

Mise en oeuvre d'une démarche constructiviste d'enseignement : analyse croisée de corpus

Nicole Bénaïoun-Ramirez, Nathalie Panissal

▶ **To cite this version:**

Nicole Bénaïoun-Ramirez, Nathalie Panissal. Mise en oeuvre 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), Sep 2010, Genève, Suisse. hal-00825048

HAL Id: hal-00825048

https://univ-tlse2.hal.science/hal-00825048

Submitted on 24 May 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.

Congrès AREF, 13-16 septembre 2010, Genève
https://plone2.unige.ch/aref2010/communications-orales/premiers-auteurs-en-b/Mise%20en%20oeuvre%20dune%20demarche.pdf

Mise en oeuvre d'une démarche constructiviste d'enseignement : analyse croisée de corpus

Nicole Bénaïoun-Ramirez*, Nathalie Panissal*
*IUFM Midi-Pyrénées, école interne
Université de Toulouse 2 ;
ERT 64-GRIDIFE

Cette communication porte sur la transposition didactique de savoirs issus de la psychologie, en Première STG (Sciences et Technologies de la Gestion). Ces séries privilégient traditionnellement des pédagogies dites « actives » sous forme de situations concrètes où les élèves élaborent des habiletés utiles à l'action au travail.

L'objectif assigné à la rénovation de la série STG vise à la démarquer plus nettement de la voie professionnelle dont la finalité est l'exercice immédiat d'un métier, pour la rapprocher des séries générales, en vue d'une poursuite d'études supérieures. En effet, l'évolution du marché de l'emploi dans le secteur tertiaire rend nécessaire la transformation de la formation à ces métiers. Selon les prévisions de la DARES (Direction de l'Animation et de la Recherche des Etudes et des Statistiques), « trois millions d'emplois seront créés entre 2003 et 2010 dans des métiers très qualifiés dans le secteur tertiaire » en France (Saraf, 2004). Concernant l'enseignement « d'information et communication », les programmes des classes de 1re STG spécialité « communication » introduisent de nouveaux savoirs notamment issus la psychologie. Il ne s'agit pas d'étudier des notions de la psychologie en soi, mais de les utiliser pour comprendre les situations de communication. « Un échange communicationnel est en effet un acte social, la communication s'inscrivant toujours dans un contexte donné porteur de culture, de valeurs partagées, de règles et de normes que l'approche psychosociologique aide à appréhender » (DESCO, p. 12). Ainsi, les enseignants de la filière, titulaires d'un CAPET ou d'une agrégation d'économie-gestion, sont-ils amenés à enseigner des savoirs entièrement nouveaux pour eux.

La revalorisation de la filière visée par cette réforme passe notamment, dans le programme d'information communication « option communication » de première, par l'adoption d'une forme d'enseignement d'inspiration constructiviste, non exclusive, du nom de « démarche OAC » (Observation-Analyse-Conceptualisation). La conceptualisation consiste à catégoriser des objets, opération pour laquelle l'élève doit construire les propriétés essentielles du concept en question (ses attributs), pour le spécifier et établir les relations entre elles (Britt-Mari Barth, 1993). Les concepts sont des représentations qui s'agencent peu à peu en système. Cette définition entend la conceptualisation comme un processus cognitiviste et constructiviste. Toutefois, le programme ne donne pas d'indications explicites quant aux stratégies d'enseignement à développer pour amener les élèves à la conceptualisation. Les instructions officielles (2005) mettent plus l'accent sur leur volonté de se démarquer de la voie professionnelle que sur la façon d'amener les élèves vers ce processus mental de haut niveau.

1. Problématiques didactique et psychosociale

Nous nous intéressons à la fois aux processus transpositifs de ces savoirs pour lesquels les enseignants n'ont pas eu de formation et aux interactions en classe autour de ces nouveaux objets de savoir.

