



HAL
open science

Traitement d'imprévus et incidents par un enseignant expérimenté, extrait d'une étude de cas

Nicole Bénéïoun-Ramirez

► **To cite this version:**

Nicole Bénéïoun-Ramirez. Traitement d'imprévus et incidents par un enseignant expérimenté, extrait d'une étude de cas. congrès de l'Actualité de la Recherche en Éducation et Formation (AREF - AECSE), Laboratoire LIRDEF – EA 3749 - Universités de Montpellier, Aug 2013, Montpellier, France. hal-01232006

HAL Id: hal-01232006

<https://univ-tlse2.hal.science/hal-01232006>

Submitted on 21 Nov 2015

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.

259 - Traitement d'imprévus et incidents par un enseignant expérimenté, extrait d'une étude de cas

Nicole Bénéïoun-Ramirez

CCLEPODI, IUFM Midi-Pyrénées, école interne Université de Toulouse 2, & UMR EFTS, France

Cette communication porte sur des pratiques d'enseignement face aux imprévus, lors d'une séance de physique-chimie en classe de seconde, et plus précisément sur des pratiques langagières d'un professeur expérimenté qui participent à l'élaboration de savoirs dans un moment particulier de la séance.

Au-delà de l'épistémologie de la discipline et de l'analyse didactique de la notion enseignée, qui ne sont pas ici prises en compte, nous cherchons à décrire et à comprendre comment fonctionne un moment particulièrement dense de la séance et ce qui se passe à ce moment-là pour l'enseignant. Ce moment particulier, d'une durée de dix minutes et situé en fin de première heure, lors de la correction collective d'exercices, a en effet été choisi pour l'émergence de divers imprévus et incidents, qui semblent constituer pour lui une situation délicate, et pour tenter de comprendre les réponses qu'il apporte.

Ainsi inscrit dans une approche interactionniste et compréhensive, notre travail s'intéresse au processus par lequel l'enseignant, en tant qu'acteur social, signifie ses actions en contexte, parfois à son insu. Pour étudier ces significations nous prenons en compte ses discours, ses actes et le contexte. L'approche qualitative de l'étude de cas qui s'attache ici à comprendre (Saada-Robert, 2002) des « *processus uniques* » en s'intéressant à l'exemple parce qu'il a une « *signification particulière* » (Weisser, 2006), est légitime pour prendre en compte des intentions, croyances ou représentations.

1. Des imprévus aux représentations professionnelles, une problématique psychosociale en Sciences de l'éducation

1.1. Cadre conceptuel

Nous abordons l'analyse avec une problématique psychosociale en Sciences de l'éducation et les concepts d'imprévus didactiques et pédagogiques (Bénéïoun-Ramirez, 2009), d'incidents cognitifs (Huber et Chautard, 2001, Huber, 2007), d'incidents critiques (Flanagan, 1954) et de représentations professionnelles (Bataille et al., 1997 ; Bataille, 2000 ; Piasser et Ratinaud, 2010).

Nous définissons l'imprévu comme un incident perturbateur (au sens de l'Ethnographie de l'Ecole) qui surgit en classe, sans avoir été prévu donc dans un contexte d'incertitude pour le sujet qu'il perturbe ; il dépend à la fois du contexte et de l'enseignant, selon l'expérience duquel il peut être radical ou relatif¹, et par lequel il est plus ou moins bien vécu. Il se différencie ainsi de l'incident critique de Flanagan comme de l'imprévu possiblement non perçu de Jean², tous deux pointés par l'observateur en fonction d'attentes qui lui sont propres. Jean & Etienne (2009, 2011) conceptualisent l'imprévu comme ce qui survient hors préparation et prévisions de l'enseignant, et sa gestion comme un triptyque *imprévu/phénomène/événement*, l'inscrivant dans la problématique des gestes professionnels de Bucheton (2009). L'imprévu y est abordé dans une perspective de formation. Notre choix est différent car nous cherchons à comprendre ce qui se passe pour l'enseignant, il n'y a donc pour nous d'imprévus que perçus plus ou moins clairement par le sujet³, et nous les repérons par des indicateurs présentés *infra*.

¹ Nous empruntons le terme à Perrenoud (1999).

² Qui peut aussi être perçu par les élèves... (Actes du 20^e colloque de l'ADMEE-Europe, Université de Genève, 2008).

³ Dans la lignée de nos travaux depuis 1999 et de la thèse soutenue en 2001.

D'ailleurs pour Bucheton (2009), les décisions dont découle l'action sont prises plus ou moins consciemment, la culture et l'histoire des enseignants opérant comme un filtre pour l'interprétation de la situation. De ces « *logiques profondes* » en arrière-plan de représentations de la situation, relèvent les divergences de réponses aux multiples tensions liées par exemple à l'engagement ou à l'identité professionnelle. Dans notre problématique psychosociale, les représentations professionnelles, issues des idéologies⁴ et que nous considérons comme des « *processus organisateurs des configurations prises par les pratiques* » (Lenoir, Bru, 2007 ; Trinquier, 2011), remplissent diverses fonctions, parmi lesquelles l'orientation et la justification des pratiques. Elles légitiment une certaine « vision du monde » et l'identité professionnelle en constitue un réseau particulier en deux dimensions le Soi et l'idéal professionnels (respectivement ici⁵ : image professionnelle de Soi et image du « bon professionnel » que l'on veut devenir).

