·e d'arts appliqués de lycée professionnel : un pilotage opérant et un tissage restreint. ....	153
Résumé.....	153
Mots clés .....	154
Introduction.....	154
Les arts appliqués en lycée professionnel .....	154
Gestes professionnels et préoccupations enchâssées de l'enseignant .....	155
Méthodologie : Vidéoscopies de séances et analyses des vidéos.....	158
Limites.....	166
Conclusion.....	167
Bibliographie.....	167
TABLE DES MATIÈRES.....	172

# CHAPITRE 8

## Gestes professionnels de l'enseignant·e d'arts appliqués de lycée professionnel : un pilotage opérant et un tissage restreint

Émeline ROY  
*Aix-Marseille Université*

### **Autrice**

Émeline Roy est docteure en sciences de l'éducation et attaché temporaire d'enseignement et de recherche (ATER) à Aix-Marseille Université, membre du programme GCAF au sein de l'unité de recherche ADEF. Ses travaux de recherche portent sur l'enseignement du design et des arts appliqués en lycée professionnel.

### **Résumé**

Ce chapitre s'intéresse aux gestes et aux postures de l'enseignant d'arts appliqués de lycée professionnel. Tout enseignant est constamment amené à mobiliser différents gestes et c'est en les adaptant et en les combinant qu'il atteint au mieux ses objectifs. Ces préoccupations se succèdent, se chevauchent, et s'influencent réciproquement lors de la séance et font ainsi varier les postures d'étayage de l'enseignant. Il s'agit de présenter et d'analyser ces différents gestes professoraux et de dégager les postures qui en découlent. L'hypothèse proposée est que l'enseignant débutant favorise la posture de contrôle alors que l'enseignant expérimenté passe d'une posture à l'autre en fonction de ce qu'il perçoit et observe de l'activité des élèves. Les vidéoscopies de huit séances sont analysées par l'entremise du multi-agenda de préoccupations enchâssées. Pour discriminer les différents gestes, des indicateurs de nature sont associés à chacune des macro-préoccupations, définissant de manière plus précise l'organisation constitutive de chacune d'entre elles. Les résultats montrent que les enseignants expérimentés mobilisent globalement de plus nombreux gestes professoraux et qu'ils le font avec une grande diversité. Les gestes de tissages sont davantage propres à une classe ou à un type d'activité qu'à un enseignant. L'enseignant débutant semble rencontrer des difficultés à sortir d'une posture de contrôle tandis que l'enseignant expérimenté, malgré de nombreux gestes disciplinaires, associés à des adressages bienveillants, parvient à diversifier sa posture au gré de l'activité des élèves.

## Mots clés

Arts appliqués ; lycée professionnel ; multi-agenda ; gestes professionnels ; tissage ; pilotage

## Introduction

En classe, tout enseignant est constamment amené à mobiliser différents gestes, et c'est en les ajustant et en les combinant qu'il atteint au mieux ses objectifs dont le plus important relève du développement et de l'acquisition de compétences par les élèves. Ces préoccupations se succèdent, se chevauchent, et s'influencent réciproquement lors de la séance et font ainsi varier ses « postures d'étayage » (Bucheton et Soulé, 2009). Dans ce chapitre, il est question de caractériser les gestes de l'enseignant d'arts appliqués de lycée professionnel (LP) et d'identifier les postures qui en découlent. Les arts appliqués et cultures artistiques (AACA) participent à la formation générale des lycéens de la voie professionnelle préparant le baccalauréat ou le certificat d'aptitude professionnel (CAP). Une première hypothèse est envisagée : les gestes de l'enseignant débutant seraient moins nombreux, et moins diversifiés que ceux de l'enseignant expérimenté. Une seconde hypothèse est avancée : les gestes et préoccupations de l'enseignant d'arts appliqués s'ajusteraient en fonction de ce qu'il perçoit et observe de l'activité des élèves. La méthodologie de notre étude repose sur la vidéoscopie de huit séances, qui sont analysées en convoquant le multi-agenda de préoccupations enchâssées (Bucheton et Soulé, 2009). Pour discriminer les différents gestes, des « indicateurs de nature » sont associés à chacune des macro-préoccupations (Brudermann et Pélissier, 2008, p. 25), définissant de manière plus précise l'organisation constitutive de chacune d'entre elles. Les résultats caractérisent les différents gestes et observent des variations selon l'expérience professorale mais aussi selon les niveaux de classes.

## Les arts appliqués en lycée professionnel

La discipline AACA est dispensée en LP à des élèves se préparant au baccalauréat professionnel ou au CAP. Cet enseignement du design a la particularité de faire converger des connaissances interdisciplinaires par l'étude et la création-conception d'objets du quotidien, d'architectures et de visuels (design graphique). Par la mise en place de démarches analytiques et créatives ancrées dans des thématiques de design et par l'utilisation de moyens d'expressions variés, cet enseignement a notamment pour but le développement de compétences culturelles et citoyennes.

Cependant, les savoirs en arts appliqués ne font pas toujours sens pour les élèves (Cusenier et Tortochot, 2019 ; Roy et al., 2021) alors pour favoriser la persévérance, les enseignants se tournent vers une pédagogie plus ludique et tentent de dispenser des savoirs concrets et finalisés (Jellab, 2005 ; Périer, 2008). Les élèves de LP ont la volonté d'une insertion rapide dans la vie active, et auront donc une certaine propension à voir sa formation comme une porte de sortie vers l'autonomie, et avant

tout, comme l'apprentissage d'un métier. Par conséquent, ils ont une forte tendance à se focaliser davantage sur un savoir-faire professionnel et cela, au détriment des enseignements généraux.

Un travail d'apaisement de la relation des élèves vis-à-vis de l'institution scolaire est mené par les enseignants. À titre d'exemple, afin de remobiliser les élèves et de les valoriser, la notation se fait plus clémente en début d'année (Jellab, 2017). Cette attention perçue par les élèves est une préoccupation de l'enseignant qui se traduit également par une individualisation du suivi de leur travail (Jellab, 2005). Pour Périer,

les préoccupations d'autorité et de discipline [de l'enseignant] semblent indexées à l'enjeu des relations et des liens à construire avec des élèves à la fois moins assujettis aux contraintes institutionnelles et à leurs obligations scolaires, mais personnellement plus vulnérables (2008, p. 220).