Notre réflexion se situe dans le cadre des recherches portant sur le contrat et la transposition didactiques (Brousseau, 1998 ; Chevallard, 1991), c'est-à-dire l'étude des processus qui permettent de faire naître —à partir d'un savoir savant et au travers d'institutions données— un savoir enseigné. Différents travaux montrent en effet que l'adaptation de savoirs universitaires à des savoirs destinés à l'enseignement secondaire ne va pas de soi. Dans le cadre de cette communication, nous nous focalisons sur la partie des programmes « A – Le comportement des individus : Les notions de sensation et de perception », savoirs issus de la psychologie. Une des particularités des concepts en sciences humaines est leur plurivocité et leur non stabilité. En effet, les concepts de psychologie —elle-même discipline plurielle— sont définis et problématisés de façon différente selon les écoles. Depuis plus de deux siècles, les interprétations théoriques sur la sensation et la perception se sont succédé (Nicolas, 2003). Si dans la communauté des psychologues un consensus définitoire émerge, on peut retrouver des traces de ces débats épistémologiques dans la littérature avec notamment une profusion de vocabulaires et de définitions non harmonisés. L'étude de ces notions nécessite donc une sélection pertinente des termes par rapport à l'objectif d'enseignement. La volonté affichée par l'institution d'assurer son enseignement sous la forme OAC rend cette tâche encore plus délicate (Panissal, Brossais, Legardez, Ludwig-Legardez, 2007a).

Nous nous intéressons également aux pratiques langagières par lesquelles les enseignants visent la conceptualisation et qui les confrontent à des imprévus dont le traitement renseigne sur leurs représentations de la situation. Les diverses mutations du système éducatif, dont cette réforme de 2005 est une illustration, en même temps qu'elles ont accru l'imprévisibilité de l'enseignement, ont modifié les représentations des enseignants (Bénaïoun-Ramirez, 2009). Les acteurs construisent en effet en contexte professionnel des représentations professionnelles qui orientent leurs conduites (Bataille, 2000), et dans le contexte psychosocial de la classe ils affrontent des situations partiellement imprévisibles. Si l'imprévu peut être toute action ou réaction non planifiée par l'enseignant (Jean, 2008), on l'entend plus ici, au sens d'incident perturbateur (Bénaïoun-Ramirez, 2002, 2009). Repéré plus ou moins consciemment par l'enseignant, il se différencie de l'incident critique (Flanagan, 1954 ; De Landsheere, cité par Amade-Escot & Léziart, 1996) pointé par l'observateur en fonction d'attentes qui lui sont propres. L'imprévu agit en effet comme un révélateur des représentations que l'enseignant élabore dans cette situation, permettant de comprendre ce qui le perturbe et l'oblige à inventer ses réponses –contextualisées, dépendant du contexte professionnel *et* de la signification qu'il donne à ce contexte (Bru, 1994). Cette approche de l'imprévu complète par le point de vue de l'enseignant l'incident cognitif manifesté dans le dialogue pédagogique : imprévu conçu comme analyseur de l'activité cognitive des apprenants et variable à piloter et intensifier (Huber & Chautard, 2001), l'incident cognitif est un indicateur de mise au travail des représentations des élèves dans la construction du savoir (Huber, 2007)[1]. L'imprévu arrive ainsi dans un contexte d'incertitude pour l'individu, qui signifie alors ce contexte, et sa conduite est plus ou moins bien adaptée, quelle que soit la dimension concernée (Bénaïoun-Ramirez, 2009) : contextuelle, pédagogique (vie et conduite de la classe) ou didactique (enseignement et apprentissages). Or les enseignants novices, attachés aux contenus de leur préparation (*e.g.* Altet, 1994, Marcel, 2004) et préoccupés par le « relationnel », sont déstabilisés par les imprévus pédagogiques et n'identifient pas toujours comme tels les imprévus didactiques (Bénaïoun-Ramirez, 2002, 2009). Les moments d'émergence d'imprévus sont ainsi porteurs d'un enjeu fort pour les novices, car se joue là leur crédibilité.

