

Les gestes professionnels des enseignants en grammaire
(et dans d'autres disciplines)
FFO Grammaire

Remarques liminaires :

Chaque métier possède son inventaire de savoir-faire, de techniques, de connaissances. Chaque profession a son référentiel des gestes qui portent l'empreinte de sa pratique. Ils sont le fruit d'une expertise reconnue, d'une professionnalité affirmée. Leur identification a pour ambition de revendiquer une reconnaissance du métier d'enseignant comme un travail de Professionnel au même titre que les autres. Enseigner correspond à des savoirs d'action professionnels. S'inspirant de modèles de l'analyse ergonomique du travail et de la psychologie cognitive, les premiers chercheurs qui s'intéressent dans le monde de l'enseignement et de la formation aux gestes professionnels sont Bucheton (2005) ; Jorro, 2002 et Sensevy (2007). L'institution, la société, les enseignants eux-mêmes évoquent plus volontiers la mission, la fonction de l'enseignant, rarement jusque là de ses gestes professionnels. L'expression geste professionnel, bien qu'utilisée abondamment par les chercheurs, ne fait pas encore partie du vocabulaire du métier d'enseignant. Le concept de geste professionnel reste encore à construire. Il est en contact avec des expressions comme gestes de métier (Jorro, 2002), gestes d'études, gestes non-verbaux, geste langagier, geste de réflexivité en acte, geste générique, geste spécifique.

La clarification de ces concepts renvoie à leurs finalités qui consiste à analyser la pratique du métier des enseignants, à mieux comprendre ce qu'ils font pour faire efficacement classe et ainsi construire un modèle d'intelligibilité du métier à transposer en formation des enseignants. Bien sûr, des écoles de pensée influent sur cette modélisation qui est transformée selon le point de vue adopté par le chercheur, qu'il s'agisse de clinique de l'activité (positionnement psychologique); de didactique professionnelle (position didactique et ergonomique), de l'activité située (position phénoménologique). Les chercheurs n'aboutissent pas aux mêmes résultats car ils n'ont pas les mêmes préoccupations, donc des jugements qui diffèrent pour des conseils de formation différents.

Cela étant, de l'enseignant expert au formateur, le changement de langage de posture et de métier ne va pas de soi. Au-delà du désir légitime de partager son expérience du métier, ses interrogations, ses connaissances théoriques et pragmatiques, le concept de geste professionnel problématise sa fonction. Quels sont les gestes professionnels qu'il tente de transmettre ? Et comment les transmettre de manière pertinente ?

La construction d'une didactique de la formation professionnelle et la compréhension de la signification d'une culture professionnelle représentent un enjeu fort pour la formation des enseignants et des formateurs. La connaissance des différentes conclusions d'écoles de pensée diverses peut conduire à d'heureuses synthèses relatives à ce concept de gestes professionnels.

Les gestes professionnels fournissent pour le formateur une grille de lecture de la pratique d'enseignement avec tout ce qui relève des obstacles didactiques professionnels qui montrent des tensions, des difficultés, des représentations restrictives empêchant la construction de la compétence professionnelle chez les enseignants novices ou en « renouvellement didactique ». Ces mêmes gestes professionnels sont pour l'enseignant des repères, des moments clés, des passages obligés pour planifier son cours, pour ajuster son enseignement à la réalité de la situation de classe. Les gestes professionnels structurent l'activité professionnelle de l'enseignant.

Définitions du concept de geste professionnel :

Bucheton (2009) définit ce concept comme une action « pour faire agir ou réagir l'autre » selon certaines préoccupations. Inscrit dans la professionnalité, ce geste de l'enseignant est adressé aux élèves.

