

## CONSTRUIRE L'ALTERNANCE POUR LA FORMATION DES ÉDUCATEURS SPORTIFS

1<sup>ère</sup> partie : L'activité d'enseignement des apprentis éducateurs  
en formation et au travail

André ZEITLER

### Résumé

Dans le contexte actuel d'évolution de la formation professionnelle au Ministère des sports avec l'arrivée du Brevet Professionnel (BP), l'alternance devient un principe essentiel de ces formations. Or cette pratique de formation ne va pas de soi, et il nous semble incontournable de réfléchir sur celle-ci. Le point de vue adopté ici, tente de raisonner à partir du vécu des personnes en formation et de leurs difficultés réelles, plutôt que de cadres préétablis de la formation renvoyant à telle ou telle idéologie normative.

Dans cette perspective, nous proposons une suite de trois articles qui relate :

1. un travail de recherche sur les processus mis en jeu par des apprentis éducateurs sportifs,
2. le développement de procédures de formation sur le terrain,
3. une procédure de mise en place de l'alternance.

Les développements relatés ici sont le résultat d'une expérience de plusieurs années (1996-2000), dans une formation BEES 1er degré en contrôle continu. A l'heure où les formations évoluent, il nous paraît intéressant d'en dresser le bilan.

Ce premier article traitera de résultats de recherche permettant de comprendre les dilemmes auxquels sont soumis les apprentis éducateurs, dans les situations de formation pratiques d'enseignement. Ces dilemmes apparaissent notamment quand les apprentis éducateurs sont soumis à des injonctions paradoxales de performances pédagogiques et d'apprentissage, de conflit de valeurs entre des normes d'adaptation et de rigueur, sans que d'ailleurs ces injonctions, et normes ne soient explicites.

**Mots clés :** formation, alternance, activité de l'enseignement, apprenti éducateur, processus de décision.

### Sommaire

1. Quand la recherche inverse les évidences
  - 1.1. La méthodologie
  - 1.2. Les hypothèses de départ
  - 1.3. Les résultats de l'étude : les prises de décisions des apprentis éducateurs ne sont pas celles que l'on attendait
2. Une interprétation des résultats liée à l'analyse des conditions matérielles des deux situations.
3. Une nécessaire prise en compte du sens dans l'interprétation des données.
4. Se construire dans plusieurs mondes d'action.

## Introduction : L'alternance est un mode d'intervention pédagogique et pas seulement un dispositif organisationnel

L'alternance peut être appréhendée de deux manières: d'une part, du point de vue des dispositifs, d'autre part, de celui des processus d'apprentissage mis en jeu par les personnes alternantes.

La plupart des typologies décrit l'alternance du point de vue des dispositifs, donc du point de vue de la formation prescrite (par analogie à l'étude du travail *prescrit*<sup>1</sup>). Dans cet article nous prendrons au contraire le point de vue de l'activité de la personne alternante, et donc de la formation réelle (par analogie à l'étude du travail réel). De ce point de vue, nous pensons qu'il existe une grande différence entre l'activité réellement déployée par les personnes alternantes et les prescriptions de formation.

La recherche que nous relatons ici, vise la description et la compréhension des processus de *prise de décision*\* mobilisés par des éducateurs BEES 1 en formation<sup>2</sup> dans une action d'encadrement de compétiteurs de voile dans leur cadre habituel de travail et au cours de stages pédagogiques au sein d'un organisme de formation (ENV).

Les résultats de cette étude, nous ont amené à réviser la position de la formation telle que nous la concevions jusqu'alors, ainsi que la représentation de l'alternance.

## 1. Quand la recherche inverse les évidences

### 1. 1. La méthodologie

Les apprentis éducateurs devaient encadrer des séances de pédagogie pratique dans leur formation au sein de l'organisme de formation. Ils avaient pour cette occasion de véritables élèves et devaient produire la meilleure séance possible. A la suite de cette séance, une analyse de leurs actions pédagogiques était menée avec les formateurs et les autres participants à la formation. Au cours de l'année, ils devaient intervenir dans des clubs de voile (que nous appellerons pour simplifier des entreprises).

