



Le traitement des imprévus auxquels des enseignants peuvent être confrontés face à un groupe hétérogène, en classe de cycle 3, lors d'une séance de grammaire

Marion Boscus

► To cite this version:

Marion Boscus. Le traitement des imprévus auxquels des enseignants peuvent être confrontés face à un groupe hétérogène, en classe de cycle 3, lors d'une séance de grammaire. Education. 2013. dumas-00906754

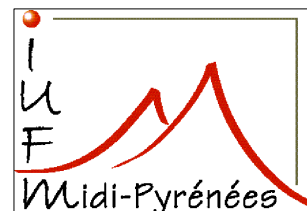
HAL Id: dumas-00906754

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00906754>

Submitted on 20 Nov 2013

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.



MEMOIRE FINAL DE MASTER 2

**MASTER EFE-ESE
ANNEE 2012-2013**

IUFM Midi-Pyrénées, Ecole interne UT2
En partenariat avec : UT 1, UT 3 et CU-JF Champollion

Présenté et soutenu par :

Marion BOSCUS

TITRE DU MEMOIRE

**LE TRAITEMENT DES IMPREVUS AUXQUELS DES
ENSEIGNANTS PEUVENT ETRE CONFRONTES
FACE A UN GROUPE HETEROGENE,
EN CLASSE DE CYCLE 3,
LORS D'UNE SEANCE DE GRAMMAIRE.**

ENCADREMENT

Jean-Marc BEDER (encadrant principal)

Formateur IUFM Midi Pyrénées, école interne UT2

Nicole RAMIREZ (co-encadrante),

MCF Sciences de l'éducation – UMR EFTS – IUFM Midi-Pyrénées, école interne UT2

TRAJET RECHERCHE (SDE)

**Apprentissages en milieu scolaire : acteurs, terrain, scolarisation
Centre départemental de RODEZ (12)**

REMERCIEMENTS

Ce mémoire représente un travail échelonné sur deux années qui n'aurait pas été conçu sans l'aide précieuse de professionnels qui m'ont entourée et soutenue.

Je tiens à remercier mes encadrants pour leur disponibilité et leurs conseils avisés. Grâce à leurs expériences du terrain et de la recherche, ils ont su guider mon travail et y apporter l'aide dont j'avais besoin.

Merci aussi aux enseignantes qui ont permis la faisabilité de ce mémoire en m'accueillant dans leurs classes. Elles ont su comprendre l'enjeu de leur coopération.

Enfin, merci à tous ceux qui ont contribué, dans ma vie étudiante et personnelle, à me faire avancer dans ce travail d'apprenti-chercheur.

SOMMAIRE

QUELQUES MOTS D'INTRODUCTION	3
PREMIERE PARTIE: LE CADRE CONCEPTUEL	6
1. L'hétérogénéité : un contexte dans lequel des imprévus peuvent survenir	6
1.1 Une hétérogénéité / des hétérogénéités : définition.....	6
1.2. L'émergence de l'hétérogénéité en classe	13
1.3. Différentes réponses apportées à l'hétérogénéité en classe	15
2. L'imprévu : une notion omniprésente dans le contexte de classe hétérogène.	21
2.1. Définition de l'imprévu	21
2.2. Le traitement des imprévus : la façon dont les enseignants composent face aux imprévus.....	28
2.3. Les représentations professionnelles du métier et de l'hétérogénéité perçue des niveaux de maîtrise des élèves : un outil organisateur des pratiques face aux imprévus.....	35
3. Problématique et hypothèses	38
DEUXIEME PARTIE : L'EMPIRIE.....	40
1. Le cadre méthodologique	40
1.1. Choix d'une démarche.....	40
1.2. Recueil de données : observations et entretiens	43
1.3. Cadre d'analyse.....	46
2. Résultats et analyse des données.....	48
2.1. Analyse de quelques imprévus en classe	48
2.2. Les différents traitements des imprévus didactiques	54
2.3. Les représentations professionnelles à partir des entretiens	58
3. Interprétation des données.....	63
CONCLUSION	65
BIBLIOGRAPHIE	67
TABLES DES MATIERES.....	71

QUELQUES MOTS D'INTRODUCTION

« Enseigner, c'est (...) souvent *agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude* ».

(PERRENOUD, 1996, p. 10)

Il est des métiers pour lesquels il ne suffit apparemment pas d'avoir la formation pour les exercer : d'autres paramètres s'ajoutent. L'ouvrage de Philippe Perrenoud (1996) montre l'importance et l'omniprésence, dans le cadre de la profession d'enseignant, des aspects que l'on ne peut maîtriser, qui nous échappent parfois et amènent souvent à gérer des situations dans l'immédiateté.

Le parallèle avec d'autres métiers serait tout à fait imaginable dans le sens où tous ceux qui touchent à l'humain sont confrontés à cette part d'imprévisibilité due aux interactions, qui fait que souvent la situation prévue n'est pas la situation effective. Et, cela peut perturber les acteurs (Bénaïoun-Ramirez, 2009). Cependant, ici, nous nous bornerons au métier d'enseignant. Pour prendre un exemple de situation imprévisible qui désoriente, perturbe et oblige l'enseignant à changer d'organisation, nous pouvons envisager une séance de français pour laquelle est prévue une évaluation en fin de séance, à réaliser par groupes. Que peut-il faire si au moment de ce cours, 3 élèves sont malades, 1 est convoqué chez le directeur et 2 autres dans l'impossibilité de se mettre ensemble pour travailler, invoquant une incompatibilité d'humeur ? Que peut-il faire s'il passe dix minutes en début de séance à distribuer des papiers administratifs et n'a pas fini la leçon en temps voulu pour faire l'évaluation ? Et si ce jour-là de nombreux élèves, intéressés par la leçon, participent beaucoup ? Il va peut-être être content, déstabilisé, et, dans tous les cas, il s'adaptera sans doute à des **situations qu'il n'avait pas prévues**.

Ainsi, les imprévus n'ont pas toujours une connotation négative : un élève qui s'intéresse spontanément à une situation ou à une notion, on ne le prévoit pas, mais cela peut surprendre agréablement, même s'il existe des différences dans la façon d'appréhender et de traiter l'imprévu d'un individu à un autre.

Alors que l'imprévu peut se rencontrer partout, il perturbe et pose certaines questions. Pour ce mémoire, nous nous centrerons sur le contexte de classe de cycle 3 pour des raisons que nous explicitons. Comment un enseignant perçoit-il, puis réagit-il à un imprévu ? Ce sujet a fait l'objet d'études pour se rendre compte de la façon dont les enseignants composent et « *font avec* » les imprévus en classe (Bénaïoun-Ramirez, 2009). Ainsi, l'auteur a montré que les raisons de leurs réactions peuvent se comprendre au travers des représentations professionnelles que les enseignants se construisent. Parfois, l'imprévu amène à une perte de contrôle. L'instantanéité, l'improvisation de la réponse qu'il oblige à donner, peut ne pas correspondre à l'image que l'on se fait de soi-même. On peut ne pas se reconnaître et se laisser surprendre par ses propres réactions. Une chose est sûre, les imprévus sont au cœur des métiers dits « de l'humain », et pas seulement. Des multitudes d'imprévus demandent à être résolus tout au long de l'existence.

Il est vrai, comme le souligne Perrenoud (in Bénaïoun-Ramirez, 2009, préface) que si l'enseignant prévoyait tout, pour ne pas se laisser envahir par l'imprévu, qu'en serait-il de la pédagogie ? Et s'il ne prévoyait rien, se laissant guider par ses élèves et les discussions imprévues qu'ils engendrent, respecterait-il les apprentissages nécessaires ou s'en détournerait-il ? Le plus difficile dans le métier est certainement de concilier les deux : respecter les notions à apprendre et rester dans cette logique-là, tout en s'adaptant aux imprévus. En réalité, si la planification rassure, l'émergence d'imprévus a au moins l'avantage de renvoyer l'image et l'objet du métier que le pratiquant exerce : l'humain.

Les imprévus seront étudiés ici dans le contexte d'une classe hétérogène, phénomène qui ne cesse de s'accroître depuis la massification de l'enseignement dans les années 1980. En effet, nous supposons que face à un groupe hétérogène, l'enseignant doit faire face à des imprévus.

1 enseignant et 25 élèves :

25 façons d'entendre et de comprendre une seule et même voix.

Toute personne qui a un jour été confrontée à la gestion d'un groupe sait ce que le mot « hétérogénéité » signifie, même si elle n'en connaît pas la définition exacte. En effet, enseignant ou non, le responsable a pu s'apercevoir que tous les membres de son groupe n'ont pas tous la même façon d'interpréter et d'assimiler un apprentissage, la même façon de se l'approprier, de le réutiliser ...

Les apprenants sont différemment motivés, impliqués, intéressés. A tel moment un apprenant peut être paralysé sur une notion, pour laquelle il n'aurait pas eu de problèmes de compréhension plus tôt ou plus tard, ou expliquée d'une autre manière. L'hétérogénéité d'une classe peut engendrer des interactions, des questions de la part de certains élèves qui ne comprennent pas, des moments d'inattention de la part d'autres qui ne s'intéressent pas à la notion ... Autant de situations qui semblent être hautement génératrices d'imprévus (Bénaïoun-Ramirez, 2001). Il est alors intéressant de voir comment les enseignants perçoivent, mais aussi s'adaptent aux imprévus dans ce contexte de classe hétérogène.

L'articulation entre le traitement d'imprévus et l'hétérogénéité a semblé être utile à observer. Nous avons voulu montrer que l'hétérogénéité est parfois source d'imprévus, et peut déstabiliser les acteurs. Cependant, il semble y avoir des différences entre les enseignants dans la perception et le traitement d'un imprévu (Bénaïoun-Ramirez). C'est pourquoi nous observerons deux séances de grammaire en classe de cycle 3, dont l'une est menée par une enseignante débutante et l'autre par une enseignante experte et expérimentée. A la suite de l'auteur Bénaïoun-Ramirez, nous pensons que l'expérience, la connaissance du métier, peuvent engendrer des différences dans la perception et l'adaptation aux imprévus, notamment didactiques, que nous nous attachons à observer. Nous nous centrons sur l'activité de l'enseignant. Pour approcher au plus près les différentes réactions des enseignants, à travers ce qu'ils nous en disent eux-mêmes, il nous a semblé important d'aborder leurs représentations professionnelles. Nous pensons qu'elles orientent leurs réactions.

Ce mémoire n'a pas pour but de porter un jugement sur des pratiques observées. Il n'a pas pour objet d'apporter "la" solution ou de proposer la meilleure des réactions possibles face à un imprévu dans le contexte de classe hétérogène. Il a encore moins la prétention d'être exhaustif, mais il s'attachera simplement à observer et à essayer de comprendre ce qui se joue lors de l'émergence d'imprévus face à un groupe hétérogène en classe de cycle 3, pendant une séance de grammaire.

Pour ce faire, après avoir défini le contexte de classe hétérogène, nous analyserons notre objet d'étude que sont les imprévus. Afin de comprendre le traitement accordé à ces imprévus, nous aborderons les représentations professionnelles. Il conviendra ensuite de détailler notre démarche en termes de méthodologie et de recueil de données. Enfin, nous livrerons nos résultats et confierons notre analyse et notre interprétation.

PREMIERE PARTIE: LE CADRE CONCEPTUEL

Nous proposons d'étudier un objet : l'imprévu. Nous avons choisi d'aborder l'émergence de cet objet dans un contexte d'hétérogénéité dans la classe qu'il convient d'abord de définir. Pour comprendre la façon dont l'imprévu est pris en compte en classe et traité, nous devons cerner les représentations que les enseignants se sont construites de leur métier et de l'objet observé.

1. L'hétérogénéité : un contexte dans lequel des imprévus peuvent survenir

L'hétérogénéité peut être définie à travers un sens général mais dans un but de précision, nous aborderons l'hétérogénéité sous différents types. Nous tenterons d'en comprendre l'émergence en classe. Enfin, nous verrons les différentes manières d'y répondre.

1.1 Une hétérogénéité / des hétérogénéités : définition

1.1.1. Un sens général de l'hétérogénéité

Selon le dictionnaire Larousse 2011 en ligne, l'hétérogène est ce « **qui manque d'unité, qui est composé d'éléments de nature différente** ». Selon cette même source, ce qui est homogène est considéré comme ce « *dont la composition et la structure sont les mêmes en tout point, ce dont les éléments présentent une grande harmonie entre eux : une équipe homogène* ». L'hétérogénéité d'un groupe, peut donc être comprise dans le sens où chaque individu est unique, comporte des particularités propres, des signes distinctifs des autres. Le groupe ainsi formé, peut donc **manquer d'unité et d'harmonie** (Larousse, 2011).

Partant des postulats suivants de Robert Burns (in P. Schmitz, 2006) : « *Il n'y a pas 2 apprenants qui progressent à la même vitesse. Il n'y a pas 2 apprenants qui soient prêts à apprendre en même temps. Il n'y a pas 2 apprenants qui utilisent les mêmes techniques d'étude. Il n'y a pas 2 apprenants qui résolvent les problèmes exactement de la même manière. Il n'y a pas 2 apprenants qui possèdent le même répertoire de comportements. Il n'y a pas 2 apprenants qui possèdent le même profil d'intérêt. Il n'y a pas 2 apprenants qui soient motivés pour atteindre les mêmes buts* ».

Il est donc clair que le manque d'unité que révèle l'hétérogénéité perturbe d'autant plus dans un groupe où l'on doit apprendre, tel que la classe. « *Une situation standard ne peut qu'exceptionnellement être optimale pour tous (les élèves), parce qu'ils n'ont pas le même niveau de développement, les mêmes acquis préalables, le même rapport au savoir, les mêmes intérêts, les mêmes moyens et façons d'apprendre* » (Perrenoud, 1999a, p. 57).

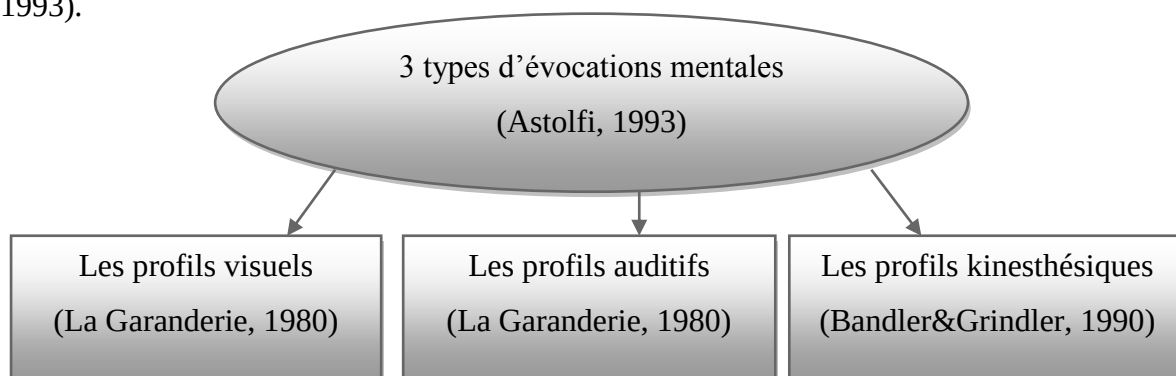
1.1.2. Différents types d'hétérogénéité

On distingue plusieurs types d'hétérogénéité à l'école : elle peut être de sexe, d'âge, de motivations, de cultures, d'aptitudes cognitives...

1.1.2.1. L'hétérogénéité cognitive

Sur le plan cognitif, plusieurs profils d'élèves sont à identifier pour définir ce type d'hétérogénéité. En effet, on distingue différents styles d'apprentissage (Astolfi, 1993). Selon Astolfi, il est difficile de faire une synthèse des différents styles cognitifs, chacun a sa manière d'appréhender des connaissances et d'assimiler des savoirs, il ne convient pas d'isoler des personnes dans certains profils. « *En réalité, il faut éviter que l'intérêt pour la diversité des styles d'apprentissage ne se traduise par un enfermement des personnes* » (Astolfi, 1993, p. 310).

Ainsi, un même individu peut ne pas s'inscrire totalement dans un style d'apprentissage mais correspondre à plusieurs. On peut cependant identifier les profils dits « **visuels** » qui reproduisent le savoir plutôt de façon graphique, et privilégient les images. Les profils « **auditifs** », quant à eux, s'appuient sur des chronologies, des enchaînements. Enfin, les profils « **kinesthésiques** » ont besoin de manipuler, de toucher. On définit ces profils par le terme « d'évocations mentales » qui signifient les supports sur lesquels les individus s'appuient de préférence pour intégrer, mobiliser et réinvestir un savoir (Astolfi, 1993).



Il ne s'agit là que d'évocations mentales, Astolfi évoque également les dépendants et indépendants du champ ou « DIC » (1993). Le terme « style cognitif » a été forgé pour la DIC. Les dépendants du champ « *prennent leurs indices dans l'environnement, grâce à la vision* » alors que les indépendants du champ font plus confiance aux « *indices internes, liés aux récepteurs de l'équilibration, dans l'oreille interne* » (Astolfi, 1993, p. 306).

Dans le cadre de notre mémoire, nous ne pourrions pas observer cette disparité. Nous sommes consciente de ne pouvoir tout traiter, l'intérêt de ce paragraphe est donc de présenter plusieurs types de différences pouvant exister au sein d'une classe pour mieux comprendre ensuite celles que nous avons ciblées et retenues pour notre recherche.

On peut discerner **5 modes de pensée** que nous ne détaillerons pas ici mais qui sont à envisager en termes de pratiques pédagogiques possibles : selon tel mode, un type de leçon ou d'enchaînements peut correspondre de façon plus ou moins adéquate à un élève (Astolfi, 1993).

Face à ces différents modes de pensée des élèves, les enseignants peuvent adopter diverses pratiques pour transmettre un apprentissage. Ces pratiques peuvent engendrer des imprévus. Un élève peut ne pas comprendre si l'enseignant choisit d'expliquer une notion d'une telle façon. L'élève posera peut-être des questions, sera pensif, curieux d'en savoir plus, ou au contraire il perdra de la motivation dans la tâche et sera moins impliqué. **L'hétérogénéité, notamment dans son aspect cognitif, peut donc engendrer des imprévus.**

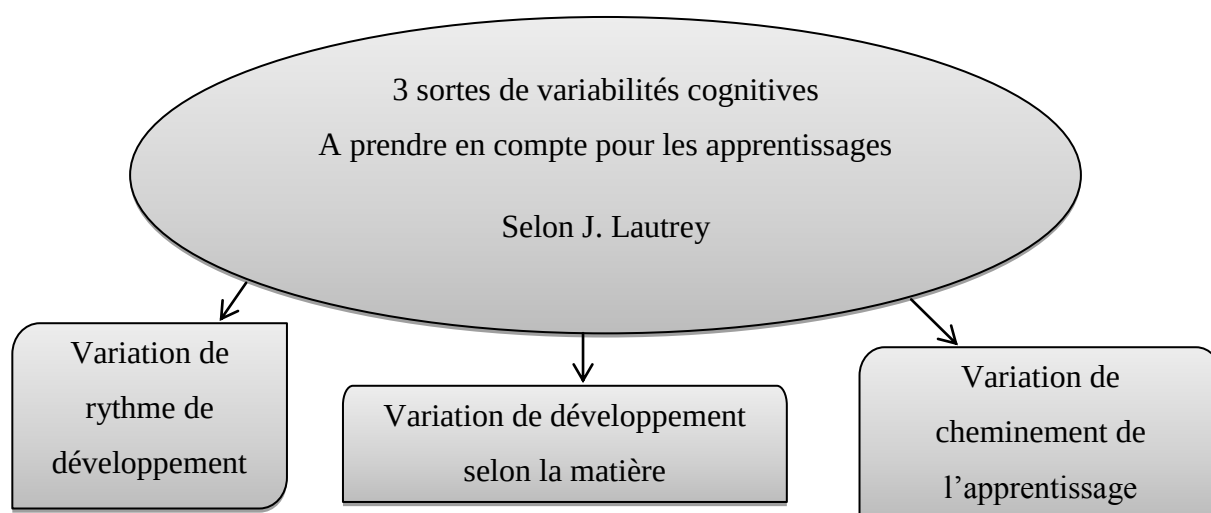
Selon Lautrey (2007), « *il y a au moins 3 sortes de variabilité cognitive que la pédagogie doit prendre en compte* ».