Nous pensons que les difficultés éventuellement rencontrées par les enseignants sont des indicateurs des difficultés propres à cette partie du programme et éprouvées par la majorité des enseignants (expérimentés ou pas) parce qu'elles sont spécifiques à la nature de ce savoir et à la nouveauté de son enseignement (Panissal, Matheron, Brossais, 2008). Comment des enseignants confrontés à de nouveaux savoirs peuvent-ils s'emparer —ou non— d'incidents cognitifs et d'imprévus didactiques générés par la mise en œuvre d'une démarche constructiviste pour faire accéder les élèves à la conceptualisation ? Nous croisons à cette fin ces deux cadres théoriques, issus de la didactique et de la psychologie sociale afin de mieux en repérer les indices.

2. Méthodologie et corpus de données

Le corpus de l'étude de cas est constitué de la retranscription de l'enregistrement audio intégral d'une séance de classe d'une enseignante d'économie-gestion stagiaire, en première STG option Communication (notion de sensation et de perception), et complété par une prise de notes du chercheur. L'enseignante suit scrupuleusement le programme en présentant les notions de « sensation » et de « perception » de manière séparée. Elle initie son cours avec un document polycopié comprenant trois activités non contextualisées par rapport à la filière STG. La première traite les notions de stimulus et d'organes sensoriels récepteurs, la deuxième la notion de perception : un document présente un écrit extrait d'un manuel qui met en scène deux personnes écoutant un air de musique que l'une reconnaît car elle y prête attention et l'autre pas. Ensuite, la troisième activité illustre la notion de relativité de la perception à l'aide d'images ambiguës comme la figure de Boring. Dans cette communication, nous nous focalisons sur la conceptualisation de la notion de sensation. Nous portons ainsi attention aux relations qu'entretiennent les incidents (critiques ou cognitifs) et les imprévus (didactiques ou pédagogiques), ainsi qu'aux effets sur le contexte psychosocial qui englobe l'enseignante et les élèves. Nous avons procédé à une analyse thématique (Bardin, 1991) du script de l'observation et repéré les ruptures signifiantes.

3. Les résultats

L'enseignante débute la séance en en indiquant aux élèves le thème : La sensation et la perception. Elle inscrit le programme du cours au tableau « La dynamique du comportement I – La notion de sensation ; II – La notion de perception ». Comme précisé supra, nous centrons notre analyse sur la notion de sensation.

Au plan didactique, dès l'entrée dans la séquence, la professeure suit les recommandations des programmes en mettant en œuvre la démarche OAC visant à faire construire des concepts aux élèves à partir de situations concrètes (ici l'étude des cinq sens). La définition de la notion de sensation (issue d'un manuel scolaire) reprend avec fidélité celle du savoir universitaire. Lorsque ces savoirs sont enseignés à l'Université, la sensation est tout d'abord traitée en référence aux savoirs issus de la physiologie et de la psychophysique, puis est ensuite présentée la notion de perception. L'architecture des notions à construire, telle que présentée dans le programme de 1re STG pour les concepts de « sensation » et

[1] En ce sens nous ne nous inscrivons pas dans la proposition de Bronner (in Bucheton, 2009) qui, ne retenant de l'incident cognitif que le terme d'incident, l'associe à critique pour définir l'incident critique comme un imprévu provoquant une perturbation au niveau du projet didactique.

« perception », est très similaire à la structure de l'enseignement universitaire. Cette organisation semble peu en accord avec les objectifs de la série STG pour lesquels les contenus sont mis au service des situations de communication. En effet, la définition de la sensation, très proche des concepts venant de la psychophysique, oblige rédacteurs de manuels, enseignants et élèves, à un détour vers un vocabulaire et des concepts très éloignés de celui de communication (Panissal & Matheron, 2007b). Ainsi, les contenus hors sujet par rapport aux programmes (Panissal & al., 2007a) sont une source d'erreur pour l'enseignante qui ne parvient pas à élaborer de question problématique permettant de faire vivre et construire la notion visée à sa classe. Elle est donc contrainte de prendre en charge le déroulement de l'activité en usant de maïeutique à forts effets de contrat (Brousseau, 1998). Elle engage ses élèves dans une série de questions fermées auxquelles ils apportent des réponses fermées (« P : un autre sens ? E : Odorat. P : L'odorat ? E : Le nez ») qui consiste en un travail très simple de remémoration de la liste des cinq sens, des stimuli qui les activent et des récepteurs sensoriels correspondants utilisant massivement un effet Jourdain d'attribution de savoir à l'expression de connaissances que les élèves possèdent depuis longtemps. Comme les élèves ne peuvent agir sur le milieu (absence de question problématique), il ne peut y avoir de rétroactions au service de l'apprentissage ; il se met ainsi en place un contrat laissant peu d'initiatives aux élèves. La remarque n'est pas spécifique de ces observations de classe, puisque cette absence est également le fait des manuels scolaires ; ce qui traduit sans doute la difficulté de créer un milieu et un questionnement propices à l'apprentissage de ces notions dans le contexte des sciences et technologies de la gestion.

