

## ÉMERGENCE DE TYPES ET CONSTRUCTION DE FORME SIGNIFIANTE POUR L'ACTION CHEZ UN ENSEIGNANT DÉBUTANT

ANDRÉ ZEITLER\*

### Résumé

Cet article fait état d'une recherche exploratoire sur la construction d'éléments modestes de compétences dans une activité d'enseignement chez un enseignant débutant, appréhendée à travers l'étude de l'émergence de nouveaux types, c'est-à-dire des représentants d'une catégorie de situation-action. Les résultats montrent que l'émergence des nouveaux types est marquée par : (a) le caractère singulier et par l'émergence d'une nouvelle perception de la situation ; (b) la quête d'unification des constats réalisée par l'acteur dans une signification globale pour l'action ; (c) l'importance du sens de l'activité et de la médiatisation par le langage ; (d) la faillibilité des apprentissages. L'ensemble de ces résultats est interprété à travers l'hypothèse de construction d'une forme signifiante pour l'action, qui a pour caractéristique d'être : (a) fonctionnelle, (b) médiée par les connaissances, (c) liant l'activité présente et passée, (d) dont la généralisation procède d'un élargissement de l'espace de signification, (e) suscitant un besoin de création de signification pour l'action. Sur la base de cette étude, des perspectives pour la formation sont envisagées.

51

### Abstract

This paper describes an exploratory research on the construction of modest elements of skills in the teaching activity of a beginning teacher. This research is tackled through the study of the emergence of new types, namely representatives of a type of action-situation. The results show that the emergence of new types is characterized by : (a) the singular character and the emergence of a new perception of the situation, (b) the quest for the unification of the findings by the actor looking for a comprehensive meaning for the action, (c) the importance of the meaning of the activity and its mediatization

\* - André Zeitler, Centre de Recherche sur la Formation du CNAM/École nationale de voile

*through language, (d) the fallibility of learnings. All these results are interpreted through the assumption of the construction of a meaningful form for the action with the following characteristics : (a) functional, (b) mediated by knowledge, (c) linking past and present activity, (d) whose generalization comes from a widening of the space of meaning, (e) involving a need for the creation of meaning for the action. On the basis of this study, future prospects for training are considered.*

L'objet de la recherche présentée ici, concerne la construction d'éléments modestes de compétences dans une activité d'enseignement chez un enseignant débutant, appréhendée à travers l'étude de l'émergence de nouveaux types\* (1) (Theureau, 2000).

Les types sont définis ici comme des représentants d'une catégorie de couplage situations-actions, organisées par les significations que donne un acteur engagé dans une action. Issus de l'expérience, ils servent à agir par leurs pouvoirs d'interprétation des situations, grâce à la construction de *signes\**. La typicité de la situation et/ou de l'action est constituée en fonction de la proximité, de la ressemblance, de *l'air de famille*, qu'ils entretiennent avec une situation et une action moyenne schématique (prototypique) qui sert implicitement de point de référence à la définition de la catégorie (Dubois, 1991 ; Mazet, 1991). L'enjeu de cette étude est d'explorer et de décrire, pour un enseignant débutant, quelques procès d'émergence de nouveaux types, dans le *couplage structurel\** (Varela, 1989) créé par l'activité. Une difficulté théorique surgit alors et tient au fait, qu'un type se caractérise par la reconnaissance d'expérience en tant que phénomène récurrent dans des contextes perçus comme similaires (Récopé, 2001). Or pour notre apprenti, confronté pour la première fois à bon nombre de nouvelles situations, la récurrence des phénomènes n'existe pas encore. Il s'agit donc pour nous, de décrire davantage le processus de *typification\** que les types eux-mêmes, l'apprentissage plus que ce qui est appris.

