

« générique » et « typique »

About training words “generic” and “typical”

Philippe Veyrunes et Frédéric Yvon



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/2185>

DOI : 10.4000/rechercheformation.2185

ISSN : 1968-3936

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 7 avril 2014

Pagination : 111-126

ISBN : 978-2-84788-615-3

ISSN : 0988-1824

Référence électronique

Philippe Veyrunes et Frédéric Yvon, « « générique » et « typique » », *Recherche et formation* [En ligne], 75 | 2014, mis en ligne le 07 avril 2014, consulté le 02 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/2185> ; DOI : 10.4000/rechercheformation.2185

Autour des mots de la formation

« générique » et « typique »

> **Philippe Veyrunes**

Université de Toulouse

> **Frédéric Yvon**

Université de Genève

RÉSUMÉ : Le texte présente les concepts de « générique » et « typique », utilisés en analyse du travail pour tenter d'articuler les dimensions individuelles et collectives. Il présente l'origine de chacun de ces concepts et les usages différents qui en ont été faits en éducation et en formation. Il se centre sur deux des approches de l'analyse de l'activité enseignante : la clinique de l'activité et le cours d'action. Il présente les développements qu'elles apportent à ces concepts et les usages qu'elles en font. Il se termine sur une analyse critique des intérêts et des limites de ces concepts.

MOTS-CLÉS : développement des capacités professionnelles, expérience professionnelle, profession d'enseignant, culture, formation

Toute démarche d'analyse du travail se heurte à la difficulté de dépasser la simple description d'une activité singulière pour l'inscrire dans un champ interprétatif plus large. Lorsque l'analyse du travail est utilisée comme une technologie afin d'améliorer des conditions de travail d'un milieu professionnel déterminé ou pour concevoir une formation, la démarche peut être transposable mais les résultats obtenus doivent toujours être remis à l'épreuve dans une autre situation similaire. La généralisation des résultats d'une analyse de l'activité de travail est, de façon inhérente, problématique (Rochex, 2010 ; Yvon & Durand, 2012), de même que le transfert de tels résultats vers la formation. Dans les courants de l'analyse de l'activité enseignante, deux formes de généralisation sont proposées. La première propose de considérer certaines activités comme typiques (Ria, Sève, Durand & Bertone, 2004). La seconde propose de remettre en mouvement la dimension collective consubstantielle de toute activité personnelle qui s'inscrit forcément dans un groupe social et qui mobilise des instruments culturels (Clot, 2008). On parlera dans ce dernier cas de généricité de l'activité. Typique ou générique? Telle est donc la question à laquelle sera consacrée cette rubrique. S'agit-il de deux paires de lunettes permettant de regarder, au final, la même chose?

Dans la philosophie d'Aristote, le générique renvoie à une classification des espèces (*εἶδος*) dans un genre (*γενος*). Ainsi, il suffit d'ajouter une différence spécifique à un genre pour obtenir les caractéristiques d'une espèce (*Seconds Analytiques*, 13, 96a ; *Métaphysique*, livre Δ, 6-1016a). Le terme de genre s'inscrit ainsi dans une hiérarchisation des concepts allant du plus abstrait au plus empirique (*Catégories*, 5-2b). Les propriétés communes des espèces sont génériques, tous les éléments du genre qui permet de les réunir, donc de les classer (*Histoires des Animaux*, I, 486b). On verra dans la suite que ce terme a pris un sens différent en analyse du travail pour se rapprocher du terme de *transversal* ou de *transpersonnel*.

En comparaison, le typique renvoie à l'exemplarité d'un élément qui permet de représenter un ensemble : telle manifestation incarne typiquement une série qui partage les mêmes caractéristiques, également en fonction d'un principe de catégorisation. Ce qui fait la singularité d'une occurrence, c'est son éloignement par rapport au prototype. Chacune de ces occurrences typiques est considérée comme constituant le meilleur représentant d'une collection de cas ayant *un air de famille*, même si toutes n'ont pas le même gradient de représentativité (Passeron & Revel, 2005).

Les deux termes sont donc, à l'origine, très proches : la distinction entre genre et espèce soutient une entreprise classificatoire, alors que la notion de typique permet de condenser, dans une forme représentative, un ensemble de caractères.