L'homologie sociale qui existe entre les élèves de lycées professionnels et leurs professeurs<sup>62</sup> explique les pratiques pédagogiques de ces derniers (Jellab, 2005, 2008, 2017). Cette homologie ou proximité ne se confond pas *stricto sensu* avec une ressemblance de type scolaire ou social. Elle renvoie à l'existence d'épreuves socialement proches, pouvant retentir sur les pratiques pédagogiques et sur les manières dont on tente de mobiliser les élèves (Jellab, 2008).

Les élèves de LP et leurs enseignants entretiennent des relations singulières. Dans ce chapitre, nous proposons donc de caractériser les gestes professionnels de ces derniers en fonction de leur ancienneté.

## **Gestes professionnels et préoccupations enchâssées de l'enseignant**

L'enseignement de la création-conception en arts appliqués peut être observé comme un espace de gestes.

C'est-à-dire des mouvements adressés pour apprendre à représenter des modèles d'artefacts qui ne résultent pas de la réplique de modèles existants. Cet espace est constitué d'échanges, de dialogues, d'interactions, d'énonciations (actes de paroles, énoncés produits, etc.) entre des élèves ou des étudiants et des enseignants qui produisent une diversité de signes graphiques, linguistiques et non linguistiques. (Tortochot et Moineau, 2019, p. 23)

Dans une situation d'enseignement, l'enseignant ajuste son action aux imprévus engendrés majoritairement par les réactions des élèves. Pour Bucheton et Soulé (2009, p. 31), ces ajustements dépendent de l'interprétation de la situation par l'enseignant mais également de ses « logiques d'arrière-plan » qui sont constituées par son rapport à la prescription institutionnelle et par son expérience. Le modèle de

---

<sup>62</sup> En effet, l'origine sociale des professeurs de LP est plus populaire que celle des autres enseignants (Duru-Bellat et Van Zanten, 2012)



Bucheton et Soulé (2009) propose d'analyser à partir de la notion d'ajustement, les gestes professionnels<sup>63</sup> de l'enseignant. Il se présente comme un « multi-agenda<sup>64</sup> de préoccupations enchâssées », pensé à partir des « organisateurs pragmatiques dominants » de l'activité enseignante, au sens de Pastré et al. (2006) qui distinguent cinq catégories de gestes dans une approche systémique. Quatre macro-préoccupations sous-tendent la préoccupation centrale : enseigner un contenu spécifique (Fig. 1).

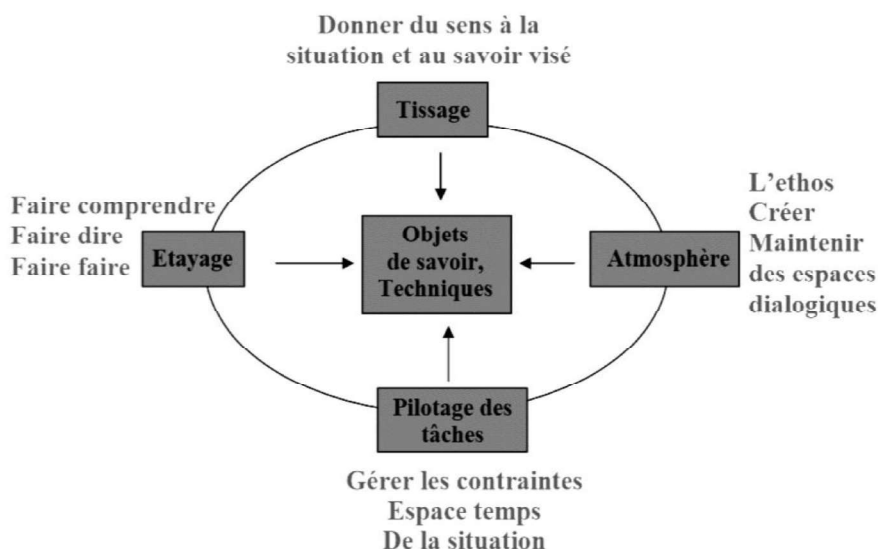


Figure 1: Multi-agenda des postures enseignantes (Bucheton et Soulé, 2009).

Les gestes de tissage mettent en relation les différents objets enseignés et appris, et les situent dans le temps. Il s'agit d'une préoccupation assez peu présente, environ 4% des gestes professionnels (Morel et al., 2015, p. 68). Ils sont cependant essentiels pour les élèves décrocheurs ou pour ceux qui rencontrent des difficultés à relier l'activité au but, à donner du sens au savoir. Les travaux de Brunet et Liria (2004) montrent que les bons élèves tissent eux-mêmes les liens laissés à l'état implicite par l'enseignant et que les élèves moyens peuvent souvent trouver les tâches en termes de « faire ». C'est le cas pour les élèves de LP dont la perception de l'apprentissage des arts appliqués s'effectue en termes de « faire » pour les tâches réalisées (Roy et Colson, 2022).

<sup>63</sup> Selon Morel et al. (2015, p. 66), un geste professionnel est « un signe verbal et non verbal adressé à un ou plusieurs élèves pour susciter leur activité. Il est fait pour être compris. Il manifeste une intention que les élèves doivent être en mesure de comprendre. Il relève d'une culture scolaire et disciplinaire partagée. » Les gestes de l'enseignant facilitent la compréhension de la parole par l'élève, en particulier lorsque le message verbal est ambigu (Thompson et Massaro, 1986) ou très complexe (Graham et Heywood, 1976 ; McNeil et al., 2000).

<sup>64</sup> Le multi-agenda structure l'agir de l'enseignant dans la classe, il est situé dans un contexte spécifique et il conjugue de nombreuses préoccupations (Morel et al., 2015, p. 67)

Les gestes d'atmosphère gèrent les relations et le climat au sein de la classe. Ils sont identifiables par des sourires, des déplacements, des plaisanteries, des interpellations, des regards, des *feedbacks*, et des espaces dialogiques. Ces gestes expriment la façon dont le professeur « incite les élèves à entrer dans une activité d'étude ou, *a contrario*, génère des rapports de domination » (Jorro et Crocè-Spinelli, 2010, p. 130). Ils sont très dépendants des objets et des savoirs dans l'enseignement par les arts (Chabanne et Dezutter, 2011, p. 169).