52

## Le terrain d'étude et la méthodologie

Pour les besoins de sa formation un apprenti-enseignant, que nous appellerons Benoît, devait encadrer un groupe d'enfants débutants en voile dans une séquence se déroulant dans un centre de formation, au sein duquel avait été organisé un stage d'enseignement pratique. C'était la première séance de cet apprenti-enseignant

1 - Les mots étoilés (\*) sont étudiés dans la rubrique « autour des mots » de ce numéro présent.

dans ce contexte de la formation. Les formateurs avaient confié à Benoît 12 élèves, tous débutants et âgés de 9 à 10 ans, et des petits bateaux à voile (Optimists). Les élèves étaient répartis dans six (Optimists), et étaient donc par deux dans les embarcations.

Benoît, quant à lui, était dans un bateau de sécurité à moteur pour enseigner, et devait produire la meilleure séance possible. Celle-ci avait été préparée par Benoît qui s'était donné pour objectif de faire apprendre à ses élèves comment faire démarrer et arrêter un bateau à voile à l'aide de la voile. Il était observé par le formateur et ses pairs (les autres apprentis-enseignants) qui étaient dans un autre bateau à moteur.

Un autre apprenti-enseignant était dans le bateau à moteur de Benoît. Celui-ci étant déjà intervenu, était simplement spectateur de la séance de Benoît. La séance d'enseignement était suivie d'une séquence de bilan en salle avec les autres apprentis, au cours de laquelle sa prestation était analysée. C'est la première situation de ce type dans la formation et aucun autre bilan n'a été encore organisé.

La séance de Benoît a été filmée et enregistrée. Nous avons ensuite procédé à un entretien d'autoconfrontation visant à décrire le *cours d'action* (Theureau, 1992) de l'activité d'enseignement de Benoît. Ceci a été fait immédiatement à la suite de la séance et avant la séquence d'analyse post-active organisée par la formation. La transcription de la séance elle-même et de l'entretien, ont fourni les matériaux de cette étude.

## Résultats et interprétations

Deux moments de la séance d'enseignement de Benoît sont présentées afin d'illustrer six résultats concernant l'émergence de types.

À la suite de ces résultats et interprétations, une hypothèse de l'émergence des types, comme *construction d'une forme signifiante pour l'action* sera proposée.

### ***L'émergence de type dans l'activité de l'apprenti-enseignant prend initialement la forme d'un cas singulier***

Au cours de la séance d'enseignement organisé par Benoît, celui-ci a demandé à ses élèves de démarrer, et de s'arrêter à un signal sonore que l'apprenti produisait à l'aide d'une trompe. Or le vent est totalement tombé, et les Optimists étaient arrêtés. L'apprenti-enseignant est alors entré dans une période de doute et de perplexité. En effet, bien que donnant un signal de départ, les Optimists ne bougeaient pas et l'apprenti-enseignant s'en est aperçu. Il a alors redonné un autre signal, mais les élèves

ne réagissaient plus. Il a alors réalisé que « *cet exercice ne peut marcher que s'il y a davantage de vent qu'en ce moment* ».

L'émergence de cette nouvelle interprétation de la situation apparaît comme un type en émergence. Celui-ci est tellement enchâssé dans l'action, qu'il n'a de sens que dans, et pour, l'action en cours. La construction de ce type apparaît donc incomplète, car il possède peu de caractéristiques de généralisation et ne peut probablement pas être exploité en dehors de l'action spécifique dans laquelle il commence à apparaître. Mais comme nous le verrons plus loin ce nouveau type en émergence n'a pas vraiment été exploité, même dans sa situation d'émergence. En effet, Benoît a poursuivi l'exercice durant le temps prévu pour celui-ci, alors même qu'il a bien détecté l'impossibilité de sa réalisation. Nous verrons plus loin les raisons de cette non-exploitation et ses conséquences.