Dans un premier temps, la méthode de recueil de données utilisée a consisté à faire décrire par quatre apprentis éducateurs, à partir d'entretiens d'explicitation (P. Vermersch, 1994), leurs actions d'enseignement pour chaque contexte (l'organisme de formation et en entreprise<sup>3</sup>). Ces

1. Les mots étoilés sont définis dans le lexique à la fin de l'article.

2. Nous appellerons ces éducateurs en formation «*apprentis-éducateurs*» dans la suite de l'exposé.

3. Il faut bien noter pour la séance explicitée par les apprentis éducateurs, qu'ils étaient seuls et qu'il n'y avait pas de tuteur présent.

entretiens ont porté d'abord sur l'enseignement dans le cadre de la formation puis sur celui effectué au cours du travail en entreprise. Le corpus a subi un triple traitement :

- 1°) quantitatif automatisé (logiciel de traitement lexical Alceste),
- 2°) quantitatif manuel (codage à partir d'une grille),
- 3°) qualitatif (dégagement des unités significatives).

Dans un deuxième temps, les données quantitatives seules ont été présentées à chacun des quatre apprentis-éducateurs, afin qu'ils réagissent aux résultats. Cette deuxième étape de recueil de données, basée sur une procédure d'entretien semi-directif (A. Blanchet, 1985), avait pour but de les amener à préciser le sens de leur activité réelle, par une interprétation personnelle des données.

### 1.2. Les hypothèses de départ

Lors du début de la recherche trois hypothèses ont été formulées :

- 1) le contexte jouerait un rôle important dans les processus de *diagnostic* (la compréhension de la situation en cours) et de *planification* (le choix des décisions d'intervention) des apprentis-éducateurs;
- 2) les processus de *diagnostic* fonctionneraient de façon différente dans les deux contextes : en organisme de formation, les diagnostics s'appuieraient sur des *organismes pédagogiques*\* centrés davantage sur l'apprentissage de leurs élèves, alors qu'en entreprise ils seraient davantage basés sur l'organisation de la séance et l'investissement des élèves ;
- 3) les processus de diagnostic seraient plus importants, quantitativement, dans la conduite des séances d'entraînement en organisme de formation, qu'en situation de travail en entreprise.

### 1.3. Les résultats de l'étude : Les prises de décisions des apprentis éducateurs ne sont pas celles que l'on attendait

Cette étude a démontré le caractère contrasté du fonctionnement cognitif des apprentis-éducateurs sportifs dans chacun des contextes, ce qui a confirmé l'hypothèse N°1. Cependant, les résultats sont apparus largement contre-intuitifs, puisqu'ils se sont avérés diamétralement opposés aux hypothèses N°2 et 3.

En situation de travail, les apprentis-éducateurs se centrent davantage, qu'en situation de formation,

sur l'apprentissage de leurs élèves. Ceci est facilité par un travail long avec eux, puisque les apprentis s'occupent de leur équipe tout au long de l'année, créant ainsi une histoire commune longue avec leurs élèves. L'activité d'enseignement des apprentis est orientée par des préoccupations vers les compétiteurs, et s'appuie sur une connaissance profonde de ceux-ci qui se construit dans le temps. Les apprentis-éducateurs n'hésitent pas à remettre en cause l'organisation de la séance prévue, à partir d'une gestion souple du temps. Les étudiants éducateurs-sportifs analysent la situation à un niveau de *régulation cognitif*\* (J. Rassmussen, 1986) plus élevé qu'en situation de formation. C'est à dire qu'ils mobilisent davantage de concepts en situation de travail, qu'en situation de formation, où les prises de décisions se révèlent plus automatiques et routinières. Ils prennent davantage d'éléments en compte dans le diagnostic en situation de travail, qu'en formation (par exemple : le fonctionnement particulier des compétiteurs, la spécificité de l'engin à voile, les prestations lors des régates passées).

De façon contrastée, en organisme de formation, les préoccupations des étudiants se tournent vers l'organisation de la séance et la gestion du temps : ils hésitent à remettre en cause le déroulement de la séance, dont ils suivent la préparation de séance, y compris dans ses aspects temporels et ceci de façon assez stricte. Les conditions liées aux aspects matériels de la situation, notamment celles qui empêchent le déroulement prévu, sont très présentes dans leurs préoccupations. En définitive, la situation est vécue pour elle-même : tout commence et finit avec la séance.