Dans ce contexte, l'enseignante éprouve des difficultés à définir la notion de sensation, elle oscille entre une définition scientifique : « un phénomène psychophysiologique provoqué par une stimulation externe ou interne qui a un effet modificateur sur l'être vivant et conscient » et une définition de sens commun (et erronée par rapport au savoir en psychologie) où la sensation est assimilée à la notion de perception : « c'est un phénomène que l'on sent physiquement, mais aussi que l'on interprète ». Pour sortir de cette impasse, elle recourt à l'ostension directe (Brousseau ibid.) en donnant la définition de la notion aux élèves. Au lieu de laisser place aux tâtonnements pour faire évoluer leurs premières représentations, faire émerger les attributs du concept, processus nécessaire à la conceptualisation, l'enseignante, du fait de sa maîtrise approximative du savoir, reste centrée sur sa préparation et sur la remémoration des cinq sens : « P on corrige ! alors un sens, un des 5 sens E le toucher P et quel est le stimulus activé ? E la chaleur ». Utilisant un questionnement fermé, elle verrouille les possibilités d'exploration des élèves et ne les laisse pas faire des propositions qui leur permettraient d'aller vers la conceptualisation de la sensation. Comme elle ne parvient pas à déstabiliser les premières représentations des élèves et à les faire évoluer, elle impose sa définition. La démarche Observation Analyse Conceptualisation préconisée dans les programmes signifie sans doute qu'il s'agit d'un enseignement basé sur l'activité des élèves. Cependant, il ne suffit pas que les élèves soient actifs pour qu'il y ait apprentissage. De nombreux travaux en didactique ont montré que « dans de telles conditions, (…) le caractère pseudo-actif de la démarche proposée n'a que peu de chance de conduire l'élève à l'autonomie. L'autonomie suppose en effet que l'élève apprenne à poser lui-même les questions pertinentes ; il faut pour cela qu'à l'instar du scientifique, il se constitue progressivement des schèmes d'intelligibilité » (Berthelot, 1990) qu'il enrichira progressivement par la démarche de conjectures et de réfutations. » (Beitone 1997).

Au plan psychosocial, les réponses des élèves sont en effet trop éloignées de la définition attendue. L'enseignante donne le terme complexe (« psychophysiologique ») —que les élèves ne peuvent comprendre— et rajoute à cette définition complexe une erreur au niveau des savoirs savants de psychologie (« que l'on interprète ») : comme précisé supra, l'interprétation relève de la perception et non de la sensation. Cet incident critique va générer divers imprévus. Devant l'injonction de l'enseignante de noter la définition, un élève préfère attendre la dictée et déclare « on l'écrira après », perturbant ainsi la conduite de la classe : imprévu pédagogique que l'enseignante traite en rappelant l'élève à l'ordre (« *non je vous ai demandé* de noter les définitions »). Un autre semble perdu par le terme psychophysiologique (« c'est quoi la sensation »). Cet incident cognitif signale que ses représentations sont au travail et qu'il ne peut aller plus loin, provoquant par ce blocage un imprévu didactique auquel l'enseignante, qui ne peut définir psychophysiologique, apporte une réponse pédagogique, en se conformant à la demande des élèves (« *c'est quoi* la sensation ») : rassurer, répéter le mot attendu (« psychophysiologique ») pour poursuivre, et reprendre à un mot près la définition erronée (« c'est-à-dire que vous *l'entendez* physiquement et en plus vous l'interprétez »). Mais, nouvel imprévu pédagogique, les élèves demandent sans cesse à propos de la définition « vous allez la noter » : il s'agit là d'une perturbation que provoque le non-traitement de l'imprévu didactique au plan correspondant, par fragilité des savoirs disciplinaires.