### ***L'émergence du type suppose la construction d'une nouvelle perception de la situation***

À un deuxième moment pendant la séance, Benoît a perçu un bateau cabré (bateau dont l'arrière est trop enfoncé dans l'eau, ce qui a tendance à freiner le bateau). C'est la première fois, qu'il était amené à percevoir la position des bateaux sur l'eau. L'émergence de cette nouvelle perception concernant le cabrage du bateau a permis la construction d'une nouvelle situation et a ouvert de nouvelles possibilités d'interprétation de la situation, donc la création d'un nouveau type. À partir d'un exemple évident pour lui (l'arrière du bateau est beaucoup trop enfoncé dans l'eau), cette perception s'est affinée, puisqu'il a pu repérer des défauts de position des bateaux de plus en plus fins, tandis que Benoît a découvert *en même temps* le type mettant en relation la vitesse des bateaux et leur position sur l'eau : les Optimists n'avancent pas, quand ils sont trop cabrés. L'émergence de ce type s'est accompagnée, d'un nouveau pouvoir perceptif.

54

### ***L'émergence des types, comme mise en relation de constats accompagnant l'action par des relations de gradualité***

Mais la création de type n'apparaît pas toujours de façon aussi directe. Dans la première situation relatée plus haut, il paraissait facile de deviner que dans ce vent trop faible, les bateaux ne pourraient pas avancer. Mais en même temps, Benoît n'avait pas réellement compris le degré de relation nécessaire entre la force du vent et la nature de l'exercice proposé, tant qu'il n'avait pas mis en œuvre cet exercice.

L'émergence des types ne s'établit pas d'emblée sous forme d'abstractions ou de règles. Ils émergent d'abord comme de simples constats (perceptions sans inférence de la part de l'acteur), ou d'interprétations usuelles, qui accompagnent l'action sans lui donner une signification pour l'action nouvelle, comme si une organisation glo-

bale était encore hors de portée. Dans cette première fois où Benoît met en place cet exercice, il s'agit bien d'un apprentissage, car les constats « *il n'y avait pas beaucoup de vent* » et « *les élèves n'avaient pratiquement aucun repère* » sont en relation implicite, et établissent l'interprétation selon laquelle, il faudrait un minimum de vent pour que les élèves aient des repères. Cette interprétation implicite, nous paraît analogue à ce que Ducrot (1999), décrit dans la théorie linguistique argumentative des Topoi. Le Topos dans cette théorie linguistique est un garant argumentatif permettant de produire un enchaînement qui autorise le passage entre deux segments A et C, dont l'un est présenté comme argument justifiant, l'autre donné comme conclusion. Dans l'exemple donné par Ducrot, si l'on dit : « *Il fait chaud. Allons à la plage. On suppose non seulement que le beau temps du jour dont on parle, rendra ce jour-là la plage plus agréable, mais qu'en général la chaleur est pour la plage, un facteur d'agrément.* » L'interprétation implicite dont nous parlons (il faudrait un minimum de vent pour que les élèves aient des repères) apparaît comme un Topos qui organise les deux constats accompagnant l'action, « *il n'y avait pas beaucoup de vent* » constituant l'argument, « *les élèves n'avaient pratiquement aucun repère* » étant la conclusion. Par définition ce Topos reste largement implicite.

Une autre caractéristique des Topoi est leur caractère graduel. Ils mettent en relation deux prédicats graduels, deux échelles (par exemple, celui de la température et de l'agrément). Dans l'exemple étudié ici la force du vent et l'existence de repères pour les élèves sont des prédicats graduels. Du point de vue de Benoît, il n'y a pas assez de vent pour que les élèves aient des repères. Le type en émergence se compose ici d'une mise en relation de deux constats par une relation d'influence graduelle de l'un sur l'autre. Ceci signifie ici, que les éléments de savoir, y compris les plus triviaux (le savoir convoqué est que « *les bateaux ont besoin de vent pour avancer* »), ne sont activés que lorsque l'expérience en montre la signification pour l'action en cours. Dans cette situation nouvelle pour l'apprenti, l'apprentissage n'est pas construit à partir d'un savoir formalisé constitué d'une représentation stabilisée qui serait appliquée dans un sens descendant, des niveaux de régulations cognitifs les plus conceptuels vers les plus automatiques. *L'émergence du type se présente au contraire ici, comme la mise en relation de constats accompagnant l'action par des relations de gradualité.* Ces relations de gradualité sont construites grâce à des types usuels, issus du référentiel qui sont *mobilisés parce que l'action en montre la signification dans l'action pour l'acteur.*