Les moments de confrontation aux imprévus pouvant fonctionner comme des moments de crise tels que les définissent Barus-Michel et al. (1996), ils peuvent faire « parler » des représentations aux traces desquelles le chercheur peut ainsi avoir accès (Bénaïoun-Ramirez, 2009). C'est par le repérage d'imprévus didactiques ou pédagogiques qui semblent fonctionner en système avec des incidents cognitifs ou critiques (Bénaïoun-Ramirez & Panissal, 2010), que nous tentons d'accéder à ces traces. Car les pratiques comme les représentations ne sont pas totalement transparentes aux sujets, et nous les étudions dans ces moments de tension que sont les imprévus, à travers le traitement que les sujets mettent en œuvre dans un contexte institutionnel et social, qu'il s'agisse de « *performance improvisationnelle* » ou de « *faire avec* » selon la nature –relative ou radicale pour eux– des imprévus (Bénaïoun-Ramirez, 2009).

1.2. Questions de recherche et propositions

Notre problématique nous amène ainsi à poser deux questions de recherche :

- Comment l'enseignant traite-t-il les imprévus auxquels il est confronté, en situation délicate pour lui, quelles modalités de traitement met-il en œuvre ?
- Qu'est-ce qui est en jeu dans ce traitement ?

Pour tenter de comprendre le sujet, sans jugement de valeur, à partir du sens que prennent ses actes dans son univers de référence, nous formulons les propositions suivantes :

- dans des situations perçues comme délicates par l'enseignant, celui-ci peut recourir à des stratégies de préservation du Soi (Bénaïoun-Ramirez, 2009), ici professionnel ;
- dans de telles situations, divers éléments de contexte se conjuguant, des tensions peuvent survenir de manière sous-jacente au sein de l'identité professionnelle (Soi et Idéal professionnels), participant à la construction de sa professionnalité.

Pour éprouver ces propositions, nous analysons les modalités de traitement mises en œuvre dans la confrontation aux imprévus et les représentations professionnelles inférées des pratiques observées *in situ* et des discours sur les pratiques (entretien). Nous observons ainsi les pratiques langagières définies comme des manières habituelles de se comporter en situation d'interaction avec les élèves, afin de transmettre ou faire construire des savoirs : à la fois « *pratiques verbales* » considérées comme des « *représentations en pratiques* » (Trinquier, 2011, p.5), et « *dialogue pédagogique* » (Huber & Chautard, 2001).

2. Quels moyens méthodologiques mettre dès lors en place ?

2.1. Des données limitées

Nous travaillons sur des données collectées par d'autres chercheurs (réseau VISA) et plus particulièrement ici sur la première heure d'une séance filmée de deux heures (observation *in situ*) et un entretien semi-directif (1h40) recueilli dix mois plus tard auprès de l'enseignant. L'entretien porte sur divers aspects de sa vie professionnelle et présente sa réflexion sur ses pratiques et son

⁴ Cf. l'architecture de la pensée sociale de M-L. Rouquette en psychologie sociale.

⁵ Nous avons conceptualisé ailleurs ces deux dimensions en trois composantes chacune, et le lecteur intéressé pourra se référer à notre ouvrage de 2009. Ici seules sont concernées deux composantes, une par dimension.

identité professionnelles. Il comporte également une autoconfrontation sur les dix-huit premières minutes de la séance.

Pour notre propre travail, inscrit dans une perspective compréhensive, nous aurions souhaité compléter ces données par les documents de préparation et deux entretiens (ante et post) de manière à connaître les intentions pédagogiques du professeur et son ressenti à l'issue de la séance. Une autoconfrontation plus longue à la séance nous eût également été utile pour disposer de l'éclairage du sujet concernant la fin de la première heure séance analysée ici.

Est-il pour autant impossible d'analyser ce qui se passe pour comprendre ce qui est en jeu, du point de vue du sujet ? Nous ne le pensons pas. Comment dès lors procéder pour faire sens avec des données limitées eu égard à notre objectif ? Quels moyens mettre en œuvre pour comprendre ce qui se passe ?

2.2. Une démarche et un cadre d'analyse

Dans un premier temps, par le visionnage répété de l'enregistrement, des unités significatives ont été constituées à partir de passages présentant un enchaînement d'incidents critiques ou cognitifs et d'imprévus didactiques ou pédagogiques, qui ont été retranscrits, avec minutage précis. Les imprévus et incidents ont été repérés à l'aide d'indicateurs venus compléter ceux déjà observés dans des recherches précédentes, alimentant par là la construction en cours d'une formalisation des indicateurs de ce qui fait imprévu pour l'enseignant. Nous repérons ainsi un imprévu (didactique ou pédagogique) pour l'enseignant aux intonations changeantes, à divers marqueurs ou énoncés (surprise, agacement, rappels à l'ordre) face à ce qui est pensé comme dispersion de l'attention ou non-implication de la part des élèves ; les incidents critiques, aux méprises de l'enseignant au plan des savoirs ; les incidents cognitifs, aux questions ou remarques d'élèves liées à l'appropriation des savoirs, signe que les représentations sont au travail, et pouvant dénoter erreur, incompréhension ou étonnement. Dans une séance ordinaire nombreux sont les incidents cognitifs mais nous ne retenons que ceux qui font imprévu pour l'enseignant.