Ce concept fait suite aux observations du psychologue Bruner sur l'activité des jeunes enfants (la médiation de tutelle) et la mise en évidence des interactions entre les stimulations de l'adulte et les réactions de l'enfant. Bruner détermine 6 points capitaux pour faire apprendre :

- l'enrôlement : engager l'intérêt et l'adhésion du sujet dans la tâche,
- la réduction des degrés de liberté : réduire l'ampleur de la tâche, simplifier la tâche par réduction du nombre des actes constitutifs requis pour atteindre la solution, afin de réguler le feed-back de façon à pouvoir l'utiliser comme moyen de rectification,
- le maintien de l'orientation : éviter que le sujet s'écarte du but assigné par la tâche, maintenir la poursuite d'un objectif défini, en faisant que cela vaille la peine de risquer un pas de plus,
- la mise en évidence des caractéristiques déterminantes de la tâche : attirer l'attention sur les éléments pertinents de la tâche pour son exécution,
- le contrôle de la frustration : ne pas créer une trop grande dépendance de l'élève à l'égard de l'enseignant,
- la démonstration : démontrer ou présenter des modèles de solutions pour une tâche, comme élément d'étayage...

En d'autres termes,

- l'enrôlement : soutenir l'intérêt du sujet par rapport à la tâche,
- l'orientation : éviter que le sujet s'écarte du but assigné par la tâche,
- la réduction des degrés de liberté : simplifier la tâche pour aider l'apprenant à résoudre le problème posé avec une prise en charge par le tuteur des tâches les plus complexes ensuite rétrocédées à l'apprenant pour éloigner ainsi une surcharge cognitive en début d'activité,
- la mise en évidence des caractéristiques critiques de la tâche : attirer l'attention sur les éléments pertinents de la tâche pendant son traitement par l'apprenant,
- le contrôle de la frustration : éviter que les difficultés que l'apprenant rencontre ne se transforment en échec et le démotive dans son entreprise de résolution de la tâche,
- la présentation de modèles: aider à démontrer, à achever la tâche, à détailler les étapes de la tâche.

De son côté, le didacticien des mathématiques, Brousseau avait établi un ensemble de gestes dans sa théorie des situations didactiques (dont certains sont entrés dans le vocabulaire des enseignants et formateurs). Son projet était d'enseigner un contenu mathématique tout en laissant à l'élève la marge de manoeuvre et d'initiative la plus grande possible. Les types de situation qu'il identifie amènent l'élève à objectiver les connaissances utilisées pour résoudre un problème, sous la conduite de l'enseignant qui en facilite le déroulement.

Situation de passation de la consigne : l'enseignant explicite la tâche à effectuer aux élèves,

Situation de dévolution : l'élève s'approprie la tâche proposée par l'enseignant à partir de ses connaissances anciennes,

Situation d'action: l'élève élabore des connaissances implicites comme moyen d'action pour effectuer une tâche scolaire, individuellement et/ou collectivement,

Situation de formulation: l'élève explicite les procédures employées et les solutions obtenues,

Situation de validation: l'élève présente des preuves intellectuelles pour convaincre de ses résultats et démarche,

Situation d'institutionnalisation : la validation étant suffisante, il est permis une généralisation de connaissances en savoir partagé, les caractéristiques de ce nouveaux savoir et savoir-faire sont précisées,

Le LIRDEF, laboratoire de Montpellier travaille depuis quelques années sur la question des gestes professionnels. Bucheton et Chabanne ont publié des ouvrages qui synthétisent leurs recherches.

1- *le tissage* qui est une articulation entre les différentes unités de la leçon. Il s'agit d'une opération de liaison que fait opportunément l'enseignant. Ce tissage comprend les entrées en matière (mise en train, l'articulation des tâches, le bout du tunnel, l'instrument papier), les types de transition (la transition implicite, l'absence de transition, la transition conclusive), la gestion matérielle afférente ;

2- *l'étayage* qui se définit comme ce que l'enseignant effectue parce que l'élève ne peut pas agir seul. Il comporte :

- les fonctions de soutien où le professeur accompagne les élèves dans leur démarche d'apprentissage (appui sur les savoirs et l'expérience, le dépistage-focalisation, le comment faire, le synthétiseur comme sous-catégorisations),
- les fonctions d'approfondissement où l'enseignant se focalise sur un élément du discours des élèves pour les amener à le creuser (approfondissement personnel ou collectif, effet miroir, reformulation-explication),
- les fonctions de contrôle où le pédagogue veille au contrôle des réponses (l'œil averti, la validation, l'impatience sont des sous-catégorisations) ;