Suit une interrogation soutenue sur la fonction des sensations (« P et alors les sensations, elles servent à quoi maintenant ») où les réponses des élèves, marquées par l'activité précédente sur les stimuli, semblent déstabiliser l'enseignante. Elle induit dans leur esprit une confusion entre stimuli et sensations en ne réagissant pas à l'équivalence qu'ils proposent pour préciser la fonction des sensations (« P donnez moi *un autre mot pour les stimulus* / E *des sensations* / P *plus globalement,* ça permet de capter quoi »). Cette erreur ne semble pas perçue comme un analyseur de l'activité cognitive des élèves autour de stimulus-information-sensation et la confusion constitue ainsi un deuxième incident critique, à travers lequel il s'agit surtout d'arriver à sa définition. Nous rejoignons ici l'analyse en termes de transposition didactique : la non-maîtrise des savoirs conduit à la confusion des savoirs enseignés. Mais dans l'échange suivant, l'enseignante arrive par un exemple (« par exemple, la couleur, ça vous apporte quoi ») à faire produire le terme attendu (« des informations ») qu'elle complète (« qui viennent de l'environnement »). Pour achever de définir la sensation, elle relance alors la réflexion (« Est-ce que tout le monde *perçoit les mêmes sensations* ») sans véritablement

se préoccuper de ce qu'ont compris les élèves (« E *non* »), ce qui génère un imprévu didactique qui la surprend : l'élève maintient sa position en l'explicitant (« P vous croyez qu'on ne perçoit pas de la même façon / E *non* vous trouverez que c'est plus sucré qu'elle »). Face à cet incident cognitif, elle argumente sa position (« P *oui mais* le goût du sucre on va le trouver de la même façon, si on mange un citron on va se dire c'est acide »), puis affirme (« donc ») le trait définitoire de la sensation (« P la sensation est *universelle* »), avec une concession à l'élève (« *globalement* ») : il semble que, ici aussi, la définition prime sur la construction de la notion.

Malgré de nouveaux imprévus qui la déstabilisent —notamment didactique, lié à un incident cognitif (« E *de quoi* la sensation est *universelle* »), et pédagogique, lié à un dysfonctionnement qu'elle stoppe par dévoilement de l'implicite de la situation (s'adressant à un autre élève : « P tu te moques de moi [ton péremptoire voire agressif] »)—, elle parvient en fin de séance à recentrer par une question de rhétorique (« est-ce que tout le monde a compris ») dont un élève s'empare pour montrer par l'exemple inédit du toucher qu'il a compris ce qu'elle voulait transmettre (« la sensation est universelle et le toucher du velours c'est pas pareil que du bois »). Répondant cette fois au plan didactique, l'enseignante reprend pour toute la classe sa démonstration, en intégrant la nuance suggérée par le premier élève (« on va penser tous les deux la même chose, après *avec un degré d'intensité plus ou moins fort, c'est vrai, mais au premier abord, pour tous les deux, le bois il est rugueux, le velours il est doux, le sucré il est sucré, d'accord* »).