Les gestes de pilotage des tâches portent sur la gestion des contraintes et de l'espace-temps de la situation de classe. Il s'agit de la succession des tâches prévues, du programme, de l'évaluation de la gestion de l'espace et du matériel (disposition des tables, des affichages, du matériel pédagogique ou technologique disponible etc.).

Les gestes d'étayage consistent à « faire comprendre, faire dire et faire faire ». Il s'agit d'une préoccupation majeure qui s'actualise en diverses postures. Cela peut s'observer lors de la modification de l'exercice prévu, lors du temps accordé pour revenir sur une notion ou pour prolonger la résolution du problème, lors de la focalisation par l'enseignant d'un élément problématique du savoir. Lorsque l'enseignant, répète, reformule, montre comment faire, demande à un élève d'expliquer, il s'agit là encore d'étayage. L'étayage est un concept que Bruner<sup>65</sup> définit par six gestes : l'enrôlement, la réduction des degrés de liberté, le maintien dans l'orientation, la signalisation des caractéristiques déterminantes et le contrôle de la frustration (1983, p. 277-278). Ces gestes de régulation et d'évaluation des interventions des élèves offrent une grande diversité de réalisation selon les disciplines, l'hétérogénéité du groupe et la nature de la tâche. Jorro et Crocè-Spinelli les nomment « gestes d'ajustement de l'action » (2010, p. 130). Certains gestes d'étayage de l'enseignant sont motivés par la représentation de leurs élèves, et viennent « avorter » la dévolution de l'activité et empêcher les apprentissages pourtant à la portée des élèves (Arnaud-Bestieu, 2013, p. 252).

L'enseignement des savoirs (et le développement de compétences) est la préoccupation centrale (Brudermann et Pélissier, 2008, p. 25) (figure 1), elle demande des gestes didactiques précis, adaptés au niveau d'enseignement et à l'hétérogénéité de la classe (Morel et al., 2015, p. 67).

Pour Bucheton et Soulé, tout enseignant est constamment amené à mobiliser ces différents gestes et c'est en les adaptant et en les combinant qu'il atteint au mieux ses objectifs. Ces préoccupations se succèdent, se chevauchent, et s'influencent réciproquement lors de la séance et font ainsi varier les « postures<sup>66</sup> d'étayage » de l'enseignant (2009).

---

<sup>65</sup> L'étayage désigne « l'ensemble des interactions d'assistance de l'adulte permettant à l'enfant d'apprendre à organiser ses conduites afin de pouvoir résoudre seul un problème qu'il ne savait pas résoudre au départ » (Bruner, 1983, p. 148).

<sup>66</sup> La notion de posture correspond à des « schèmes d'actions cognitives et langagières disponibles, préformés, que le sujet convoque en réponse à une situation rencontrée » (Bucheton et Chabanne, 1998, p. 20).

Cette recherche vise la description de situations d'enseignement d'activité de création-conception dans le cadre de la discipline AACA. Une telle description par l'entremise du modèle du multi-agenda est soumise à plusieurs conditions énoncées par Bucheton et Soulé (2009). Premièrement, les situations de classe doivent être étudiées selon une double approche didactique et pédagogique. Deuxièmement, les facteurs sociaux et psychologiques ainsi que les expériences et les compétences des élèves et de l'enseignant doivent être considérées. Troisièmement, l'activité de l'enseignant est toujours régie par sa conception des capacités intellectuelles des élèves, de l'enseignement et de l'apprentissage. Toutefois, le choix méthodologique effectué met de côté les représentations des enseignants (Jorro et Dangouloff, 2018), car il semble que l'appréhension directe de l'activité favorise la restitution de sa complexité (Leblanc et Veyrunes, 2011).

Les enseignants d'arts appliqués de LP travaillent à l'engagement de leurs élèves dans des activités créatives en présentant des gestes professionnels et des postures qui contribuent à l'implication de leurs élèves dans des démarches créatives et à la communication de ces démarches. Toutefois, Tortochot (2021, 2022) pointe des difficultés dans les gestes de pilotage de certains enseignants débutants.

## **Méthodologie : vidéoscopies de séances et analyses des vidéos**

Ce chapitre propose une réflexion sur les gestes et les postures des enseignants d'arts appliqués dans le contexte du LP public. La vidéoscopie est employée pour accéder à l'activité réalisée, en s'affranchissant des *doxas* des enseignants sur les explications de la réussite d'une situation d'apprentissage (Jorro et Dangouloff, 2018). Peu d'études utilisent ce moyen d'observation dans cette discipline : cela est assez surprenant tant elle pourrait être qualifiée de « visuelle ».

L'observation des séances se fait donc par observation directe en classe. L'image et le son sont captés par plan fixe cadré sur le tableau. Trois enseignants sont observés pendant huit séances d'AACA : un enseignant expérimenté<sup>67</sup> (HE), une enseignante stagiaire (FS) et une enseignante expérimentée (FE). Le tableau 1 synthétise leur cursus scolaire et leur expérience professionnelle.

---

<sup>67</sup> Le terme « expérimenté » renvoie au nombre d'années dans le métier (l'ancienneté), il se distingue de l'expertise. Pour cette recherche un enseignant expérimenté enseigne les arts appliqués depuis plus de 15 ans.

	Ancienneté	Sexe	Activité pro	Cursus scolaire	Statut
Enseignant expérimenté (HE)	18	M	Oui, plasticien	Arts plastiques (beaux-arts)	Titulaire
Enseignante stagiaire (FS)	1	F	Non	Arts appliqués	Stagiaire
Enseignante expérimentée (FE)	16	F	Oui, Graphiste	Arts appliqués et technologie	Titulaire

Tableau 1 : Description des trois sujets pour l'étude des gestes professionnels pour l'enseignement des arts appliqués et cultures artistiques

Les classes sont observées sur la même demi-journée, il s'agit de secondes, premières et terminale baccalauréat professionnel (bac pro) et de secondes CAP. Le tableau 2 caractérise chacune des huit séances. Les observations sont réalisées en 2020 sur les académies de Grenoble et Montpellier. Les enseignants se sont portés volontaires pour la recherche. Ils ont choisi les groupes cibles et leur choix, assumé, s'est porté vers des classes qu'ils qualifient de « moins difficiles ».