3- *l'atmosphère* qui relève du climat cognitif et relationnel autorisant ou non la parole aux apprenants. Cette catégorie se subdivise en sous-classe avec les fonctions ludiques qui sont des diversions par rapport aux cadres didactiques (par exemple les « anecdotes » ou la « spontanéité » qui ont pour but de détendre l'atmosphère de classe et pouvant présenter un lien sous-jacent avec le travail en cours). Autre sous-classe : les fonctions d'affectivité : le « ne... pas » vise le retour à l'ordre et les « gratifications » sont les félicitations et encouragements du professeur accordés aux élèves. La fonction d'enrôlement règle la participation dialoguée des élèves (par le verbal ou le muet).

4- *la quatrième catégorie* est celle du spatio-temporel qui comprend la gestion du temps par l'enseignant (le timing), la boîte à outils (qui renvoie essentiellement à l'affichage en classe), le parcours du combattant qui sont les déplacements de l'enseignant pour réprimander les élèves, consolider le groupe classe, contrôler et rectifier les erreurs, préciser une consigne ou gérer le matériel scolaire en distribuant du matériel. La sous-catégorie « bougeotte » est la gestion des déplacements des élèves. La dernière et cinquième catégorie concerne les spécificités didactiques. C'est le « faire apprendre » grâce aux dispositifs conçus par le maître d'école. Cela est fonction de la discipline enseignée et non reproductible à l'identique d'une discipline scolaire à l'autre.

Dans la mesure où l'activité enseignante s'inscrit dans une architecture psychologique dense, il convient de décomposer cette complexité. Ainsi, un ouvrage de catégorisation permet de déplier les composants de cette activité, pour mieux l'analyser. Ce travail de catégorisation permet d'accéder aux artefacts utilisés, aux savoirs travaillés, aux tâches scolaires, à la temporalité entre les leçons, au climat de classe ; bref à la gestion de la classe et à la gestion des savoirs. Cinq catégories ont été définies car elles paraissent recouvrir les événements essentiels du déroulement d'une leçon. La mise en mot de chaque catégorie renvoie à l'action enseignante proprement dite. La nominalisation de ces catégories conceptuelles devrait faciliter la compréhension du lecteur, qui, par leur lecture, pourra visualiser les actions enseignantes.

CATEGORIE 1 : LE TISSAGE OU LE NON TISSAGE

C'est une articulation, une liaison entre les différentes unités de la leçon.

- Types d'entrée en matière (début de l'unité) : c'est une amorce faite par l'enseignant par une mise en mots qui permet aux élèves de se centrer sur la tâche à accomplir.
 - La mise en train : l'enseignant expose la tâche à réaliser et/ou explicite les procédures (les critères de réalisation) Ex : *Alors maintenant on va travailler les mots qu'on entend pour savoir si on les entend au début, à la fin ou au milieu* »
 - L'articulation des tâches : l'enseignant réutilise des acquis élaborés dans une unité antérieure pour initier un nouveau travail : « *alors, j'ai marqué juste quelques mots* »
 - Le bout du tunnel : dès le départ, l'enseignant énonce l'objectif visé (les compétences de réussite) : « *Eh ben, figurez-vous que dans ce texte, il y a des mots outils. Et vous savez quoi ? il y en a 17 que vous connaissez* ».
 - L'instrument papier : l'enseignant a recours à des supports papiers différents (fiches, cahiers, manuels...) pour déclencher une activité : « *vous prenez vos cahiers blancs* ».
- Types de transition (fin de l'unité) : c'est une conclusion permettant la transition, le passage d'une unité à l'autre.
 - L'implicite : transposition implicite d'une unité à une autre ; par ex. l'enseignant utilise le texte écrit au tableau lors d'une unité précédente.
 - La gestion du matériel : l'enseignant articule le passage d'une unité à l'autre par la gestion du matériel. « *Dans le même temps, rabat le côté du tableau et décroche l'image pour la mettre au mur* ».
 - L'absence de transition : Les unités sont juxtaposées les unes par rapport aux autres. Ex : « *Bon, alors très bien (fin d'unité). Aujourd'hui, donc on va, le texte s'appelle Dans le jardin, on va donc apprendre la lettre (...) c'est la lettre qui s'appelle comme ça. (début de l'unité suivante)* ».
 - Conclusive : L'enseignant conclue l'unité, la séquence ou la leçon. Ex : « *Vous laissez le texte, vous posez le texte sur le dessus, hein, sur le cahier vert...* »

CATEGORIE 2 : L'ETAYAGE

C'est ce que l'enseignant fait, que l'élève ne peut pas faire seul.