1. Genre d'activité et genre professionnel

1.1. Genres du discours

La notion de *genre d'activité professionnelle* est souvent réduite à celle de *genre professionnel*. Cette notion consensuelle a été reprise et investie dans le champ éducatif, tant dans les recherches en didactique (Goigoux, 2007) que dans la sociologie du travail enseignant (Lantheaume, 2008, 2011 ; Rayou, 2008). Cette notice vise à clarifier la notion, à expliquer ses limites et sa fonction. Elle tente de rendre compte de sa complexité et de sa malléabilité en faisant l'hypothèse que ses caractéristiques contribuent à son succès. Qu'est-ce que le genre de l'activité ? Quelles sont les propriétés communes qui permettent de s'assurer que l'on a affaire à la même notion dans ses divers usages ?

Le recours massif en éducation et en formation à la notion de *genre professionnel* découle de la lecture des écrits d'Y. Clot (1999a, 1999b ; Clot & Faïta, 2000) et dans une moindre mesure de ceux de D. Faïta (1997, 2005). Clot (1999b) reprend lui-même ce terme au champ de la linguistique et à M. Bakhtine, procédant de la sorte à un transfert des outils d'analyse du discours oral et écrit dans le champ des sciences du travail (Faïta, 2003). Cette première adaptation du genre d'activité nous oblige à un détour.

La notion de genre de discours a été élaborée par Bakhtine dans un texte tardif (Bronckart & Bota, 2011) qui distingue les genres premiers (dialectes sociaux) des genres seconds (genres formels, scientifiques ou littéraires). Cette distinction lui permet de poser les bases d'une théorie du roman comme genre littéraire (genre second) puisant dans les parlers sociaux (genres premiers) en les détournant ou en les parodiant (l'usage de formules et de dictons populaires par le personnage de Sancho Panza dans *Don Quichotte* par exemple). Cette référence et ces emprunts aux langages quotidiens sont ce qui caractérise justement le genre romanesque. Il y a donc deux genres dans le genre et la différence est importante pour savoir de quel genre on parle dans l'expression *genre d'activité professionnelle*. Ce sont en fait les genres premiers qui servent de référence et de sources à l'élaboration de ce qui pourrait être une théorie des genres d'activités professionnelles :

« Bakhtine désigne cette organisation sociale préalable des mots d'autrui par le concept de genre du discours. [...] Ces genres fixent, dans un milieu donné, le régime social de fonctionnement de la langue. Il s'agit d'un stock d'énoncés attendus, prototypes des manières de dire ou de ne pas faire dans un espace sociodiscursif. [...] Un genre est toujours attaché à une situation dans le monde social. Les formes sociales du genre de l'énoncé où la parole s'ordonne en énonciations-types » (Clot, 1999b, p. 195)

Cette notion permet donc de décrire des « parlers professionnels » (Falzon, 1989, 1991), c'est à dire des formes verbales et un lexique utilisés dans un milieu de travail et tournés vers l'accomplissement d'une tâche. De ce point de vue, la mise en évidence de ces genres du discours peut passer par d'autres chemins que la référence à Bakhtine. Falzon (1989, 1991) utilise par exemple l'expression « langages opératifs » en référence aux images opératives de Ochanine (1966) pour désigner des formes verbales et un lexique utilisés dans le contrôle aérien. D. Cru (1995) établit lui aussi l'existence d'une « langue de métier » chez les tailleurs de pierre. Boutet (2005) fait référence aux mots du travail (sans jeu de mots) qui constituent des « argots du travail » (p. 201). La didactique professionnelle, en proposant de parler de concepts pragmatiques, désigne elle aussi l'existence de vocables propres à des milieux professionnels qui sont directement ancrés dans l'activité opératoire : « Il s'agit justement pour les membres de cette communauté, petite ou grande, de mettre en mots et en énoncés les conceptualisations formées dans l'action [...]. Comme la science et la technique sont loin d'avoir fait le tour des phénomènes rencontrés dans l'activité de travail, et qu'en outre les hommes et les femmes de terrain ne disposent pas toujours du vocabulaire technique, à supposer qu'il existe, il leur faut trouver les moyens d'exprimer ces phénomènes et de communiquer à leur propos. C'est la fonction principale des concepts pragmatiques » (Vergnaud, 2004, p. 232).