Séance	Enseignant	Niveau	Filière	Effectif	Salle	Savoirs abordés
séance 1 (HES1)	Enseignant expérimenté	2 <sup>nd</sup> bac pro	Menuisier-Ageur	11 élèves	Disposition en rangées	Théorisation et expérimentation du Pictogramme
séance 2 (HES2)	Enseignant expérimenté	1 <sup>ère</sup> bac pro	Systèmes énergétiques et climatiques (TISEC)	12 élèves	Disposition en rangées	Poursuite du CCF sur la thématique de l'Art nouveau
séance 3 (HES3)	Enseignant expérimenté	2 <sup>nd</sup> bac pro	TISEC	11 élèves	Disposition en rangées	Théorisation et expérimentation du Pictogramme
séance 1 (FSS1)	Enseignante stagiaire	2 <sup>nd</sup> bac pro	Systèmes numériques (SN)	28 élèves	Disposition en îlots	Théorisation et mise en place de Brainstorming
séance 2 (FSS2)	Enseignante stagiaire	1 <sup>ère</sup> bac pro	Maintenance des équipements industriels (MEI)	13 élèves	Disposition en U / salle informatique	Poursuite du CCF sur la thématique du recyclage
séance 3 (FSS3)	Enseignante stagiaire	2 <sup>nd</sup> CAP	Réparation des Carrosseries (CCAR)	7 élèves	Disposition normale	La labélisation (théorisation)
séance 1 (FES1)	Enseignante expérimentée	2 <sup>nd</sup> CAP	Installateur Sanitaire	11 élèves	Disposition en rangées	Expérimentation de divers technique. Reproduction d'objet.
séance 2 (FES2)	Enseignante expérimentée	1 <sup>ère</sup> bac pro	Géomètre-Topographe	9 élèves	Disposition en rangées	Expérimentation de divers technique. Reproduction d'objet.

Tableau 2 : Description des séances (enseignant, niveau, filières et savoirs abordés)

La vidéoscopie permet donc de décrire l'organisation de l'espace de classe, de caractériser les préoccupations de l'enseignant en utilisant le modèle du multi-agenda (Bucheton et Soulé, 2009). Pour discriminer les différents gestes et préoccupations enchâssées de l'enseignant d'arts appliqués de LP, les caractéristiques du multi-agenda proposées par Bucheton et Soulé (2009) servent de socle. Des « indicateurs de nature » sont associés à chacune des macro-préoccupations (Brudermann et Pélissier, 2008, p. 25), définissant de manière plus précise<sup>68</sup> l'organisation constitutive de chacune d'entre elles. Les vidéos sont visionnées deux fois. La première fois, les gestes et préoccupations de l'enseignant sont repérés et distribués selon leur affiliation : gestes de tissage, d'atmosphère, de pilotage ou d'étayage. La deuxième fois permet de préciser la nature de chaque geste. Par exemple, après avoir identifié lors d'une première analyse un geste d'étayage, la deuxième analyse va permettre d'identifier qu'il s'agit d'un geste de démonstration.

1	Tissage	Atmosphère	Pilotage	Étayage
2				La démonstration
	Entre les cours, entre les disciplines ou entre l'établissement et la classe.	Les encouragements, qu'ils soient individuels ou collectifs		L'exemplification
		Les espaces dialogiques avec les élèves <sup>69</sup>	Gestion de l'espace	La réduction des degrés de liberté
	Entre les séances d'arts appliqués.	La bienveillance qui peut être instaurée par l'humour ou par une appréciation positive.	Gestion du temps	La reformulation Le maintien de l'orientation
	Entre les tâches.	Les interpellations qui relèvent de la discipline, qu'elles induisent ou non une punition ou une sanction.	Gestion du matériel	La co-construction du savoir qui peut être entre pairs ou avec l'enseignant.
				Le contre étayage

Tableau 3 : Caractérisation des macro-préoccupations de l'enseignant

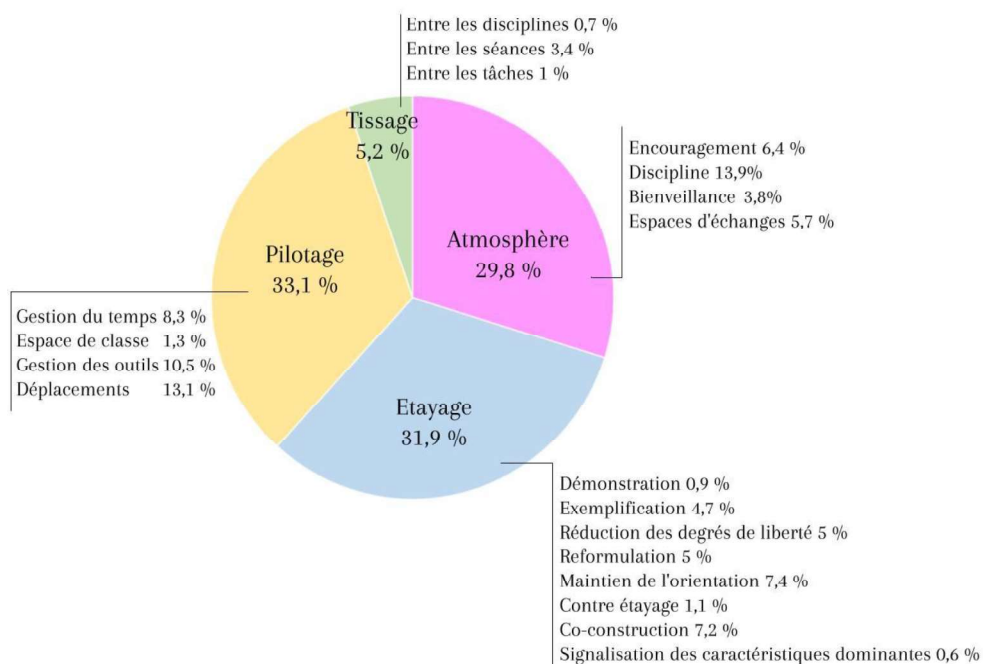
<sup>68</sup> Brudermann et Pélissier (2008) utilisent également des « indicateurs de force », donnés à chacune des macro-préoccupations.

<sup>69</sup> Ils peuvent être « scolaires » et cadrés par l'enseignant ou bien « sociaux » s'ils font référence au milieu de l'adolescent. Ils permettent la circulation des idées entre les élèves, et participent à « la co-construction des significations par la dynamique de l'échange » (Caillier, 2002, p. 70).