Premièrement, il existe des variations de rythme de développement. Des enfants de tel âge ne pourront pas faire des tâches que des enfants d'âge supérieur sauront déjà faire, en revanche, ils sauront en faire auxquelles des enfants plus jeunes ne parviendront pas : ceci correspond à une échelle de mesure du développement de l'intelligence établie par Binet. Lautrey insiste sur le fait que l'apprentissage doit s'adapter à ces différences.

Deuxièmement, un même élève n'a pas le même développement cognitif selon la matière envisagée.

Enfin, la même notion peut-être comprise par des chemins différents. Chaque enfant suit son chemin, qui n'est pas forcément le même d'un élève à l'autre. Varier les formes d'apprentissage permettrait de trouver pour chaque élève le chemin qui lui convient et qu'il comprend le mieux. Nous pouvons ainsi faire le lien avec les différentes évocations mentales relevées par Astolfi (1993). Certains élèves reproduisent le savoir plutôt à l'écrit, c'est ce que nous avons expliqué plus tôt à travers les profils visuels. D'autres le reproduisent à travers des enchaînements, des chronologies, et enfin, d'autres encore reproduisent ce savoir en manipulant (Astolfi, 1193). Les divers profils et modes de pensée rappelés par ce dernier, peuvent relever des variations de cheminement de l'apprentissage auxquelles Lautrey fait référence (2007).

Nous rendons ainsi compte que ces différences entre les élèves peuvent engendrer des imprévus, notamment didactiques (que nous définirons).



Toutes ces différences sur le plan cognitif doivent être prises en compte dans les pratiques des enseignants. Et, il y a certainement des pratiques meilleures que d'autres en ce que les acquisitions des élèves varient d'une classe à l'autre, et d'un élève à l'autre. La même façon d'enseigner peut avoir des effets différents sur tel ou tel élève : c'est le constat que posent Pascal Bressoux, Marc Bru, Marguerite Altet et Claire Leconte-Lambert (1999). La réponse à ses différences viendrait du fait que les élèves traitent l'information chacun à leur façon. Les auteurs traitent de « l'effet-maître », qui pourrait se définir comme les pratiques que l'enseignant met en œuvre pour organiser les conditions d'apprentissages.

Leur recherche a notamment montré qu'il existait incontestablement une diversité des pratiques d'enseignement et un effet-maître sur l'implication des élèves dans les activités scolaires. La capacité du maître à impliquer ses élèves aurait un impact plus important pour les élèves dits « faibles », qui se démobiliseraient plus facilement que d'autres. De plus, un enseignement où le maître monopolise la parole est « *favorable à l'implication des élèves forts* » (p. 105). Les auteurs ajoutent que l'hétérogénéité de la classe permet un temps de travail plus important ce qui est bénéfique aux élèves.

Ces données attestent que certaines pratiques des enseignants conviennent plus ou moins à certains élèves. Cela peut être lié à ce que nous avons explicité précédemment comme les différents styles d'apprentissage des élèves (Astolfi, 1993), ou encore les variabilités cognitives (Lautrey, 2007). Des précisions doivent être apportées quant aux termes de « bons ou mauvais élèves » et « élèves forts ou faibles ».

1.1.2.2. L'hétérogénéité des niveaux de maîtrise

Un « bon élève » peut être celui qui est « *actif, sociable et intelligent* » ou encore celui qui est « *appliqué, discipliné, persévérant et consciencieux* » (Lautier, 2001, p. 27). Le « mauvais élève » serait celui « *inapte à poursuivre des études [...], passif, replié sur lui-même et peu doué* » (Lautier, 2001, p. 28). La réussite scolaire est difficile à définir, alors que l'on explique l'échec scolaire par le milieu socioculturel des familles, des maux de la société (Lautier, 2001). Dans un cas d'échec extrême, l'enseignant renvoie la responsabilité à la société alors que pour un « échec moyen », la responsabilité incombe à l'élève (Lautier, 2001). « *Face à la réussite, l'enseignant a une attitude un peu plus responsable* » (p. 58). Ainsi, pour une réussite moyenne, l'enseignant estime pouvoir l'améliorer en usant de moyens pédagogiques, il ne pense pas pouvoir intervenir en revanche, pour améliorer une réussite déjà brillante (Lautier, 2001).

Une étude a visé à comparer la manière dont les parents d'élèves et des enseignants spécialisés dans l'aide aux élèves en difficulté voient la réussite et la difficulté scolaire (Desomble & al., 2010). Ces auteurs constatent que la réussite scolaire est moins appréhendée dans les textes officiels que la difficulté scolaire. Ils définissent le jugement scolaire. « *Le jugement scolaire se traduit à tous les niveaux de l'enseignement et fait référence à différents éléments allant de la remarque passagère aux décisions de passage en classe supérieure, en passant par la notation des élèves* » (p. 5).

Ils constatent que les propos recueillis pour évoquer la réussite et la difficulté font référence à des comportements et des traits de personnalité des élèves.

Des termes plutôt négatifs sont employés pour cerner la difficulté, alors que des termes globalement positifs permettent de définir un élève en réussite (sérieux...). Que ce soit pour les profanes (parents), ou experts (enseignants spécialisés), on retrouve deux domaines employés pour définir la réussite *et* la difficulté : il s'agit de l'environnement (famille, école, enseignants) et des caractéristiques personnelles (comportements, aspects cognitifs, personnalité). Mais, pour expliquer la difficulté scolaire, les parents et les enseignants ajoutent la culture (au sens de manque). Les auteurs concluent que les explications internes à l'élève sont plus importantes pour expliquer la réussite et l'environnement et le contexte scolaire est plus utilisé pour parler de la difficulté. Enfin, les causes invoquées pour justifier de la réussite ou de l'échec ne sont pas opposées. Cela rejoint Lautier, « *les raisons pour lesquelles l'élève échoue ne sont pas les raisons inverses pour lesquelles il réussit* » (p. 58).

Pour notre recherche, nous avons établis des plans de classe, avec les élèves jugés par les enseignants selon trois catégories : les élèves en réussite, les élèves « moyens » et les élèves en difficultés. Cela nous permet de voir les différents traitements possibles d'imprévus en classe selon qu'ils émanent d'élèves jugés en réussite ou non. Nous nous centrons donc sur une hétérogénéité des niveaux de maîtrise perçue par l'enseignant. Ce type d'hétérogénéité est plus facilement accessible pour l'apprenti-chercheur que nous sommes par rapport à l'hétérogénéité cognitive.

1.1.2.3. L'hétérogénéité d'implication

Voyons le lien entre le statut scolaire de l'élève et son implication dans la tâche. On mesure l'implication des élèves en mesurant le temps utile par rapport au temps imparti. On entend par temps utile, le temps de travail effectif des élèves. Un long temps de travail en classe ne rendrait pas l'attention moindre chez les élèves (Bressoux & al., 1999). « *Les élèves forts (considérés comme tels par les enseignants) sont ceux pour lesquels les indices d'implication sont les plus élevés* » (p.102). Les auteurs rejoignent ainsi Suchaut (2008) : « *Plus les élèves ont un bon niveau scolaire, plus leur implication dans les tâches scolaires est élevée* » (Suchaut, 2008, p. 8). La relation est donc significative pour ces élèves dits « forts » (Bressoux & al., 1999).

Nous voyons qu'il peut exister un lien entre **hétérogénéité cognitive, hétérogénéité des niveaux de maîtrise et hétérogénéité d'implication.**

Ces auteurs émettent l'idée que la capacité du maître à impliquer ses élèves est importante, surtout pour les élèves dits « faibles » qui ont souvent plus besoin d'être guidés, encouragés. Leur recherche montre également que lorsque les élèves à statut scolaire faible sont impliqués dans le travail, par corrélation les moyens et les forts le sont aussi : dans ces conditions, l'enseignant peut ainsi mobiliser toute la classe. Ils ajoutent que plus il y a d'interactions à l'initiative du maître, plus les élèves forts sont impliqués dans la tâche. Il en est également ainsi si la consigne est précise et si les élèves savent exactement ce qu'ils doivent faire. Si on attend beaucoup d'un élève, il sera plus motivé à répondre à cette attente. Le comportement des enseignants et leurs pratiques ont donc de l'influence sur les motivations des élèves. C'est une obligation d'aller à l'école ce qui fait que tout le monde n'en a pas le désir mais il est impossible de dire aux élèves qui n'ont pas envie d'apprendre de rester chez eux et « *il faut bien faire avec la réalité de la scolarisation de masse* » (Perrenoud, 1999a, p. 68).

Enfin, certains élèves nécessitent d'être accompagnés dans leur apprentissage, d'autres sont plus autonomes et ressentent moins le besoin d'être guidés. De plus, chacun a son histoire de vie, son caractère, son parcours, ses origines, ses attentes, ses conflits, son rythme... et ce n'est pas sans conséquences sur les motivations et les implications. « *Les questions de motivation semblent bien au cœur des défis qui se posent aujourd'hui aux acteurs de l'éducation* » (Galand, 2006, p. 5). La motivation ne dépend ni exclusivement de l'élève, ni exclusivement de l'enseignant, de la famille ou du système scolaire. Tous ces facteurs interviennent avec plus ou moins de poids au fil du temps (Galand, 2006).

Pour ce mémoire, nous nous attacherons à analyser deux volets: **l'hétérogénéité perçue des niveaux de maîtrise et l'hétérogénéité d'implication.** Ce sont des caractères, des types d'hétérogénéité qui nous intéressent en ce qu'elles posent des questions en termes de présence à l'école et de susceptibilité de faire émerger des imprévus.

Nous devons faire des choix et ne pouvons pas traiter de tout. C'est pourquoi nous en resterons à montrer le lien qui existe entre les deux types d'hétérogénéité que nous observons et les imprévus surgissant en classe. Nous ne traiterons pas de l'effet maître.

Par hétérogénéité d'implication, nous précisons simplement que tous les élèves d'une classe n'ont pas la même envie d'apprendre, de répondre aux questions de l'enseignant, de résoudre un exercice. Nous considérons la classe hétérogène comme celle qui réunit ces deux composantes.

En termes d'opérationnalisation, nous repérons les élèves qui participent souvent, qui demandent la parole pour cerner l'hétérogénéité d'implication. Les plans de classes complétés par les enseignantes observées précisent le statut scolaire de chacun de leurs élèves. A partir de leurs remarques, nous pouvons donc approcher les perceptions des enseignantes sur les niveaux de maîtrise atteints par leurs élèves. Nous préciserons cela en partie méthodologique.

La question de la prise en charge de l'hétérogénéité en classe que nous venons de définir, est une question d'actualité, qui peut se comprendre par différents facteurs.

Nous avons défini le contexte dans lequel l'objet de ce mémoire s'inscrit. Il est temps de comprendre pourquoi notre recherche a du sens aujourd'hui qu'elle n'aurait peut-être pas eu 50 ans auparavant.

1.2. L'émergence de l'hétérogénéité en classe

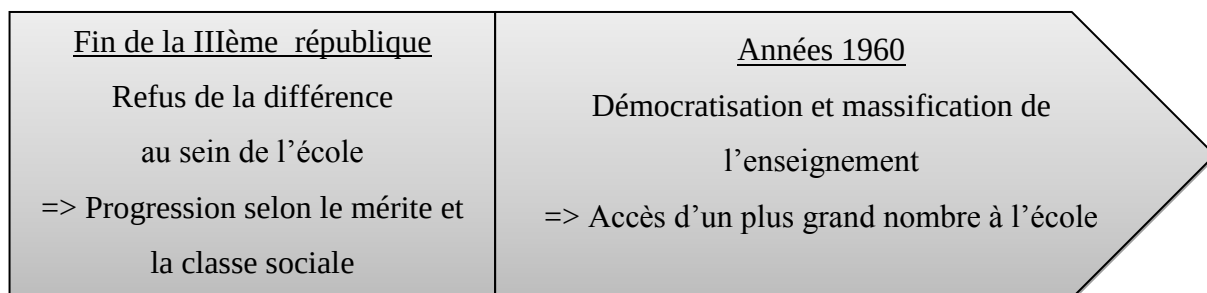
La succession des politiques et des courants idéologiques parfois contradictoires ont affecté l'institution publique qu'est l'Ecole. Les réformes et les projets éducatifs différents ont accru le contexte « d'hétérogénéité », qu'il a fallu prendre en compte et gérer (Bénaïoun-Ramirez, 2009). Un rappel des différentes mutations de l'école en France s'impose.

Nous citons ci-dessous le travail de Bénaïoun-Ramirez (2009), qui s'est appuyée sur des auteurs tels que Prost, Charlot ou encore Hirschorn.

Sous la IIIème république, l'Etat, qualifié comme éducateur, refusait la différence dans la sphère publique. On tente notamment d'estomper les différences tenant au milieu social, le mérite devient une notion clé, notamment pour l'entrée en sixième.

Dans les années 1960, l'école adopte une logique d'orientation, on vise à intégrer. On accepte alors les différences culturelles au sein de l'école, on met l'accent sur l'insertion économique. Après 1968, les discours ont favorisé la sélection.

On teste de nouvelles façons d'enseigner grâce au développement des travaux de groupe, des exposés ou encore du travail autonome. On a voulu démocratiser l'éducation, c'est à dire la rendre accessible à un plus grand nombre. Cela a entraîné **la massification de l'enseignement**, qui se traduit par un grand nombre d'élève au sein des parcours scolaires. Le public de l'école s'est donc diversifié, on a voulu faire apprendre et travailler des élèves qui n'en n'avaient pas toujours envie, ce qui a pu engendrer des perturbations, des imprévus pour les enseignants. (Bénaïoun-Ramirez, 2009).



Au début des années 1980, des conflits apparaissent entre la famille et l'école puisque l'obligation d'orientation, de sectorisation rend les choses parfois compliquées. *« Le système éducatif en effet, en installant l'hétérogénéité au sein de la classe, au nom de « l'égalité des chances », en plaçant l'élève au centre du système éducatif avec le souci de « prise en compte des différences », et en fixant comme but la construction de repères communs, contraint l'enseignant à articuler ces deux projets pédagogiques différents »* (Bénaïoun-Ramirez, 2009, p.31). Par ces deux projets pédagogiques différents, l'auteur entend un projet républicain (former à la citoyenneté et d'assimiler les différences pour la construction de repères communs) ainsi qu'un projet démocratique qui vise au développement de l'élève et privilégie les différences.

Avec la démocratisation de l'école, l'enseignant se trouve confronté à deux objectifs divergents : d'un côté il doit mettre en place et proposer des activités différentes pour pallier l'hétérogénéité des élèves, et d'un autre côté, il est soumis à l'exigence de transmettre un seul et même programme et enseignement. En plaçant l'élève au centre du système éducatif, la loi dite « Jospin » de 1989, implique de contribuer à l'égalité des chances. *« Mais, entre une ambition de politique éducative et une exigence morale, c'est à l'équipe éducative ou à l'enseignant que revient de construire les conditions de l'action »* (Lebaume & Coquidé, 2002, p. 7). Notons que « prendre en compte la diversité des élèves » est, depuis 2010, l'une des 10 compétences officielles du professeur des écoles.

Ce dernier « *prend en compte les différents rythmes d'apprentissage, accompagne chaque élève, y compris les élèves à besoin particuliers* » (Référentiel de Compétences du Professeur des écoles, 2010).

Démocratiser c'est donc **offrir une éducation égale pour des élèves aux acquis différents** (Feyfant, 2008). Les élèves ont aussi des raisons d'apprendre différentes et « *la démocratisation de l'accès ne correspond pas à une démocratisation de la réussite* » (Lebeaume & Coquidé, 2002, p 6). Cela fonde la nécessité de **faire face à des imprévus**.

Le terme hétérogénéité n'est pas anodin et apparaît plutôt négatif contrairement à « diversité » et « pluralité » qui seraient considérés plus positivement. (Lebeaume & Coquidé, 2002). L'hétérogénéité est souvent perçue comme un obstacle, notamment par les enseignants qui doivent composer avec, mais finalement elle doit être considérée comme un avantage et un facteur d'enrichissement (Feyfant, 2008). C'est un choix à faire, un parti à prendre : dans tous les cas, ce sont des réponses à y apporter.

1.3. Différentes réponses apportées à l'hétérogénéité en classe

1.3.1. Les différences d'organisation scolaire selon les pays

La question de la gestion de l'hétérogénéité en classe s'est posée dans tous les pays européens, et, chacun y a apporté sa réponse. On peut évoquer 4 modèles d'organisation du système scolaire (N. Mons, 2008, in Feyfant, 2008).

- Un **modèle de séparation** qui comporte un tronc commun court, des classes et des filières de niveau et pratiquent beaucoup le redoublement. C'est un système estimé inégalitaire et inefficace, adopté en Allemagne, en Autriche, ou encore en Suisse mais qui tend à être nuancer avec les évaluations PISA.

- Il existe aussi un **modèle d'intégration uniforme** où le tronc commun est long, le redoublement est utilisé et les classes de niveau sont exclues au primaire. Le risque est que certains élèves n'aient pas de qualifications à la sortie des études : c'est le cas en France, en Espagne, en Italie, ou encore en Grèce.

- Le **modèle d'intégration individualisée** comprend des objectifs communs mais une mise en œuvre personnalisée comme le soutien. C'est le modèle de la Finlande, la Suède, le Japon ou encore la Norvège.

- Enfin, on parle de **modèle d'intégration à la carte** lorsqu'on met en place des groupes de niveau ponctuels, dans chaque discipline. On ne pratique pas le redoublement. C'est un modèle qui peut ne bénéficier qu'aux meilleurs élèves, utilisé aux Etats-Unis, en Angleterre ou encore au Canada.

Suchaut (2008) établit également une distinction entre pays, sans détailler les modèles d'intégration. Il distingue les pays qui favorisent **l'intégration** de ceux qui favorisent la **différenciation**. Les premiers correspondent plutôt aux pays nordiques ou asiatiques. Les élèves suivent le même rythme de scolarité dans des structures communes jusqu'à la fin du secondaire. Ils pratiquent peu le redoublement, développent un tronc commun. Les pays qui tendent à différencier sont les pays germaniques et d'Europe de l'Est. Ils répartissent très tôt, dans la scolarité, des élèves dans des filières différentes, ils pratiquent le redoublement.

Nos observations se situent en France, et n'ont pas pour but de comparer des pratiques avec d'autres pays. Il est intéressant cependant d'examiner le lien entre un système éducatif et la gestion de l'hétérogénéité des élèves en classe. Ainsi, nous pouvons préciser, à la lumière de ces deux auteurs, que notre système privilégie l'intégration, notamment avec un long tronc commun, même si certaines politiques visent à réduire l'hétérogénéité dans les établissements.

En s'appuyant sur une enquête Pisa, Suchaut a souligné que **les pays qui pratiquent la différenciation ont de moins bons résultats scolaires que ceux qui favorisent l'intégration** (Duru-Bellat, Suchaut, 2005, cité par Suchaut, 2008).

Ainsi, l'hétérogénéité d'une classe n'est pas un facteur de nuisance pour le niveau moyen des élèves, elle permet selon lui, d'estomper les inégalités d'origines sociales perceptibles au niveau des acquisitions scolaires (B. Suchaut, 2008). Il constate qu'au niveau de la classe, l'hétérogénéité apparaît comme le meilleur contexte pour qu'un élève faible progresse, sans forcément que les élèves les plus avancés soient pénalisés.

1.3.2. Les différentes réponses apportées à l'hétérogénéité en France

En France, plusieurs solutions ont voulu répondre à cette problématique de gestion de l'hétérogénéité en classe.

Depuis le 10 juillet 1989, la loi n° 89-486 (ou « loi Jospin ») a défini l'organisation de l'école primaire en 3 cycles. Le but était de permettre la progression des élèves, placés au centre du système, en luttant contre la difficulté scolaire, en s'attachant aux rythmes d'apprentissages pour adapter les pratiques enseignantes à l'hétérogénéité. Les zones d'éducation prioritaire, ou encore le R.A.S.E.D. ont aussi eu pour objectif de prendre en compte cette diversité, hétérogénéité des élèves, et de la gérer au mieux. Nous ne parlerons pas des dispositifs mis en place parfois localement, nous nous contenterons de dire simplement, que parfois, les dispositifs échappent à l'efficacité et **les efforts financiers et humains ne se traduisent pas par une meilleure acquisition des élèves**, ce que montre Suchaut (2008).

Le **redoublement**, moyen pour contourner l'hétérogénéité, est une pratique condamnée par beaucoup en ce qu'il n'apporterait pas de solution concrète aux acquisitions, baisserait l'estime de soi des élèves et induirait des coûts élevés (B. Suchaut, 2008). Le redoublement est lié à l'hétérogénéité cognitive évoquée précédemment.