Contrairement aux hypothèses de départ qui prévoyaient l'inverse, les résultats de cette étude montrent le caractère de " démonstration formelle " de l'activité d'enseignement et le faible niveau d'analyse de la situation en organisme de formation, alors que l'on assiste, en situation professionnelle, à une activité qui vise la transformation des compétiteurs et leurs apprentissages, basée sur un niveau d'analyse plus élevé, plus complexe, et plus conceptualisé qu'en organisme de formation.

**Mais il faut se garder de conclusions hâtives concernant l'inutilité des séances d'encadrement pratique dans l'organisme de formation. Nier l'intérêt des situations pratiques d'enseignement provoquerait un retour en arrière considérable, en cantonnant la formation en organisme à de l'apport de théories ! Au contraire, il est nécessaire d'interpréter ces résultats pour définir des stratégies plus performantes permettant de redonner une pertinence à la pratique de l'enseignement dans la formation en organisme, mais aussi en situation professionnelle. Car cette amélioration des**

**situations pratiques de formation vise deux enjeux. Le premier est de permettre de développer une complémentarité indispensable entre les compétences qui s'acquièrent essentiellement en organisme de formation, et celles qui s'acquièrent plutôt en situation professionnelle.**

**Le deuxième consiste à éviter que la configuration de formation, amenant au triste constat que nous avons réalisé, n'apparaisse en situation professionnelle, dès lors qu'un tuteur voudra former les apprentis éducateurs ! Car nous pensons que c'est en fait une certaine forme de pratique de formation, qui paradoxalement empêche la mobilisation de la compétence professionnelle, et non pas le lieu de formation lui-même.**

## 2. Une interprétation des résultats liée à l'analyse des conditions matérielles des deux situations

Trois éléments matériels pèsent sur les processus de diagnostic et de planification au cours de l'action :

- 1) la temporalité,
- 2) la présence d'observateurs (les pairs, et le ou les formateurs),
- 3) le matériel inhabituel utilisé (bateaux à moteur différents, utilisation de micros...). Les étudiants étant gênés dans leurs habitudes, peuvent plus difficilement se décentrer cognitivement des tâches matérielles, pour se centrer sur le fonctionnement des compétiteurs.

Les étudiants ont en situation de formation moins de temps (pour effectuer leur séance), qu'en situation de travail : de 30' à 45' contre une à deux heures ; de plus la délimitation de la séance est plus stricte. Il s'ensuit qu'une situation d'enseignement qui commence à échouer est beaucoup plus difficile à " rattraper " en formation, qu'en situation de travail. Cette contrainte temporelle forte est très importante, car elle détermine des stratégies visant à limiter la charge cognitive en cours d'action.

J.M. Hoc (1996), reprenant une étude de R. Amalberti et F. Deblon (1992) concernant des pilotes de chasse, note que les contraintes de temps ne leur permettent pas d'inscrire toutes leurs activités de décision à un niveau de régulation élevé :

*" C'est pourquoi il [le pilote] s'appuie sur des scénari familiaux, en menant des corrections très locales et des évaluations de cohérence entre les informations présentées. Afin de maintenir le vol dans des conditions où il peut appliquer des procédures connues, le pilote procède à des anticipations tactiques ".*

Finalement nos étudiants présentent un fonctionnement très similaire. Confrontée à des contraintes de temps, la préparation de séance est, à l'apprenti, ce que le plan de vol est au pilote de chasse : elle lui permet d'anticiper sur le déroulement de la séance en évitant les imprévus. En effet, tout changement dans le plan prévu amènerait à une adaptation en cours d'action, perçue comme une prise de risque. Cette préparation devient, dans les conditions de crise temporelle, le fil conducteur grâce auquel l'étudiant se repère et devient la référence de l'activité de diagnostic. Ce n'est donc plus le fonctionnement des élèves qui est la référence du diagnostic, mais le déroulement temporel de la préparation de séance.

Si l'on ajoute la présence des observateurs extérieurs (qui jugent de la réussite de la séance à partir des critères les plus visibles, c'est à dire son organisation), tandis que les conditions d'enseignement matérielles inhabituelles ne facilitent pas l'improvisation\*, il semble possible de comprendre, voire d'expliquer le fonctionnement des étudiants en organisme de formation et, par voie de conséquence, le contraste avec ce qu'ils font en situation professionnelle.