En conclusion, nous faisons l'hypothèse que certains constats et interprétations qui accompagnent l'action sont les éléments précurseurs d'une émergence de type, désigné ailleurs comme Topos.

### **La construction du type est dépendante du sens de l'activité pour l'acteur**

Le sens de l'activité, compris comme le rapport entre l'objet de l'action et le motif de l'activité (Vygotski [1934], 1985 ; Léontiev, 1972), est fluctuant pour l'acteur dans le cours de l'action (processus guidés par la réalisation d'un objet immédiat). Dans la première situation le sens de son activité était orienté par le respect de la séance prévue, comme preuve de rigueur aux yeux de l'apprenti, d'autant plus qu'elle avait été annoncée publiquement aux pairs et aux formateurs. Dans la deuxième séquence, le sens a évolué vers des préoccupations visant à « *faire apprendre quelque chose aux élèves* », sans toutefois oser entrer en rupture avec la séance prévue, afin de présenter une face honorable aux observateurs, notamment devant l'échec de l'exercice. C'est dans cette perspective, que le type concernant le cabrage du bateau a pu émerger, s'affiner, et se renforcer, car le sens de l'activité a permis à ce moment son utilisation dans l'action. Mais l'affinement de cette perception n'a rien eu de mécanique. En effet, c'est parce que l'apprenti s'était engagé vers des préoccupations visant à « *faire apprendre quelque chose* » aux élèves qu'il a perçu ce bateau cabré à ce moment (il l'était depuis le début de la séance).

Dans la première séquence au contraire, Benoît n'a pas réellement mobilisé le nouveau type en émergence, empêchant ainsi son émergence complète. En effet, l'apprenti était confronté à un dilemme entre la nécessité de s'adapter et son engagement public, structuré par une norme culturelle faite de *rationalité technique* (Schön, 1983, 1996), dans laquelle le bon enseignement est le résultat de l'application de la séance prévue. L'utilisation effective du nouveau type l'aurait amené à interrompre son exercice et l'aurait placé en position de rupture vis-à-vis de son plan préétabli, et donc de sa norme de rationalité technique. Il lui a donc été impossible d'accepter les conclusions logiques des constats qui accompagnaient son action : les élèves ne peuvent pas réussir l'exercice, car la réaction des bateaux et les repères associés ne sont pas assez nets.

56

S'appuyant sur Vygotski (1925, p. 41) qui écrivait « l'homme est plein, à chaque minute, de possibilités non réalisées », Y. Clot (2000, p. 56) rappelle que « le réel de l'activité ne concerne pas seulement ce qui est fait ou réalisé [...], ce que l'on s'interdit de faire [...], les activités suspendues, empêchées, ou inhibées, ou au contraire déplacées, font partie du réel ».

Ici, l'activité empêchée est l'arrêt de l'exercice pour le remplacer par un autre, disponible pourtant. Si Benoît avait été seul, il explique qu'à ce moment il aurait abandonné l'exercice pour faire autre chose, comme des exercices d'équilibre par exemple. Certes il est difficile de dire, s'il aurait véritablement changé d'exercice, mais il est clair que l'activité potentielle existait et qu'elle n'a pas pu s'exprimer, empêchant du même coup la poursuite de l'émergence du type. En d'autres termes, la situation était porteuse d'apprentissages potentiels qui ne se sont pas actualisés.

À ce moment, il ne s'est pas autorisé à apprendre, car le sens de l'activité n'orientait pas celle-ci vers sa propre formation, mais vers l'ostentation de soi, dont l'enjeu était la préservation de la face présentée aux autres.