Les gestes de tissages repérés concernent plusieurs types de liens : le lien entre la discipline des arts appliqués et les autres disciplines ; le lien entre deux séances d'arts appliqués ou bien encore entre deux tâches prescrites. Concernant l'atmosphère, la seconde lecture des vidéos regroupe des gestes de natures tels que l'encouragement, la formalisation d'espace d'échange, la bienveillance et la discipline.

## Gouvernance des gestes de pilotage, d'atmosphère et d'étayage

Le graphique 1 montre les macro-préoccupations et les nombreux gestes qui s'y rattachent.



Graphique 1 : Les postures et préoccupations de l'enseignant d'arts appliqués

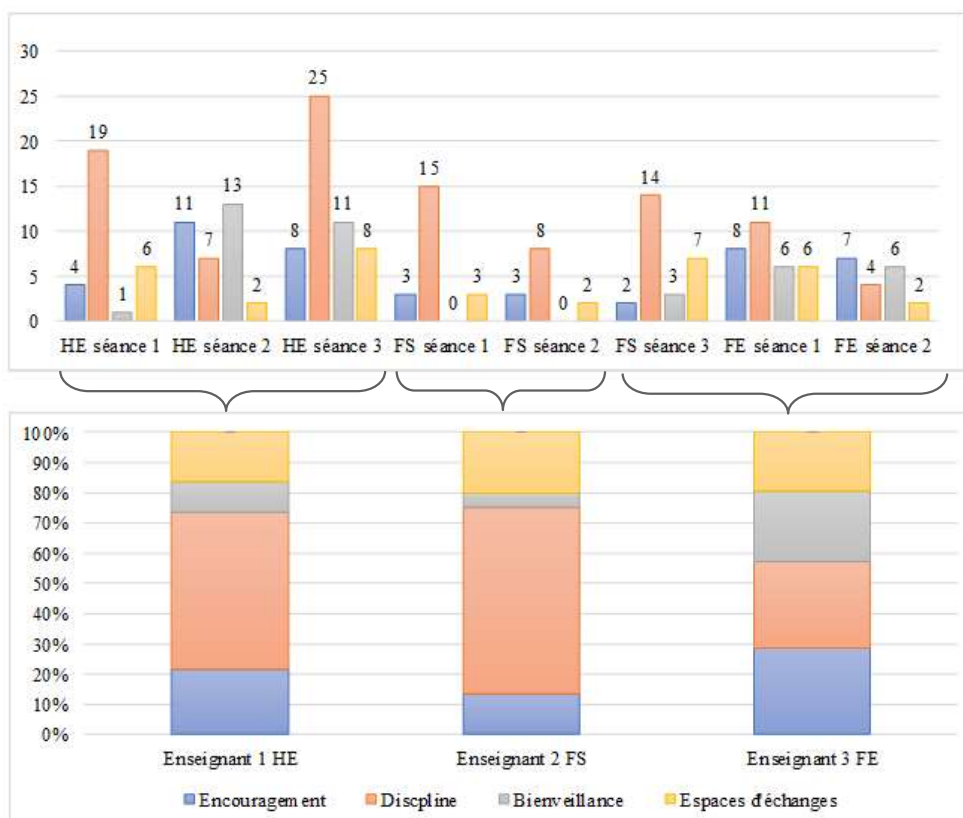
Les points suivants développent chacune des macro-préoccupations identifiées par Bucheton et Soulé (2009).

### *Les gestes d'atmosphère : entre discipline et bienveillance*

L'atmosphère organise la rencontre intellectuelle et relationnelle entre les individus qui sont confrontés à la situation d'enseignement et d'apprentissage. Elle représente 29,8 % des gestes professoraux observés durant les 8 séances (graphique 1). Cela rejoint diverses recherches menées en contexte difficile qui présentent cette

atmosphère comme décisive pour capter l'attention des élèves, susciter et maintenir leur engagement affectif, relationnel et intellectuel.

Les résultats présentés dans le graphique 2 identifient les types de gestes d'atmosphère favorisés par les trois enseignants en pourcentage. Ils témoignent d'une atmosphère ambivalente, oscillant entre une volonté de l'enseignant à instaurer un cadre bienveillant dans lequel les encouragements et les échanges sont privilégiés avec peu de punition, cependant l'instauration de cette atmosphère est en quelque sorte assujettie à de nombreux gestes professoraux de cadrage et d'ordre disciplinaire.



Graphique 2 : Répartition des gestes d'atmosphère par séance et par enseignant en pourcentage.

Les encouragements et la bienveillance se retrouvent plutôt dans les classes des enseignants expérimentés. Les résultats montrent que les élèves tentent parfois de détériorer ce climat de classe puisque le maintien de la discipline représente 45,37 % des gestes d'atmosphère et 13,9 % de la totalité des gestes professoraux.

Certains gestes d'atmosphère relèvent d'une éthique professionnelle : laisser aux élèves un espace de parole pour parler, penser, apprendre et se construire, leur apprendre à être à l'écoute les uns des autres ; ces espaces d'échanges sont laissés



par chaque enseignant observé durant chacune des séances. C'est un geste d'atmosphère plutôt régulier (entre 16% et 20% des gestes d'atmosphère).

Les gestes d'atmosphère (y compris ceux relevant de la discipline) ne sont pas corrélés au nombre total d'élèves présents dans les classes (graphique 2). Les classes de secondes bac pro (HES1, HES3, FSS1) sont celles pour lesquelles les gestes disciplinaires sont les plus nombreux (entre 15 et 25 par séance), suivies par les classes de seconde CAP (FSS3, 14 gestes et FES1, 11 gestes). Inversement, l'enseignante favorise la bienveillance et les encouragements pour la classe de terminale (FES2) (graphique 2).

### *Les gestes de pilotage : une interface aux outils de représentation.*

Les gestes de pilotage représentent 33,1% des gestes professoraux observés lors des diverses séances (graphique 1). L'enseignant expérimenté recourt plus régulièrement à ce type de gestes que son homologue débutante. Les trois enseignants prennent appui très régulièrement sur l'espace de la classe et sur les outils d'enseignement. Le matériel de représentation<sup>70</sup> est l'outil le plus mobilisé. Les enseignants expérimentés utilisent une table (HE) ou une desserte (FE) sur lesquelles sont proposés divers outils utilisés pour la discipline. Toutefois les élèves ne se servent jamais directement, ils demandent à l'enseignant qui choisit et apporte le matériel et le dépose sur la table de l'élève (figure 2). Dans certaines séances, l'enseignante débutante ne semble pas avoir de matériel graphique pour ses élèves.