Dans ce sens, la notion de genre premier du discours entendu comme genre d'activité langagière renvoie à une préoccupation partagée par d'autres approches

qui visent, elles aussi, à rendre compte de formes langagières propres à un milieu social qui peut être, en particulier, un milieu professionnel.

1.2. Des genres de discours aux genres de techniques professionnels

La notion de genre professionnel s'appuie par conséquent sur la théorisation de Bakhtine (1984) que Y. Clot et D. Faïta proposent d'élargir et de transposer dans les milieux professionnels, notamment enseignants (Clot & Soubiran, 1999). L'élargissement en question consiste à étendre la notion de genre (verbal) aux gestes techniques particuliers qui peuvent être identifiés dans un groupe social de travail. Clot (1999b) propose de parler à ce sujet « *des genres sociaux d'activité qui contiennent non seulement des genres de discours mais aussi des genres de techniques* » (p. 174).

Cette proposition heuristique force à voir les opérations de travail à la fois sous leurs aspects communs, culturels, mais aussi comme des composantes d'un échange dialogique entre membres d'un même groupe professionnel. Par analogie, il devient possible de proposer une « poétique » des gestes professionnels entendus comme une réplique à une parole qui l'a précédée et qu'elle « retouche » (processus de stylisation). Dans ce sens, il existerait une généricité technique des opérations propres à des groupes professionnels qui constituerait un répertoire de formes techniques. En somme la généricité de l'activité professionnelle peut être à la fois verbale et technique. Une telle généralisation a donné lieu à plusieurs formulations dont la plus complète nous semble avoir été faite dans un long passage dont nous ne citerons ici qu'un extrait (Clot & Fernandez, 2012, p. 328-332) :

« Il y a des antécédents sociaux de l'activité en cours [...] Le genre professionnel peut être présenté comme une sorte de préfabriqué, stock de "mises en actes" et de "mises en mot" prêt à servir. C'est aussi une mémoire pour "pré-dire". Un "pré-travaillé" social. Cette mémoire, on peut la définir comme un genre d'activité, conditions initiales de l'activité en cours, préalables de l'action » (p. 329).

La référence aux dimensions génériques verbales et techniques est réévaluée dans une théorie plus générale des antécédents de l'activité. Dans ce contexte, il est possible de développer un usage métaphorique de la notion de genre d'activité professionnelle, renforçant son pouvoir heuristique, mais pouvant également le fragiliser comme potentiel concept scientifique qu'il n'est pas selon Faïta (Faïta & Maggi, 2007, p. 97). Usage métaphorique, ou plutôt catachrétique, si on nous permet ce néologisme, en ce sens que l'une des parties des antécédents de l'action (les dimensions verbales et techniques) donne son nom à toutes les dimensions culturelles et sociales qui précèdent l'activité professionnelle individuelle et l'organisent : les règles de vie commune (les rapports sociaux au sein du collectif), la norme du collectif, l'organisation informelle, les attendus sociaux, les possibilités opérationnelles qui ont eu cours dans le passé et qui ne sont plus en usage mais continuent à peser sur l'activité personnelle de chacun, l'histoire du collectif, les débats qui ont eu lieu, l'expérience (sociale ou personnelle) accumulée...

Le trait commun de ces propositions est l'idée d'une antériorité sociale et culturelle de l'activité précédée par un champ de possibles et de réalisations déjà exploré par d'autres. Toute activité s'appuie sur un préétabli qui circonscrit le champ des possibles et constitue un intermédiaire entre la tâche et l'activité personnelle : le genre régit « la façon dont les membres du collectif doivent se comporter dans les relations sociales mais aussi les façons de faire acceptables » (Clot & Fernandez, 2012, p. 329). Une partie des usages en recherche et en formation a valorisé cet aspect métaphorique de la notion de genre d'activité professionnelle, recouvrant toutes les dimensions possibles de généricité, rendant le terme fort pratique mais ayant le défaut de laisser penser que l'on parle de la même chose en utilisant le même mot (Yvon, 2012). Dans la suite, nous allons mentionner les utilisations les plus marquantes de cette notion qui ont été amenées à en préciser la signification.