Ensuite nous analysons le traitement des imprévus du point de vue des modalités mises en œuvre pour réguler la conduite de la classe (enseignement et contexte d'apprentissage), et là aussi se construit une formalisation des modalités de traitement, sans poser la question de leur pertinence (nous cherchons à comprendre ce que fait l'enseignant et non ce qu'il devrait faire).

Enfin le recoupement des diverses données permet des inférences, dans les limites du cadre conceptuel construit. Ainsi, par le croisement de la séance observée et de l'entretien, dont la richesse et la variété des thèmes abordés a permis d'entrer dans l'univers représentationnel de l'enseignant, nous mettons en relation les significations inférées de la pratique et des discours pour approcher les représentations professionnelles de l'enseignement, de la discipline enseignée, de l'identité professionnelle... Concernant l'identité professionnelle, notre analyse de l'entretien nous permet d'approcher ici l'idéal professionnel par les qualités du « bon enseignant » citées par le sujet, et le Soi professionnel par les descriptions qu'il donne de lui en tant que professionnel.

2.3. Remarques préalables à la présentation des résultats

La première heure de la séance comporte plusieurs phases : le lancement de la séance (4'57), une phase de travail en binômes (18'49), une phase collective organisée en institutionnalisation à partir d'activités (18'02) suivie d'une correction d'exercices (13'56). C'est sur ce dernier temps que nous nous centrons, et pour des raisons de commodité nous utilisons des abréviations pour les incidents, critiques (IC) ou cognitifs (ICog), et les imprévus, didactiques (IPVd) ou pédagogiques (IPVp), ainsi que des signes conventionnels anciens pour minute (') et seconde (''). L'anonymat des personnes et des lieux est respecté⁶.

⁶ E pour élèves, suivi de deux lettres du prénom quand l'élève est identifié ; EE pour plusieurs élèves parlant en même temps, P pour professeur ; XXX pour la ville d'exercice.

3. Densification d'incidents et imprévus en phase de correction des exercices

3.1. Sens du spectre : premier incident critique (IC1)

A différents moments de la séance, des questions sur la position du spectre ont été posées et des réponses apportées : lors du travail en binômes (à 22'57 : *le rouge, il est à droite ? –oui*) ; en phase collective sur l'activité 1 (à 28'03 : *la température ça dit de quelle couleur globalement on va pouvoir disposer dans le spectre [pause], les chaudes en haut, les plus froides en bas*) et sur l'activité 2 (à 35'26 : *elles sont à l'inverse, là, les couleurs, le bleu c'est plus froid que le rouge, c'est normal ? –attends [cherche d'autres dispositions dans ses fichiers d'ordinateur] vous voulez mettre le bleu à gauche, vous ? ça vous va comme ça ?*).

Au début de la phase de correction des exercices, c'est encore sur cette question de la position du spectre que Li, signalée comme très en difficulté par l'enseignant lors de l'entretien, intervient, témoignant ainsi de la mise en travail de ses représentations (ICog14).

45'42 E Li : (*interrompt P, en déclarant*) Monsieur, **le document, il se lit comme ça** [ICog14].

45'47 P : (*se tourne vers Li, sourcils froncés, non avec la tête, ton posé*) **Non**. [IPVd14] **Mais peu importe**. Li, si tu veux (*tournant le document vers le bas*) tu le lis comme ça, moi ça me dérange pas. **Ce que ça dit juste c'est que ça** c'est une étoile, la deuxième de type B, voilà, eh bien elle est située dans cette zone (*montre au tableau la bande bleue*).

E Li : Ah oui, d'accord.

P : Voilà. **Donc ça veut dire quoi, ça veut dire qu'effectivement** [IC1, 46'13] **c'est une des plus froides**, (*ton interrogatif*) d'accord.

E Li : **D'accord**. [...]

Face à cet incident cognitif de Li (ICog14, 45'42), qui fait pour lui imprévu (IPVd14, 45'47), l'enseignant minimise cette question récurrente et explicite, pour cette élève, la signification de la position de l'étoile, mais se trompe sur celle des couleurs et de la température, premier incident critique (IC1 à 46'13). Li acquiesce et P revient alors à la classe pour la suite de l'exercice, marquant ainsi la fin du traitement de l'IPVd14 avec Li.

Mais cet incident critique (IC1) sur la couleur et la température de l'étoile, non résolu pour Li, se poursuit à 47'15 avec la classe qui proteste jusqu'au brouhaha (que l'on peut considérer comme un ICog collectif) :

47'12 P : (*montrant au tableau un ensemble de 4 photos d'étoiles*) Il fallait les classer de la plus froide à la plus chaude.

La plus froide c'est la bleue [suite IC1, 47'15] (*marque un temps d'arrêt*).

47'18 EE : (*protestations de la classe*) Ben non, euh c'est la **rouge**. Ben non la blanche. La plus froide c'est la rouge.