- Les fonctions de soutien : L'enseignant accompagne le(s) élèves(s) dans leur démarche d'apprentissage.
 - Appui sur les savoirs et l'expérience : L'enseignant utilise le déjà-là des enfants (représentations et acquis) pour structurer et/ou modifier leur pensée. « *Et comment tu sais que c'est son lit ?* »

- Le pistage-focalisation : c'est donner des pistes de travail pour amener l'élève à formuler par lui-même ses réponses. Ex : *Quelle autre couleur y a, où y a le jii ? »*
 - Le comment faire : L'enseignant rappelle les procédures, les tâches, les stratégies. Ex : *« je rappelle, vous partez de ce qui est en général, où ça se passe, qui est là, et c'est seulement après qu'on commence à raconter l'histoire ».*
 - Le synthétiseur : L'enseignant rappelle aux élèves le chemin qui vient d'être parcouru. Ex : *« Alors, on en a trouvé deux ! on a trouvé jumelles et jaune ».*
- Les fonctions d'approfondissement : L'enseignant se focalise sur un élément du discours des élèves pour le leur faire approfondir.
- Personnel : les questions visent à stimuler la réflexion de l'élève. Ex : *Alors quel est le premier mot outil ?(en s'adressant à Chloé)*
 - Collectif : Les questions poussent le groupe classe à réfléchir et à poursuivre leurs idées (développement d'une réponse construite) Ex : *Allez, y'en a d'autres, qu'est-ce qu'on peut dire ? »*
 - Effet-miroir : Répétition par l'enseignant d'un mot ou d'une phrase qui vise à faire entendre à l'enfant sa propre voix (étayage neutre). Ex : *Farid dit « fou ». L'enseignant répond : « fou ».*
 - La reformulation-explicitation : L'enseignant reformule la pensée de l'enfant la clarifier et/ou la préciser. Ex : *« le jardin c'est ce, c'est le morceau de terrain qu'ya juste à côté de la maison ».*
- Les fonctions de contrôle : L'enseignant veille au contrôle des réponses.
- L'œil averti : attitude de l'enseignant qui vise la vérification de la compréhension du travail, des consignes à appliquer et / ou de la réponse apportée par l'enfant : *« ti, rou, ar, est-ce que j'ai dit OU ? Ti, rou, ar ? »*
 - La validation : l'enseignant approuve ou désapprouve la réponse apportée par l'enfant, soit en utilisant la formule oui-non, soit en répétant les propos de l'enfant : ex. *« ça se passe dans une maison, oui. »*
 - L'impatience : l'enseignant apporte la réponse à l'enfant, suite à son discours erroné. Ex : *« mais oui, mais cactus, y'a pas de jii »*

CATEGORIE 3 : ATMOSPHERE

C'est le climat général cognitif et relationnel qui autorise ou non la parole des élèves.

- Le ludique : ce sont les marges, les diversions par rapports aux cadres sociaux et didactiques.
- les anecdotes : toutes références à un fait connu présentant un lien sous-jacent avec le travail en cours : *« vous connaissez Zorro, Zorro ? vous savez le cow-boy tout noir*

avec le masque là, et qui signe avec la pointe de son épée là (imite la signature avec sa baguette). »