1.3. Des règles génériques de métier

Un certain usage de la notion de genre d'activité professionnelle est devenu classique pour parler des activités professionnelles en éducation et formation : l'identification du genre de l'activité professionnelle à un ensemble de règles communes et communément admises. On peut concevoir cette restriction comme le passage sémantique entre un genre professionnel qui correspond à la dimension transpersonnelle du métier (Clot, 2008) dont les règles seraient l'incarnation (règles transpersonnelles). Une telle mobilisation doit sans doute davantage à D. Cru (1987, 1995) qu'à la clinique de l'activité. Dans son étude sur les tailleurs de pierre, Cru (1987) dégageait en effet un ensemble de quatre règles fondamentales qui structuraient le collectif : « la règle d'or (chacun termine le caillou, le travail qu'il commence), la règle de l'outillage, la règle du temps, la règle du libre passage » (p. 42).

Pour Méard et Bruno (2009), il existerait donc des règles génériques, distinctes de règles circonstanciées qui permettent de délimiter l'exercice du métier d'enseignant. Un exemple serait de faire asseoir des élèves en cours d'éducation physique si le groupe est trop agité (règle circonstanciée : si telles circonstances, alors). Selon ces auteurs, cette analyse est finalisée par la transmission de ces règles, souvent peu explicitées par les formateurs en dépit du déficit de prescriptions et de l'excès de pratique réflexive dont souffrent les enseignants novices. Ces chercheurs font l'hypothèse que c'est le genre qui se transmet à travers ces conseils donnés par des aînés à des novices. Mais ces règles ne sont pas uniformes et des formateurs peuvent se contredire : ces dissonances sont le signe que le « genre est troublé ». On retrouve ce diagnostic fait par Clot & Fernandez (2012), portant sur l'évolution actuelle des organisations du travail : « *l'existence de ces genres [...] est extrêmement malmenée dans les organisations contemporaines* » (p. 329), ou par Roger (2007) lorsqu'il constate « *une dévitalisation du genre professionnel enseignant* » (p. 239).

1.4. Des préoccupations communes

Dans d'autres textes, la notion de genre professionnel est appliquée plus précisément aux enseignants débutants et désigne leurs « pré-occupations » communes. Selon Saujat (2004) :

« l'exposition à des difficultés similaires, le fait de rencontrer des obstacles comparables dans la mise en œuvre des gestes professionnels de conduite de la classe, génère des stratégies et des conduites qui présentent des traits communs, malgré la dispersion géographique liée aux lieux d'exercice de ces stagiaires et les spécificités liées à leurs disciplines d'enseignement » (Saujat, 2004, p. 98).

Ces manières de faire des enseignants débutants ne s'appuient pas sur des antécédents sociaux ou culturels, mais sont le produit d'un ensemble de contraintes : placés devant des situations comparables, ils réagissent de manière « générique ».

L'hypothèse d'un « genre débutants » (Saujat, 2004 ; Zimmerman, Méard & Flavier, 2012) repose donc sur une communauté de préoccupations qui unit des enseignants en l'absence de toute communication (par exemple : tenir la classe), qui se traduit dans des stratégies et des occupations communes. L'activité est déterminée par les mobiles et non par une généricité des opérations professionnelles :

« Cette activité commune à une catégorie socioprofessionnelle, constituée autour de préoccupations particulières relatives à l'entrée dans les métiers de l'enseignement, autorise alors à parler de genre débutant, en un sens proche de celui qui a conduit le théoricien du texte russe à parler de "genres de discours" » (Saujat, 2004, p. 104).

Une telle mobilisation de la notion de genre professionnel nous enjoint à réfléchir à une culture professionnelle sans collectif, sans échange social, sur la base d'une comparaison opérée par le chercheur entre des cas singuliers. Une telle acception rapproche le générique de la notion de typique avec laquelle il est parfois, à tort selon nous, confondu.

2. Type, typique et typicalisation

La notion de « typique » sera présentée dans un réseau sémantique comprenant les notions de type, dont elle est issue, de prototype, de typicalité et de typicalisation. La notion de type a été proposée au début du XX^e siècle par Edmund Husserl (1939/1991). À sa suite, elle a été reprise et développée en sociologie par Max Weber (1971) puis Alfred Schütz (1998). Enfin, plus tard, elle a été proposée en psychologie par Eleanor Rosch (1978). À travers ce bref historique de l'évolution de la notion et de ses différentes conceptualisations, il s'agit de montrer ses différentes contributions aux questions éducatives et de formation.