Ben non la **blanche** (*brouhaha* [ICog])

P : (*au tableau la main sur les photos, se recule pour mieux voir*) **euh, c'est la blanche, excusez-moi, excusez-moi, la, la rouge**. La rouge, de la plus froide à la plus chaude (47'27).

L'enseignant traite alors l'IC1 par de nouvelles hésitations avant de rectifier provisoirement à 47'27. Cet IC1 aura des conséquences aux plans didactique et pédagogique puisqu'il va être à l'origine d'une fin d'heure confuse et difficile où s'enchaînent de nombreux imprévus (5 didactiques, 2 pédagogiques) avec un deuxième incident critique, dont nous allons examiner les plus significatifs : les trois derniers imprévus associés à l'IC2.

3. 2. Spectre et position des étoiles : deuxième incident critique (IC2)

Deux ICog font imprévu didactique pour l'enseignant (IPVd18, IPVd19) et apparaissent en relation avec le dernier imprévu pédagogique (IPVp9) et l'IC2. L'enseignant a dû rappeler la classe à l'ordre quatre fois en moins de 6 minutes depuis l'IC1 (*chuut* à 47'59, 48'24, 50'02 et 51'30) jusqu'au brouhaha à 51'38 (IPVp8 : *J'entends même pas tellement y a de bruit devant*), et l'attention se disperse :

P, au tableau, devant une photo de galaxie, discute avec la classe de la question des couleurs et des températures dans la galaxie. Il y a de l'agitation. Il interroge Ta.

52'16 P : **Chuuut.**

52'19 E Ta : (inaudible dans le brouhaha) [ICog17]

P : (toujours au tableau, attentif à l'élève qui pose une question, il lui répond) **Oui.** (Bref silence. Poursuit en insistant)

Mais c'est pas ça la question [IPVd17, 52'20]. (Pause, des élèves parlent en même temps, P poursuit) **C'est commenter, les différences de couleurs.** (Montrant les photos projetées sur le tableau) **Avec la formation.**

E : Au centre elles sont vieilles.

52'31 P : Au centre les étoiles sont plutôt (**EE : vieilles**) **vieilles** (brouhaha), (52'37) **Euh, elles sont** [IPVd18] (se recule pour mieux voir le tableau), **plus la tempé... oui plus elles vieillissent plus elles refroidissent**, donc (montrant le centre de la galaxie) là elles sont plutôt froides (brouhaha), et là (montre la périphérie, s'arrête et fait face à la classe) **chuuut.** Elles refroidissent au cours du temps. Donc (montre le centre de la galaxie) ici vous avez des étoiles qui sont rouge orange, (montre le spectre) froides, et à **l'extérieur des étoiles très chaudes.** [... échange avec Gé sur la couleur du centre de la galaxie] Voilà, (53'18) **plus on va vers le centre plus c'est froid et plus c'est vieux surtout.** (Plus fort, à toute la classe) **Plus on va vers le centre plus c'est froid et plus c'est vieux.**

A la réaction de l'enseignant, on comprend que la question inaudible de Ta, à 52'19, est un incident cognitif (ICog17) qui fait imprévu (IPVd17) : il recentre le problème pour la classe mais ensuite, en reformulant la réponse (52'31), porté par des propositions d'élèves et gêné par un mouvement de la classe (brouhaha), il hésite (IPVd18 à 52'37) et se reprend (**oui plus elles vieillissent plus elles refroidissent**) pour conclure, non sans avoir dû encore appeler au silence (**chuuut**), et, après un échange avec Gé, reprendre pour la classe de façon insistante la conclusion à 53'18.

Alors qu'il a pu, avec l'IC1 à 46'13, induire en erreur une partie des élèves sur la question du rapport couleur-température des étoiles, l'enseignant, pressé par le temps en fin d'heure, semble déstabilisé et cherche à garder l'attention de la classe (sept rappels à l'ordre dont un IPVp depuis IC1 ; répétition de la conclusion). Mais, pour aller plus loin dans l'explication (à 53'26, ci-dessous), il contredit ce qu'il vient de poser, c'est le deuxième IC (âge des étoiles et position dans galaxie), qui étonne un élève (ICog19 à 53'38) :

53'26 C'est pas forcément étonnant parce que **les étoiles qui ont été créées y a longtemps elles sont déjà parties souvent en périphérie.** D'accord (montre sur la photo au tableau). Elles sont **vieilles** [IC2, 53'35]. (Revient au bureau, ponctue) Bien.

53'38 E : (étonné) M'sieur, **c'est les récentes** [ICog19].

53'39 P : (à l'élève, tout en se tournant vers le tableau et en enchaînant) Elles sont **vieilles, donc elles sont au milieu pardon** [IPVd19], **oui**, et les récentes (toujours tourné vers le tableau, fait tourner sa main, bras tendu vers la photo) sont en train de se reformer, sont formées à l'extérieur (se retourne vers l'élève, puis regarde vers l'autre côté de la classe qui s'agite).

53'48 E Lo : Monsieur.

P : (à Lo) Oui.

E Lo : (poursuivant) **J'ai une question**, est-ce que.