Le sens de l'activité n'apparaît pas seulement immanent à l'action, mais s'impose aussi du dehors de cette action, notamment par l'orientation que certaines normes culturelles donnent à l'activité définissant du même coup le sens de celle-ci. L'acceptation de l'apprentissage a des conséquences sur l'activité et pas seulement sur l'action, car il faut pouvoir assumer les éventuels conflits de valeurs que cet apprentissage peut entraîner sur le sens de l'activité. L'apprentissage ne se présente pas de ce point de vue, comme une conséquence externe à l'activité même, mais est constitutif de celle-ci, à condition que cet apprentissage soit accepté et son utilisation possible dans le cours de l'action.

### ***La collaboration et la verbalisation associées avec un pair, introduit une médiation facilitant la construction de type***

Dans le cours d'action étudié, une discussion apparaît avec l'autre apprentissage dans le bateau à moteur de Benoît. Cette interaction facilite de façon assez spectaculaire la construction d'un nouveau type : la reconnaissance d'une mauvaise orientation du parcours par rapport au vent, créait des difficultés importantes chez les élèves, alors que ces dernières n'étaient attribuées jusque-là, qu'à la dérive des bateaux. La médiation du langage imposée par la courte interaction entre pairs en cours d'action facilite une nouvelle interprétation de la situation couplée avec des propositions d'action (changement de parcours). Cette médiation, parce qu'elle introduit une distance entre le sujet et son action, devient un moyen de produire d'autres interprétations et d'autres significations de la situation.

57

### ***L'émergence de type peut être constituée de types donnant lieu à des savoirs faux***

Les conceptions populaires proclament que « c'est en forgeant que l'on devient forgeron », comme si de la pratique, ne pouvait émerger que des savoirs pertinents pour l'action. Or rien n'est moins sûr pour le métier d'enseignant. En effet, Benoît a construit et a validé plusieurs types se basant et renforçant des savoirs totalement faux. À certains moments, il a attribué les difficultés des élèves pour se diriger en ligne droite, à la dérive des bateaux par l'effet du vent, ou au courant. Cependant, les bateaux se déroutaient trop de leurs routes pour que cette hypothèse puisse être juste. Ceci a renforcé des conceptions totalement fausses sur le fonctionnement des bateaux, et a empêché notre apprenti d'envisager d'autres hypothèses explicatives davantage centrées sur l'activité des élèves, par exemple.

Cela montre à quel point l'apprentissage dans et par l'action est indéterminé, contingent et en définitive faillible. Ceci souligne aussi le rôle essentiel de la médiation de la formation afin d'utiliser pleinement l'action comme moteur de l'apprentissage.

## **La construction d'un nouveau type comme émergence d'une forme signifiante pour l'action : hypothèses**

Dans la suite de cet article, nous présentons une hypothèse interprétative visant à apporter une compréhension de la construction des nouveaux types. Cette hypothèse, est, que la construction d'un type procède d'une mise en relation entre divers constats sur la situation, qui reliés entre eux constituent un ensemble, un tableau significatif pour l'acteur et son action en cours – que nous appelons « forme signifiante pour l'action ».

### ***La forme réunit des constats et donne une signification pour l'action dépassant celle de chacun des éléments***

Benoît a formulé plusieurs fois des associations de constats dans le cours d'action, sans pouvoir leur donner une signification globale: « *Ils ne pouvaient pas se rendre compte du lâcher et de la reprise d'écoute, parce qu'ils ne pouvaient pas prendre de la vitesse* » ; « *Ils ne se rendent pas compte de l'exercice que je leur fais. Ce n'était pas flagrant quoi de s'arrêter comme ça* » ; « *Il n'y a pas beaucoup de vent. Les élèves n'avaient pratiquement aucun repères.* »