### 3. Une nécessaire prise en compte du sens dans l'interprétation des données

Certes, le contexte matériel des situations est différent, mais la tâche en elle-même est assez semblable dans les deux contextes. Comment comprendre que les mêmes personnes, confrontées à des tâches aussi similaires, puissent produire des activités aussi différentes ? Ici, les distinctions opérées entre activités, actions et opérations par A. Léontiev (1972/1976, 1984), nous semblent essentielles, pour comprendre comment le sens que les apprentis éducateurs attribuent à la situation, influe sur les processus de diagnostic et de planification dans l'action.

Pour Léontiev, l'activité est structurée suivant trois niveaux :

1. Le plus haut niveau est celui de l'activité proprement dite et survient dans sa relation au motif : " *L'activité est spécifiquement associée [aux] émotions et aux sentiments*" (Léontiev, 1972/1976, p. 289). Le motif de l'activité n'est pas forcément conscient. Par exemple, pour les apprentis-éducateurs sportifs, " présenter une face valorisante aux yeux des observateurs " est souvent le motif prioritaire de leur activité.

2. Le second niveau est celui de l'action, qui entre en relation avec la poursuite d'un but conscient : l'objet de l'action. L'action est définie comme un processus dont l'objet et

le motif ne coïncident pas, mais celle-ci (l'action) est contenue dans l'activité. Le sens de l'action est alors défini comme le rapport entre l'objet de l'action, et le motif de l'activité. Par exemple, l'objet d'une action peut être la mise en place d'un exercice. Mais le sens de l'activité pour l'apprenti n'est pas forcément la progression de ses élèves, mais peut être la démonstration de sa compétence à maîtriser la circulation du groupe et l'organisation de la séance, afin de remplir ses motifs de présentation de soi.

3. Le troisième niveau de l'activité est celui des opérations. Ce sont les opérations qui donnent leur efficacité aux actions, c'est à dire les moyens concrets et la technique dont dispose la personne pour réaliser l'action. Par exemple, placer des bouées rapidement, présenter clairement l'exercice, etc...

Si nos apprentis-éducateurs s'inscrivent dans une activité dont le motif est de présenter une face valorisante aux observateurs (en organisme de formation), alors ils développent des actions orientées par cette activité et par conséquent cherchent à présenter une suite d'action lisse, donc se centrent essentiellement sur le regroupement, l'organisation, et le contrôle de leur groupe; et cela, même au prix d'un sacrifice de l'apprentissage des pratiquants. Il n'est pas surprenant dans ces conditions que leurs processus cognitifs - de diagnostic et de planification de l'action - soient organisés par la poursuite de ces buts dans leurs actions. Il s'ensuit qu'ils évitent coûte que coûte de prendre le moindre risque. Ils évitent donc de faire des choses dont ils n'ont pas l'habitude ce qui explique assez bien le recours aux procédures routinières dans la situation de formation.

Cette approche théorique éclaire la fonction d'orientation que jouent les motifs et l'activité sur les actions. Par exemple, pour les étudiants interrogés au cours des entretiens de confrontation aux données, il apparaît que ce qui est primordial en situation de formation est de réussir la séance, ici et maintenant, aux yeux des autres (et non d'apprendre à enseigner). Il s'agit d'autre part, de répondre aux exigences de la formation, telles qu'ils les perçoivent. Cela apparaît dans l'exemple suivant :

**Etudiant D: entretien de confrontation aux données ( à propos de la situation en organisme de formation)**

" *Comme on était en situation péda, on avait pas besoin, ce n'était pas le but recherché de les faire réellement progresser [les pratiquants]. Le but recherché dans notre péda entraînement, c'était de faire une séance qui tienne réellement la route avec des gens d'un certain niveau. Quoi, que ça fonctionne "*

**Chercheur:** *Quand tu dis une séance qui tienne la route, qu'est-ce tu veux dire?*

**Etudiant:** *C'est une séance qui tourne, que ça ne soit pas en vrac, que les gens comprennent ce que tu veux dire, que les gens fassent ce que tu avais escompté quoi. Que ça se passe bien. Il fallait que ce qu'on avait envisagé de faire, ça se fasse et puis point quoi après... "*