- La spontanéité : ensemble de paroles spontanées de l'enseignant, hors contexte, qui ont pour but de détendre l'atmosphère. Ex : « *Punaise, ça vaut le coup d'être malade ! après, super forts !* »
- Les fonctions d'affectivité :
 - Le ne...pas : Injonctions de l'enseignant faites aux élèves visant le retour à l'ordre et / ou l'explicitation des règles de vie de la classe. Ex : « *je vais confisquer la règle, vous me fatiguez, toi tu t'avances...* »
 - Les gratifications : Ce sont les louanges, les félicitations, les encouragements de l'enseignant accordés aux élèves : « *Très bien Ismaël* ».
- L'enrôlement : ici, l'enseignant règle la participation de l'élève.
 - Le verbal : L'enseignant gère par le discours la prise de parole des élèves : « *Alors Carmen* »
 - Le muet : L'enseignant, par un comportement non verbal, gère la prise de parole des élèves. Ex : *l'enseignant tend la craie à Nadia qui passe à son tour au tableau.*

CATEGORIE 4 : LE SPATIO TEMPOREL

Ce sont des faits physiques objectivables.

- Le timing : c'est la gestion du temps par l'enseignant. Par ex : *l'enseignant regarde sa montre.*
- La boîte à outils : toute référence à l'environnement de la classe (affichages essentiellement) qui permet à l'élève de se repérer ou appui sur le matériel pédagogique, visant à faire articuler le discours oral avec le support papier. *L'enseignant montre la série d'affiches de mots-outils accrochées au mur.*
- Le parcours du combattant : ce sont des déplacements successifs de l'enseignant qui visent à :
 - Réprimander les élèves
 - Consolider le groupe classe
 - Contrôler et rectifier les erreurs commises par les élèves
 - Gérer le matériel scolaire (par ex : *l'enseignant circule dans les rangs, redonne la consigne, distribue des crayons de couleurs si nécessaire*)
- La bougeotte : c'est la gestion par l'enseignant des déplacements des élèves. Ex :
« *non, viens me montrer* ».

CATEGORIE 5 = LE FAIRE APPRENDRE A...

La spécificité didactique ou le dispositif mis en place par l'enseignant visant à faire acquérir un savoir. C'est la catégorie la plus au cœur des apprentissages, au centre de la didactique.

Les gestes professionnels définies par Sensevy/CREAD font suite à ceux de Brousseau. Sa description didactique est fortement liée au contenu d'enseignement et à une construction d'une didactique singulière. Cette description s'oriente à partir des grandes catégories qui sont la mésogénèse, la chronogénèse et la topogénèse.

La mésogénèse (ou genèse du milieu) s'intéresse avant tout aux contenus. C'est une catégorisation descriptive pour étudier la co-élaboration par l'enseignant et les élèves du contenu de l'interaction. Les énoncés du professeur peuvent indiquer la focalisation sur le contenu : « écoutez ce que dit X quant à manière de résoudre Y » ou « vous allez maintenant devoir rechercher dans votre manuel Z l'indice X pour vérifier l'orthographe de telle phrase Y... » En réponse au « comment quoi ? », il s'agit de décrire comment s'effectue la tâche scolaire, d'identifier le contenu épistémique précis des transactions didactiques.

La chronogénèse est une catégorisation liée à la progression de tout enseignement : le contenu se modifie incessamment, le savoir se disposant sur un axe temporel. Il s'agit de faire avancer le temps didactique, de faire avancer les apprentissages. En réponse à « comment quand ? », il s'agit d'identifier la temporalité, la nature et les raisons du passage à certain moment d'un contenu épistémique à un autre.

La topogénèse interroge qui introduit telle ou telle manière d'agir, qui a validé la manière de faire, qui porte le travail sur les contenus d'enseignement. Nous observons ici le partage des responsabilités de la transaction didactique entre les élèves et le professeur. La topogénèse répond donc à « comment qui ? » : il s'agit d'identifier comment le contenu épistémique de la transaction est effectivement réparti entre les transactants ?