58

Ces constats et interprétations sont porteurs potentiellement de création de types. Ils pouvaient déboucher sur la compréhension de la loi bien connue qui établit une relation entre la nécessité de la connaissance des résultats et les apprentissages-moteurs (Leplat, 1970). Les formulations de Benoît laissent penser qu'il avait tous les éléments pour comprendre les problèmes relatifs à l'apprentissage des élèves dans la situation. Cependant les constats qu'il formule, ne sont pas aptes à diriger l'action (arrêt de l'exercice). Pour le chercheur, une difficulté d'interprétation des résultats surgit alors. Comment comprendre qu'il ait tous les éléments relatifs aux difficultés des élèves à faire ce que lui demande Benoît, et qu'en même temps que tous ces éléments ne fassent pas réellement signe, puisqu'ils ne réorganisent pas l'action ?

Nous pensons que les différents constats ne sont pas reliés entre eux pour être intégrés dans des attentes nouvelles qui permettraient d'orienter l'action, car l'ensemble des constats n'a pas pris de forme suffisamment signifiante vis-à-vis de l'objet de l'action (apprendre quelque chose aux élèves) et du sens que l'acteur donne à son activité. En effet, si les constats constituent une expérience nouvelle, ils ne sont pas encore un nouveau type, car la signification de chacun d'eux est impuissante à organiser une signification pour l'action.

La deuxième hypothèse que nous formulons, est que pour exister, le type doit avoir réuni sous une forme globale nouvelle, les différents constats accompagnant l'action de façon dispersée, en leur donnant ainsi une signification pour l'action. Pour l'apprenti-enseignant, l'émergence d'un nouveau type se présente comme la création *d'une nouvelle forme signifiante, c'est-à-dire contingente à la construction d'une nouvelle perception, organisée par l'objet de l'action, et organisante de celui-ci en retour.*

Quelles sont les conditions d'émergence de cette forme ?

### ***La construction de formes significantes pour l'action est fonctionnelle***

Ces formes sont construites par un acteur impliqué dans une action et possèdent de ce fait, un caractère fonctionnel. Ce caractère se traduit par une fonction d'orientation de l'action par la forme, comme elle-même est orientée par l'action. En effet, si Benoît construit une forme liant l'assiette du bateau et la vitesse, c'est parce qu'il cherche, à ce moment-là, à faire réussir son exercice et faire apprendre quelque chose aux élèves, mais en même temps, cette nouvelle forme l'amène à intervenir sur le placement des élèves dans le bateau, donc à faire évoluer l'objet de l'action en cours. Ces nouvelles formes significantes constituent de nouvelles potentialités perceptuelles qui permettent la création de nouveaux signes, jusque-là hors de portée.

La notion hypothétique de *forme signifiante* permet de ce point de vue, de rendre compte de la continuité de l'apprentissage et de son investissement dans l'action, donc de la transformation conjointe de l'action et de l'apprentissage.

### ***Les connaissances ont un rôle médiateur dans la mise en relation des constats***

De ce point de vue, l'émergence du type, n'apparaît pas comme l'application inductive, ou déductive d'une connaissance. Cette émergence procède d'un saut de signification dont la connaissance est le médiateur, en permettant le regroupement de constats et interprétations discrets. Par exemple, quand Benoît perçoit pour la première fois le bateau cabré, il sait que ce défaut d'assiette est néfaste pour la vitesse. Cependant, cette connaissance n'est pas « appliquée », mais utilisée pour mettre en relation la vitesse et le défaut d'assiette, par rapport aux difficultés de réalisation de l'exercice par les élèves, au regard des préoccupations du moment visant à permettre l'intervention sur un contenu.

C'est justement ce saut de signification pour l'action qui est empêchée dans la séquence concernant la mise en relation entre le manque de vent et l'absence de repère. Les connaissances « théoriques » ont donc un rôle de médiateurs dans la mise en relation des constats éparés, pour la création d'une forme signifiante.