P : (fort, à la classe bruyante) **Question.**

E Lo : Est-ce que ça, est-ce que. (Brouhaha)

53'50 P : (à la classe, ton ostensiblement posé) [IPVp9] Je vais peut-être faire **un petit devoir court**, juste là après (EE : Ah non) Ah si. Oui, oui, vous allez sortir, voilà, ça va vous faire beaucoup de bien, et **après s'il faut vous calmer avec un petit travail personnel, on va s'arranger** (54'10). (Ayant rétabli le silence, se tourne vers Lo en tendant le bras vers elle) Question.

54'11 E Lo : Non (P : Si, vas-y). Non mais, la galaxie elle est en spirale (P : oui), alors est-ce que les, elle, elle tourne.

54'19 P : Oui alors il y a une dynamique, hein, de galaxie, toujours. [... évoque les mouvements d'étoile par rapport au centre de la galaxie avant de conclure] (54'34) **Donc je répète, (fort)** les étoiles refroidissent quand elles vieillissent, donc ici (montre, puis tourné vers la classe, fort) vous avez les plus vieilles et en périphérie les plus récentes, entre guillemets. D'accord. (fin de l'IC2, 54'49)

Surpris l'enseignant se reprend (IPVd19 à 53'39), rectifie tourné vers le tableau en répondant à l'élève, et non en s'adressant à la classe. Il tente alors de focaliser l'attention sur la question posée par Lo (53'48), mais face l'agitation (IPVp9 à 53'50) il menace la classe de sanction pour y parvenir. Sa réponse à Lo, 15'' dont n'est reproduit ici que le début, est l'occasion de clore l'IC2, cette fois-ci pour toute la classe (54'34-54'49).

4. Modalités de traitement des imprévus didactiques

Précisons avant tout que du traitement des imprévus didactiques nous étudions les modalités, non sa pertinence, et cherchons à comprendre ce qui peut être en jeu.

Dans l'ensemble du corpus ont été repérées six modalités principales⁷ de traitement des imprévus didactiques, dont la majorité se retrouvent dans les extraits présentés ici. Ces modalités se répartissent sur l'ensemble de la séance (seuls sont précisés dans le tableau les IPVd présentés) :

Phases séance Modalités traitement	Travail binômes	Phase collective		Total
		Institutionnalisation (à partir d'activités)	Correction exercices	
Renoncement/évitement	2			2
Explication à un seul élève	2		2 (IPVd14 et 19)	4
Explicitation à la classe	1	8	3 (IPVd17 et 18, 19 différé)	12
Minimisation objet ICog		1	2 (dont IPVd14)	3
Erreurs (IC)			2 (IPVd14 et 18)	2
Hésitations			2 (IPVd14 et 18)	2
Rectification d'erreur			4 (dont IPVd14, 18 et 19)	4
Total traitements IPVd	5	9	15	29

Il est intéressant de souligner que l'explicitation à la classe de la réponse apportée à un incident cognitif qui a fait imprévu didactique, modalité la plus fréquente, est logiquement présente surtout en phase collective. Elle apparaît majoritairement lors de l'institutionnalisation (8 fois), et trois fois en correction des exercices lors d'un enchaînement dynamique de 9'02, synthétisé ci-dessous, un même imprévu pouvant recevoir une réponse plurielle, sorte de configuration de modalités de traitement, ce qui est le cas de trois imprévus (IPVd14, 18 et 19) :

- l'IPVd14 (45'47) est traité par minimisation de l'objet de l'ICog et explication à l'élève comportant une erreur (IC1, 46'13) ;
- cet IC filé avec la classe (47'15) génère des protestations et l'enseignant après plusieurs hésitations rectifie son erreur (47'27) ;
- mais la classe s'agite (4 rappels à l'ordre) jusqu'au brouhaha (IPVp8) traité par une remarque en miroir⁸ ;
- l'IPVd17 (52'20) est traité par explicitation à l'ensemble des élèves (recentrage), mais les réactions des élèves (intervention et brouhaha) déstabilisent l'enseignant (IPVd18, 52'37) ;
- le traitement de l'IPVd18 (par hésitations puis reformulation) s'adresse à l'élève et à la classe, et relève aussi de la rectification de l'erreur (IC1), qui est ensuite reprise en différé pour la classe à 53'18 ;
- toutefois le traitement de l'IPVd18 se prolonge par une autre erreur (IC2, 53'35), qui étonne un élève (ICog19) et constitue un imprévu (IPVd19) que l'enseignant traite par rectification pour l'élève ;
- mais l'agitation croissante de la classe (2 autres rappels à l'ordre depuis l'IPVp8), liée à la méprise, constitue un imprévu pédagogique (IPVp9) traité par menace de sanction ;
- l'enseignant peut alors, à l'occasion de sa réponse à la question d'une élève, reprendre en différé l'explicitation pour la classe entière (fin de traitement de l'IC2 et donc des IPVd18 et 19 à 54'49).

On peut ainsi noter qu'un enchaînement dynamique d'imprévus et incidents dans un contexte particulier, à la fois institutionnel (nouveau des programmes) et social (maintien de la discipline, prise en compte des incompréhensions ou difficultés des élèves dans l'approche de la notion, sans doute aussi présence d'un observateur), peut constituer un moment difficile d'une séance pour un enseignant même chevronné. Les cas de quatre imprévus (IPVd19, 17, 14 et 18) sont à cet égard intéressants.