En outre, la mésogénèse comprend 4 catégories d'analyse :

- 1. Définition du jeu** : Le maître précise le but de la tâche scolaire. Par exemple : trouver le sujet, le verbe, identifier le GNS, le GV ou déterminer le circonstant (complément de phrase) ou le complément de verbe (COD, COI).
- 2. Dévolution** : Les élèves s'approprient le problème posé par l'enseignant. Par exemple, en début de leçon, il y a une question à laquelle il faut répondre. L'enseignant propose la plupart du temps des transformations de phrases (pronominalisation, conjugaison, etc.). Les élèves s'appuient sur ce qui peut se dire / ce qui ne peut pas se dire. Avec l'aide de l'enseignant, ils cherchent la raison de cet usage.
- 3. Régulation** : Elle consiste en l'étayage, l'aide qu'apporte l'enseignant dans la réalisation de la tâche scolaire des élèves.
- 4. Institutionnalisation** : C'est l'explicitation et la généralisation de la règle. Deux cas peuvent par exemple se présenter. Soit, les élèves ont trouvé la réponse au pourquoi de l'usage : l'enseignant peut généraliser. Soit, les élèves n'ont pas vraiment trouvé : l'enseignant est embarrassé et finit par donner la réponse.

Synthèse :

Les gestes professionnels structurent l'activité de l'enseignant (Clauzard, 2009)

Nous avons opéré une synthèse entre les gestes identifiés par Bucheton et Sensevy. Nous avons qualifié les seconds de macro-gestes, Les macro-gestes s'observent davantage en planification (préparation de la leçon), les micro-gestes s'analysent plus en situation de classe, ils étayent la portée des macro-gestes.

Avec les gestes professionnels est pris en compte, outre, le couplage apprentissage – enseignement, le principe de co-activité enseignant/élèves. Mais de quelle manière peut-on appréhender ces gestes professionnels ? Existe-t-il une granularité des gestes professionnels ? Organisent-ils l'activité du professeur ?

L'analyse du travail enseignant ne peut se penser sans une analyse des gestes professionnels. Schneuwly considère ces gestes comme une porte d'entrée pour analyser les objets enseignés,

et du coup, selon les attitudes adoptées par les professeurs, inférons-nous, pour analyser leur professionnalité. Car le but de l'enseignement se trouve dans la construction par l'élève d'un objet (de savoir) enseigné en un objet (de savoir) appris. La didactique du maître n'est pas pensable sans prise en compte de la structure d'un savoir comme facteur essentiel. *La question est d'analyser les pratiques d'enseignement du point de vue des contenus enseignés.* Le travail enseignant est de la sorte observé dans toute l'épaisseur de son activité, sans oublier l'interactivité. *L'activité de l'enseignant n'est pas considérée sous le seul angle de l'étayage.* C'est pourquoi nous avons fait nôtres, les critères d'analyse de Sensevy. L'enseignant définit d'abord le jeu didactique, les enjeux de la tâche scolaire. Il planifie et construit un milieu pour faire apprendre, pour provoquer une dévolution des apprentissages chez les élèves qui doivent s'engager dans la tâche proposée. Outre l'aspect de conception de la tâche scolaire, l'aspect d'animation est important : il conduit l'enseignant à réguler les interactions de classe, une régulation générale ou un traitement duel de la difficulté, un étayage. Cette phase précède celle d'institutionnalisation. Bucheton définit des gestes d'ajustement qui complètent notre approche de la régulation de l'enseignant. Outre le concept d'étayage, nous avons ceux de tissage, de relation spatio-temporelle, d'atmosphère. On pourrait, à la suite, penser le travail d'enseignant selon trois fonctions essentielles : la conception, la régulation, la validation – évaluation.

Les gestes professionnels des enseignants sont des outils d'orientation et d'ajustement à la situation de classe. Ils sont pilotés et régulés par des logiques identitaires des sujets et des logiques configurationnelles des savoirs. Ils prennent sens au sein d'un dispositif didactique mené dans un environnement dynamique ouvert.

Ce dispositif est structuré par la tâche scolaire qui pilote la classe, des savoirs didactiques transposés, planifiés, organisés, redéfinis selon les caractéristiques des écoliers et de la classe, et un agir communicationnel dont les interactions maîtres/élèves structurent une dynamique d'apprentissage avec ses phases de rupture et de bonds cognitifs dans une perspective de co-activité enseignant/élèves, de co-procédure, de co-construction du savoir.

Aussi, nous faisons l'hypothèse de gestes professionnels de niveaux différents selon le grain d'analyse convoqué, l'objet de la recherche, la finalité de professionnalisation ou formation envisagée.