***Cette construction de formes signifiantes peut être aussi le résultat d'une mise en lien de l'activité présente et passée***

Les formes se constituent aussi à partir d'autres types issus d'expériences proches. Les relations entre types sont construites sur la base d'une nouvelle forme signifiante capable d'intégrer différents types, y compris quand ils sont issus d'expériences passées. Par exemple, Benoît fait intervenir les souvenirs des encadrements passés en Catamaran, pour tenter de comprendre les difficultés rencontrées par ses élèves en Optimist, mais progressivement, il en tire une interprétation différente de la situation, organisant ainsi une nouvelle forme signifiante. Ceci souligne le caractère indéterminé et contingent de l'apprentissage dans l'action.

***La généralisation du type est un élargissement d'espace de signification de la forme***

Nous faisons l'hypothèse que l'émergence de types se développe à partir d'expériences singulières constituées de formes signifiantes possédant peu de possibilités de généralisation, vers des formes signifiantes à espace d'interprétation de plus en plus large et complexe, offrant ainsi un pouvoir d'interprétation plus profond, à des situations plus nombreuses. De ce point de vue, il n'existe pas de différence de nature entre des types particuliers ou plus généraux, mais seulement des espaces de signification pour l'action différents.

Ce caractère de complexité croissante se traduit par de nouvelles interprétations de la même situation, et donc par l'attribution d'une nouvelle signification à des constats anciens dans le cours d'action. Ceci implique qu'un nouveau type débouche sur une nouvelle interprétation de la situation. Par exemple, Benoît constate que les bateaux n'avancent pas beaucoup, et il attribue exclusivement ce problème au manque de vent en début de séance. Mais vers la fin de la séance, il attribue aussi ce constat à de mauvais réglages de voile chez les élèves. La même perception donne lieu à deux interprétations différentes et organise en retour la perception d'une autre forme émergente reliant la vitesse des bateaux et la qualité du réglage des voiles.

60

***La création de formes signifiantes pour l'organisation de l'action est recherchée par l'acteur***

L'absence d'interprétation globale de la situation s'accompagne du sentiment d'être mal à l'aise. Quand Benoît voit des élèves en difficulté et ne sait pas vraiment pourquoi, il dit avoir le sentiment d'être « déboussolé ». Au constat, « les élèves sont en difficulté », ne correspond aucune interprétation, ni aucune piste de remédiation à ce moment pour l'apprenti, ce qui lui donne le sentiment de ne plus savoir quoi faire. Ceci renforce encore le caractère fonctionnel des types, mais montre aussi le besoin de mise en forme des situations d'enseignement pour pouvoir agir dessus. Ceci nous semble être un puissant levier à la formation dans la mesure où des formateurs et

des tuteurs peuvent utiliser cette propension à la mise en forme des situations afin d'aider les apprentis-enseignants à construire des types nouveaux et pertinents dans le cours de l'action.

## Perspectives de transformation des dispositifs de formation

Ces analyses nous semblent pouvoir fonder des propositions d'aide à la conception des formations au métier d'éducateur sportif. En effet bien souvent, l'action de l'apprenti-enseignant vue de l'extérieur, semblait être totalement incohérente, voir aberrante. Il paraissait ne pas avoir saisi les difficultés de la situation, compte tenu du contexte météo dans lequel elle se déroulait, puisqu'il s'acharnait sur une situation qui était sans issue.

Mais l'apprenti avait pourtant bien perçu un certain nombre de difficultés. De ce point de vue, son raisonnement en cours d'action apparaît beaucoup plus élaboré et complexe qu'on pourrait le supposer de l'extérieur.