⁷ Ne sont retenues que les modalités de traitement qui apparaissent au moins deux fois.

⁸ Retour neutre à la classe sur ce qui se passe.

Tout d'abord l'IPVd19 : 'l'explication à un seul élève' comme modalité de traitement d'un imprévu constitué par un incident cognitif qui fait suite à l'IC2 apparaît insuffisante, l'enseignant devant rectifier son erreur pour toute la classe, ce qu'il fait en différé, après l'avoir reprise en main. Cela lui donne ainsi le temps de se reprendre pour assurer à la classe une transmission des savoirs satisfaisante pour lui.

Ensuite, si les modalités 'explication à un seul élève' ou 'explicitation à la classe' croisent d'autres modalités illustrées ici, l'explicitation à la classe, pour notre corpus, lorsqu'elle apparaît seule (ce qui est le cas pour l'IPVd17 mais aussi 9 imprévus survenus avant l'extrait présenté ici), relève de la « *performance improvisationnelle* » face à des imprévus relatifs (Bénaïoun-Ramirez, 2009). Par contre des configurations de modalités ('minimisation de l'objet de l'ICog', 'IC', ou 'hésitations') mises en œuvre face un enchaînement dynamique d'imprévus (IPVd14, 18), peuvent concerner un seul élève ou la classe entière et relèvent d'une autre dimension, le « *faire avec* » les imprévus radicaux (Bénaïoun-Ramirez, 2009). Nous pensons que les configurations plurielles relevant du « *faire avec* » peuvent témoigner de stratégies de préservation du Soi et mettre en jeu l'identité professionnelle.

5. Interprétation et discussion

5.1. Un traitement signifiant en « situation délicate »

La phase de correction des exercices (13'57) qui termine la première heure de la séance apparaît donc, sur plus de 9', comme une situation délicate pour l'enseignant. Si la récurrence des questions sur le spectre (nature, position des couleurs, rapport couleurs-température) montre effectivement que les représentations des élèves sont au travail (ICog), elle montre aussi que ceux-ci ne se satisfont pas des explications qui leur sont données –en témoignent le brouhaha et les protestations qui déstabilisent l'enseignant depuis le premier incident critique (IC1 à 46'13) et le conduisent à menacer la classe d'un contrôle (IPVp9 à 53'50). Ne pouvant en effet, dans l'instant de la confrontation aux imprévus didactiques, apporter de réponse satisfaisante pour les élèves au plan des savoirs (quelles qu'en soient les raisons –auxquelles nous n'avons pas eu accès mais dont nous pouvons inférer *infra* le contexte à partir de l'entretien), l'enseignant se voit contraint d'y répondre au plan pédagogique en rétablissant son autorité sur la classe, ce qui lui permet de reprendre ses esprits et de remettre de l'ordre dans les savoirs pour toute la classe. Cela révèle une maîtrise à la fois de la conduite de classe et de la discipline enseignée.

Le stress a certainement pu jouer là, entraînant confusion et erreur, stress lié à la gestion du temps par rapport au nouveau programme, ce qui, au-delà de la situation vécue d'observation, signale des représentations professionnelles (RP) de la discipline et de l'enseignement comme des tensions au sein de l'identité professionnelle, perceptibles dans l'entretien. Ainsi « *il y avait un nouveau programme de 2^{nde} et on allait un peu tous naviguer à vue* » [RP de la discipline] : « *l'ordre dans lequel on va dérouler le programme, est décidé au sein de mon établissement, et on a décidé de faire ça à peu près synchrones. Et du coup ça crée des contraintes de temps parce qu'on peut pas prendre 3 semaines de retard par rapport à un collègue parce qu'il y a des contraintes matérielles fortes* » [RP de l'enseignement] et comme « *ce qu'on produit ici dans le groupe de recherche-développement dilate très fortement le temps par rapport au temps préconisé du programme [...] je déborde, j'ai des collègues qui me larguent très vite, donc après je cours après le temps perdu* » [RP de l'enseignement].

Mais cet enseignant chevronné, pour qui « *un bon prof de physique, c'est celui qui est capable, au regard des programmes à enseigner, de stimuler les élèves et de leur donner le goût* » [idéal professionnel], reconnaît que « *c'est ce sur quoi [il a] le plus de mal* » [Soi professionnel]. Il évoque sa « *difficulté à prendre en compte la difficulté personnelle de l'élève* » à 35 par classe [Soi professionnel], et affirme « *c'est à nous de nous adapter, (...) c'est ça qui rend le boulot intéressant, gérer vraiment l'hétérogénéité* » [RP de l'enseignement]. Il ajoute : « *Deux trucs sur lesquels je ne me considère pas très bon, c'est façonner un programme de manière qu'il intéresse les élèves, ça ne marche pas toujours c'est compliqué, et puis être capable de gérer le temps, je gère très mal, [...] je stresse en fait* [Soi professionnel]. *La difficulté principale du boulot, c'est de tenir le timing prévu, avec le programme* » [RP de l'enseignement].