Le **regroupement des élèves** d'une classe ou d'un cycle peut aussi être un moyen de traduire la différenciation (Feyfant, 2008). Il est suivi de l'évaluation des capacités cognitives des élèves pour aboutir à la formation de groupes homogènes à partir de l'évaluation diagnostique. Mais, des limites sont à souligner en ce que cela peut mener à des filières déguisées dès le primaire. C'est pourquoi l'institution limite la durée de ces regroupements. Les regroupements ponctuels peuvent néanmoins être positifs (Feyfant, 2008). On peut aussi imaginer des groupes de besoin, momentanément homogènes, qui sont des regroupements d'élèves centrés sur leur besoin à un moment donné, et permettent la coopération entre pairs (Feyfant, 2008) : chaque enseignant a un groupe qui correspond à un niveau de difficultés, de facilités. Si ce groupe-là n'est pas limité dans le temps, un risque est à envisager quant au fait d'être étiqueté selon un statut, un niveau de capacités.

Il est également possible d'envisager une relation interpersonnelle étroite au bénéfice de l'élève : c'est le **tutorat**. Cela peut être bon pour les relations sociales mais les résultats pour la cognition sont encore à mettre en évidence.

Pour traiter l'hétérogénéité, les enseignants sont amenés à pratiquer la **remédiation**. Pour ce faire, il convient de faire une évaluation diagnostique, de définir les objectifs, les supports et les stratégies de réalisation de ces objectifs, de diversifier les chemins d'apprentissage et d'en faire une évaluation formative.

La remédiation peut parfois être immédiate sous forme d'explications là où l'élève rencontre des difficultés (Feyfant, 2008). Perrenoud pose la question de la place de l'évaluation informative à l'école (2001). Il parle de confusion entre l'évaluation formative et informative (2001). « *L'évaluation formative a longtemps été associée à l'image d'un test critérié intervenant après une période d'apprentissage, test suivi d'une séquence de remédiation pour les élèves ne maîtrisant pas les acquis visés* » (Perrenoud, 1991). L'auteur précise l'effort consenti par les chercheurs pour élargir ce modèle. Perrenoud préconise de parler « d'observation formative » plutôt que d'évaluation formative qui serait trop associé à la note, au classement. L'observation formative permettrait ainsi de se construire une idée réelle des apprentissages, de les guider sans avoir le souci du classement (1991).

On a également institué **l'aide individualisée** qui peut être de la remédiation et est mise en œuvre par des heures de soutien ou de remise à niveau (Feyfant, 2008). Pour Houssaye, **la pédagogie de soutien** est chargée de répondre à l'introduction de l'hétérogénéité en classe (2010). En effet, selon Houssaye, la pédagogie de soutien a pour but de traiter l'hétérogénéité en classe, tout en gardant le mode d'enseignement simultané. Elle le permet grâce à plus de temps donné aux élèves en difficultés. Toutefois, elle ne change pas l'ordre scolaire qui garde comme cadre l'enseignement simultané et « *c'est justement ce que met en cause la pédagogie différenciée, qui veut mettre l'élève au centre (et non plus la classe)* ». (Houssaye, 2010, p.8).

Cette dernière forme de pédagogie remet bel et bien en cause le mode simultané de l'enseignement en prenant réellement en compte les différences des élèves (Houssaye). Elle ne réussit cependant pas à s'imposer, elle apparaît trop complexe, il y a beaucoup de facteurs en prendre en compte, et elle « *ne semble pas supporter l'improvisation* » (Houssaye, 2010, p.8).

Houssaye souligne la force de la tradition éducative face à laquelle se trouve la pédagogie différenciée et le changement qu'elle préconise : passer du processus enseigner à celui d'apprendre.

Tant d'obstacles qui font que la pédagogie de soutien s'avère être la seule à être capable d'intégrer au mode simultané, certains bénéfices de la pédagogie différenciée. Finalement, l'ordre scolaire n'est pas bousculé : le mode simultané reste le modèle d'enseignement prédominant, auquel on intègre la pédagogie de soutien mais il n'y a pas de véritable différenciation (Houssaye, 2010).

1.3.3. Précisions sur la différenciation pédagogique

On a beaucoup parlé également de la « **différenciation pédagogique** », née de l'existence de fait de l'hétérogénéité des classes. Perrenoud (1996) qualifie cette pratique : « *différencier, c'est organiser les interactions et les activités, de sorte que chaque élève soit constamment ou du moins très souvent confronté aux situations didactiques les plus fécondes pour lui* » (in Lebeaume & Coquidé, 2002). Elle vise à organiser la classe pour permettre à chacun d'apprendre dans les conditions qui lui sont les meilleures : on traite les difficultés, on facilite l'apprentissage. On varie les techniques, les outils, les méthodes (travail en groupe, individuel...). L'intérêt est de pousser l'élève à aller jusqu'au bout de ses possibilités. Cependant, les outils que l'on utilise pour l'apprentissage d'une notion ne sont pas neutres selon la classe ou le groupe d'appartenance. L'ordinateur par exemple peut être un objet familier et même maîtrisé pour certains élèves de cycle 3, et totalement inconnu pour d'autres.

Aussi est-il difficile, pour un enseignant, de pouvoir planifier toutes les solutions et pratiques possibles pour que chaque élève apprenne le mieux possible. Nous pensons que cela peut le désorienter lui-même, mais aussi ses élèves si sa façon de faire n'est pas claire. Autant de questions, de problèmes, d'imprévus peuvent alors émerger.

Il est difficile de dire si la différenciation pédagogique est effectivement généralisée dans l'école française. Nous pensons qu'un enseignant peut prétendre effectuer de la différenciation, sans qu'elle n'en soit vraiment. Peut-être parce qu'elle impose un investissement professionnel conséquent de la part des enseignants sans pour autant qu'ils soient certains des résultats acquis par les élèves.

Elle apparaît pourtant comme une des meilleures façons de gérer l'hétérogénéité, cognitive mais aussi d'implication, des élèves. Aussi, faudrait-il que les élèves aient pris conscience de la meilleure façon qui leur permet d'apprendre personnellement, sans les catégoriser ou les « enfermer » dans un style comme le préconise Astolfi (1993).

« *C'est pourquoi tout élève a besoin à la fois d'une pédagogie à sa mesure et de se mesurer à d'autres pédagogies* » (Meirieu, 1987, cité par Astolfi, 1993). La différenciation des apprentissages peut prendre forme par de l'individualisation, c'est-à-dire l'affirmation de l'individu par rapport au groupe. L'individualisation des apprentissages peut être contraire à la socialisation de l'enfant, mais elle peut également lui permettre de s'intégrer lors d'une discussion où il pourra donner son point de vue, son savoir (Feyfant, 2008). Une des motivations est de tenter d'autres méthodes que celles qui ont entraîné l'éventuel échec de l'élève.

Précisons que la différenciation pédagogique se distingue de la **pédagogie différenciée** : elle n'est pas une méthode, ni un comportement d'un enseignant mais une véritable manière d'enseigner et se centre plus sur le fait qu'on ne peut transmettre un enseignement indifférencié, identique, à des élèves qui sont différents. Depuis les années 1990, le terme de différenciation pédagogique est plus employé (Feyfant, 2008).

Nous avons demandé aux enseignantes qui nous ont accueilli dans leurs classes, si elles pratiquaient la différenciation pédagogique, ne serait-ce que momentanément. Nous avons pensé en effet que ce choix de pratique leur permettait peut-être de contrôler l'émergence d'imprévus notamment didactiques (définis au chapitre 2). De la même façon, nous souhaitions savoir si un refus de pratiquer ce type de différenciation avait, ou non, un rapport avec leur perception et le traitement des imprévus. Pour bénéficier de ses réponses, nous avons posé des questions lors des entretiens qui permettent de faire des hypothèses. Néanmoins, n'ayant pas dit que nous travaillions sur les imprévus, nous ne pouvons émettre des certitudes. Il apparaît alors que les deux enseignantes observées adoptent un comportement distant face à la différenciation pédagogique. Lors des deux séances observées, nous n'avons pas assisté à des dispositifs de ce type. De plus, les réponses fournies aux entretiens par ces enseignantes permettent de dire que la différenciation pédagogique n'est pas un moyen pour elles de contrôler des imprévus mais de pallier simplement la difficulté scolaire de certains élèves. Les enseignantes établissent donc un lien plus immédiat entre la différenciation pédagogique et l'hétérogénéité de leurs élèves, plutôt qu'avec les imprévus qu'ils peuvent engendrer.

A travers la présence de deux types d'hétérogénéité que nous avons choisis d'observer, les enseignants se trouvent face à des situations complexes en classe, et ainsi, face à la nécessité de gérer des imprévus.

2. L'imprévu : une notion omniprésente dans le contexte de classe hétérogène.

L'imprévu est une large notion qui appelle à des précisions. En effet, cela recouvre plusieurs sous-catégories que nous développerons. Des différences sont repérées quant à la manière de réagir à l'imprévu.

2.1. Définition de l'imprévu

Selon le dictionnaire Larousse en ligne, l'imprévu est « *ce qui arrive de façon inattendue, et souvent déconcerte* » (Larousse, 2011). Cela signifie qu'il surprend, désoriente parfois, trouble, voire même embarrasse. L'imprévu se distingue de l'incertain (qui n'est pas établi avec exactitude), même s'il arrive dans un contexte d'incertitude. L'imprévu dérange, perturbe (N. Bénéïoun-Ramirez, 2009).

Il convient de préciser que notre objet d'étude est observé par rapport à un acteur : l'enseignant ; et dans un contexte : sa classe. « *L'adaptation à l'imprévu fait partie intégrante de la mission de l'enseignant* ». (Bénéïoun-Ramirez, 2009, p. 78). En effet, il est impossible de tout prévoir dans un contexte de classe en ce que l'on touche à l'humain et non à un automate ou à un ordinateur formaté. Cette impossibilité de tout prévoir atteste de la multitude d'imprévus auxquels on peut être confronté. Pour citer quelques exemples, nous pouvons imaginer le cas de l'enseignant qui a perdu sa voix et ne peut parler, l'élève qui est malade mais est tout de même à l'école... Une liste d'imprévus ne peut être fixée, elle ne serait jamais vraiment exhaustive.

Il convient d'approcher la définition de l'imprévu par les termes qui l'avoisinent.

John C. Flanagan (cité par Bénéïoun-Ramirez, 2009, p.69) définissait **l'incident critique** comme « *un incident [...] dans une situation où le but ou l'intention de l'action paraît suffisamment clair pour l'observateur et où les conséquences de l'action sont assez évidentes* ». John C. Flanagan a retenu cette explication pour la formation de pilotes d'aviation (1954). Seulement, cette définition ne peut être reprise pour les imprévus qui émergent en classe, de surcroît lorsqu'on souhaite approcher les significations que des enseignants donnent de leurs actions, ce qui est pourtant ce que l'on cherche à percevoir.

Néanmoins, un incident critique survenant en classe comme par exemple un enseignant qui ne parvient pas à expliquer une définition, peut générer divers imprévus (Bénaïoun-Ramirez & Panissal, 2010).

Nous souhaitons approcher les perceptions et les identifications des imprévus chez les enseignants observés, à partir de ce qu'ils nous en disent eux-mêmes. Leurs représentations des imprévus, mais aussi de leur métier, peuvent influencer sur leurs réactions. Ainsi, Peter Woods en définissant **l'incident perturbateur**, a précisé que selon les perceptions de leur mission qu'ont les enseignants, certains seront perturbés par l'incident et d'autres non (in Bénaïoun-Ramirez, 2009, p. 71). Nous voulons percevoir justement, si les imprévus qui peuvent émerger en classe, perturbent ou non les enseignants. Et si oui, comment ils le considèrent et passent outre. Certains imprévus n'ont peut-être pas été identifiés comme tels par les enseignants, ou peut-être ont-ils été niés par eux : l'essentiel est que nous identifions un imprévu pour un enseignant à partir des réactions que nous, en tant qu'observateur, nous avons remarqué. Cela peut être des paroles ou bien des effets de surprise que l'on peut percevoir au travers de gestes, d'expressions du visage. Nous pensons qu'il peut exister des différences sur ce point-là entre un enseignant débutant et un autre confirmé. C'est un point que nous explicitons plus bas.

Huber et Chautard (2001) se sont centrés sur les **incidents cognitifs** de l'élève qui peuvent faire imprévu pour l'enseignant. En effet, les enseignants qu'ils observent optent en majorité pour le cours dialogué ou participatif. Les auteurs admettent que ce n'est pas le mode d'apprentissage « *le plus propice au surgissement d'événements perturbateurs et donc d'imprévus, dans la classe* » (Huber & Chautard, 2001, p. 33). C'est pourquoi ils ont choisi de repérer des incidents pour leur permettre d'analyser le travail des élèves. Ils relèvent ainsi que les incidents cognitifs les plus fréquents sont les réponses inexactes, inattendues ou imprécises. La notion d'incidents cognitifs apporte du sens aux imprévus didactiques que nous observons en ce qu'ils sont un « *indicateur de mise au travail des représentations des élèves dans la construction du savoir* » (Huber, 2007 cité par N. Bénaïoun-Ramirez et N. Panissal, 2010, p. 1). Nous émettons l'idée que les incidents cognitifs des élèves ont des conséquences et des répercussions sur la transmission du savoir. Cette transmission du savoir est ce à quoi nous nous sommes attachées pendant nos observations.

Bénaïoun-Ramirez (2009) appelle imprévu « *les incidents perturbateurs qui surgissent en classe. Ils peuvent être radicaux ou relatifs, selon l'expérience des sujets en la matière* » (p. 71). Jean et Etienne (2006) n'emploient pas le terme « d'incident » pour cerner l'imprévu mais le définissent comme « *toute action, réaction d'élèves, de l'enseignant ou d'un élément du monde extérieur, qui sort de la planification, de la programmation de l'enseignant* ».

Huber et Chautard (2001) cernent l'imprévu comme « *tout évènement de nature organisationnelle, méthodologique, relationnelle ou cognitive, qui a échappé à la programmation de l'enseignant et qui introduit une perturbation dans la leçon en cours* » (p. 81). Les auteurs définissent 3 types de situations en classe. Il existe les passages conformes aux attentes des enseignants. Il peut arriver des incidents que les enseignants gèrent rapidement. Enfin, il y a parfois des évènements, plus forts que de simples incidents, ils forment imprévu et demandent une réponse, un traitement plus long que pour de simples incidents. Cela rejoint l'idée de Perrenoud (1996), selon laquelle face à une situation inattendue, un enseignant peut se donner le temps de réfléchir à sa réponse ou au contraire répondre en temps utile, selon l'urgence de la situation. Il existe donc une hiérarchie de tous les incidents survenant en une séance : tous n'impliquent pas la même force de traitement. Nous retiendrons donc qu'il y a parfois des incidents qui sont plus importants que d'autres, qui perturbent plus le cours de la séance indépendamment de l'enseignant. Un incident peut être évènement, sans que l'enseignant ne le choisisse, mais parce qu'il emporte avec lui de nombreuses conséquences en terme de transmission de savoir. « *C'est parce qu'il y a imprévu qu'il y a évènement* » (Huber & Chautard, 2001, p. 52).

Jean (2011) précise que les imprévus apparaissent comme un souci majeur pour des enseignants novices. Le rôle de l'expérience a été travaillé par Bénaïoun-Ramirez (2009). L'auteur s'appuie sur trois variables que sont les imprévus, le contexte et l'ancienneté. Ainsi, elle montre qu'un contexte difficile déstabilise les enseignants, même ceux dont l'ancienneté est importante, et cela les pousse peut-être à s'adapter aux imprévus. En revanche, un contexte sans difficultés particulières permet aux professeurs débutants de persister dans leurs prévisions. Nous supposons que les imprévus sont plus déstabilisants pour un enseignant novice que pour un enseignant expert (dont le statut est conféré par l'institution à travers un certificat) et expérimenté.

Nous pensons qu'un enseignant expérimenté saura cerner plus facilement les difficultés des élèves, et sera donc préparé à répondre à certaines de leurs questions ou même aux imprévus qu'ils peuvent engendrer.

Notre recherche se concentre seulement sur une enseignante novice et une enseignante expérimentée et ne peut donc apporter de résultats généraux ni même de tendance.

De façon à clarifier notre objet d'étude, pour notre recherche, nous considérons les imprévus comme des incidents qui peuvent perturber les enseignants ou non. Ils peuvent émaner d'un élève, de plusieurs, ou de l'enseignant lui-même. Si les imprévus émanent d'un élève, alors ils peuvent parfois être compris comme des incidents cognitifs : un élève qui ne comprend pas une notion peut poser des questions auxquelles l'enseignant ne s'attend pas, ou répondre d'une façon que l'enseignant n'avait pas envisagée et constituer ainsi un imprévu didactique. Tous les imprévus n'ont pas la même importance. Tous ont des conséquences sur la transmission d'un apprentissage.

Définitions de l'imprévu

N. Bénéïoun-Ramirez

Imprévu = incident perturbateur qui surgit en classe. Peut être radical ou relatif. Peut être contextuel, pédagogique ou didactique Intervient dans un contexte d'incertitude et d'affectivité.

A. Jean

Imprévu = action, réaction d'élèves, de l'enseignant ou d'un élément du monde extérieur, qui sort de la planification, de la programmation de l'enseignant.

M. Hubert & P. Chautard

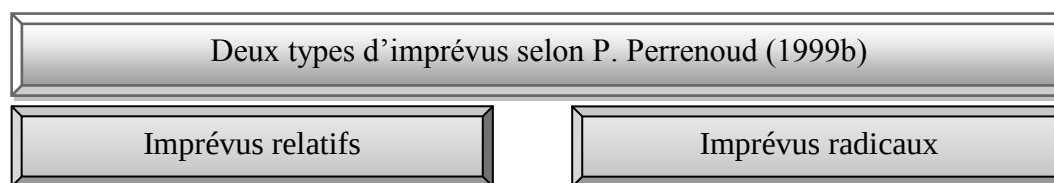
Imprévu = événement de nature organisationnelle, méthodologique, relationnelle ou cognitive qui a échappé à la programmation de l'enseignant et qui introduit une perturbation soudaine.

Les auteurs présentés s'accordent pour dire que **l'imprévu déstabilise** (Jean, 2006), **perturbe** (Bénaïoun-Ramirez, 2001). Pour Bénaïoun-Ramirez, il joue un rôle important dans la construction du « soi professionnel », c'est à dire l'image que l'enseignant a de lui dans sa profession : « *la manière dont on se voit en tant que professionnel, par rapport aux pairs, aux supérieurs et aux élèves* » (2009, p. 114). De plus, l'imprévu peut tout à fait être positif (Bénaïoun-Ramirez, 2009). Pour Jean, les imprévus sont si présents dans le métier d'enseignant qu'ils demandent à être abordés en formation (2011).

Pour nous également, un imprévu peut tout à fait être positif, soit parce qu'on ne l'imaginait pas mais qu'il fait plaisir, soit parce que les conséquences qu'il engendre apportent une amélioration dans la transmission du savoir. Nous tentons de rendre compte des significations que deux enseignantes se font de ces imprévus.

Des catégories d'imprévus peuvent être définies pour comprendre plus clairement ce qui se joue en classe.

Philippe Perrenoud distingue deux types d'imprévus : **les imprévus relatifs ou prévisibles**, on sait que cela peut arriver mais on ne sait pas quand, on peut donc anticiper une réaction ; et **les imprévus radicaux, inédits ou impensables** pour lesquels il convient d'improviser lorsqu'ils surviennent puisqu'on n'a jamais imaginé qu'ils puissent un jour arriver (P. Perrenoud, 1999b). Les imprévus relatifs ou prévisibles peuvent se rapprocher des imprévus inévitables évoqués par Hubert et Chautard (2001), ainsi que de l'évènement précisé par Jean (2011).



Bénaïoun-Ramirez (2009) fait la différence entre 3 dimensions de l'imprévu :

- **l'imprévu contextuel** (lié au cadre des activités, à l'organisation, à l'institution),
- **l'imprévu pédagogique, philosophique ou idéologique** (lié à la mission de l'enseignant), *de vie et de conduite de classe* (par rapport à la gestion du temps, des élèves), ou bien *l'imprévu relationnel* (comportement des élèves).