---

<sup>70</sup> Un outil de représentation en arts appliqués peut être traditionnel (crayon, feutre, collage...) ou numérique (application, logiciel...). Les supports font également partie de ces outils de représentation (feuille de papier, ordinateur, smartphone).






		
HES3-37m36s	FSS3-44m06s	FES1-29m35s
L'enseignant prête un feutre. Le matériel est à disposition sur une table devant le bureau de l'enseignant mais il le porte jusqu'à la table de l'élève et le pose sur celle-ci.	L'enseignante prête du ruban adhésif (à défaut d'avoir de la colle), il n'y a pas de matériel à la disposition de l'élève. Elle le porte jusqu'à l'élève et lui donne en main propre	L'enseignante prête des feutres, la boîte entière. Le matériel est à disposition, sur une desserte roulante, mais elle la porte jusqu'à l'élève et la dépose sur sa table.

Figure 2 : Capture vidéo des gestes visant le prêt d'outils de représentation.

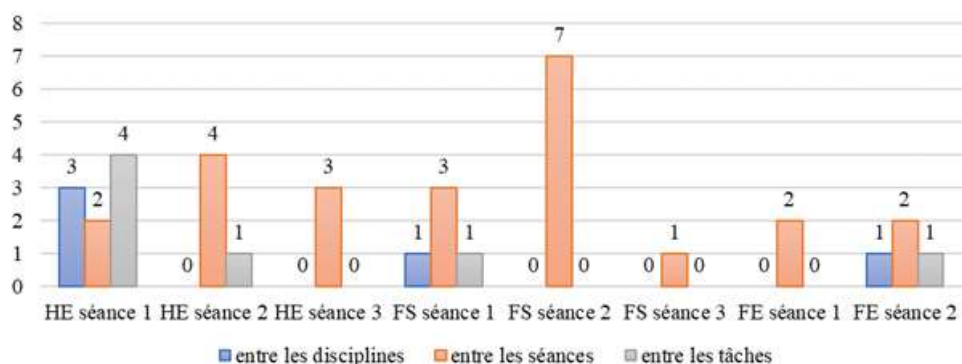
De nombreux gestes de pilotage mobilisent des objets, ceux constitutifs de l'aménagement de la classe, mais surtout les outils de représentations mis à la disposition de l'élève. Il est intéressant de constater de quelle manière la disposition de ces outils sous-tendent les gestes de pilotage de l'enseignant. La mise en place d'un espace dédié à la présentation des outils semble faciliter et fluidifier le pilotage. Par ailleurs, les élèves sont sensibilisés visuellement à de nouveaux outils. Selon Lebahar (2007), ils semblent représenter pour eux tant une « source de connaissance externe » qu'un « moyen de représentation » et peuvent ainsi œuvrer à l'activité de création-conception. Le nombre de gestes de pilotage est assez équilibré. Il ne varie que pour la séance qui s'est déroulée en salle informatique avec les 1<sup>er</sup> Bac Pro MEI pour laquelle l'enseignante n'y a pas eu recours. L'interface entre les outils de représentation et les élèves se fait avec les gestes de pilotage de l'enseignant, toutefois ces gestes disparaissent lorsque l'élève se positionne immédiatement devant un ordinateur.

### *Des gestes de tissage dépréciés*

Le tissage est la manière dont l'enseignant fait des liens entre la tâche en cours et celle qui précède ou qui suit, ou entre le début et la fin de la leçon. Bucheton et Soulé (2009, p. 35) indiquent que ces opérations affichent une constance de 7 % des gestes des enseignants dans de nombreuses situations analysées en primaire ; elles montent à plus de 40 % dans l'enseignement technique. Pour les résultats observés ici, cela représente 5,2 % des gestes des enseignants (graphique 1).

Après avoir questionné des enseignants sur les gestes de tissage, il semble que le tissage des savoirs entre les séances permet aux élèves impliqués de faire des liens

et de se mobiliser (Graph. 3). Néanmoins il semble que pour des classes où le taux d'absentéisme est élevé le tissage est très réduit et souvent très personnel.



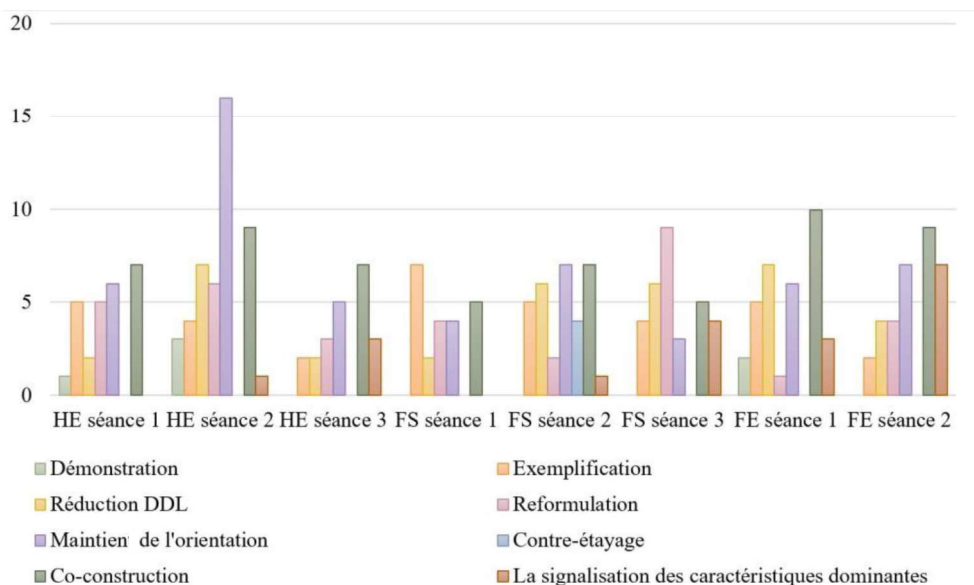
Graphique 3 : gestes de tissage par enseignant en pourcentage et en nombre

Les classes pour lesquelles les gestes de tissage entre les séances sont les plus nombreux sont les deux classes de première (HES2 et FSS2). Lors des épreuves de CCF, l'élève « procède [sur plusieurs semaines] à une collecte argumentée de références et réalise un dossier » (MEN, 2010). Il semble tout à fait essentiel que l'enseignant effectue un suivi de l'avancement des dossiers d'une séance sur l'autre, cela explique la multiplication des gestes de tissage sur ces deux classes.