Il s'agit ici de respecter une norme de la rationalité technique, telle que l'a définie Schön<sup>4</sup> (1983) : dans cette perspective l'important est de respecter le plan prévu au départ, de faire " *que ça fonctionne*". On voit à quel point ici la norme culturelle ambiante, partagée par tous les étudiants interrogés, organise les motifs de l'activité. Il ne s'agit pas de faire progresser les pratiquants, mais bien de se conformer à une norme excluant l'adaptation et l'improvisation, perçues comme négatives vis-à-vis de la rationalité et des attentes supposées de la formation. La *rigueur*\* l'emporte ici sur la *pertinence*\* (D.A. Schön, 1996). L'activité, organisée à partir de cette norme culturelle, oriente l'action qui tente pourtant d'échapper à ce carcan. Il s'ensuit un dilemme, entre l'orientation de l'action par une activité saturée d'une norme de *rationalité technique*, et la nécessité de s'adapter au cours de l'action. Ainsi l'étudiant " A " décrit ce dilemme dans les situations pratiques en organisme: alors que les conditions météorologiques et la différence de niveau entre les pratiquants l'ont amené à faire évoluer le plan prévu initialement (travail sur des réglages de voile), il découvre tout à coup cette évolution (interventions sur la manière dont les compétiteurs conduisent leur embarcation) :

*" Je ne me le suis pas dit comme ça [de façon réfléchie], c'est arrivé insidieusement, à résoudre les problèmes de conduite, [...] là je me suis dit t'interviens plus que sur la conduite, t'interviens plus sur les réglages de voile; t'interviens plus sur ce qu'il y a sur ton papier; et je me suis dit : qu'est-ce que je vais pouvoir faire avec ça ? (silence) m... (silence) m... et puis ben on continue (silence) on continue on va jusqu'au bout quoi. La prochaine fois, je régulerai et je me laisserai plus avoir avec des problèmes de conduite qui vont interférer dans mes comparatifs de vitesse en réglage de voile "*

De façon contrastée, l'activité (d'enseignement) en situation professionnelle s'inscrit dans une perspective de valorisation sociale et de reconnaissance, qui passe par le progrès des pratiquants et l'implication de l'étudiant dans des relations sociales à long terme. Il ne s'agit plus ici d'appliquer une norme de rationalité technique, mais de s'impliquer à long terme :

**Etudiant A :** *entretien de confrontation aux données*

*En situation professionnelle,... c'est un job de longue haleine pour, et pour faire quelque chose de*

*longue haleine il faut s'impliquer, faut donner, enfin faut donner, faut donner de soi, faut donner de sa patience,*

**Chercheur :** *Ça te paraît important cette implication sur le long terme ? cette situation de longue haleine ?*

**Etudiant A :** *Oui, un coureur, un jeune coureur [compétiteur] on fait connaissance avec sa famille, c'est pas innocent non plus de faire partie quelque part d'un des siens, parce que quelque part aussi l'entraîneur... Le gamin vient deux fois par semaine, une ou deux fois par semaine sur une grande période, on fait des régates ensemble, on se déplace ensemble, on est ensemble dans le même véhicule avec les parents, il y a..., les relations humaines sont très importantes pour que ça continue sur des années...*

C'est parce que la situation professionnelle se présente aux étudiants comme empreinte de responsabilité et de reconnaissance sociale, dans une implication de longue durée, que la nature des actions et les processus cognitifs l'accompagnant changent radicalement. De ce point de vue, l'action apparaît située non seulement du point de vue social mais aussi du point de vue culturel : tout se passe comme si chacun des mondes d'action était régi par des normes culturelles spécifiques. La situation de formation n'est donc pas et ne peut pas être un modèle réduit de la situation de travail.

#### 4. Se construire dans plusieurs mondes d'action

Au terme de cette analyse, il reste à faire quelques hypothèses sur le rapport de l'activité de nos étudiants et des deux mondes que constituent l'organisme de formation et l'entreprise.

Pour nos étudiants le sens de l'activité en situation de travail, c'est faire pour produire (des progrès chez leurs pratiquants, de la relation, de l'investissement...). Ce sens est cohérent avec la structure objective de la situation, puisque c'est cette production qui est attendue par les autres acteurs. De ce point de vue, il y a une relative concordance entre le sens *subjectif*\* de l'activité et la signification plus générale attribuée à cette activité par les autres acteurs (si on entend par *signification* le sens stabilisé socialement à travers le langage).