4. Interprétation et discussion

Les réponses apportées par cette enseignante débutante aux plans didactique et pédagogique concourent davantage à maintenir sa position et les contenus qu'elle a préparés qu'à aider les élèves dans la construction des savoirs et le processus de conceptualisation. Mue par le désir d'être un bon sujet de l'institution (Chevallard, 1985), elle utilise un dialogue pédagogique parfois fructueux, omettant cependant de mesurer l'écart entre ce que les élèves ont compris et ses propres attentes et de tenir compte des divers imprévus dont la plupart sont liés à des incidents cognitifs qui indiquent la mise au travail des représentations des élèves dans l'élaboration du savoir (Huber, 2007). Elle se centre ainsi plus sur sa démonstration que sur l'accès des élèves à la conceptualisation. Elle est déstabilisée par les imprévus que génèrent les résistances (cognitives et relationnelles) des élèves et doit faire face à sa fragilité quant à des savoirs pour lesquels elle n'a pas été formée et, en tant que stagiaire en formation, à son manque d'expérience dans l'organisation d'une situation d'enseignement-apprentissage pour atteindre l'objectif annoncé (« construire la définition d'une sensation ») : elle met alors en œuvre des stratégies d'évitement, comme la réponse au plan pédagogique face à un imprévu didactique (Bénaïoun-Ramirez, 2009). Les réponses que l'enseignante débutante apporte aux divers imprévus auxquels elle se trouve confrontée pendant la séance sont de la sorte contextualisées (Bru, 1994) et donnent accès à ses représentations de ces situations inscrites dans un contexte d'incertitude pour elle (Bénaïoun-Ramirez, 2002). Il s'agit ainsi pour elle de se prémunir ici contre deux dangers : les questions embarrassantes d'élèves par rapport au savoir savant qu'elle a consigné dans sa préparation mais pour lequel elle n'a pas eu de formation ; la remise en cause de la démarche qu'elle a choisie pour la séance (prise en note par les élèves des définitions pendant le dialogue pédagogique lors d'exercices issus du manuel, puis projection de sa définition en synthèse), et qui semble être, à ce moment, son interprétation de la démarche OAC. Mais « définir le savoir dans le dialogue » consiste plutôt, selon Barth (1993, p. 286), en une confrontation des mots et des interprétations différentes d'exemples concrets, qui incite les élèves à transformer leurs « modèles mentaux » et à prendre conscience, à partir d'exemples et de contre-exemples choisis pour leur pertinence, du savoir nouveau en début de structuration : « l'argumentation et la clarification sont au centre de ce processus progressif de négociation de sens », à travers la prise de conscience « du fait qu'il s'agit de chercher la pertinence, c'est-à-dire de vérifier la cohérence entre la situation concrète et son explication abstraite, et non pas de deviner ou de reproduire des réponses toutes faites » (pp. 286-287). L'interaction didactique conduite par cette enseignante débutante a dès lors davantage pour fonction de maintenir la dynamique de l'échange langagier et une focalisation sur sa préparation (Altet, 1994), que de participer à une réelle construction des concepts.

Comme c'est le cas des programmes de nombreuses autres disciplines, les questions premières apparaissent absentes ainsi que, par conséquent, leurs possibles transpositions didactiques, les élèves ne rencontrent pas ou peu les questions qui leur permettent de construire les savoirs enseignés. Nous constatons que l'exercice est particulièrement difficile pour les savoirs de psychologie *transportés* dans le second degré, contexte éloigné de leur lieu de production habituel, avec pour injonction de les mettre au service de l'analyse et de la compréhension de situations de communication alors que la question de leur transposition au besoin de l'enseignement dans des filières technologiques de la gestion n'est pas très approfondie dans les programmes. De plus, l'accumulation de références pluri-paradigmatiques en psychologie, qui ne sont guère appréhendées qu'à l'aide de définitions de sens commun dans certains textes ou certaines parties des cours des manuels, engendre un flou conceptuel où enseignants et élèves puisent pour construire leur propre savoir. L'introduction, dans un cursus scolaire, de savoirs nouveaux et la prescription d'un modèle constructiviste, aggravent cette difficulté, d'autant que la remise en question actuelle de l'enseignement magistral est relayée par les programmes officiels à travers la méthode OAC. Toutefois il est difficile de substituer un « enseignement par adaptation » —actuellement trop coûteux en énergie— où la responsabilité de concevoir et de dévoluer une situation grâce à laquelle le collectif des élèves produit la réponse sous la direction du professeur est entièrement assumée par le professeur (Brousseau, 1997). Cela nécessiterait une formation à l'organisation de situations d'enseignement-apprentissage en formation initiale et continue des enseignants qui n'est pas assurée ; cela nécessiterait également des ressources

didactiques qui n'existent guère, une prise de risques de la part de l'enseignant et une capacité à l'accompagnement d'un groupe d'élèves en situation de recherche ; cela nécessiterait enfin une formation afin que la profession puissent assumer toutes ces difficultés.