Ainsi ses représentations professionnelles de la discipline à travers les nouveaux programmes, de l'enseignement avec le défi de l'hétérogénéité et des contraintes de temps auxquelles il doit faire face dans ses « *mondes juxtaposés* » (« *un monde en recherche-développement ici (ENS)* » et « *la sphère de travail, des collègues* ») mettent en tension son identité professionnelle. Ces tensions entre l'idéal professionnel et le Soi professionnel, c'est-à-dire ici entre l'image idéale du professionnel qu'il veut devenir et celle actuelle qu'il a de lui comme professionnel) génèrent probablement des comportements en situation qui s'apparentent à des stratégies de préservation du Soi, mais l'expérience de l'enseignant lui assure une certaine distance. Si, en effet, la menace du contrôle pour rétablir l'autorité est un moyen souvent efficace et compréhensible pour maintenir un cadre de travail dans des situations où l'enseignant est « dépassé » (Perrenoud, 1999, s'agissant des imprévus radicaux), comme nous avons pu l'observer chez des enseignants novices (Bénaïoun-Ramirez & Panissal, 2010), ici l'expérience de l'enseignant et son expertise lui permettent surtout d'adapter sa transmission des savoirs aux élèves, sans craindre de s'excuser pour ses erreurs, alors même que la présence d'un observateur, on le sait, perturbe le milieu observé. Il semble dès lors que, face à des programmes nouveaux, si l'expérience se construit aussi dans le « faire avec » les imprévus, elle permet ici de ne pas se tromper d'objectif (prioritairement les savoirs : le Soi professionnel est à l'œuvre) et –osons l'hypothèse–, par la tension entre Soi et idéal professionnels, d'assurer sa mission.

En ce sens, la fin de l'entretien d'autoconfrontation (à 1h38) interroge : à la 18^{ème} minute de la première heure de la séance (à 5min environ de la fin du travail en binômes), l'enseignant remarque « *là ils sont au travail, manifestement ça tourne* ». Certes l'entretien a été long et peut-être dix mois plus tard ne se souvient-il plus du déroulement de la séance, ou encore le souvenir plus ou moins diffus d'une fin d'heure difficile ne l'incite-t-il pas à poursuivre la lecture de la vidéo. Toutefois l'enseignant précise : « *C'est une classe où y avait voilà 4-5 énergumènes difficiles à canaliser, mais bon moi j'aime bien, c'est des classes où on fait encore un peu de discipline [...], ces gamins-là ils viennent de la banlieue Est de XXX, banlieue chaude. Lui aussi, y en a qqns, voilà qui viennent de loin* ». Cela nous conduit à penser, compte-tenu notamment de la progression de ses élèves en fin d'année (Talbot et Arrieu-Mutel, 2012), que cette situation, délicate pour lui dix mois plus tôt, « [fait] *partie de l'ordre normal des choses* » (Bénaïoun-Ramirez, 2009, p. 74) à ce moment-là de l'année, ce qui nourrit la thèse selon laquelle « *la professionnalité enseignante se construit pour partie dans le « faire avec » les imprévus [en classe]* » (p. 145), l'idéal professionnel servant de « *point de mire* » au Soi professionnel dans les aléas du quotidien des savoirs. Et cela, que l'enseignant soit novice, expérimenté ou expert.

5.2. *Une approche compréhensive malgré des données limitées*

Nous l'avons dit, nous travaillons sur les imprévus dans une perspective non de formation ou de prescription mais de description et de compréhension des pratiques telles qu'elles se présentent en classe et de ce qui se passe pour l'enseignant. Toutefois la recherche peut fournir des points d'appui utiles à la formation (Lenoir, Bru, 2007), et porte ainsi une certaine responsabilité. Ceci nous conduit à faire deux remarques sur le travail que nous venons d'exposer.

Concernant les modalités de traitement recensées, qui peuvent se conjuguer en configurations, il s'agit de description de cooccurrences et non de relation de cause à effet. Si l'on prend l'exemple de l'explicitation à la classe, dont nous avons remarqué que, utilisée seule, elle relevait de la performance improvisationnelle, ce n'est bien sûr pas parce que l'enseignant la met en œuvre seule que l'on peut parler de cette dimension du traitement des imprévus. C'est plutôt parce que, dans le contexte décrit des représentations des élèves au travail, la classe se satisfait de cette explicitation et l'enseignant n'est pas contraint à d'autres modalités de traitement des imprévus didactiques. En d'autres termes, il ne suffit pas d'explicitation à la classe pour que la performance improvisationnelle soit à l'œuvre : l'imprévu doit être relatif pour que l'enseignant utilise des routines (au sens de Tochon) qui ont fait pour lui leurs preuves.