#### *Les gestes d'étayage évoluant selon l'expérience de l'enseignant.*

L'étayage est un concept repris à Bruner (1998, p. 148). Il désigne toutes les formes d'aide que l'enseignant s'efforce d'apporter aux élèves pour les aider à faire, à comprendre et à apprendre. Les gestes d'étayage, indique Bruner, offrent une grande diversité de réalisation selon les disciplines, l'hétérogénéité du groupe et la nature de la tâche. Pour les observations menées, les modes d'étayage sont assez variés. Pour l'enseignement des arts appliqués en LP 31,9 % des gestes professoraux sont des gestes d'étayage.

Le diagramme (graphique 1) nous permet de constater que les trois gestes d'étayage favorisés par l'enseignant sont : la reformulation verbale, le maintien de l'orientation de l'élève dans l'activité et la co-construction des savoirs, très souvent repérable par un jeu de questions-réponses. Des travaux ont observé de nombreux gestes professoraux de démonstration dans les disciplines manuelles ou artistiques (Espinassy et Terrien, 2017). Pour l'enseignement des arts appliqués les gestes de démonstration, ou de présentation de modèles sont assez peu utilisés, les enseignants expérimentés y ont toutefois recouru. L'étayage par l'exemplification est favorisé par l'enseignante stagiaire (Graph. 4).



Graphique 4 : gestes d'étayage de l'enseignant par séance

L'hétérogénéité des groupes demande à l'enseignant de parfois réduire les degrés de liberté dans la réalisation d'une tâche, c'est à dire réduire le nombre des actions requises pour atteindre la solution et éviter une surcharge cognitive. Cet étayage est particulièrement mobilisé avec les classes de première en épreuve de CCF (HES2 et FSS2) et pour les classes de secondes CAP (FSS3 et FES1). Seule l'enseignante stagiaire recourt au contre-étayage pour venir en aide à l'élève.

## Limites

Cette étude présente quelques biais. Les gestes professionnels, selon Jorro et Dangouloff (2008), seraient marqués par une dimension performative dans l'interaction entre l'enseignant et l'apprenant. Les gestes seraient non seulement adressés mais aussi marqués par leur efficacité<sup>71</sup>. Dans cette étude l'adressage n'est pas observé, pourtant il semble que l'amplitude (Pana-Martin, 2015) et la temporalité (Gagnon et Dolz, 2018) de certains gestes professionnels soient des éléments caractérisant plus précisément le type de geste. Effectivement, les différents résultats présentent des gestes professoraux comptabilisés par nombre de gestes et non par temps accordé à chaque geste. Un geste d'atmosphère (disciplinaire par exemple) peut être réalisé beaucoup plus rapidement qu'un geste de tissage (faire des liens entre les tâches) ou d'étayage (apporter une explication à un élève). Par ailleurs, certains gestes de faible amplitude, un regard de l'enseignant vers l'horloge par exemple, n'ont pas été comptabilisés parce que non observés (qualité de vidéo

<sup>71</sup> Jorro montre que le geste professionnel est un geste qui s'adresse, au moment opportun, il a également une amplitude, (une capacité de répondre ou non à une situation), et un engagement. Le geste est également « éthique » (distribution de la parole, etc.).

insuffisante). D'autre part, dans ce chapitre, la performance du geste est amorcée dans le point sur le pilotage (geste de distribution d'outils appréhendé de différentes façons). Il n'est cependant pas observé du point de son efficacité.

La place capitale des savoirs accordée dans le modèle du multi-agenda (Bucheton et Soulé, 2009) n'est pas tout à fait liée aux divers gestes professionnels de l'enseignant dans cette étude. Ce chapitre fait le lien avec les savoirs méthodologiques relatifs aux épreuves certificatives de première (CCF) et aux séances avec les mêmes objectifs (celles sur les pictogrammes et celles sur l'expérimentation de diverses techniques) mais globalement l'importance accordée aux savoirs n'est pas tout à fait contextualisée, or il s'agit de la préoccupation centrale de l'enseignant.

## Conclusion

Les résultats de cette recherche semblent aller dans le sens des hypothèses proposées : les gestes de l'enseignant débutant sont 23,7 % moins nombreux que ceux des enseignants expérimentés. Concernant la diversification de ces gestes par les enseignants, cela dépend des macro-préoccupations. Pour l'atmosphère, l'enseignante débutante se montre moins diversifiée dans ses gestes. Pour l'étayage, le pilotage et le tissage, elle semble l'être tout autant que les enseignants expérimentés. Les gestes sont inégalement mobilisés lors d'une séance : pilotage, atmosphère et étayage constituent 94,8 % de l'ensemble.

Pour questionner les « postures d'étayage » et tenter de les caractériser, les gestes d'enseignants de forte amplitude devraient être recontextualisés dans la temporalité de la séance et analysés en fonction des autres préoccupations qui les entourent ainsi que des objets de savoirs visés et l'activité des élèves. Ce travail de rapprochement et de confrontation des différents gestes devrait permettre de vérifier l'inscription de l'enseignant dans une posture et éventuellement la manière dont il enchaîne ces différentes postures. Somme toute, même si les observations et l'analyse proposées seront difficilement généralisables étant donné le nombre très limité d'enseignants observés, ces comparaisons pourraient servir d'étude pilote pour en proposer une plus élargie et longitudinale.

## Bibliographie

ARNAUD-BESTIEU, Alexandra (2013), « Analyse des dynamiques topogénétiques en Clis : de la peur de l'échec à la dévolution avortée », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 64, 4, 241-254,

BRUDERMANN, Cédric et PÉLISSIER, Chrysta (2008), « Les gestes professionnels de l'enseignant : une analyse pédagogique et une représentation informatisée pour la formation – L'exemple des langues étrangères », *International Journal of Technologies in Higher Education*, 5, 2, 21-33,

BRUNER, Jérôme (1983), *Le développement de l'enfant : savoir-faire, savoir dire*,

Presses universitaires de France.