En organisme de formation, l'absence d'une signification explicite de la situation a laissé le champ totalement libre à l'orientation de l'activité par l'interprétation subjective du sens. Cette orientation de l'activité s'est réalisée dans une démonstration de compétence théâtralisée. Mais la signification ultime de la situation, en organisme de formation, est contenue dans la formation des étudiants. Il s'en est suivi une distorsion entre le sens et la signification de cette situation : distorsion qui explique selon nous, la production d'une forme théâtralisée. Car la nature de cette production (en organisme de formation) n'est pas un travail de

4. Ce modèle de l'action postule que la pratique peut et doit se déduire d'une application de théories (conçues extérieurement à la pratique)

transformation du réel extérieur à la personne, mais un travail de transformation de soi : le passage de la situation de travail à celle en organisme de formation est la transformation d'une signification de " faire pour apprendre " à celle " d'apprendre pour faire ".

C'est ici que se trouvent pour nous les solutions : en réhabilitant la signification de la situation de formation de façon explicite dans les attentes, comme dans les actes de formation vers l'apprentissage de l'enseignement; et non plus vers la démonstration d'une performance pédagogique de surface, qui n'a en définitive pour seul but de se donner à voir aux yeux des autres.

## Conclusion : Des perspectives de formation

Il apparaît nettement que la situation de formation n'est pas un modèle réduit de la situation de travail. Elle est en définitive artificielle. Il devient essentiel d'en redéfinir les attentes, et de les rendre explicites pour les apprentis sous forme contractualisée. Le caractère artificiel de la situation de formation est une contrainte, mais aussi une ressource, car elle permet l'expérimentation et la simulation d'événements qu'il est préférable de maîtriser avant d'être en situation professionnelle (comme par exemple les procédures de sécurité y compris en situations extrêmes).

Mais plus encore cette situation de formation, parce qu'elle est artificielle, pourrait permettre la prise de risque et l'apprentissage de l'enseignement, faciliter la découverte de nouveaux types d'intervention, et même être une ressource pour l'entraînement au diagnostic de la part des apprentis éducateurs. Il faudrait pour cela renoncer à demander aux apprentis à la fois de performer dans leur enseignement, et d'apprendre. Il faut choisir. Puisque les apprentis-éducateurs sont là pour se former autant choisir l'apprentissage de leur métier... Cela demande évidemment des aménagements de la situation de formation, mais c'est justement cela que l'artificialité de la situation permet. Le pire étant selon nous de " singer " en organisme de formation, les situations de travail : on perd alors l'intérêt de l'apprentissage sans avoir l'engagement de la personne dans une véritable situation professionnelle, riche d'expérience. Il est en revanche possible, d'imaginer des situations de formation organisées en vue de tester de nouvelles solutions, de prendre des risques, d'intervenir dans une logique collective ; il n'est pas sûr que la situation soit alors perçue subjectivement de la même façon. Car, face à la situation objective, c'est bien en dernier recours la construction subjective de la situation qui

détermine le sens, et donc la relation à l'action. Le prochain article se propose de faire des propositions d'organisation de la formation en organisme dans cette perspective.

## Lexique :

**Travail prescrit/ réel** : la notion de travail prescrit s'oppose à celle de travail réel. Dans la première on considère le travail tel qu'il est défini à travers la tâche assignée officiellement à un opérateur. Mais le travail prescrit est toujours redéfini par l'opérateur (qui devient en cela acteur de son propre travail), et réalise en définitive un travail réel. Ce travail réellement accompli par l'opérateur-acteur, est nécessairement différent du travail prescrit ne serait-ce que pour pouvoir s'adapter aux aléas des situations concrètes qui ne peuvent être tous prévus.

### Organisateurs pédagogiques :

Ce cadre théorique tiré des travaux de deux américains (Carver et Scheier, 1982 ) explique l'activité d'enseignement suivant 4 niveaux hiérarchisés, de régulation de l'action des enseignants dans la classe (pour plus d'information sur ce cadre, voir en français, Durand, M. (1996).