Par ailleurs, si, comme pour toute étude de cas, les résultats ne sont pas généralisables, ils corroborent toutefois nos formalisations tout en les alimentant, et les travaux réalisés jusque là leur confèrent une certaine consistance. Nous construisons en effet peu à peu, au fil de nos travaux de

recherche depuis 1999 et dans une visée descriptive, des indicateurs qui permettent de repérer les imprévus du point de vue de l'enseignant, à partir des indices qu'il laisse paraître, et les modalités de traitement mises en œuvre. Ces formalisations en cours de construction, qui fonctionnent sur des corpus divers (école, collège, lycée, mais aussi disciplines variées), permettent partiellement de compenser les limites imposées par des données que nous considérons limitées au regard de notre perspective compréhensive de recherche mais dont la fiabilité est assurée par l'enregistrement vidéo de la séance et de l'entretien qui autorise de nombreuses relectures. Ces formalisations rendent en effet possible le repérage de ce qui fait imprévu pour l'enseignant et des deux dimensions du traitement de l'imprévu. Ensuite par le croisement des diverses données à disposition, l'analyse des (co)occurrences dans les pratiques langagières en classe comme des répétitions et ruptures dans l'entretien –qui assure une certaine crédibilité à la recherche (Pourtois & Desmet, 1988)– permet de comprendre⁹ ce qui se passe pour le sujet, dans des moments de confrontation aux imprévus analysés comme s'apparentant à des moments de crise qui mettent en tension l'identité professionnelle, en référence à un cadre conceptuel défini¹⁰.

Références

- Barus-Michel, J., Giust-Desprairies, F., Ridet, L. (1996). *Crises : approche psychosociale clinique*. Paris : Desclée de Brouwer.
- Bataille, M., Blin, J-F., Jacquet-Mias, C., Piaser, A. (1997). Représentations sociales, représentations professionnelles, système des activités professionnelles. *L'année de la recherche en sciences de l'éducation*, 1997, 57-89.
- Bataille, M. (2000). Représentation, implication, implication : des représentations sociales aux représentations professionnelles. In C. Garnier et M-L. Rouquette (Ed.), *Représentations sociales et éducation* (p. 165-189). Paris : Éditions Nouvelles.
- Bénaïoun-Ramirez, N. (2009). *Faire avec les imprévus en classe. Représentations professionnelles et construction de la professionnalité*. Lyon : Chronique Sociale.
- Bénaïoun-Ramirez, N., Panissal, N. (2010). *Mise en œuvre d'une démarche constructiviste d'enseignement : analyse croisée de corpus*. Communication présentée au Congrès international AREF, Genève, Suisse, septembre.
- Bucheton, D. (2009). (Ed.). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Toulouse : Octarès éditions.
- Flanagan, J.C. (1954). La technique de l'incident critique. *Revue de psychologie appliquée*, avril 1954, 165-185, et juillet 1954, 267-295.
- Huber, M., Chautard, P. (2001). *Les savoirs cachés des enseignants*. Paris : L'Harmattan.
- Huber, M. (2007). Stratégie spontanée et stratégie réfléchie dans la gestion des interactions verbales. In A. Specogna (Ed.), *Enseigner dans l'interaction* (p. 123-136). Nancy : Presses Universitaires.
- Jean, A., Etienne, R. (2009). La gestion des imprévus par un professeur stagiaire. In D. Bucheton (Ed.), *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés* (p. 93-104). Toulouse : Octarès éditions.
- Lenoir, Y. (2007). Rencontre avec Marc Bru. Vers une appréhension de la dynamique des pratiques d'enseignement. *Formation et profession*, 13 (2), 7-13.
- Piaser, A., Ratinaud, P. (2010). Pensée sociale, pensée professionnelle : une approche singulière en Sciences de l'Éducation. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 23, 7-14. Toulouse : Presses Universitaires du Mirail.
- Saada-Robert, M., Leutenegger, F. (2002). Expliquer/comprendre : enjeux scientifiques pour la recherche en éducation. In F. Leutenegger et M. Saada-Robert (Ed.), *Expliquer et comprendre*

⁹ Pour Saada-Robert & Leutenegger (2002), la compréhension est une forme de l'explication dont le procédé d'explication est « *description et interprétation avec outillage conceptuel fort portant sur les significations échangées dans des cas singuliers* » (p. 21).

¹⁰ Qui confère à nos analyses et interprétations une certaine validité référentielle (Pourtois et al.).

Actes du congrès de l'Actualité de la Recherche en Éducation et Formation (AREF - AECSE),
Laboratoire LIRDEF – EA 3749 - Universités de Montpellier, Août 2013

en sciences de l'éducation (p. 7-28). Bruxelles : De Boeck. Repéré à
<http://www.unige.ch/fapse/publications-ssed/RaisonsEducatives/REenligne/EXPCOM.html>

Talbot, L., Arrieu-Mutel, A. (2012). Décrire, comprendre et expliquer les pratiques d'enseignement d'un professeur de lycée. *Education et didactique*, 6, 3, novembre 2012, 65-95.

Trinquier, M-P. (2011). *Enseignement, représentations et pratiques. Confronter le sociocognitif au pragmatique : continuités et ruptures d'une relation*. Note de synthèse en vue de l'Habilitation à Diriger des Recherches, Professeur référent M. Bru, Sciences de l'Éducation, Université Toulouse II-Le Mirail. Repéré à <http://hal.archives-ouvertes.fr>.

Weisser, M. (2006). *Expliquer/comprendre : quel paradigme épistémologique pour les Sciences de l'éducation plurielles*. Repéré à <http://www.inrp.fr/biennale/8biennale/contrib/longue/75.pdf>