- **l'imprévu didactique** : il se réfère au savoir, il est soit lié aux élèves notamment par les questions qu'ils posent, les voies différentes qu'ils proposent, ou lié au professeur par ses prévisions, ses actes manqués...

Emanant des protagonistes de l'action dans la construction du savoir, les imprévus didactiques sont peut-être ceux qui ont les conséquences les plus directes sur la transmission des connaissances qui s'avère être, pourtant, la mission première d'un enseignant.

Cette mission nous semble mise à mal par l'émergence de ces types d'imprévus : les questions des élèves, les voies différentes qu'ils proposent, leurs incompréhensions peuvent ralentir, accélérer, dévier la discussion en classe et donc l'organisation d'une séance. De la même façon, la préparation de séance d'un enseignant peut être trop éloignée de la réalité de la classe et la séance, la transmission des connaissances s'en trouvera affectée. Pour autant, des recherches ont montré que les imprévus didactiques étaient plus nombreux chez les enseignants expérimentés, les novices étant plus centrés sur leur préparation : ces derniers ont « *besoin d'une préparation détaillée pour se rassurer dans la conduite didactique de la classe* » (Bénaïoun-Ramirez, 2009, p. 75). Cela peut peut-être s'expliquer par le fait que les enseignants expérimentés maîtrisent la conduite de la classe et sont disponibles pour celle-ci puisque leur préparation est un cadre plutôt souple. La préparation est peut-être plus détaillée pour les novices, qui se sentent ainsi rassurés.

Nous avons choisi de nous centrer sur les imprévus didactiques. Nous pensons notamment que les questions posées par les élèves, leurs réponses, nécessaires dans une classe interactive, peuvent parfois être surprenantes et intéressantes à comprendre puisque l'enseignant doit y répondre en temps réel. Nous nous intéressons aussi aux préparations des professeurs, primordiales mais parfois trop éloignées de la réalité, parce qu'elles ne sont pas en adéquation avec les avancées des élèves, ou bien qu'elles s'avèrent trop longues par rapport au temps donné. Les enseignants peuvent aussi faire des erreurs dans leur préparation, des oublis, des imprécisions que Bénaïoun-Ramirez appelle « *actes manqués* » (p. 72) : oublier le rétroprojecteur pour une séance dans laquelle il serait nécessaire, rentrerait dans cette catégorie. Les imprévus didactiques peuvent donc provenir de l'enseignant comme des élèves.

Jean, quant à lui, opère une distinction entre les **imprévus fondateurs** ou principaux qui se reproduisent de façon régulière, ils peuvent durer plusieurs minutes et ont pour origine le savoir essentiellement, et les **imprévus secondaires** qui ne durent que quelques secondes pendant lesquelles l'enseignant s'ajuste à la situation par des gestes, par une posture (2008). L'enseignant peut aussi gérer l'imprévu en usant de tactiques, de façons de faire que l'on détaillera plus bas (Bénaïoun-Ramirez, 2009).

Nous ne distinguons pas les imprévus fondateurs des secondaires dans le cadre de ce mémoire puisque nous effectuons une seule séance avec un même enseignant, nous pouvons néanmoins établir une certaine hiérarchie, catégorisation dans les imprévus repérés. Certains imprévus perturbent plus que d'autres.

L'imprévu surgissant en classe, cela implique qu'un traitement, quel qu'il soit, lui soit attribué.

2.2. Le traitement des imprévus : la façon dont les enseignants composent face aux imprévus

2.2.1. Les perceptions et les réponses aux imprévus en général

La façon de réagir à un imprévu implique qu'on le perçoive, l'identifie et qu'on lui accorde un traitement. Nous aurions pu parler de « la gestion des imprévus ». Selon le dictionnaire Larousse en ligne, la gestion est « *action ou manière de gérer, d'administrer, de diriger, d'organiser quelque chose* » (Larousse, 2011). Le **traitement** va plus loin en ce qu'il signifie une « *manière d'agir, de se comporter envers quelqu'un, à l'égard d'un animal ; action de traiter, d'examiner, d'exposer méthodiquement ; action de régler un problème en prenant diverses mesures* ». Le traitement des imprévus permet de renseigner sur les représentations des enseignants de la situation (Bénaïoun-Ramirez, 2010).

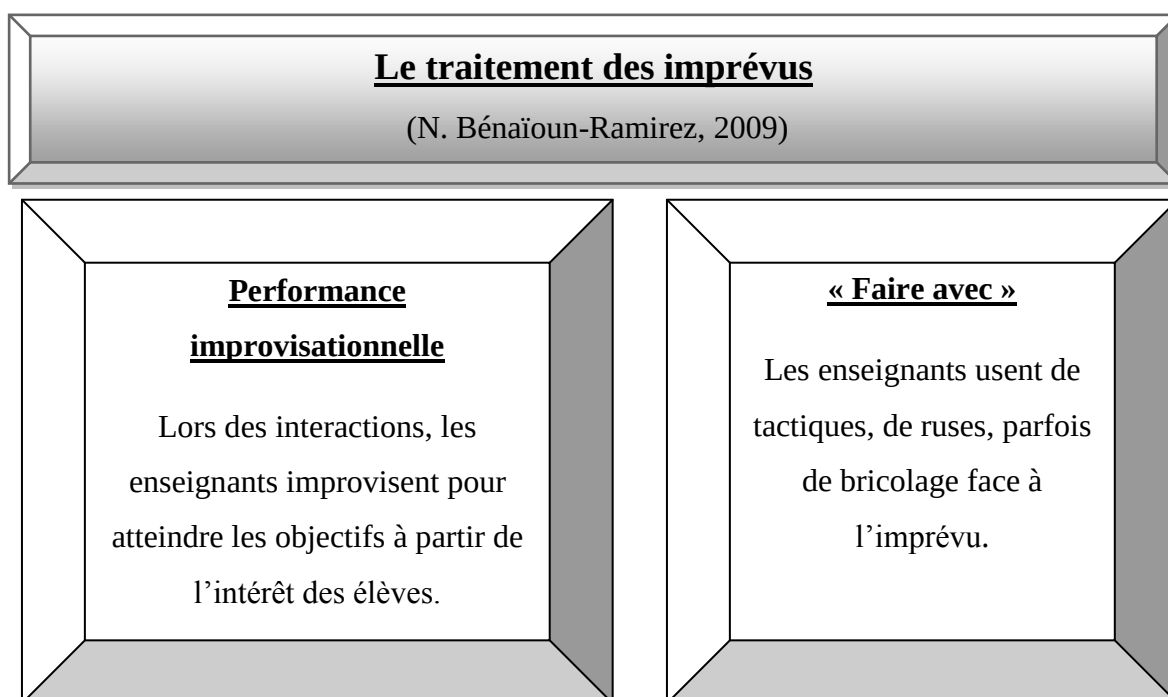
On considère que le traitement des imprévus est donc la façon dont les enseignants vont d'un premier abord percevoir, puis répondre à l'imprévu qui survient dans leur contexte de classe hétérogène. En un mot, comment ils vont s'adapter et composer avec, ce qui est partie intégrante de leur mission.

L'imprévu s'analyse par rapport à un sujet, par rapport à un contexte. **En traitant l'imprévu, et en lui donnant une réponse, le sujet modifie le contexte dans lequel l'imprévu surgit. Réciproquement, en modifiant le contexte, le sujet donne du sens au contexte, ce qui va modifier sa conduite** (N. Bénaïoun-Ramirez, 2002). Les conditions dans lesquelles se trouve le sujet au moment où l'imprévu survient, influencent les réactions : si le sujet est fatigué, stressé, malade, il ne réagira pas de la même façon que dans les cas inverses.

Certains vivent mal l'imprévu, d'autres le recherchent en ce qu'il peut être source de défis. Mais on ne choisit pas, la situation est là, l'imprévu arrive, et il faut « faire avec »... En effet, pour faire face aux imprévus en classe, les enseignants usent de « *ruses, de tactiques, de stratégies, ou de bricolage* » selon la nature de l'imprévu (Bénaïoun-Ramirez, 2009, p.77). « **Improviser, ruser, bricoler face à l'imprévu** » (Bénaïoun-Ramirez, 2009, p. 74). Ces termes sous-entendent l'importance et la place d'un aspect du traitement des imprévus : l'improvisation et les stratégies.

Si l'imprévu est relatif, l'enseignant peut y répondre en usant de routines qui vont surgir. Si l'imprévu est radical, ou bien relatif mais pas souvent rencontré, l'enseignant va faire avec et user de ruses et de bricolage. C'est ce dont traite Bénéïoun-Ramirez. Elle soutient la thèse que la professionnalité enseignante se construit pour partie dans le « faire avec » les imprévus en classe (2001).

L'enseignement se fait grâce à une interaction, une conversation et des échanges mutuels entre l'enseignant et un ou plusieurs élèves. Dans la mesure où cette conversation est un acte d'improvisation, les enseignants développent une « **performance improvisationnelle** » (Bénéïoun-Ramirez, 2009, p.74). Cela s'appuie sur le paradigme de l'interaction contextualisée qui s'intéresse aux pensées des enseignants, à leurs conduites et aux sens qu'ils leur donnent.



Les enseignants élaborent des stratégies lors du traitement des imprévus. Parfois, les imprévus didactiques peuvent devenir, par la considération et le traitement que les enseignants leur accordent, des imprévus pédagogiques : lorsque l'enseignant ne maîtrise pas vraiment la matière et fait face à des incidents de comportements des élèves. Ainsi, lorsque le savoir n'est pas clair lui-même, la façon de le transmettre en est affectée et on transforme un imprévu didactique en imprévu pédagogique.

Répondre au plan pédagogique à un imprévu, pourtant lié au savoir, est une stratégie d'évitement de la part de l'enseignant (Bénaïoun-Ramirez & Panissal, 2010).

Pour Jean, les enseignants peuvent ou non accorder de l'importance à l'imprévu, ils sont face à une **alternative** (2008). C'est signe qu'ils agissent dans un contexte qui modifie également leurs conduites. En effet, **l'imprévu peut être utilisé ou non par l'enseignant** (A. Jean, 2008). Parfois, l'enseignant n'est pas maître de son choix. Si l'enseignant ne perçoit pas l'imprévu ou bien l'ignore, il ne lui accorde pas d'importance, l'imprévu est laissé à son stade d'imprévu et seul l'observateur peut en rendre compte. L'enseignant peut aussi décider de ne pas accorder de l'importance à l'imprévu et l'ignorer parce qu'il le considère comme intéressant dans ce qu'il va apporter ou au contraire, parce qu'il pense que les déviations qu'il va entraîner seront insignifiantes. Si l'enseignant traite l'imprévu de façon à lui donner de l'importance, il devient un phénomène et est porté à la vue de tous : il va alors considérablement modifier le contexte (Jean, 2008). Selon Jean, l'enseignant peut choisir de **transformer l'imprévu en événement**. Il définit l'événement comme un imprévu que l'enseignant n'avait même pas imaginé et ne comprend pas (Jean, 2011). Dans ce cas-là, Perrenoud (1999b) parle quant à lui d'imprévus inédits, radicaux : ils sont à la limite du concevable, ils sont impensés.

Le traitement des imprévus

(A. Jean, 2008)

Aucune importance accordée à l'imprévu

Soit parce que l'imprévu n'est pas perçu par l'enseignant. Soit parce que l'imprévu est ignoré.
L'imprévu est laissé à son stade d'imprévu.

Transformation de l'imprévu

L'imprévu devient phénomène. Il est porté à la vue des élèves. Il a de l'ampleur.

Jean n'utilise pas le terme « d'improvisation » dans le traitement des imprévus par les enseignants, mais celui de « gestes professionnels ». Pour gérer l'imprévu, l'enseignant met en place un geste didactique, une posture (Jean, 2008). Pour autant, force est de constater que lorsque l'enseignant choisit de donner du sens à l'imprévu ou non, il doit improviser car il traite, en l'ignorant ou non, une situation qu'il n'avait pas prévue.

Fixant comme incidents les plus fréquents, les réponses inexactes, inattendues ou imprécises des élèves, Hubert et Chautard ont établi un tableau de mode de gestion des incidents (2001). Ainsi, ils relèvent que l'enseignant peut choisir de donner la réponse, répéter la réponse sans faire de commentaire, ignorer la réponse, s'étonner, faire un commentaire ... Le traitement le plus courant reste néanmoins le fait de re-questionner l'élève ou de lui donner la réponse.

Si l'enseignant a déjà vécu un imprévu, il pourra le reconnaître et se souvenir de la réaction qu'il avait eue lors de la première apparition pour la réutiliser ou au contraire, ne pas la reproduire. Cela fonctionne pour les imprévus relatifs. Pour Jean, il conviendrait de se mettre en mesure en formation d'être confronté à l'imprévu, l'inattendu, pour se préparer à être parfois déçu de nos propres réactions, traitements que l'on accorde à l'imprévu ou agréablement surpris : en un mot, se connaître mieux pour être moins déstabilisé (2008). L'expérience apparaît intéressante à observer dans le traitement d'un imprévu.

2.2.2. Différentes façons de réagir face à l'imprévu

Enseigner est une activité ou une mission complexe en ce qu'il s'agit d'**un travail organisé mais qui fait face à une réalité que l'on ne peut planifier**, d'autant plus lorsque l'on a affaire à des métiers qui touchent à l'humain, et à des enfants dont on connaît la spontanéité. De même, les réactions face aux imprévus sont innombrables. « *A l'incertitude qui peut habiter chacun, s'ajoutent les divergences d'appréciation* » (P. Perrenoud, 1999b, p. 8). Les chercheurs s'accordent à dire que l'imprévu est forcément, inévitablement, partie du métier d'enseignant. Pour autant, les façons de le traiter sont subjectives en ce qu'elles dépendent de la personne sujet : ce qui représente un imprévu pour l'un, peut ne pas l'être pour l'autre ! (N. Bénéïoun-Ramirez, 2009, p 70). **Deux enseignants ne réagiront pas de la même façon au même imprévu et un même enseignant n'improvisera pas de façon identique dans une situation similaire à des moments différents !** (N. Bénéïoun-Ramirez, 2009).

Il n'y a pas de formation au traitement des imprévus, les métiers humains se composent pour beaucoup des intuitions qui induisent les actions.

Mais, dans ces métiers-là, si on réagit, il y a toujours une conséquence : si le professeur réagit à chaque fois que l'élève perd le fil, cela pourra avoir pour conséquence de frustrer l'élève, le rendre agressif ... Perrenoud (1999b) montre que même si l'on voulait tout prévoir, tout organiser pour ne jamais se laisser surprendre en classe, l'action humaine veut que l'on réagisse à un instant T et que ce n'est pas pour cela que la réaction sera forcément mauvaise.

L'imprévu est générateur d'émotions (Bénaïoun-Ramirez, 2009). C'est à dire que la personnalité, le caractère de l'individu influe sur sa conception de l'imprévu. Il y a une part de la personne dans la considération, et dans la réponse qu'elle donne à l'événement imprévu : « *L'émotion peut inhiber ou faciliter l'action* » (N. Bénaïoun-Ramirez, 2009, p. 67). La classe est un contexte spécifique, dans lequel des imprévus surviennent. Le sujet est contextualisé et contextualisant : il agit dans un contexte et par là même, modifie ce contexte (N. Bénaïoun-Ramirez, 2009, p. 74). Ainsi, **le traitement des imprévus va différer d'une personne à l'autre** : la perception, l'identification et la réponse à l'imprévu varient entre les personnes (variabilité interindividuelle) mais aussi entre différents moments pour une même personne : c'est ce que Marc Bru appelle la variabilité intra-individuelle (cité par Bénaïoun-Ramirez, 2009, p. 73).

Pour gérer l'imprévu, le traiter, soit on anticipe et on ajuste la réaction, soit on improvise, soit on fait les deux. On peut apprendre à chercher des signes, des éléments qui vont aider à comprendre quand et comment il faut réagir. C'est en partie pour cela que les enseignants expérimentés ne sont pas toujours autant déstabilisés que les enseignants novices puisqu'ils se sont forgé des réponses au fil des années et ont pris conscience de leur façon de gérer l'imprévu (N. Bénaïoun-Ramirez, 2009).

La gestion de l'imprévu ne s'apprend pas en formation constate Jean, qui en a fait, se distinguant ainsi des autres auteurs, son axe de recherche (2011). Il part du postulat selon lequel **l'imprévu est omniprésent en classe, et demande donc à être intégré à la formation**. « *L'utilisation du concept d'imprévu en formation, s'est alors imposé du fait même de son importance pour les enseignants débutants* ». (Jean & Etienne, 2011, p.2). La survenance d'imprévu apparaît comme un souci majeur des enseignants en formation ou encore des novices.

Jean a mené une enquête qui a notamment montré les écarts entre la fiche de préparation et les situations réelles en classe, les **imprévus** étaient donc interprétés par les enseignants novices, comme des **signes d'incompétence**.

Il peut exister des différences de traitement d'imprévu entre un enseignant novice et un enseignant expérimenté : elles sont repérables au niveau du temps, les novices déclarent terminer la séance à l'heure prévue alors que les expérimentés privilégient le compromis (Marcel, 2004). Cela rejoint la capacité d'adaptation des enseignants ayant de l'expérience, une forte implication et invoquant des effets de contextes (Bénaïoun-Ramirez, 2009). Il existerait donc une grande différence sur la capacité d'adaptation entre les novices et les expérimentés (Marcel, 2004). L'enseignant expérimenté lui, a plus de facilités à improviser, il s'est construit au fil des ans, un « *savoir routinisé* ». Il connaît plus le terrain. Ce savoir lui permet de relativiser la préparation et de la rendre plus souple, alors que les enseignants novices ont souvent besoin d'une préparation détaillée, cela les rassure (Bénaïoun-Ramirez, 2009). Les nouveaux dans la profession ont tendance à se sentir responsables des situations imprévues. Elles révèlent une image d'eux, des capacités, des qualités et des défauts (Bénaïoun-Ramirez, 1999). C'est leur crédibilité qui se joue (Bénaïoun-Ramirez, 2010). **Selon leur implication professionnelle mais aussi psychosociale, les enseignants ne perçoivent ni ne gèrent les imprévus de la même façon** (Bénaïoun-Ramirez, 2009a). Plus l'enseignant est impliqué et plus il s'adapterait à l'imprévu, notamment du fait de son ancienneté (2009a). En revanche, avec une plus faible implication, la persistance aux prévisions est notable pour les nouveaux enseignants (2009a). L'implication professionnelle a donc aussi un lien avec les perceptions et les traitements des imprévus (2009a).

Il nous est ainsi apparu intéressant et également innovant de comparer les identifications et les traitements des imprévus entre un enseignant débutant et un autre confirmé, à travers le sens qu'ils nous transmettent. Pour approcher le traitement des imprévus par les enseignants, nous disposons d'un outil : leurs pratiques langagières.

2.2.3. Les pratiques langagières au cœur du traitement des imprévus

Le traitement des imprévus peut parfois se comprendre à travers les pratiques langagières des enseignants. C'est grâce à elles et aux informations qu'elles donnent que nous pouvons approcher les significations que les enseignants donnent à un imprévu.

Le dictionnaire en ligne Larousse nous permet de consulter des synonymes des deux mots. Ainsi, **les pratiques langagières peuvent s'entendre comme les conduites qui permettent d'échanger, d'exprimer des pensées et de communiquer grâce à un système verbal et non verbal.** Les échanges réciproques entre enseignant et élèves, entre élèves entre eux, témoignent d'une certaine approche face à un imprévu. Par les pratiques langagières, les enseignants visent la conceptualisation et sont confrontés aux imprévus (Bénaïoun-Ramirez & Panissal, 2010). « *L'enseignement est "un processus interactif, interpersonnel et intentionnel qui utilise les interactions verbales et non-verbales pour atteindre un objectif d'apprentissage".* » (Altet, 1991, cité par Altet, 1994). « *Le langage, matière première des faits observés, est conçu comme l'activité des sujets impliqués dans un contexte déterminé* » (Hubert & Chautard, 2001, p. 22). Altet souligne que cette interaction se déroule dans le contexte de classe, où les participants n'ont pas le même statut, ni le même rôle (1998). L'interaction est ainsi menée en rapport à des perceptions de l'enseignant et des élèves, de leurs attentes et de leurs rôles respectifs (Altet, 1994).

Pour comprendre ce qui se joue dans le traitement des imprévus, il est question d'approcher les représentations professionnelles des enseignants. En effet, la façon dont les enseignants traitent les imprévus renseigne sur leurs représentations professionnelles (Bénaïoun-Ramirez, 2009).