1. *A un premier niveau, l'action est dirigée vers l'obtention de l'ordre: les consignes, les critères de choix des tâches, les feedbacks délivrés aux élèves, et les éléments d'évaluation des leçons sont relatifs à cet organisateur.*

2. *A un deuxième niveau c'est la **participation des élèves** qui importe: le nombre de répétitions et la durée de l'engagement dans les tâches;*

3. *A un troisième niveau, le **travail académique** des élèves: engagement en fonction des consignes propres à chaque tâche et des performances réalisées*

4. *A un quatrième niveau, l'**apprentissage**: activité cognitive mise en jeu, connaissance de la performance et du résultat, guidage de la recherche de solutions motrices dans les tâches sont les éléments prioritairement pris en compte.*

### Prise de décision :

L'activité de décision est présentée ici comme le résultat d'une double activité: Celle de diagnostic et de pronostic d'une part, et celle relative à la planification et à l'exécution de l'action d'autre part. Hoc et Amalberti (1994) donnent la définition suivante de l'activité de diagnostic: " une activité de compréhension d'une situation, pertinente à une décision d'action "; tandis que la planification relève du choix des alternatives à mettre en œuvre.

**Régulation cognitive :**

Suivant ce modèle l'activité cognitive est régie par des types de connaissances et des informations différentes en fonction du degré de routinisation de l'action menée et du dynamisme de la situation (sa vitesse d'évolution). Schématiquement, trois niveaux de régulation sont ainsi définis : 1) régulation par des automatismes, s'appuyant sur des signaux directement liés à l'action, quand la situation apparaît familière à l'opérateur; 2) régulation par des règles, fondées à partir de régularités repérées dans divers cas. Ce niveau de régulation fait intervenir des signes, c'est à dire des unités sémiotiques requérant une part d'interprétation; il apparaît quand il n'y a pas d'automatismes disponibles ou que ceux-ci ont échoué; 3) régulation par des connaissances conceptuelles, qui prend en compte des symboles ou des concepts. Il apparaît quand une situation particulièrement complexe ou inédite, nécessite la création de solutions nouvelles.

**L'improvisation :**

Pour de nombreux auteurs, notamment nord-américains, l'improvisation est considérée comme la marque de l'expertise, car elle consiste en l'invention de solutions originales, dans des situations

singulières, sur la base de plans souples (comme le fait le musicien de jazz par exemple).

**Rigueur/ Pertinence :**

Dans la conception de Schön à laquelle le texte est référé, la première notion renvoie à une conception de l'action déduite et cohérente logiquement avec une théorie, ou le plan d'action prévu avant l'action. La seconde renvoie à l'invention par l'acteur d'une solution qui permet de répondre à des contraintes paradoxales, à partir d'une compréhension du problème posé par une situation, au cours de l'action, même si cette solution n'est pas toujours rigoureuse. Il s'ensuit que la conduite de l'action fait souvent naître un dilemme entre la rigueur et la pertinence.

**Subjectif/ objectif :**

Est subjectif l'activité de l'acteur de son point de vue. Il est à noter qu'il n'y a pas dans cette conception psychologique de la subjectivité de jugement de valeur. A l'inverse l'objectivité est le point de vue partagé de plusieurs observateurs d'une situation, si le point de vue de tous les observateurs est consensuel. Dans cette définition l'objectivité n'est qu'une subjectivité partagée par les différents observateurs.

## Bibliographie

- AMALBERTI, R., DEBLON, F., (1992), *Cognitive modelling of fighter aircraft's process control*, International journal of Man-Machine Studies, 36.
- BLANCHET, A., (1985), *L'entretien dans les sciences sociales*, Paris, Dunod.
- CARVER, C.S., SCHEIER, M.F., (1982), *Control Theory : a useful conceptual framework for personality-social, clinical and health psychology*, Psychological Bulletin, 92(1).
- DURAND, M. (1996), *L'enseignement en milieu scolaire*, PUF, collection "L'éducateur", Paris.
- HOC, J. M., (1996), *Supervision et contrôle de processus*, La cognition en situation dynamique.- Grenoble, PUG.
- LEONTIEV, A., (1972-1976), *le développement du psychisme*, Paris, Editions sociales.
- LEONTIEV, A., (1984), *Activité, conscience, personnalité*, Moscou, Editions du progrès.
- RASSMUSSEN, J., (1986), *Information Processing and Human-Machine Interaction/An Approach to Cognitive Engineering*, Noth Holland.
- SCHÖN, D. .A, (1983), *The reflective practitioner*, New york, Basic books.
- VERMERSCH, P., (1994), *L'entretien d'explicitation*, Paris, ESF.
- ZEITLER, A., (2000), *Apprendre à enseigner par une formation en alternance le cas des étudiants-éducateurs sportifs voile en voile*, Recherche et formation, N°34.