Par conséquent, un compromis est trouvé en la forme didactique dominante « d'ostension déguisée » (Berthelot & Salin, 1992). Ce compromis est d'ailleurs relayé par les manuels qui proposent aux professeurs et aux élèves des activités à réaliser en classe et un résumé synthèse témoignant de leur interprétation du terme conceptualisation de la démarche OAC. Les manuels assignent ainsi à l'enseignant le rôle de faire réaliser les activités proposées, leur épargnant de la sorte la charge d'une transposition didactique qui aurait pu conduire, dans certains cas, à la conception difficile de situations de nature adidactique (Brousseau, 1998). Ainsi, l'enseignante voit son rôle restreint à *souffler* le savoir, étant donné que l'adidacticité des activités proposées est insuffisante et rend difficile l'existence du collectif classe sous sa direction au service de la production du savoir —ce qui se différencie d'un simple travail d'activité. L'ostension déguisée semble en conséquence une solution que cette enseignante d'économie gestion mobilise en réponse aux difficultés de la tâche professionnelle.

Une formation, initiale ou continue, telle que nous l'avons évoquée supra, pourrait prendre en compte les représentations que les enseignants (débutants ou expérimentés) élaborent dans ces situations incertaines propices aux imprévus. Elle permettrait ainsi de mettre à distance les réponses qu'ils produisent pour les analyser et repérer les significations qu'ils attribuent au contexte en question. La confrontation de ces significations engagerait alors un processus de construction de représentations communes (Moscovici & Doise, 1992), fondées sur un « processus progressif de négociation de sens » (Barth, id.), générant de la sorte des « formes de connaissance 'impliquée' (implicitée), à savoir des représentations » (Bataille, 2000, p. 173). Ainsi par la mise à plat des implications individuelles (explicitation) pourraient se construire des représentations collectives (implicitation)[2], ici des représentations professionnelles.

Nous tenons à souligner que cette séance, analysée dans la communication, constitue pour l'enseignante débutante une image à un moment donné de sa formation, et que de plus des entretiens complémentaires auraient peut-être éclairé l'analyse par le point de vue du sujet et donc les facteurs en jeu dans les choix de conduite de la séance. Ce serait là une autre recherche, qui reste à mener sans toutefois effacer les résultats mis en évidence ici.
L'analyse d'un même corpus à l'aune de cadres théoriques différents, qui pointent les effets à la fois d'une fragilité des savoirs et d'une démarche constructiviste non intégrée, peut-être non pensée, montre ainsi, à notre sens, l'intérêt d'une pluralité des regards dans la formation des enseignants.

Références bibliographiques

Altet, M. (1994). Comment interagissent enseignant et élèves en classe ?. *Revue française de pédagogie, 107*, avril-mai-juin 1994, 123-139.

Amade-Escot, C. & Léziart, Y. (1996). Diffusion des produits didactiques auprès des enseignants d'Education Physique et Sportive. Recherche(s) et Formation des Enseignants, T 1, n° 4, septembre 96. *Les Cahiers du CeRF*, IUFM Toulouse, 133-144.

Bagot, J-D. (1999). *Information sensation et perception.* Paris : Armand Colin.

Bataille, M. (2000). Représentation, implicitation, implication : des représentations sociales aux représentations professionnelles. In C. Garnier, M-L. Rouquette (Eds.), *Représentations sociales et éducation* (pp. 165-189). Paris : Éditions Nouvelles.

Bardin, L. (1991). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF.

Barth, B-M. (1993). La détermination et l'apprentissage des concepts. In J. Houssaye (Dir.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* (pp.275-288). Paris : ESF.