2.3. Les représentations professionnelles du métier et de l'hétérogénéité perçue des niveaux de maîtrise des élèves : un outil organisateur des pratiques face aux imprévus

S'appuyant sur les travaux de Bataille et al. (1997), Bénéïoun-Ramirez (2009b) définit les représentations professionnelles comme des « *représentations sociales particulières portant sur des objets appartenant à un milieu professionnel spécifique, et permettant les échanges entre professionnels* » (p.1). Elles sont particulièrement ancrées en nous et ressortent au cours de certains événements, tels les imprévus. Cette définition s'inscrit dans l'action et l'interaction professionnelle et correspond au champ de la psychologie sociale. Ce sont des représentations contextualisées dans un milieu professionnel.

Le traitement que les enseignants accordent à un imprévu renvoie à certaines de leurs représentations. L'appartenance à un groupe influera sur les représentations. Les représentations professionnelles sont « *partagées par les membres de la profession* » (N. Bénéïoun-Ramirez, 2001, p. 57). S'il y a des divergences au sein des membres du groupe, ils les comprendront facilement, sans besoin de trop s'expliquer. Et, c'est avec le moins de mots qu'ils comprendront le plus de choses possibles. C'est en ce sens que Michel Bataille parle de « *représentation commune* » (Bataille et al., 1997, p. 7). Un groupe professionnel, par les échanges qu'il entretient, se comprend mieux qu'avec d'autres.

De plus, les représentations évolueront avec l'expérience et la pratique. Elles donnent du sens au contexte professionnel de l'enseignant. Ainsi, pour comprendre ce qui se joue en classe, il est indispensable d'appréhender les représentations professionnelles des enseignants (Bénéïoun-Ramirez, 2009). Pour notre recherche, nous nous centrons sur les représentations des enseignants de leur métier et de l'hétérogénéité perçue des niveaux de maîtrise atteints par les élèves.

Jean a pu affirmer que les traitements des imprévus étaient révélateurs de « *logiques profondes, de représentations de la discipline enseignée et de la (ou les) didactique(s) associée(s)* » (Jean & Etienne, 2011, p.1).

Ainsi, il n'utilise pas le terme de représentation au sens de représentation professionnelle mais plutôt comme un didacticien, ce qui pourrait s'apparenter à des conceptions. Jean parle de « développement professionnel » alors que Bénéïoun-Ramirez parle d'identité professionnelle.

Les identités professionnelles sont liées aux représentations professionnelles. L'identité professionnelle est un réseau partie des représentations professionnelles. Chaque groupe a son identité et les représentations professionnelles permettent cette identité. *« L'identité professionnelle est une identité collective ancrée dans des représentations et des pratiques professionnelles qui dépendent du contexte d'exercice professionnel »* (Bénéïoun-Ramirez, 2001, p. 87).

Dans le champ de la psychologie cognitive, les représentations peuvent être vues comme des pré-conceptions qui permettent de donner du sens à l'environnement : *« Une représentation est une construction intellectuelle momentanée qui permet de donner du sens à une situation en utilisant les connaissances stockées en mémoire et / ou les données de l'environnement »* (Hubert & Chautard, 2001, p. 5). C'est une autre approche et une autre définition que celle donnée par Bataille et al. (1997).

Les représentations professionnelles portent une vision du monde sur laquelle les individus s'appuient pour agir. Les engagements des sujets vont se traduire par une implication dans la sphère professionnelle et *« l'implication [...] façonne les représentations »* (Bénéïoun-Ramirez, 2001, p. 65). Les représentations sont construites en rapport avec les implications de chacun (Bénéïoun-Ramirez, 2001).

Les représentations professionnelles ont plusieurs fonctions (Bataille et al., 1997, p.8). Premièrement, une fonction **cognitive** qui permet aux membres d'un même groupe professionnel d'avoir des connaissances propres. Deuxièmement, une fonction de **protection de l'identité** : ces membres partagent une identité commune, les représentations professionnelles sont la base qui fait que tous les membres peuvent évoluer ensemble. Troisièmement, une fonction d'**orientation** qui permet de faire des choix dans des situations nouvelles. Quatrièmement, les représentations professionnelles permettent de **communiquer** : on comprend les discours des membres du même groupe que soi. Pour finir, une fonction de **justification**, anticipée et a posteriori, en ce qu'elles permettent de comprendre et d'expliquer telle ou telle réaction.

Les fonctions des représentations professionnelles
(Bataille et al., 1997)

Cognitive

Identitaire

Orientation

Communication

Justification

Pour ce travail de recherche, nous nous attachons à la fonction d'orientation des conduites des représentations professionnelles. Selon leur représentation du métier par exemple, nous pensons que les enseignantes n'agissent pas de la même manière en classe lors du traitement des imprévus. De même, la fonction de justification des conduites est perceptible notamment dans les discours (et parfois les actions lorsque le sujet se justifie à haute voix) et elle est importante puisqu'elle permet de comprendre certaines réactions et certains traitements d'imprévus.

Ici, le traitement des imprévus va permettre de dire et de voir si les représentations professionnelles du métier et de l'hétérogénéité perçue des niveaux de maîtrise des élèves entrent en jeu dans la façon de traiter des imprévus.

3. Problématique et hypothèses

L'hétérogénéité des élèves a fait son apparition ces dernières décennies si bien qu'elle est devenue une caractéristique essentielle pour parler d'un groupe classe. Elle a engendré de nouvelles façons de concevoir l'apprentissage. Elle est venue perturber les bases et les repères de beaucoup d'enseignants (Bénaïoun-Ramirez, 2009), comportant les différences cognitives des élèves, les différences de niveaux de maîtrise et de motivations. En effet, les élèves ont différentes façons d'apprendre et de comprendre (Astolfi, 1993). Ils ont différentes motivations pour l'école en général (Perrenoud, 1999a). **Face à ces types d'hétérogénéité, des imprévus didactiques peuvent survenir.**

Ainsi, les élèves questionnent, interrogent, demandent... Cela crée des interactions inévitables. De l'autre côté, les enseignants préparent, envisagent, prévoient des exercices qui peuvent correspondre aux différentes façons d'assimiler une notion de la part des élèves. Cela peut avoir pour conséquences d'engendrer des imprévus didactiques car ils interviennent lors de la transmission du savoir.

Bénaïoun-Ramirez (2001) a montré que le métier d'enseignant se construit pour partie dans le « faire avec » des imprévus. Le traitement accordé aux imprévus a du sens en termes de représentations professionnelles. Nous pensons en effet que les représentations professionnelles des enseignants de leur métier et de l'hétérogénéité perçue des niveaux de maîtrise des élèves peuvent expliquer le traitement que ces enseignants accordent à l'imprévu.

Nous pensons que, face à un groupe hétérogène, l'enseignant sera peut-être amené à traiter des imprévus. Comment les enseignants font-ils avec les imprévus ? Les perçoivent-ils comme des événements qui font avancer ou au contraire, stagner, reculer ? Sur quoi se basent-ils pour y répondre ? L'ancienneté permet-elle une perception et un traitement mieux maîtrisés de l'imprévu ? Au contraire, est-ce un objet auquel on ne peut se préparer, même avec de l'expérience et de l'expertise ? Dans le cadre de notre recherche, nous nous contenterons simplement d'émettre des hypothèses grâce aux entretiens effectués avec les enseignantes et notamment les questions visant leurs représentations professionnelles. Notre travail ne pourra apporter tous les éléments de réponses à ces questions.

Nous ciblons nos observations au cycle 3, nous estimons qu'à ce stade-là, fin du primaire, les notions se complexifiant, les situations peuvent perturber aussi bien les élèves que les enseignants et générer des imprévus. Les élèves les plus grands du primaire doivent acquérir de nombreuses notions, ce qui peut peut-être entraîner un investissement d'autant plus grand, voire perturbant, dans la préparation des séances de la part des enseignants, et d'autant plus créateur d'imprévus. Pour les mêmes raisons, nous avons choisi d'observer une séance de grammaire, qui est une matière parfois remise en cause dans certains pays, comme les pays anglo-saxons qui ne l'enseignent pas, mais qui reste en France un des piliers de l'apprentissage de l'écriture, de la lecture et de la syntaxe et vise à la maîtrise de la langue.

Nous pensons que dans ce contexte de classe hétérogène de cycle 3 -c'est à dire considérée ici au plan des différences perçues de niveaux de maîtrise et de motivation entre les élèves, lors d'une séance de grammaire, des imprévus didactiques peuvent émerger.

Il nous apparaît intéressant de comparer les pratiques d'un enseignant novice et d'un enseignant expérimenté. Selon Bénéïoun-Ramirez (2009), les premiers, nouveaux dans la profession ou l'établissement, s'ils sont peu impliqués professionnellement, focalisent sur leurs préparations, persistent dans le déroulement prévu, et se sentent souvent responsables de l'apparition d'imprévus. Alors que les seconds ont développé au fil des années d'expérience, s'ils sont impliqués professionnellement, une capacité d'adaptation aux imprévus, même s'ils sont parfois déstabilisés, invoquant des effets de contexte.

Nous chercherons donc à savoir si, face à une classe hétérogène de cycle 3, lors d'une séance de grammaire, des différences peuvent être observées entre une enseignante débutante et une enseignante expérimentée en ce qui concerne les imprévus, leur traitement et les représentations professionnelles des sujets.

Nous faisons **l'hypothèse** que les enseignantes devront faire face à des imprévus. L'enseignante débutante sera peut-être plus perturbée par les imprévus. Nous pouvons penser que les types d'imprévus qu'elles rencontreront ne seront pas les mêmes. De même, leurs représentations professionnelles du métier et de l'hétérogénéité des niveaux de maîtrise de leurs élèves vont certainement différer. Les réponses que nous tentons d'apporter à ces questions ont orienté nos choix méthodologiques.

DEUXIEME PARTIE : L'EMPIRIE

Pour mener à bien notre recherche et répondre à nos interrogations, nous avons choisi d'adopter une démarche herméneutique, dont nous expliquons les enjeux. Notre recueil de données s'inscrit dans cette démarche de compréhension.

1. Le cadre méthodologique

1.1. Choix d'une démarche

Notre but ici n'est pas de compter le nombre d'imprévus qui émergent lors d'une séance de grammaire. Ce n'est pas non plus, nous le répétons, de donner une bonne ou une mauvaise façon d'être pour identifier et traiter un imprévu. Nous ne nous attacherons pas non plus à savoir si les élèves motivés créent plus d'imprévus ou non que les élèves moins impliqués. Nous ne souhaitons pas répondre à la question « En moyenne, à combien d'imprévus un enseignant est-il confronté dans une séance? » mais plutôt comprendre « comment et pourquoi un enseignant agit-il de cette façon face à un imprévu ? ». Nous souhaitons percevoir également si l'ancienneté peut avoir un rôle dans la perception et la façon de traiter un imprévu.

Une démarche de description précise et qualitative des faits, une démarche de compréhension, dite herméneutique s'est révélée correspondre à notre recherche. Elle nous apparaît être la plus adaptée pour s'approcher au plus près de la perception, l'identification des imprévus en classe et du sens que les enseignants donnent de leurs propres conduites. Nous nous centrons sur l'action et l'interaction en contexte de classe. Nous nous inscrivons ainsi dans le paradigme de l'interaction contextualisée (Bru, cité par Bénéïoun-Ramirez, 2009, p. 55), avec 3 orientations principales :

ce que pense l'enseignant quand il agit,

la dynamique de l'action pédagogique

la variabilité et la contextualisation des conduites d'enseignement

Pour adopter une méthodologie appropriée à notre démarche de compréhension, nous choisissons d'effectuer des observations et des entretiens que nous expliciterons ultérieurement. En effet, « *les enseignants sont des praticiens réfléchis, qui évaluent l'effet de leurs postulats, choix et actions sur les autres [...] et qui cherchent activement des possibilités de s'améliorer professionnellement* » (Tochon, 2000, p. 150). C'est pourquoi des entretiens permettent d'approcher au plus près ce que les enseignantes elles-mêmes pensent et disent de leurs actions.

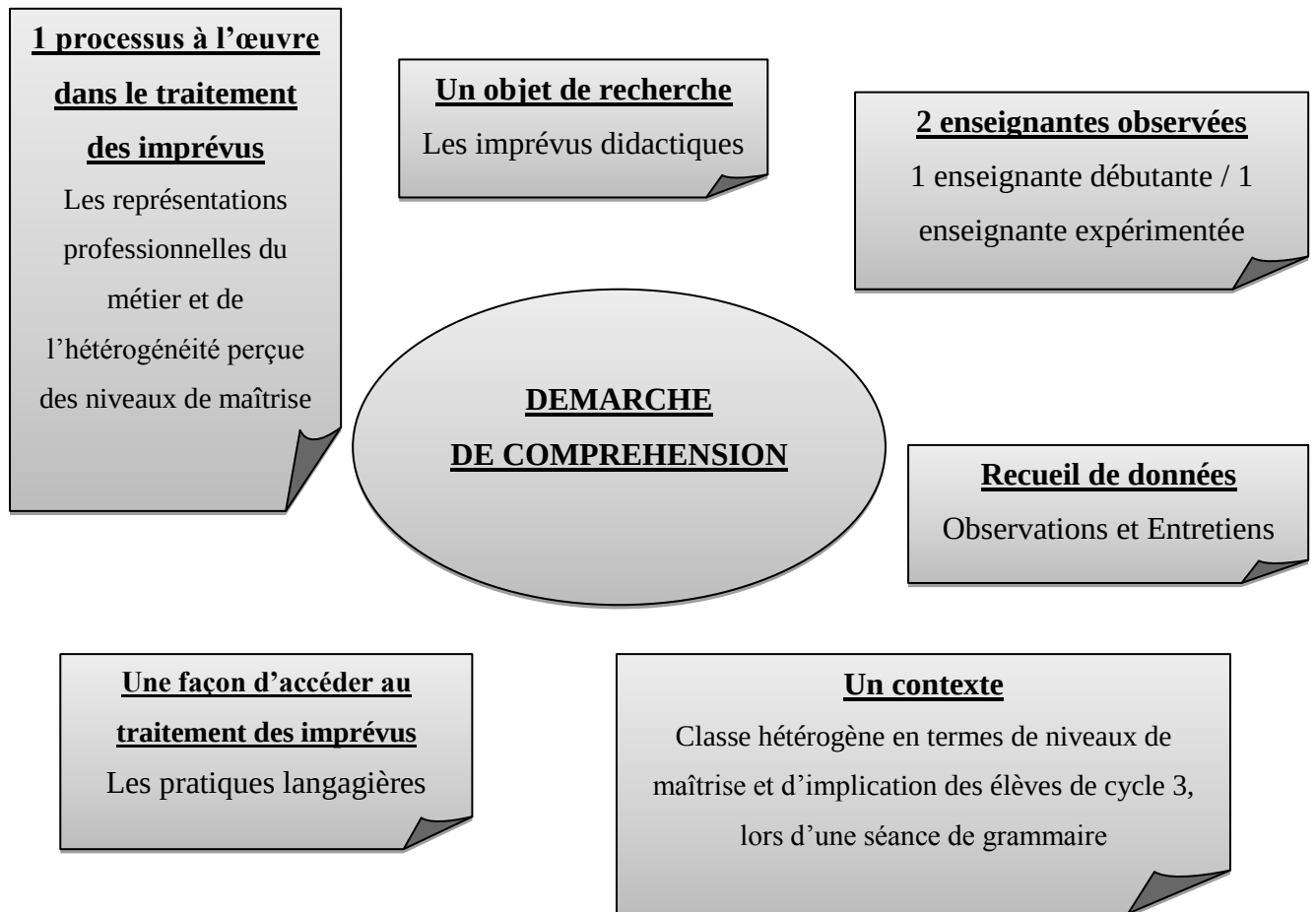
Les enseignants sont des acteurs sociaux, ils agissent dans un contexte et se trouvent en interactions avec d'autres acteurs. La conception que les acteurs ont du monde social est l'objet essentiel de la recherche dans le cadre de « *l'interactionnisme symbolique* » (Bénaïoun-Ramirez, 2001, p. 96). De même, il est intéressant de comprendre le sens que les acteurs donnent à la situation, « *leur propre interprétation de leur action dans la réalité* » (Bénaïoun-Ramirez, 2001, p. 97).

La situation d'enseignement est une situation complexe, aux acteurs multiples et aux interactions omniprésentes. Nous nous intéressons à la transposition des savoirs et aux interactions en classe liées à ces savoirs. Ainsi, nous ciblons sur les imprévus didactiques : du côté des élèves qui peuvent poser des questions génératrices d'imprévus pour le professeur, et du côté de l'enseignant qui peut avoir « trop prévu, trop préparé », ou bien qui n'est pas satisfait de son explication par exemple, qui est passé à côté d'une notion, ce qui peut le perturber. Pour les autres types d'imprévus repérés, nous les signalerons mais nous ne les traiterons pas dans le détail.

Les propos révèlent les représentations, mais pour vraiment voir le lien, les entretiens seront nécessaires. Il nous apparaît en cela, important de prendre en compte les discours et les actes, et, parce que l'enseignant agit dans un contexte, nous analyserons ce dernier et le sens que les acteurs lui donnent. Pour percevoir quelles représentations sont sous-jacentes aux pratiques des enseignants, nous devons nous attacher aux paroles.

Le but étant d'observer des pratiques enseignantes dans le traitement des imprévus et ensuite de recueillir le sens que ces enseignants donnent à leurs pratiques, notre démarche prend forme avec des observations et des entretiens semi-directifs, « *c'est-à-dire ni tout à fait ouverts, ni canalisés par des questions trop précises* » (Bénaïoun-Ramirez, 2009, p. 43).

Schéma de notre recherche :



1.2. Recueil de données : observations et entretiens

1.2.1. Observations

Au vu du temps disponible dans le cadre de ce mémoire, nous coopérons avec deux enseignantes: une enseignante novice et une enseignante expert-expérimentée.

	<u>Enseignante novice</u>	<u>Enseignante experte-expérimentée</u>
<u>Ancienneté</u> <u>dans la</u> <u>profession</u>	3 ans	18 ans d'expérience et détentric du certificat d'aptitude aux fonctions d'instituteur et professeur des écoles maître formateur (CAFIPEMF) qui atteste d'une expertise reconnue par l'Institution.
<u>Lieu</u>	Ecole élémentaire publique département rural	Ecole élémentaire publique du même département rural
<u>Projet école</u>	Améliorer les résultats en maîtrise de la langue, ancrer l'éducation artistique et culturelle, développer la pratique du sport.	Maîtrise de la langue et accès à la culture

Nous avons dans un premier temps rencontré les enseignantes pour leur expliquer notre démarche. A ce stade-là, nous n'avons pas précisé aux sujets observés que nous travaillions sur les imprévus, pour ne pas introduire de biais dans le recueil des données (identification d'imprévus). Nous sommes restée dans le cadre de notre travail : l'observation des pratiques enseignantes en classe hétérogène de cycle 3 pour en comprendre le fonctionnement.

Souhaitant connaître les prévisions pour les séances, nous leur demandons leurs fiches de préparation. Mais, à notre étonnement, ni l'enseignante novice ni l'enseignante expérimentée n'utilisent des fiches de préparation pour préparer les séances en français.

La première nous dit en réaliser pour les sciences par exemple, mais ne pas juger utile d'en faire pour la grammaire : nous pouvons penser que son aisance dans cette discipline du français, apparue lors de l'observation, lui permet peut-être de se passer de l'outil en question.

L'enseignante expérimentée quant à elle nous explique qu'elle réalise cette séance chaque année, elle possède donc une certaine maîtrise du sujet qui lui permet de ne plus utiliser de fiche de préparation et ce, dans toutes les matières. Elle note cependant dans un cahier journal les sujets qu'elle souhaite aborder. Nous leur posons donc des questions avant la séance pour prendre connaissance de ce qu'elles ont prévu.

La séance observée avec l'enseignante novice se déroule en fin de matinée, après la récréation. Elle porte sur les adverbes et c'est la séance de découverte. La séance observée avec l'enseignante expérimentée se déroule en tout début de matinée, juste avant la récréation et porte sur l'accord de l'adjectif qualificatif, c'est une séance d'approfondissement. Nous n'observons donc pas les mêmes séances, nous en tiendrons compte pour la comparaison dans notre analyse.