Dans cette perspective, il nous semble intéressant de proposer des stratégies de formation, partant des significations que les apprentis-enseignants construisent en cours d'action, pour les aider à faire des liens entre les différents constats qui accompagnent leurs actions. Ceci viserait à faire émerger des *formes signifiantes pour l'action* capables de faire signe pour eux dans d'autres situations d'enseignement. Cette position s'oppose aux stratégies de formation centrées sur des modèles normatifs de l'action d'enseignement, qui visent l'application de connaissances conceptuelles, ou se cantonnent à expliquer "les bonnes actions" à réaliser *a priori*. Ceci implique la nécessité de partir des perceptions de l'apprenti-enseignant, comme point de départ de l'émergence des types, dans le cours même de l'action ou dans l'évocation de celle-ci.

61

Dans les formations en situation pratique, la médiation de la collaboration avec une personne ayant ou prenant le statut de pair dans le cours même de l'action, pourrait probablement : (1) aider les apprentis à faire émerger de nouveaux types ; (2) faciliter la mise en relation avec d'autres types, afin de les rendre explicites et ainsi plus facilement généralisables ; (3) donner une signification pour l'action nouvelle aux constats épars accompagnant celle-ci, afin de faciliter l'accession à des sauts de signification pour l'action, vers des formes signifiantes larges, susceptibles d'organiser la pratique ultérieure dans d'autres situations de même genre, à partir de situations singulières.

Enfin, il nous paraît utile de clarifier la signification de la situation de formation pratique, afin de faciliter la création d'un sens personnel pour l'apprenti orienté vers

l'apprentissage, et non pas vers la production théâtralisée d'une performance. Ceci nécessite l'aménagement des conditions de pratique, la réorganisation et le statut de l'aide apportée par le formateur, ainsi que celui de l'erreur (Zeitler, 2001).

## BIBLIOGRAPHIE

- DUCROT O. (1995). – « Topoi et formes Topiques », in J.-C. Anscombe, *Théorie des topoi*, Paris, Kimé, pp. 85-100.
- DUBOIS D. (1991). – « Catégorisation et cognition "10 ans après" : une évaluation des concepts de Rosch », in D. Dubois (éds.), *Sémantique et cognition*, Paris, CNRS éditions, pp. 31-55.
- LÉONTIEV A. (1972/1976). – *Le développement du psychisme*, Paris, Éditions sociales.
- LEPLAT J. (1970). – « La connaissance des résultats », in J. Leplat, C. Enard, A. Weill-Fassina (éds.), *La formation par l'apprentissage*, Paris, PUF.
- MAZET C. (1991). – « Fonctionnalité dans l'organisation catégorielle », in D. Dubois (éds.), *Sémantique et cognition*, Paris, CNRS éditions, pp. 89-101.
- RÉCOPÉ M. (2001). – « L'apprentissage », *Revue EPS*, Paris.
- ROSCH E., LLOYD B. (1978). – *Cognition and categorization*, Hillsdale (N.-J.), Erlbaum.
- SCHÖN D. A. (1983). – *The reflective practitioner*, New York, Basic books.
- SCHÖN D.A. (1996). – « À la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes », in J.-M. Barbier (éds.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, PUF, pp. 201-223.
- THEUREAU J. (1992). – *Le cours d'action : analyse sémiologique. Essai d'une anthropologie cognitive située*, Berne, Peter Lang.
- THEUREAU J. (2000). – « Anthropologie cognitive et analyse des compétences », in *L'analyse de la singularité de l'action*, Centre de Recherche sur la Formation du CNAM, Paris, PUF, pp. 171-211.
- VARELA F. J. (1989). – *Autonomie et connaissance. Essai sur le vivant*, Paris, Seuil.
- VYGOTSKI L. (1925/1994). – « La conscience comme problème dans psychologie du comportement », *Société Française*, n° 50.
- VYGOTSKI L. (1985). – *Pensée et langage*, Paris, Terrains Éditions Sociales.
- ZEITLER A. (2001). – « D'une nouvelle représentation de l'alternance, à la transformation des pratiques de formation » in H. Héral, F. Napias (éds.), « Former les entraîneurs demain », *les cahiers de L'INSEP*, n° 29, Paris, INSEP publications, pp. 171-181.