Beitone, A. (1997). Le débat sur l'inductivisme en SES : enjeux manifestes et enjeux latents Skholê, N°6. http://www.aix-mrs.iufm.fr/formations/filieres/ses/didactique/inductivisme.htm Consulté le 2 juillet 2010.

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

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

Berthelot, J. M. (1990). *L'intelligence du social*, PUF, Coll. Sociologie d'aujourd'hui.

Berthelot, R. & Salin, MH. (1992). *L'enseignement de l'espace et de la géométrie dans la scolarité obligatoire*, Thèse de l'Université de Bordeaux I.

[2] Ce que l'auteur illustre par l'adage « *s'expliquer, c'est s'impliquer* » : Bataille, M. (1996). Modalités d'implication des acteurs dans les processus innovateurs. In F. Cros, Adamczewski, G. (Ed.). *L'innovation en éducation et formation*. Bruxelles : De BOËCK Wesmael, 119-127. p. 123.

Bronner, A. (2009). L'analyse du travail didactique du professeur dans la classe. In D. Bucheton (Dir.), *L'agir enseignant: des gestes professionnels ajustés* (pp. 159-173). Toulouse : Octarès Editions.

Brousseau G. (1986). Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. *Recherches en didactique des mathématiques*. Grenoble : La Pensée Sauvage.

Brousseau, G. (1998). *La théorie des situations didactiques*. Textes rassemblés par N. Balacheff et al. Grenoble : La pensée sauvage.

Bru, M. (1994). Quelles orientations pour les recherches sur la pratique de l'enseignement ? *L'Année de la recherche en sciences de l'éducation, 1994*, 165-174.

Chevallard, Y. (1985). La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné. Grenoble: La Pensée Sauvage.

Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La OPensée Sauvage.

Direction de l'enseignement scolaire (DESCO), Ministère de la Jeunesse de l'Education et de la Recherche. (2004*). Information et communication. Classe de première de la série Sciences et technologies de la gestion Spécialité Communication*. www.eduscol.education.fr Consulté le 2 juillet 2010.

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 (Dir.) : *Enseigner dans l'interaction* (pp. 123-136). Nancy : PU Nancy.

Jean, A., (2008). Peut-on évaluer des compétences au travers des gestes professionnels ? *Actes du 20e colloque de l'ADMEE-Europe*, Université de Genève. https://plone.unige.ch/sites/admee08/symposiums/j-s3/j-s3-4 Consulté le 23 juin 2009.

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

Moscovici, S. & Doise, W. (1992). *Dissensions et consensus*. Paris : PUF.

Nicolas S. (2003). *La psychologie cognitive*. Paris : Armand Colin Campus.

Panissal N., Brossais E., Legardez A., Ludwig-Legardez A. (2007a). Les savoirs transposés du programme aux manuels. Les notions de sensation et de perception dans les manuels d'Information-Communication de première STG, Spécialité Communication, *Critical analysis of School Science Textbooks Meeting international IOSTE (International Organisation for Science and Technology Education), Biohead Citizen, ARDIST (Association pour la Recherche en Didactique des Sciences et des Techniques), Hammamet 7-10 February 2007*.

Panissal N. & Matheron Y. (2007b). Éléments d'une étude de la transposition didactique de savoirs issus de la psychologie cognitive dans le programme d'information – communication de 1re STG. *IIe Congrès International sur la Théorie Anthropologique du Didactique « Diffuser les mathématiques (et les autres savoirs) comme outils de connaissance et d'action » Uzès (France) 31/10 au 3/11/2007.*

Panissal N., Matheron Y., Brossais E. (2008). Enseigner des savoirs nouveaux en Sciences et technologies de la gestion (STG). Comparaison d'une enseignante débutante et d'une enseignante expérimentée. In M-F. Carnus, A. Terrisse, C. Garcia-Debanc (Eds). *Analyse de pratiques d'enseignants débutants - Approche didactique* (pp. 175-192). Grenoble : La Pensée Sauvage.

Saraf, J. (2004). Intervention lors du séminaire national de la série STG 11 et 12 janvier 2004 http://www.educnet.education.fr/ecogest/enseignements/techno/stg.htm Consulté le 15 novembre 2005.