Pendant la séance, nous prenons des notes sur le déroulement général et ce qui nous paraît important. Nous avons également établi une grille d'observation pour prendre des informations durant la séance. Nous remarquons les échanges entre l'enseignante et les élèves. Nous mesurons à quel point nos observations sont subjectives et auraient pu être différentes si un autre chercheur avait été à notre place. Nous tentons cependant d'être le plus neutre possible. Ainsi, nous n'affirmons rien sans nous référer systématiquement aux dires des enseignantes. Ayant reçu l'accord de tous les acteurs de la classe, nous filmons chacune des séances grâce à une caméra posée sur pied, ce qui pourra nous permettre de visionner la séance à différents moments. Pour être assurée de tout entendre et de tout saisir, nous utilisons également un magnétophone placé à l'opposé de la caméra.

1.2.2. Entretiens

Après chaque observation, nous avons réalisé directement des entretiens complémentaires avec les enseignantes, d'une durée de 15 minutes environ. Nous mettons ainsi en lumière les pratiques face à l'imprévu d'une enseignante débutante et d'une enseignante non seulement expérimentée, mais aussi experte. Nous approchons leurs représentations du métier et de l'hétérogénéité de leur classe.

Comme nous l'avons précédemment écrit, nous souhaitons comprendre le sens que les enseignants donnent à leurs conduites face aux imprévus dans une classe hétérogène. Nous ne sommes pas là pour donner une signification à leurs actes, mais plutôt, repérer et tenter de comprendre les significations qu'ils accordent à leurs propres actes ! Nous pratiquons des entretiens semi-directifs.

Ces entretiens nous permettent de poser des axes qui ne sont pas fermés. Nous posons des questions générales quant à l'observation de la séance précédemment réalisée. A tout moment l'enseignante peut s'exprimer librement et nous donner des pistes que nous avons ou non prévues. Notre rôle consiste simplement à écouter les remarques des enseignantes et stimuler, impulser la communication. Nos questions, nos axes de réflexion permettent de se centrer sur l'objet sans trop s'en détacher et sans le citer réellement. Le sujet donne son point de vue, sans voir ou revoir la vidéo. Ce qu'il déclare vient compléter ce que nous avons observé.

Suite à un problème technique rencontré avec l'enseignante expérimentée, nous n'avons pas pu enregistrer l'entretien, c'est pourquoi nous avons remédié à cela par une fidèle prise de notes (cf. annexes).

Schéma de notre recueil de données :

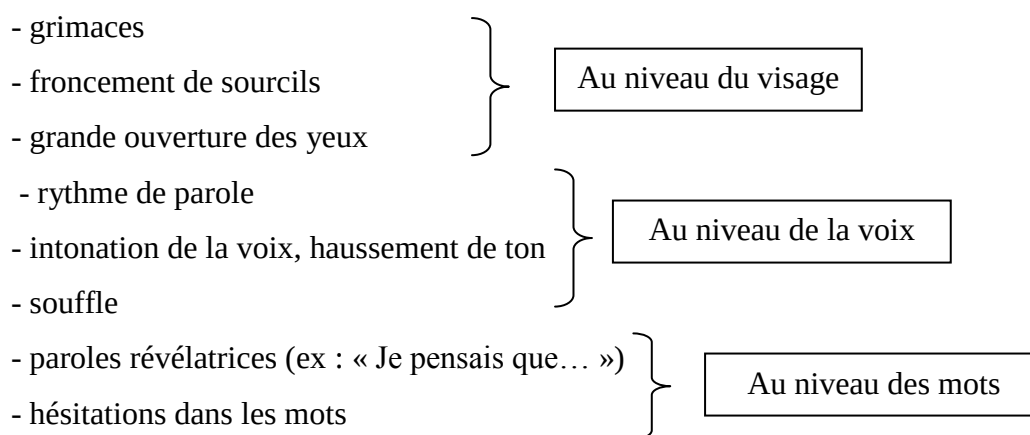
<u>OBSERVATIONS</u>	<u>ENTRETIENS</u>
Nous souhaitons repérer à travers les pratiques langagières, la perception des imprévus didactiques et le traitement qui leur est accordé	Nous souhaitons approcher les représentations professionnelles des enseignantes concernant leur métier et l'hétérogénéité perçue des niveaux de maîtrise de leurs élèves pour comprendre le traitement qu'elles accordent aux imprévus.

1.3. Cadre d'analyse

Pour nous permettre d'analyser nos données, nous avons construit des tableaux d'indicateurs. Le but était de schématiser des données objectives et de confronter les deux observations réalisées en classe. Ces données numériques nous ont permis de poser des axes de réflexion et de mieux approcher et distinguer les pratiques des deux enseignantes. Le tableau ci-dessous en est un exemple.

<u>Données des observations</u>	<u>Enseignante</u> <u>Novice</u>	<u>Enseignante experte-expérimentée</u>
Séance	Séance découverte : les élèves ne savent pas sur quoi ils travaillent encore. Place : en revenant de la récré du matin.	Séance approfondissement : les élèves savent qu'ils travaillent sur l'adjectif qualificatif. Place : après l'accueil du matin, avant la récré.
Support		
Imprévus pédagogiques		
Imprévus didactiques		
Imprévus contextuels		
Imprévus qui surprennent positivement		
Problèmes de comportements d'élèves (discipline)		
Interventions de l'enseignante pour revenir au calme		
Monopolisation de la parole		
Durée séance		
Nombre de tours de paroles		
Volonté de faire rire		
<u>Données des entretiens</u>	<u>Enseignante</u> <u>novice</u>	<u>Enseignante experte-expérimentée</u>
Représentation des imprévus		
Imprévus déclarés		
Représentation du métier		

Ensuite, pour que nous, en tant qu'observateur, nous puissions dire qu'il y a imprévu pour une enseignante, nous nous centrons sur leurs pratiques langagières. Voici des indicateurs qui peuvent nous permettre de dire cela :



A partir de ce que nous constatons, nous regardons le traitement que les enseignantes accordent à cet imprévu et nous l'analysons. Nous avons ainsi construit une fiche, disponible en annexes, qui liste tous les imprévus survenus en une séance, qui relate les indicateurs, et explique le traitement accordé par l'enseignante à l'imprévu. Cela a aussi permis une analyse précise.

Notre analyse prend donc appui sur plusieurs indicateurs : les paroles des enseignantes lors des entretiens permettent de creuser nos hypothèses sur les raisons d'un tel traitement d'un imprévu ou sur les représentations professionnelles des enseignantes. Les plans de classe fournis par les enseignantes, renseignant ainsi les élèves qu'elles estiment en réussite, moyens ou en difficultés, confèrent à notre analyse une dimension plus précise en incluant les élèves et leurs rôles dans l'émergence des imprévus. Nous pouvons également repérer, grâce au support vidéo, leurs attitudes : un élève qui participe beaucoup, lève le doigt régulièrement pendant la séance est un élève que nous considérons impliqué et motivé.

Ces différents indicateurs nous permettent d'opérer une analyse et d'obtenir des résultats.

2. Résultats et analyse des données

Nous choisissons, en premier lieu, de présenter des imprévus qui ont émergé lors des observations. Nous verrons le traitement que les enseignantes leur accordent pour enfin tenter de comprendre cela grâce à leurs représentations professionnelles du métier et de l'hétérogénéité perçue des niveaux de maîtrise de leurs élèves.

2.1. Analyse de quelques imprévus en classe

Les imprévus que nous présentons sont des imprévus que nous avons nous-même repérés en tant qu'observateur. Comme nous l'avons expliqué dans le cadre d'analyse, nous nous basons sur les réactions que nous voyons chez les enseignantes, notamment leurs pratiques langagières que nous avons définies précédemment, pour estimer qu'un élément fait imprévu pour elles. Nous percevons des imprévus pédagogiques et didactiques. Certains imprévus contextuels ont également émanés en classe, nous choisissons de les aborder en annexes.

2.1.1. Les imprévus pédagogiques

Nous nous centrons sur les imprévus didactiques comme nous l'avons expliqué précédemment, néanmoins il nous apparaît intéressant de citer quelques imprévus d'ordre pédagogique pour témoigner d'un certain climat de classe, d'une façon de travailler.

- **L'enseignante novice**

Lors de la séance observée avec l'enseignante novice, nous relevons 8 imprévus pédagogiques. Selon les trois dimensions d'imprévus que nous reprenons à Bénéïoun-Ramirez (2009), 4 de ces imprévus sont liés à la vie et de la conduite de la classe. Les 4 autres imprévus sont des imprévus relationnels dus au comportement des élèves.

Parmi les imprévus liés à la vie et la conduite de la classe, un premier imprévu provient de l'enseignante elle-même et d'une digression qu'elle provoque en demandant aux élèves filles de sa classe si elle trouve juste que le masculin l'emporte sur le féminin concernant l'accord de l'adjectif qualificatif. Nous constatons que l'enseignante est ensuite gênée par les bavardages que cela provoque, à plusieurs reprises elle tente de faire taire ses élèves.

L'enseignante est ensuite surprise par la sonnerie qui signale la fin de la matinée. Quelques minutes plus tôt, un élève est alors en train de lire la leçon, elle lui demande pourtant d'attendre : nous pensons qu'elle ne réalise pas alors que la sonnerie est sur le point de retentir. Lorsque cette dernière se déclenche, l'enseignante choisit de faire poursuivre la lecture, puis admet vouloir aller plus vite ensuite et prend en charge elle-même la fin de la leçon photocopiée. Pourtant, un exercice était prévu et la séance ne devait pas se terminer par la trace écrite. Nous pensons que ceci fait imprévu pour l'enseignante car elle accélère le rythme et elle regarde avec insistance l'élève lecteur. Dans le paragraphe suivant, nous revenons sur cet imprévu qui est aussi un imprévu didactique pour l'enseignante novice et fait état de l'écart aux prévisions.

D'autres imprévus de vie de classe surgissent lors de cette séance : nombreux sont les élèves qui n'ont pas le matériel pour coller leurs travaux. L'enseignante semble surprise et adopte un ton énervé.

Nous relevons également dans sa séance 4 problèmes de comportements d'élèves, dont 3 se sont soldés par des punitions et la prise du carnet de correspondance avec un mot destiné aux parents ou la copie des règles de la classe. Nous remarquons aussi que l'enseignante hausse le ton. Elle répète le mot « Chut » 14 fois dans la séance de moins d'une heure et intervient régulièrement pour reprendre ses élèves.

- L'enseignante expérimentée

Lors de la séance avec l'enseignante expérimentée, nous relevons quelques problèmes de comportements et imprévus pédagogiques. L'enseignante semble énervée. Un premier incident provient de la place que l'élève prend sur le bureau pour deux personnes. Un autre vient de la façon dont est assise une élève et enfin un dernier problème mineur émane d'un élève à qui elle demande de ranger immédiatement un papier qui n'a pas de lien avec la séance en cours. Il est intéressant de préciser que ces trois problèmes sont en lien avec des élèves que l'enseignante déclare en difficultés ou moyen.

L'enseignante expérimentée n'intervient pas en matière de bavardage. Cela peut contredire son discours lors de l'entretien, dans lequel elle précise le contexte très hétérogène et cette hétérogénéité « chi**** à gérer ». Ses temps de paroles sont plus importants : elle s'adresse longtemps à ses élèves par comparaison à l'enseignante débutante qui les fait plus participer.

En effet, la séance de l'enseignante expérimentée dure 49 minutes et comporte 183 tours de paroles dont 101 concernant l'enseignante. La séance de l'enseignante novice dure 48 minutes et comporte 262 tours de paroles dont 124 concernant l'enseignante.

De plus, en se référant à notre tableau indicateur présenté précédemment, nous constatons que l'enseignante expérimentée prononce 5339 mots sur les 7102 que compte sa séance : cela constitue un rapport de 75% de temps de parole. L'enseignante novice, quant à elle, prononce 2981 mots sur 5582, cela fait un temps de parole plus court de 53 %. Ceci peut avoir des conséquences sur l'émergence d'imprévus. En effet, les interactions moins nombreuses permettent peut-être de contenir des imprévus qui auraient pu émerger si les échanges étaient plus présents.

Nous pouvons ainsi faire l'hypothèse que la façon d'enseigner de cette dernière peut réduire l'émergence d'imprévus dans sa classe. En effet, en ne donnant pas souvent l'occasion aux élèves de s'exprimer, il y a moins de possibilités qu'ils posent des questions perturbant l'enseignante par exemple. C'est un fait que l'on retrouve dans ses dires lors de l'entretien, quand elle nous confie pratiquer beaucoup de « 1 à 1 », c'est-à-dire de gestion individuelle des élèves, parce que le contexte d'hétérogénéité le lui impose.

2.1.2. Les imprévus didactiques

2.1.2.1. Les écarts aux prévisions

Nous présentons ici deux imprévus : l'un survenant dans la classe de l'enseignante novice et l'autre dans la classe de l'enseignante expérimentée. Les deux imprévus font état de l'écart aux prévisions des enseignantes.

- L'enseignante novice

L'enseignante novice, après la phase de découverte des adverbes, distribue la leçon aux élèves. Un élève la lit oralement pour toute la classe. L'élève est en train de lire le début de la leçon et elle lui demande d'attendre estimant qu'il va trop vite pour que l'ensemble de ses camarades puissent suivre (229), on peut dire qu'elle n'a pas réalisé que la sonnerie était sur le point de retentir. Quand cela sonne, elle demande de continuer. Elle jette beaucoup de regards à l'élève en train de lire pour la presser. Puis finalement, elle décide de lire elle-même la leçon et avoue : « *pour aller plus vite* » (261). Elle accélère le rythme et parle vite. On remarque qu'elle ne lit pas toutes les phrases. On sent qu'elle est pressée.

La séance se termine donc par la lecture de la leçon. Pourtant, lors de notre entrevue avant la séance, elle nous avait averti qu'elle allait travailler sur les adverbes et que c'était la séance de redécouverte : ils avaient déjà vu la notion en CE 2. Elle souhaitait qu'ils trouvent le terme seuls. Elle travaille à partir d'un texte du manuel (voir annexes), ils vont donc devoir réfléchir sur ce texte : « *Tu verras je leur poserai des questions* ». Elle pensait ensuite qu'ils verraient la leçon et un exercice d'application. Elle nous explique et insiste sur le fait qu'elle n'a rien changé à sa manière de faire même si nous étions là.

D'ailleurs, pendant la séance, après la phase de découverte et avant de lire la leçon, lorsqu'un élève lui demande s'il peut ranger le cahier d'exercice, elle lui répond par la négative en lui précisant qu'ils allaient faire un exercice après (211).

Toutes ces données nous permettent de croire que la sonnerie a surpris l'enseignante et qu'elle a décidé de remettre l'exercice à plus tard. Nous décidons de lui poser la question lors de l'entretien (15).

L'enseignante dit procéder de cette manière-là quelquefois : faire les exercices plus tard. Pour nous, en tant qu'observateur, nous pensons que cet écart aux prévisions perturbe l'enseignante car elle accélère le rythme en fin de séance et dit elle-même vouloir aller plus vite. Toutefois, ses confessions lors de l'entretien ne vont pas dans ce sens et peuvent amener à penser que : soit elle n'ose pas déclarer son écart car il pourrait révéler un manque d'organisation, voire même de compétences, soit sa préparation était large et flexible et elle s'adapte en reportant l'exercice prévu à plus tard.

N'ayant pas accès à sa fiche de préparation puisqu'elle n'en fait pas, nous basons notre hypothèse sur du déclaratif et sur des indicateurs explicités plus haut, la trace ne nous étant pas accessible.

Nous pouvons supposer la difficulté que représente pour elle le fait d'avouer des écarts aux prévisions. On voit qu'elle hésite à répondre à la question (19 à 21), et même quand elle dit le mot « improvisation » (40) elle hésite à deux fois avant de le prononcer.

- L'enseignante experte-expérimentée

Ce sont les imprévus didactiques que nous relevons majoritairement dans la séance de l'enseignante expérimentée. Ils sont au nombre de 10, 5 sont liés au professeur et sont dus à la préparation du matériel, à l'explication d'un mot ou aux prévisions de la séance.

Les 5 autres sont liés aux élèves par leurs questions, les voies différentes qu'ils proposent ou bien l'appropriation de la notion.

L'enseignante expérimentée a fait tout ce qu'elle avait prévu au sens du nombre de tâches à effectuer. Elle nous confie que « *tout ne s'est pas passé comme prévu* » mais qu'il y a eu pire. Elle s'estime habituée au fait de revoir l'organisation de ses séances. Néanmoins, elle s'adapte aux élèves et au déroulement de la classe : « *de toute façon, je m'adapte* ».

L'enseignante demande aux élèves de réaliser un poème « à la manière de... ». Elle leur demande de produire 4 strophes, et leur précise que s'ils n'y arrivent pas, ils pourront s'arrêter à 3. Cependant, elle insiste sur le fait que l'idéal serait d'en faire 4 (116). Puis plus tard (162), agacée par la question d'une élève à laquelle elle coupe la parole, elle réalise qu'il ne lui reste que 2 ou 3 minutes. Elle déclare alors que les élèves peuvent s'arrêter à la deuxième strophe : précisons qu'elle dit cela alors qu'elle se trouve au bureau d'un élève déclaré élève moyen. Nous pouvons faire l'hypothèse que l'enseignante réalise son manque de temps et voit le travail effectivement réalisé par les élèves. Elle est peut-être déçue de leurs productions et s'y adapte. Le contrat didactique nous apparaît ainsi rompu entre l'enseignante et ses élèves.

L'enseignante s'écarte de ses prévisions. Nous pouvons comprendre cela peut-être par l'hétérogénéité de sa classe et le fait qu'elle n'estime pas le niveau très élevé, elle revoit donc ses attentes à la baisse. Cela rejoint l'adaptation dont elle parle lors de l'entretien. En effet, les deux tiers des élèves de cette enseignante sont déclarés en difficultés ou moyens.

Ces éléments renseignent au niveau des représentations professionnelles des enseignantes. L'enseignante experte et expérimentée s'appuie sur le contexte de la classe, insiste sur l'accroissement de l'hétérogénéité dans les classes, la difficulté de la gérer et l'inévitable adaptation que cela induit. L'enseignante novice, quant à elle, semble presque nier l'imprévu ou bien réaliser qu'elle n'a pas fait tout ce qu'elle a prévu mais que cela ne la dérange pas puisqu'il lui arrive de fonctionner comme cela.

Souhaitant comprendre le lien entre la préparation de l'enseignante et l'imprévu surgissant en classe, nous avons pu, lors de l'analyse de ces observations, 1 an plus tard, recontacter l'enseignante experte-expérimentée pour mieux comprendre sa façon de travailler. Elle nous confie ainsi noter les séances qu'elle prévoit de faire dans les grandes lignes sur son cahier journal, mais persiste à ne pas faire de fiche de préparation. Elle dit même avec humour « être une mauvaise élève » de ce côté-là puisqu'elle ne fait pas de fiche depuis plusieurs années. Cependant, elle assure prévoir des enseignements conformes aux programmes et ne pas forcément en sortir.

2.1.2.2. L'appropriation de la notion

Dans le cas de l'enseignante expérimentée et également de l'enseignante novice, nous constatons leur contentement lorsque leurs élèves sont parvenus à dire ce sur quoi ils travaillaient. Pour une séance de découverte, l'enseignante novice laisse chercher les élèves sur la nature du mot « spécialement » qu'elle leur a demandé de relever. Après plusieurs hésitations des élèves, lorsqu'un d'entre eux énonce le mot « adverbe », nous percevons l'enseignante soulagée : elle soupire, sourit et remercie l'élève qui a trouvé (115). C'est un élève déclaré en réussite.

De même, pour préciser que l'auteur du poème étudié répète certains mots, lorsqu'une élève évoque le terme « adjectif » dans la séance de l'enseignante expérimentée, sans que cette dernière ne l'ait demandé, nous constatons qu'elle sourit également. La réponse provient aussi d'une élève déclarée en réussite (33). Elle choisit de poursuivre la lecture.

Au fil des deux séances, concernant l'appropriation de la notion par les élèves, les enseignantes vont adopter plusieurs traitements.

2.2. Les différents traitements des imprévus didactiques

2.2.1. Traitement par précisions et explications données par l'enseignant : recentrage

- **L'enseignante novice**

Lors de la séance de l'enseignante novice, au moment de la lecture de la leçon donnée polycopiée, l'enseignante demande ce que représente le mot « brillamment » (235). Pour cela, elle interroge Ma. qui est une élève qu'elle considère en réussite. Suite à la réponse de Ma. : « COI », l'enseignante novice apparaît étonnée et lui demande la nature du mot. Ma. répond alors qu'il s'agit d'un adjectif qualificatif, après avoir hésité avec un verbe.