- BRUNET, Lisa-Marie et LIRIA, Aurélie (2004), *Variation sur une même partition: étude des gestes professionnels de deux enseignants de CP travaillant avec la même méthode de lecture, Ratus et ses amis*, Mémoire de maîtrise, Toulouse, Université Paul Valéry.
- BUCHETON, Dominique et SOULÉ, Yves (2009), « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées », *Éducation et didactique*, 3, 3, 29-48,
- CHABANNE, Jean-Charles et BUCHETON, Dominique (1998), « Le point de vue, le doute et le savoir. Argumenter ou construire un point de vue ? », *Le Français Aujourd'hui*, 123, 16-29.
- CHABANNE, Jean-Charles et DEZUTTER, Olivier (2011), *Les gestes de régulation des apprentissages dans la classe de français. Quelle improvisation professionnelle ?*, De Boeck Supérieur.
- CUSENIER, Émeline et TORTOCHOT, Éric (2019), « Les compétences artistiques et citoyennes dans l'activité de création-conception. Étude des "Arts appliqués et cultures artistiques" en lycée professionnel », É. TORTOCHOT, N. REZZI et P. TERRIEN (éds.), *Créer pour éduquer. La place de la transversalité*, L'Harmattan, 143-162.
- DURU-BELLAT, Marie et VAN ZANTEN, Agnès (2012), *Sociologie de l'école*, Armand Colin.
- ESPINASSY, Laurence et TERRIEN, Pascal (2017), « Professeur débutant dans les disciplines artistiques : de l'expérience artistique du professeur à celles des élèves », G. BOUDINET et C. SANCHEZ-IBORRA (éds.), *Expérience esthétique et savoirs artistiques*, L'Harmattan, 107-118.
- GAGNON, Roxane et DOLZ, Joaquim (2018), « Les gestes du formateur d'enseignants ». R. GAGNON et J. DOLZ (éds.), *Former à la production écrite*, Presses Universitaires du Septentrion, 201-228.
- GRAHAM, Jean Ann et HEYWOOD, Simon (1975), « The effects of elimination of hand gestures and of verbal codability on speech performance », *European Journal of Social Psychology*, 5, 2, 189-195.
- JELLAB, Aziz (2005), « Les enseignants de lycée professionnel et leurs pratiques pédagogiques : entre lutte contre l'échec scolaire et mobilisation des élèves », *Revue française de sociologie*, 46, 2, 295.
- JELLAB, Aziz (2008), *Sociologie du lycée professionnel : l'expérience des élèves et des enseignants dans une institution en mutation*, Presses Universitaires du Mirail.
- JELLAB, Aziz (2017), *Enseigner et étudier en lycée professionnel aujourd'hui : éclairage sociologique pour une pédagogie réussie*, L'Harmattan.

- JORRO, Anne et CROCÉ-SPINELLI, Hélène (2010), « Le développement de gestes professionnels en classe de français. Le cas de situations de lecture interprétative », *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, 145-146, 125-140.
- JORRO, Anne et DANGOULOFF, Natacha (2018), « Corps et gestes professionnels de l'enseignant en contexte sensible », *Recherches et éducations, HS*, [en ligne].
- LEBAHAR, Jean-Charles (2007), *La conception en design industriel et en architecture. Désir, pertinence, coopération et cognition*, Lavoisier.
- LEBLANC, Serge et VEYRUNES, Philippe (2011), « Vidéoscopie et modélisation de l'activité enseignante », *Recherche et formation*, 68, 139-152.
- MCNEIL, Nicole, ALIBALI, Martha et EVANS, Julia (2000), « The role of gesture in children's comprehension of spoken language: Now they need it, now they don't », *Journal of Nonverbal Behavior*, 24, 2, 131-150.
- MEN - Ministère de l'Éducation nationale (2010). *Arrêté du 20 mai 2010 définissant les modalités d'évaluation des arts appliqués et cultures artistiques*, Paris, MEN.
- MOREL, Françoise, BUCHETON, Dominique, CARAYON, Brigitte, FAUCANIÉ, Hélène et LAUX, Sandrine (2015), « Décrire les gestes professionnels pour comprendre des pratiques efficaces », *Le français aujourd'hui*, 188, 1, 65-77.
- PASTRÉ, Pierre, MAYEN, Patrick et VERGNAUD, Gérard (2006), « La didactique professionnelle », *Revue française de pédagogie*, 154, 145-198.
- PÉRIER, Pierre (2008), « La réaffiliation scolaire d'élèves de lycée professionnel. Contribution à une analyse des pratiques enseignantes dans les classes difficiles », *Carrefours de l'éducation*, 26, 2, 215-228.
- ROBERT, Aline (2001), « Les recherches sur les pratiques des enseignants et les contraintes de l'exercice du métier d'enseignant », *Recherches en didactique des mathématiques*, 21, 1, 57-80.
- ROY, Émeline et COLSON, Pierre (2022), « L'enseignement des arts appliqués en lycée professionnel en faveur du réengagement des élèves », É. ROY, et L. PAPON (éds.), *Créer pour éduquer en faveur de la persévérance scolaire*, Delatour, 123-142.
- ROY, Émeline, TORTOCHOT, Éric et MOINEAU, Christophe (2021), « L'expérience de design : une activité transdisciplinaire de création-conception qui s'apprend pour (ré)engager l'élève dans l'activité d'apprentissage », A. ARNAUD-BESTIEU et É. TORTOCHOT (éds.), *Geste créatif, activité formative. Réengager les élèves dans les apprentissages par les enseignements artistiques*, L'Harmattan, 101-125.



- THOMPSON, Laura et MASSARO, Dominique (1986), « Evaluation and integration of speech and pointing gestures during referential understanding », *Journal of experimental child psychology*, 42, 1, 144-168.
- TORTOCHOT, Éric (2021), *L'enseignement du design en lycée professionnel : les contraintes du milieu didactique*. CRIFPE, Montréal, Canada
- TORTOCHOT, Éric. (2022), « L'élève, la table et le dessin : postures, gestes, instruments », H. DUVAL, C. RAYMOND, D. ODIER-GUEDJ, C. CHARBONNEAU et J. CITALI (éds.), *Engager le corps pour enseigner et apprendre. Diversité de perspectives*, Presses de l'Université Laval, 97-122.
- TORTOCHOT, Éric et MOINEAU, Christophe (2019), « Les mémoires professionnels d'étudiants en design : discordance créatrice et renouvellement des pratiques », *Phronesis*, 8, 3-4, 112-127.