1/ Nous avons observé en premier lieu *des macros gestes professionnels qui segmentent le script de la classe*, qui forment des unités signifiantes et hiérarchisées dans l'élaboration de la pratique de classe. Ces macros gestes orientent la classe, ils donnent toute la cohérence de la pratique enseignante. Ces macros gestes sont *relatifs aux contenus d'enseignement dans lesquels ils s'actualisent*. Nous avons donc la définition du jeu didactique et de la tâche scolaire (énoncer le cadre de la tâche), la dévolution (permettre aux élèves de s'approprier la tâche scolaire), la régulation interactionnelle ou étayage des apprentissages, la conduite au glissement conceptuel (ou effet pragmatisé de la secondarisation qui doit permettre aux élèves d'exercer des activités de pensée sur les objets d'apprentissage, des discours d'explicitation sur leurs apprentissages) et l'institutionnalisation (très liée à la précédente secondarisation, comme nous l'avons vu dans notre étude empirique).

2/ En parallèle, nous avons observé *des micros gestes professionnels qui s'actualisent dans la gestion des situations de classe*. Ce sont des *gestes d'ajustement* aux imprévus de classe spécifiés par le LIRDEF (Bucheton, 2008) qui facilitent un épineux « entrelacement » entre les techniques de gestion de classe et les obligations didactiques. Les gestes d'ajustement gèrent l'avancée d'une leçon, l'attention et l'implication des élèves, les procédures

d'explication. La situation se crée et se recrée au gré de l'évolution de la classe, de son déroulement, de la manière d'appréhender l'objet de savoir, de répondre aux attentes de l'enseignant, de l'évaluation des difficultés des élèves pour apprendre ou simplement suivre des explications. Il peut avoir nécessité d'étayer ou sur - étayer, de tisser avec du « déjà là », de modifier le climat relationnel ou l'espace spatio-temporel : stopper la leçon ou l'allonger, faire déplacer les élèves ou les tables. *Ces gestes permettent l'ajustement entre préoccupations didactiques de l'enseignant et réception cognitive de l'élève.* On observe principalement les gestes professionnels d'étayage (aider les élèves lorsqu'ils ne peuvent effectuer seuls la tâche attendue), et de tissage (articuler les différentes unités de la leçon). Le tissage et l'étayage appartiennent au macro geste de régulation qui consiste à contrôler la dynamique des interactions de la classe avec des questionnements, des reprises, des formulations appropriées que nous avons soulignées comme questionnement-indice/limite ou focalisant. Les catégories de Bucheton sur l'atmosphère (climat général cognitif et relationnel qui autorise ou non la parole des élèves, favorise ou non leur travail) ainsi que celles relatives aux éléments spatio-temporel (comme le timing, les déplacements, les outils pour apprendre) relèvent de la micro gestion des situations de classe. Chacun de ces gestes montre une coloration variable selon les disciplines d'enseignement et les nécessités d'adaptation à une situation de classe mouvante.

Le geste de conduite au glissement conceptuel que nous avons identifié comme un geste professionnel s'articule aux gestes définis par Sensevy. Il appartient aux principes de régulation des activités d'apprentissage et d'institutionnalisation du savoir. Toutefois, le geste professionnel de glissement conceptuel est singulier à la didactique dont il est question. Il est attaché à l'objet d'enseignement dont il s'agit. Situé en « toile de fond », il oriente la classe entant que visée d'apprentissage. Il nous semble central, donnant sens et unité à l'aventure cognitive d'apprentissage.

Notre étude de la médiation grammaticale nous a permis, dans une certaine mesure, de caractériser et d'éprouver ces gestes professionnels. Naturellement, ces deux niveaux de macros et micros gestes professionnels peuvent interagir à partir d'un objet d'enseignement et d'une tâche scolaire qui pilotent tout le dispositif d'apprentissage. Ils facilitent la lecture et la compréhension des protocoles. Ils interrogent la gestion des contenus et du dispositif d'apprentissage. Ils suggèrent des modèles pour des démarches de professionnalisation.