Il semble que cet événement fasse imprévu didactique pour l'enseignante qui hoche la tête, met une main sur sa hanche et adopte un air étonné.

Pour répondre à cette perturbation venant d'une élève jugée en réussite, l'enseignante va alors choisir de replacer l'élève dans le contexte de la séance du jour et elle va ainsi lui donner des précisions telles que « C'est la leçon sur quoi ? » pour qu'enfin, l'élève lui réponde le terme qu'elle attendait : un adverbe.

Nous pouvons penser que l'enseignante réagit ainsi car l'imprévu provient d'une élève en réussite ce qui la surprend d'autant plus et l'amène à donner de l'importance et à porter la réflexion de cette élève aux yeux de tous. Cette enseignante qui, compte tenu également de l'entretien, paraît avoir une bonne image de sa classe et dont 13 élèves sont déclarés en réussite (50%), est peut-être déçue de la réflexion de son élève et estime que ce n'est pas un manque de compréhension mais de réflexion, elle adopte un ton sec. On peut émettre l'hypothèse que le traitement n'aurait pas été le même avec la même réflexion de la part d'un élève déclaré en difficultés : l'enseignante aurait peut-être expliqué pourquoi le terme ne pouvait avoir la fonction de COI, ou pourquoi c'était un adverbe.

Nous pouvons même penser, compte tenu du ton employé pour répondre « C'est la leçon sur quoi Ma. ? » (237), que cet imprévu didactique à la base, devient pédagogique par le traitement que lui donne l'enseignante. Ne pas expliquer à l'élève peut être une stratégie d'évitement (Bénaïoun-Ramirez, 2009). Précisons qu'une mauvaise réponse est provenue de la même élève plus tôt dans la séance : lorsque l'enseignante lui demande de citer un adverbe, l'élève répond « recommencer » (189). Cette fois-ci, l'enseignante lui explique qu'il s'agit d'un verbe et elle précise son groupe.

Notons que cette dernière intervention suit l'interruption de la séance suite à la venue d'un parent d'élève. Cela peut permettre de comprendre pourquoi l'enseignante, perturbée dans sa séance, passe rapidement sur l'explication du fait que « recommencer » ne peut être un adverbe. Et l'on peut comprendre également qu'à l'intervention d'après (à savoir celle à laquelle l'élève répond « COI » pour la nature du mot « brillamment »), l'enseignante débutante adopte un ton sec car cela constitue la deuxième erreur consécutive d'une élève qu'elle estime en réussite. Si ses réponses ne sont pas toujours exactes, c'est une élève qui participe beaucoup (7 interventions en tout : cf. tableau annexe) et qui nous apparaît donc impliquée et motivée.

En entretien, nous avons voulu évoquer ce passage de la séance. L'enseignante nous a répondu qu'elle attendait les exercices pour se rendre compte vraiment si la notion était comprise ou non.

L'imprévu ici, nous semble-t-il, a perturbé l'enseignante peut-être plus car il émanait d'une élève en réussite. Néanmoins, nous constatons que l'enseignante novice n'admet pas avoir été perturbée ou surprise par la réponse de cette élève, contrairement à l'enseignante expérimentée qui avoue être parfois étonnée. Cela correspond aux représentations professionnelles du métier ou de l'hétérogénéité perçus des niveaux de maîtrise des élèves. L'enseignante novice considère l'hétérogénéité dans sa classe de manière plus positive que l'enseignante expérimentée qui emploie des mots plus négatifs.

- L'enseignante experte-expérimentée

L'enseignante expérimentée adopte ce type de traitement par recentrage également. Lorsqu'elle passe dans les rangs pour vérifier les productions des élèves concernant le poème qu'ils doivent écrire « à la manière de », la première élève qu'elle observe n'a pas accordé le nom avec l'adjectif. L'enseignante expérimentée décide alors de révéler cet incident à toute la classe, hausse le ton et leur précise qu'il convient d'accorder les adjectifs avec les noms, elle insiste sur le fait que c'est le but de l'activité (144).

Nous constatons peut-être ici une double tâche confiée aux élèves : celle d'écrire un poème qui est la consigne première, et celle d'accorder les adjectifs qualificatifs avec les noms. Les élèves n'ont peut-être pas assimilé le travail qu'ils avaient à faire. On se trouve ainsi face à un écart entre l'enjeu de la consigne et le travail demandé.

L'adulte est centrée sur les accords entre les noms et les adjectifs qualificatifs, alors que les élèves le sont sur la recherche d'un animal bizarre pour écrire un poème.

Nous pouvons alors interpréter l'incident en termes d'incident cognitif (Hubert & Chautard, 2001). Nous pensons que cet incident cognitif des élèves qui ne comprennent pas la tâche peut faire imprévu pour l'enseignante puisqu'elle hausse le ton lorsqu'elle s'adresse à tous pour dire que le but est d'accorder les adjectifs aux noms. L'intonation de sa voix nous laisse penser qu'elle est surprise des productions des élèves. Elle traite cet imprévu en circulant entre tous les bureaux des élèves et en les recentrant dans l'activité.

Il y a là une volonté de focaliser l'attention des élèves sur l'objectif initial. Les élèves, peut-être trop centrés sur le choix de leur animal bizarre, n'avaient pas saisi l'enjeu de l'exercice à savoir les accords entre les adjectifs et les noms. En entretien, cette enseignante admet être interpellée par les réponses de ses élèves, cependant elle dit ne pas être forcément perturbée, ce qui est plus fort. Pour elle, c'est l'occasion de se rendre compte qu'il faut travailler plus ou recommencer. Cette dimension rejoint ce que l'enseignante nous dit sur sa vision de la classe et du métier pour lequel elle estime l'hétérogénéité de plus en plus présente et le niveau des élèves de plus en plus bas.

2.2.2. Traitement par la performance improvisationnelle

Lors des interactions, les enseignants improvisent pour atteindre les objectifs à partir de l'intérêt des élèves, ils développent une performance improvisationnelle que nous avons évoquée précédemment (Bénaïoun-Ramirez, 2009).

- L'enseignante expérimentée

Un imprévu didactique lié à l'enseignante expérimentée elle-même surgit lorsqu'elle tente de définir le terme « saur » mais qu'elle ne retrouve pas sa définition. Elle hésite plusieurs fois mais ne parvient pas à trouver la définition qu'elle cherche. Elle admet ne pas savoir sur le moment et décide alors de poursuivre sa séance et plus tard, le synonyme « séché » lui revient lors d'une question posée à un élève. Elle interrompt alors ce dernier pour revenir à la définition qu'elle cherchait. Nous pouvons penser que cet imprévu didactique est généré par un incident survenu plus tôt. En effet, l'enseignante experte ne trouve pas l'original du corpus de textes qu'elle a préparé, cela la perturbe car elle hésite, avoue elle-même trouver ceci « incroyable » (7), cherche plusieurs fois dans ses affaires...

Nous sentons donc que ceci fait imprévu pour elle, et peut-être même qu'il est à l'origine d'autres imprévus tel que celui selon lequel l'enseignante ne parvient pas à définir l'adjectif « saur ».

Néanmoins, nous notons qu'elle n'apparaît pas déstabilisée par le fait de ne pas savoir spontanément répondre à la question d'un élève concernant la définition du terme « saur ». Au contraire, l'enseignante poursuit son propos et rappelle la définition un temps plus tard. Nous faisons l'hypothèse que cela n'aurait peut-être pas été le cas pour l'enseignante novice qui aurait pu sentir une faiblesse dans sa préparation (Jean, 2008). Mais nous pouvons aussi supposer que l'enseignante aurait pu définir le terme immédiatement si elle n'avait pas été perturbé par l'incident précédent (la perte de son original). L'expérience est ici peut-être le moyen de se sentir à l'aise dans la situation et permet à l'enseignante de continuer son propos calmement, sans se sentir moins compétente.

- L'enseignante novice

Lorsqu'elle cherche à expliquer aux élèves le lien entre l'orthographe des adverbes et leur prononciation, l'enseignante novice précise que lorsque l'on entend [amɑ̃], on doit doubler la consonne à l'écrit. Ainsi, elle écrit plusieurs adverbes que certains élèves lui dictent. C'est alors que pour l'adverbe « évidemment » (141), un élève se demande l'orthographe et demande « Hé ! Mais on dit pas évidément ? ». L'élève semble alors ne pas avoir compris la règle énoncée préalablement et la confondre puisqu'il semble dire que si l'adulte a doublé la consonne cela devrait se prononcer autrement.

Les élèves sont confrontés face à l'analyse des adverbes au sens de la règle grammaticale écrite mais aussi au sens de la prononciation. Or l'enseignante, au lieu de réexpliquer à l'élève qui est déclaré en difficultés, ce qu'elle avait dit précédemment, préfère lui expliquer que l'orthographe du mot provient de l'adjectif « évident ». Ainsi, elle semble avoir compris que l'élève avait un problème concernant la voyelle « e » alors qu'il nous semble que sa question provient plutôt du fait de doubler ou non la consonne. Nous remarquons qu'à cet instant l'enseignante est gênée par le brouhaha de la classe, peut-être l'explication de la notion s'en trouve altérée.

Selon nous, en tant qu'observateur, ceci peut constituer un imprévu pour l'enseignante puisqu'il apparaît un incident cognitif de la part de l'élève. Pour appuyer notre propos, nous constatons la grimace de l'enseignante lors de la question posée par l'élève, elle semble gênée par le bruit de la classe et/ou par la question en elle-même.

2.3. Les représentations professionnelles à partir des entretiens

2.3.1. Les représentations professionnelles du métier

- L'enseignante novice

Pour ce paragraphe, nous renseignons les données extraites des entretiens semi-directifs réalisés post-observations.

Pour l'enseignante novice, le choix du métier est une réorientation professionnelle. Après une licence d'archives, une licence en sciences de l'éducation et un diplôme de moniteur éducateur, elle a choisi de passer le concours de professeurs des écoles. A l'heure des observations, elle effectue sa troisième année de pratique. C'est sa première année dans l'école, elle a toujours exercé dans le cycle 3.

Lors de l'entretien (cf. annexes), elle déclare « *se régaler* » dans son métier et dans ce qu'elle fait, elle parle même « *d'aboutissement* ». Elle insiste sur l'importance du contexte d'école dans sa pratique : elle évoque l'équipe pédagogique par exemple, la classe, dans lesquelles elle se sent bien et à l'aise. Nous pouvons donc estimer que **son rapport au contexte est positif**, elle parle du métier avec plaisir.

- L'enseignante expérimentée et experte

Pour l'enseignante expérimentée, exerçant depuis 18 ans, 9 ans dans la même école et dont 8 années en CM 1, les mots employés sont différents. C'est, comme nous l'avons expliqué précédemment, une enseignante formatrice, que nous avons déjà croisée dans le cadre de nos études. Habitée à recevoir des étudiants en stage, elle nous considère donc peut-être plus comme une future collègue que comme une observatrice dans le cadre d'une recherche. Lors de la séance, elle demande même à une élève de venir nous montrer son travail.

Lors de l'entretien post-séance, l'enseignante expérimentée avoue être moins investie qu'à ses débuts. Dans le cadre de ce que nous venons d'expliquer plus haut, nous considérant comme future professeur des écoles, elle avance même que la tâche ne sera pas facile et que cela devient un métier difficile.

Concernant son rôle de maître formateur, elle dit vouloir se consacrer à son vrai métier de professeur et vouloir arrêter ce rôle de formatrice. Elle regrette la charge administrative que cela représente.

Nous sentons la nostalgie qui l'occupe concernant ses débuts en tant qu'enseignante et aussi en tant que formatrice. Elle dit même être « mal à l'aise » de devoir conseiller, lors d'animations pédagogiques ou autre, des personnes parfois plus âgées qu'elle.

Nous percevons **une image du métier plutôt marquée par la lassitude et la nostalgie.**

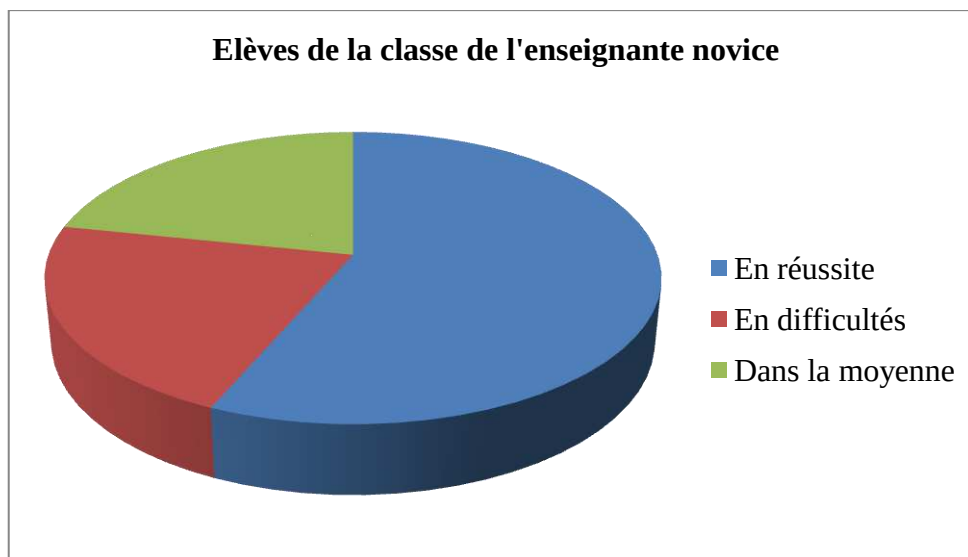
2.3.2. Les représentations professionnelles de l'hétérogénéité de la classe

Rappelons que les deux enseignantes évoluent dans des écoles élémentaires publiques. L'enseignante novice exerce dans une école du centre-ville de département rural, l'enseignante expérimentée quant à elle est dans une école en périphérie. On peut émettre l'hypothèse que malgré la proximité géographique de ces deux écoles, les publics fréquentés ne sont pas les mêmes et cela peut avoir des conséquences sur les représentations professionnelles des enseignantes.

Pour qualifier l'hétérogénéité de leurs classes, il est apparu difficile d'approcher les évocations mentales des élèves, leurs styles d'apprentissage également. Alors que les hétérogénéités d'implication et de motivation pouvaient être perceptibles et opérationnalisées par la participation orale de chaque élève, leurs interventions : nombreuses ou non. Pour résoudre ce premier « problème », nous nous sommes orientée vers l'hétérogénéité perçue par les enseignantes des niveaux de maîtrise atteints par leurs élèves. Nous avons opérationnalisé cela grâce aux niveaux de maîtrise que les enseignantes confèrent à leurs élèves : nous leur avons demandé de situer chaque élève selon trois catégories : les élèves en réussite, les élèves moyens (au sens de « dans la moyenne »), et les élèves en difficultés. Cela rejoint leurs représentations professionnelles. Les statuts scolaires que les enseignantes nous donnent sont donc à nuancer et analyser en rapport avec leurs représentations professionnelles de l'hétérogénéité notamment.

- **L'enseignante novice**

Ainsi, pour l'enseignante novice, dans sa classe composée de 23 élèves, dont 12 filles et 11 garçons, et 3 redoublants elle déclare compter 13 élèves en réussite, 5 élèves moyens et 5 en difficultés (voir graphique ci-après).

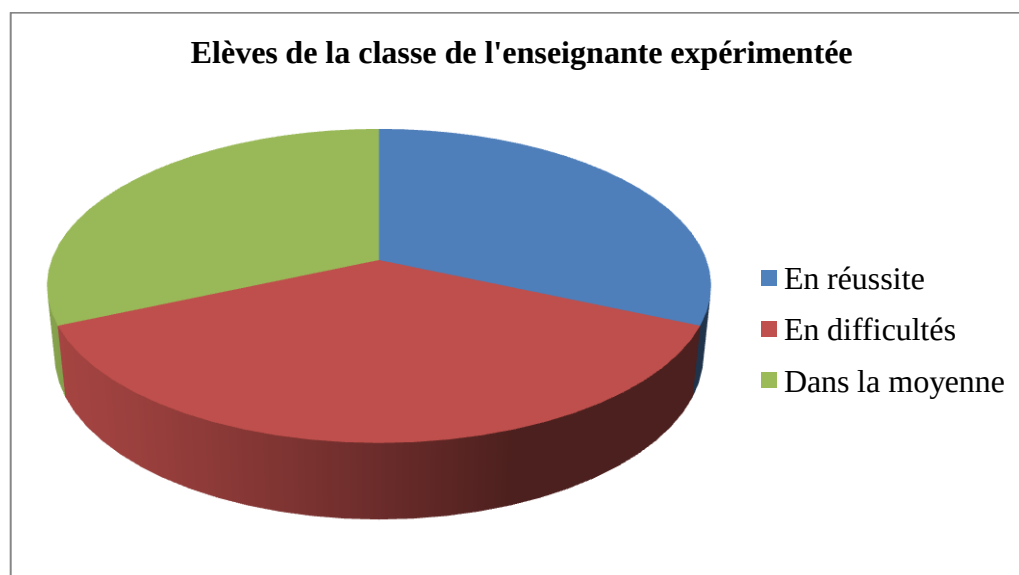


Elle déclare la majorité de ses élèves en réussite ce qui confirme ses paroles lors de l'entretien, elle précise en effet que « *c'est une classe qui marche bien, c'est une classe agréable* ». N'ayant pas accès aux évaluations des élèves, nous nous basons donc seulement sur le déclaratif et des indicateurs. Selon le tableau des interactions liées aux élèves déposé en annexes, il apparaît que les élèves déclarés en réussite par l'enseignante ont parfois autant voire plus de réponses erronées que juste (cas de Ma, Art, Eth). De plus, un élève jugé en réussite n'a pas participé (Jé). Enfin, certains élèves en difficultés ou moyens ont donné autant voire plus de réponses exactes que fausses (Nico, Lo, Jad, Saï, Océ). Parmi les 6 élèves qui participent le plus lors de la séance, 4 sont des élèves estimés en réussite et les 2 autres sont des élèves en difficultés. Ces constats permettent de montrer que les représentations professionnelles des niveaux de maîtrise des élèves de sa classe sont peut-être à lier avec ses représentations du métier pour lequel elle a une belle image. Ils sont de plus à contextualiser : l'enseignante est dans une classe où elle se sent bien. Néanmoins, ce sont des résultats qui mériteraient d'être confrontés à une durée plus longue qu'une seule séance.

Elle affirme ne pas faire beaucoup de différenciation pédagogique mais évoque l'aide personnalisée pendant laquelle elle reprend avec les élèves qui en ont besoin les exercices qu'ils n'ont pas compris. Elle dit également donner moins d'exercices à ceux qui sont en difficultés sur un point.

- L'enseignante expérimentée

Concernant l'enseignante expérimentée, sa classe se compose de 19 élèves, dont 11 filles et 8 garçons. Il n'y a pas de redoublants. Elle déclare 6 élèves en réussite, 6 élèves moyens et 7 en difficultés dont une élève est primo-arrivante (voir graphique ci-dessous).



Selon l'enseignante expérimentée, « *le niveau baisse d'année en année* ». Elle considère l'hétérogénéité comme « *chiant à gérer* ». Elle perçoit le contexte de la classe comme difficile, une primo-arrivante est déjà présente dans la classe et une autre doit arriver dans l'après-midi même où nous nous entretenons. Cela lui impose une charge de travail supplémentaire et ce sont pour ces raisons-là qu'elle travaille beaucoup individuellement avec chaque élève, elle se déplace constamment en classe et accorde quelques minutes à chaque élève alors que l'enseignante novice travaille plus en groupe-classe, avec des phases orales importantes.

Selon le tableau des interactions liées aux élèves déposé en annexes, parmi les 6 élèves déclarés en réussite, aucun n'a donné de réponses fausses durant la séance observée, 1 élève n'a pas participé. Leurs interventions proviennent de volonté de leur part ; ils lèvent le doigt pour demander la parole. L'élève qui intervient le plus lors de la séance est un élève déclaré moyen. Les élèves moyens sont majoritairement intervenus pour lire, poser des questions, intervenir par rapport au matériel. Les élèves en difficultés, certains n'ont donné que des réponses fausses (Sam), d'autres une seule réponse juste (Sak), d'autres plus de réponses justes (Elz, Dre). Les interventions sont moins nombreuses lors de cette séance.

Toutefois, on peut dire, au moins pour les élèves en réussite, que nos observations concordent avec les dires de l'enseignante. Ceci peut s'expliquer par l'expérience du métier qui lui donne un recul et une connaissance plus fine des élèves que celle que peut avoir un débutant.

L'enseignante expérimentée pratique la différenciation pédagogique quelquefois. Elle peut différencier le texte donné aux élèves ou encore donner des tâches plus ludiques aux élèves qui ont fini plus tôt (comme du coloriage par exemple).

2.3.3. Parallèle entre les deux représentations professionnelles

Au vu des deux graphiques, on constate que dans la classe de l'enseignante novice, la majorité des élèves sont déclarés en réussite. Cela peut être lié avec sa vision non seulement du contexte, mais aussi de sa classe dans laquelle elle se sent bien et pour laquelle elle considère que « *cela marche bien* ». Cela peut aussi être dû à la réalité du contexte de l'école.

En revanche, dans la classe de l'enseignante expérimentée, qui semble regretter ses débuts dans la profession, les élèves sont répartis presque équitablement entre les 3 catégories de statuts proposés. On remarque une légère majorité pour les élèves en difficultés. Cela peut peut-être se comprendre également par les dires de l'enseignante qui nous confie trouver le métier de plus en plus difficile et estimer l'hétérogénéité comme « *chiant à gérer* ». Elle pense également que le niveau baisse d'année en année. Notons que les deux enseignantes observées adoptent un comportement distant face à la différenciation pédagogique. Lors des deux séances observées, nous n'avons pas assisté à des dispositifs de ce type. De plus, les réponses fournies aux entretiens par ces enseignantes permettent de dire que la différenciation pédagogique n'est pas un moyen pour elles de contrôler des imprévus mais de pallier simplement la difficulté scolaire de certains élèves. L'enseignante expérimentée, en pratiquant ce qu'elle appelle du « 1 à 1 », effectue de la différenciation. L'enseignante novice quant à elle, assume ne pas la pratiquer souvent, ce qui peut se rapporter avec sa vision de l'hétérogénéité de la classe qui pour elle est une « classe qui marche bien ».

3. Interprétation des données

Force est de constater que des divergences apparaissent entre les résultats des deux observations.

Tout d’abord concernant les types imprévus : ceux d’ordre pédagogiques sont plus nombreux pour l’enseignante novice que pour l’enseignante expérimentée et inversement, les imprévus didactiques sont plus nombreux pour l’enseignante expérimentée que pour l’enseignante novice. Ces résultats peuvent ainsi rejoindre ceux de Bénéïoun-Ramirez (2009).

Les enseignants expérimentés ont la connaissance de la gestion du groupe et utilisent des préparations souples : c’est le cas pour le sujet observé ici. Cette dernière n’utilise pas de préparation et cela peut permettre de comprendre le nombre d’imprévus didactiques. Ce n’est pas la première fois que cette enseignante réalise cette séance et elle a pu se construire au fil des ans des « savoirs routinisés » (Bénéïoun-Ramirez, 2009).

Les enseignants novices ont tendance à suivre leur préparation détaillée (Bénéïoun-Ramirez, 2009). Cela leur permet de poser un cadre et d’être certainement rassuré. Néanmoins, cela ne se vérifie pas pour le sujet de cette recherche. En effet, estimant maîtriser la grammaire, l’enseignante ne réalisait pas de fiche de préparation dans ce domaine. Il paraît important de préciser que celle-ci suivait le manuel (de la partie recherche à la partie « trace écrite »), alors que l’enseignante expérimentée s’était construit un fichier de poésie comme support pour travailler la grammaire. Le fait de suivre le manuel peut expliquer que l’enseignante novice ne fasse pas de fiche de préparation mais se sente quand même encadrée par le manuel.

Concernant cette dernière, il apparaît qu’elle est perturbée par les résistances des élèves, autant cognitives que relationnelles. On pourrait donc confirmer que cette enseignante, comme la plupart des débutants, se sent responsable de l’émergence des imprévus (Bénéïoun-Ramirez, 2009). Elle a peut-être même des difficultés à les admettre, car ils seraient signes d’incompétence (Jean & Etienne, 2011). L’enseignante novice s’est construit un contexte rassurant avec le manuel qu’elle suit à la lettre : c’est peut-être un moyen pour elle d’éviter certaines difficultés qu’aurait induit une autre démarche.

Les réponses que ces deux enseignantes apportent aux divers imprévus sont contextualisées. En effet, le sujet est contextualisé et contextualisant (Bénaïoun-Ramirez, 2009). Ainsi, en ce qui concerne **le contexte** dans lequel chacune de ces enseignantes évolue, il apparaît que l'hétérogénéité est perçue comme un obstacle pour l'enseignante expérimentée alors qu'au contraire, l'enseignante novice semble accepter voire même nier l'existence de l'hétérogénéité dans sa classe : elle ne pratique pas de différenciation, et évoque simplement que c'est une classe qui marche bien dans l'ensemble. L'enseignante expérimentée semble plus s'adapter au contexte que l'enseignante novice. D'abord parce que c'est un terme qu'elle prononce clairement dans l'entretien et ensuite car elle adopte une façon d'enseigner (qu'elle appelle le « 1 à 1 ») qui vise justement à s'adapter à ce contexte qu'elle juge difficile. Ce n'est pas quelque chose que l'on retrouve pour l'enseignante novice.

Les enseignantes ne donnent pas la même ampleur à tous les incidents se déroulant dans la séance : certains sont portés à la vue de tous parce que le ton est haussé par exemple, alors que d'autres ne sont même pas relevés (cas de l'enseignante expérimentée qui ne répond pas aux élèves pour dire ce qu'est un complément d'objet). L'enseignante expérimentée semble accepter la part d'imprévu qu'il existe dans le métier d'enseignant, elle avouait devoir tout refaire à ses débuts dans ses préparations, ce qui n'est pas le cas de l'enseignante novice pour qui, du moins dans ses dires, tout s'est passé comme elle l'entendait. Ces enseignantes ont donc des significations différentes des imprévus (Bénaïoun-Ramirez, 2009). Les traitements qu'elles ont accordés aux imprévus renvoient à leurs représentations et il est clair que leurs représentations professionnelles du métier, mais aussi de l'hétérogénéité perçue des niveaux de maîtrise de leurs élèves sont différentes. Alors que l'enseignante expérimentée emploie plutôt des mots à connotation négative, l'enseignante novice, elle, s'exprime de façon positive en ce qui concerne ses élèves et son métier. Ceci peut s'expliquer par le fait que la professeur des écoles débutante est encore dans l'image du beau métier pour lequel elle a effectué une réorientation professionnelle. L'enseignante expérimentée évoque des effets de contexte et son expérience fait que son discours n'est pas le même.

Notre recherche a confirmé certaines de nos hypothèses : nous pensons qu'il y a eu des imprévus lors des séances observées, l'enseignante débutante nous apparaît plus perturbée par des imprévus même s'il faut nuancer ce point : les classes ne sont pas les mêmes, les sujets et les imprévus non plus.

CONCLUSION

Depuis la massification de l'enseignement et l'ouverture de l'école à un plus grand nombre d'élèves, l'hétérogénéité a fait son apparition en classe.

Plusieurs types d'hétérogénéité peuvent être relevés. Lors de cette recherche, nous nous sommes centrée sur l'hétérogénéité des niveaux de maîtrise des apprentissages des élèves et l'hétérogénéité de leur implication dans la tâche.

Dans ce contexte de classe, nous avons souhaité savoir comment un enseignant pouvait réagir à un imprévu et si nous pouvions établir des différences entre une enseignante débutante et une enseignante experte-expérimentée.

Notre démarche s'inscrit dans un but de compréhension de pratiques enseignantes face à l'imprévu. Nous avons observé une séance en classe suivie d'un entretien avec chacune des enseignantes.

Nos résultats ont, dans une certaine mesure, montré que la réaction d'un enseignant dans le traitement d'un imprévu identifié par l'observateur, était en partie liée à ses représentations professionnelles du métier et de l'hétérogénéité perçue des niveaux de maîtrise de ses élèves dans les apprentissages. De plus, ces deux types de représentations professionnelles peuvent être différentes selon que l'enseignant est débutant ou expert-expérimenté.

Notre travail présente cependant quelques limites qu'il convient d'énoncer. Notre recherche étant principalement qualitative, elle a concerné un nombre restreint d'enseignant. Ainsi, notre échantillon réduit de sujets observés demanderait à être agrandi pour pouvoir poser une réflexion plus large. Ceci ne garantit pas la validité de nos résultats à toute la classe enseignante. En effet, notre propos pourrait être différent si nous avions observé un très grand nombre de sujets.

De plus, nous avons choisi de ne pas dire aux enseignantes que nous travaillions sur les imprévus, peut-être leurs réactions auraient-elles été différentes si tel n'avait pas été le cas.

Ensuite, notamment lors de l'observation avec l'enseignante expérimentée, nous avons dû faire face à plusieurs problèmes concernant l'entretien qui n'a finalement pas pu être enregistré. Cette enseignante ne nous a pas considérée comme une observatrice lambda mais plutôt comme une étudiante et future collègue, ce qui a pu fausser les résultats.

Enfin, les séances observées ne traitent pas des mêmes objets d'étude : l'une porte sur les adjectifs et l'autre sur les adverbes.

Il est important de rappeler que notre recherche aurait pu être éclairée par des entretiens complémentaires qui auraient permis d'obtenir le point de vue des sujets et auraient peut-être pu expliqué certaines conduites.

C'est donc un travail qui demanderait à être prolongé, précisé, et étoffé pour apporter des réponses plus précises.

En ce qui nous concerne personnellement, cette étude a permis, grâce à l'aide précieuse des professionnels, d'éclairer notre regard et notre vision du monde scientifique, de nous poser des questions et d'adopter une démarche d'apprenti chercheur le temps de deux années.

Ce mémoire constitue notre premier travail de recherche. Il en revêt ainsi toutes les caractéristiques : les périodes de peurs, de doutes. D'espoir et de satisfaction aussi.

BIBLIOGRAPHIE

1. Pour l'hétérogénéité

1.1. Ouvrages lus

Bressoux, P., Bru, M., Altet, M., Leconte-Lambert C. (1999). Diversité des pratiques d'enseignement à l'école élémentaire. *Revue française de pédagogie*, n° 126.

Desombre, C., Delelis, G., Antoine, L., Lachal, M., Gaillet, F., Urban, E. (2010). Comment des parents d'élèves et des enseignants spécialisés voient la réussite et la difficulté scolaires ? *Revue française de pédagogie*, n° 173.

Galand, B. (2006). La motivation en situation d'apprentissage : les apports de la psychologie de l'éducation. *Revue française de pédagogie*, n° 155.

Houssaye, J. (2010). Pédagogie : des évolutions ? Quelles évolutions ? <http://www.touteduc.fr/p%C3%A9dagogiehoussaye.pdf>. Consulté le 16 décembre 2012.

Lautrey, J. (2007). La variation cognitive. Les cahiers pédagogiques, dossier n° 454, Enseigner en classe hétérogène. <http://www.cahiers-pedagogiques.com/La-variation-cognitive.html>. Consulté le 18 décembre 2011.

Lebeaume, J., Coquidé, M. (2002). Hétérogénéité – différenciation : recherches et questions. *Aster*, n° 35.

Perrenoud, P. (1999a). *Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage*. Editions ESF.

Suchaut, B. (2008). Hétérogénéité des apprentissages et efficacité pédagogique. Séminaire inter-académique, enseigner en réseaux « ambition réussite » : le diagnostic scolaire au service de l'action pédagogique. <http://www.brunosuchaut.fr/spip.php?article140>. Consulté le 6 novembre 2011.

1.2. Ouvrages consultés

Astolfi, J-P. (1993). Styles d'apprentissage et modes de pensée. In : Houssaye (1993). pp 305-310.

Feyfant, A. (2008). Individualisation et différenciation des apprentissages. Service de veille scientifique et technologique. Dossier d'actualité n° 40, décembre 2008.

Lautier, N. (2001). *Psychosociologie de l'éducation. Regards sur les situations d'enseignement*. Armand Colin/VUEF, Paris.

Perrenoud, P. (1991). Pour une approche pragmatique de l'évaluation formative. http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1991/1991_12.html. Consulté le 9 décembre 2012.

Perrenoud, P. (2001). " Évaluation informative " : une expression malheureuse, source de toutes les confusions. http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_03.html. Consulté le 15 décembre 2012.

Schmitz, P. (2006). Différenciation en mathématiques au cycle inférieur de l'enseignement secondaire technique. http://www.ljbm.lu/old/images/stories/la_différenciation.pdf Consulté le 11 mars 2012.

2. Pour les imprévus

2.1. Ouvrages lus

Altet, M. (1994). Comment interagissent enseignant et élèves en classe ? *Revue française de pédagogie*, n° 107, 123-139. http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/INRP_RF107_8.pdf Consulté le 15 décembre 2012.

Bénaïoun-Ramirez, N. (1999). L'imprévu dans les conduites de classe, « faire avec ». 3ème Congrès International, *Actualité de la Recherche en Education et Formation*. 28, 29, 30 juin 1999

Bénaïoun-Ramirez, N. (2002). Imprévus et construction de la professionnalité enseignante. *Recherche et Formation*, 40, 121-139.

Bénaïoun-Ramirez, N. (2009a). *Faire avec les imprévus. Représentations professionnelles et construction de la professionnalité enseignante*. (Préface de P. Perrenoud). Lyon : Chronique sociale.

Bénaïoun-Ramirez, N. (2009b). Identités professionnelles entre réflexivité et adaptation : histoire de vie professionnelle de Maîtres-Formateurs. *Recherche et Formation*, 60, 135-150.

Bénaïoun-Ramirez, N., Panissal N. (2010). Mise en œuvre d'une démarche constructiviste d'enseignement : analyse croisée de corpus. *Congrès International d'Actualité de la Recherche en Education et en Formation AREF 2010 (AECSE, SSRE)*. 13-16 septembre 2010, Genève.

Huber, M. & Chautard, P. (2001). *Les savoirs cachés des enseignants. Quelles ressources pour le développement de leurs compétences professionnelles*. L'Harmattan, Paris.

Jean, A. & Richard, E. (2006). Formation de formateurs à la gestion des imprévus et à l'analyse des événements, autour de la visite formative. *Colloque de Versailles, Formation d'enseignants : quels scénarios ? quelles évaluations ?* 16-17 mars 2006. <http://www.versailles.iufm.fr/colloques/scenarios/pdf/Jean.pdf>. Consulté le 14 décembre 2011.

Jean, A. (2008a). La notion de « gestes professionnels » : entre analyse de l'activité, épistémologie et ingénierie de formation. Journées d'études inscrites comme colloque associé aux deuxièmes rencontres scientifiques universitaires Montpellier-Sherbrooke, 19 au 21 juin 2008, IUFM de Montpellier. http://chabanne.jeancharles.perso.neuf.fr/jtudGP_site/gp_JORRO+CROCESPINELLI.pdf. Consulté le 15 décembre 2011.

Jean, A. (2008b). Peut-on évaluer des compétences au travers des gestes professionnels ? Actes du 20^{ème} colloque de l'ADMEE-Europe, Université de Genève. <http://plone.unige.ch/sites/admee08/symposiums/j-s3/j-s3-4>. Consulté le 11 décembre 2011.

Jean, A. & Richard, E. (2011). L'analyse des traitements des imprévus au service du développement professionnel des enseignants. *Colloque international INRP*, 16-17-18 mars 2011. <http://www.inrp.fr/archives/colloques/travail-enseignant/contrib/36.pdf>. Consulté le 10 décembre 2011.

Marcel, J-F. (2004). Les pratiques enseignantes de gestion des imprévus. *Psychologie et éducation*, 56, mars 2004, pp. 31-50.

Perrenoud, P. (1999b). Gestion de l'imprévu, analyse de l'action et construction de compétences. *Education permanente*, 140, 123-144.

2.2. Ouvrages consultés

Bénaïoun-Ramirez, N. (2001). *Contribution à l'étude de la professionnalité enseignante : des enseignants de collège face à l'imprévu en classe*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Education, sous la direction de M. Bataille, Toulouse, UTM.

Perrenoud, P. (1996). Enseigner : agir dans l'urgence décider dans l'incertitude. *Paris, ESF*.

3. Pour les représentations professionnelles

3.1. Ouvrage lu

Bataille, M. et al. (1997). Représentations sociales, représentations professionnelles, système des activités professionnelles. *L'année de la recherche en sciences de l'éducation*, 1997, 57-89.

3.2. Ouvrages consultés

Tochon, F. (2000). Recherche sur la pensée des enseignants : un paradigme à maturité. *Revue française de pédagogie*, n° 133, 129-157. http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/INRP_RF133_11.pdf Consulté le 24 février 2013.

4. Textes officiels et dictionnaires

Dictionnaire Larousse (2011). <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais-monolingue>. Consulté le 19 décembre 2011.

Référentiel de compétences du professeur des écoles (2010). <http://www.education.gouv.fr/cid52614/menh1012598a.html> Consulté le 18 novembre 2012.

Bulletin officiel n°29, 22 juillet 2010. Les 10 compétences professionnelles. Référentiels de compétences du Professeur des écoles.

TABLES DES MATIERES

QUELQUES MOTS D'INTRODUCTION	3
PREMIERE PARTIE: LE CADRE CONCEPTUEL	6
1. L'hétérogénéité : un contexte dans lequel des imprévus peuvent survenir	6
1.1 Une hétérogénéité / des hétérogénéités : définition.....	6
1.1.1. <i>Un sens général de l'hétérogénéité</i>	6
1.1.2. <i>Différents types d'hétérogénéité</i>	7
1.1.2.1. L'hétérogénéité cognitive	7
1.1.2.2. L'hétérogénéité des niveaux de maîtrise	10
1.1.2.3. L'hétérogénéité d'implication.....	11
1.2. L'émergence de l'hétérogénéité en classe	13
1.3. Différentes réponses apportées à l'hétérogénéité en classe.....	15
1.3.1. <i>Les différences d'organisation scolaire selon les pays</i>	15
1.3.2. <i>Les différentes réponses apportées à l'hétérogénéité en France</i>	17
1.3.3. <i>Précisions sur la différenciation pédagogique</i>	19
2. L'imprévu : une notion omniprésente dans le contexte de classe hétérogène.	21
2.1. Définition de l'imprévu.....	21
2.2. Le traitement des imprévus : la façon dont les enseignants composent face aux imprévus	28
2.2.1. <i>Les perceptions et les réponses aux imprévus en général</i>	28
2.2.2. <i>Différentes façons de réagir face à l'imprévu</i>	31
2.2.3. <i>Les pratiques langagières au cœur du traitement des imprévus</i>	33
2.3. Les représentations professionnelles du métier et de l'hétérogénéité perçue des niveaux de maîtrise des élèves : un outil organisateur des pratiques face aux imprévus	35
3. Problématique et hypothèses	38

DEUXIEME PARTIE : L'EMPIRIE.....	40
1. Le cadre méthodologique	40
1.1. Choix d'une démarche.....	40
1.2. Recueil de données : observations et entretiens	43
1.2.1. Observations.....	43
1.2.2. Entretiens	44
1.3. Cadre d'analyse.....	46
2. Résultats et analyse des données.....	48
2.1. Analyse de quelques imprévus en classe	48
2.1.1. Les imprévus pédagogiques.....	48
2.1.2. Les imprévus didactiques.....	50
2.1.2.1. Les écarts aux prévisions	50
2.1.2.2. L'appropriation de la notion	53
2.2. Les différents traitements des imprévus didactiques	54
2.2.1. <i>Traitement par précisions et explications données par l'enseignant :</i> <i>recentrage</i>	54
2.2.2. <i>Traitement par la performance improvisationnelle</i>	56
2.3. Les représentations professionnelles à partir des entretiens	58
2.3.1. Les représentations professionnelles du métier.....	58
2.3.2. Les représentations professionnelles de l'hétérogénéité de la classe	59
2.3.3. Parallèle entre les deux représentations professionnelles	62
3. Interprétation des données.....	63
CONCLUSION.....	65
BIBLIOGRAPHIE	67
1. Pour l'hétérogénéité.....	67
1.1. Ouvrages lus	67
1.2. Ouvrages consultés.....	67
2. Pour les imprévus.....	68
2.1. Ouvrages lus	68
2.2. Ouvrages consultés.....	70

3. Pour les représentations professionnelles	70
3.1. Ouvrage lu	70
3.2. Ouvrages consultés.....	70
4. Textes officiels et dictionnaires	70
TABLES DES MATIERES	71