La première utilisation de la notion dans les sciences humaines et sociales est due à Max Weber. Celui-ci propose la notion de type idéal comme production idéalisée (au sens de construction d'une idée) d'un ensemble de « *relations significatives typiques* » constituant un « *tableau idéal homogène* » visant à simplifier le social afin

d'aider à le penser et à donner une portée générique aux analyses (Weber, 1971). Pour la sociologie de Weber, le type idéal vise à la compréhension du social :

« Dans tous ces cas, "comprendre" signifie saisir par interprétation le sens ou l'ensemble significatif visé [...] (et) à construire scientifiquement (sens "idéaltypique") pour dégager le type pur (idéal-type) d'un phénomène se manifestant avec une certaine fréquence » (Weber, 1971, p. 28-29).

L'idéal-type est donc une construction du chercheur qui vise la meilleure adéquation possible avec la « réalité », mais n'en est pas une représentation fidèle :

« Si l'on veut penser quelque chose d'univoque sous ces termes, la sociologie est obligée d'élaborer de son côté des types ("idéaux") "purs" de chacune de ces sortes de structures qui révèlent alors chacune pour soi l'unité cohérente d'une adéquation significative aussi complète que possible, mais qui, pour cette raison, ne se présentent peut-être pas davantage dans la réalité sous cette forme pure, absolument idéale, qu'une réaction physique que l'on considère sous l'hypothèse d'un espace absolument vide. Ce n'est que sur la base de ce pur type ("idéal") qu'une casuistique sociologique est possible » (Ibid. p. 48-52).

À la suite de Weber, la notion d'idéal-type est utilisée en éducation dans des approches sociologiques pour caractériser des phénomènes tels le rapport au savoir des élèves (Charlot, Bautier & Rochex, 1992 ; Venturini, 2005) ou des « portraits d'enseignants » (Tupin, Françoise & Combaz, 2005). D'autres auteurs utilisent la notion dans un sens moins précis, mais proche de celui d'idéal-type, pour signaler une récurrence de traits, permettant de caractériser des « figures typiques » d'élèves (Monfroy, 2002) ou des « parcours typiques » professionnels (Balleux, Castellan & Sahuc, 2010).

À partir de la notion d'idéal-type et en s'appuyant sur Husserl, Alfred Schütz propose de dépasser la sociologie compréhensive de Weber et d'aller vers une sociologie phénoménologique. Schütz considère que la compréhension du sens subjectif de l'action n'est pas immédiatement donnée mais doit être construite en accédant aux motifs des individus. Il propose une conception élargie du type à partir des schèmes qui organisent notre expérience en un ensemble de relations de sens, c'est-à-dire un « matériel auquel des catégories ont déjà donné forme » (Schütz, 1998, p. 109). Pour Schütz, ce qui est typique est donc ce qui peut être compris à la fois par le sens commun et par les sciences sociales : pour lui « toute connaissance typique peut être partagée avec autrui » (Isambert, 1989, p. 307). Il reprend ainsi la notion de type idéal de Weber en la prolongeant. Pour Schütz, la connaissance typique se construit à partir d'expériences accumulées dont se dégagent des régularités, sous la forme de relations de sens dans « une synthèse de reconnaissance ». Il propose donc une vision dynamique : la « typification » est au fondement de la connaissance humaine et indissociable de l'être au monde. Ainsi : « toute typification est relative à un problème quelconque : il n'y a pas de type en général mais seulement des types qui comportent un "index" désignant un problème » (Schütz, 1998, p. 117). Cette utilisation de la notion de type semble peu développée en éducation.

Selon son origine psychologique, la notion de type correspond à la capacité de l'esprit humain à simplifier le réel et à le catégoriser. Selon Eleanor Rosch, la catégorisation est un processus graduel, selon lequel certains membres de la catégorie sont considérés comme plus représentatifs que d'autres. Par exemple, lorsqu'on demande de fournir un exemple du concept d'« oiseau », le terme *moineau* est plus fréquemment cité que celui d'*autruche* (Rosch, 1978). Mais selon Rosch « *parler de prototype est simplement une fiction grammaticale commode ; ce dont on parle réellement ce sont des jugements de degrés de prototypicalité...* » (Rosch, 1978, p. 39). Ces travaux montrent comment, dans l'activité perceptive, des similitudes de formes sont identifiées et des catégories sont abstraites sur la base d'un gradient de typicalité. Un type rassemble des occurrences de faits, d'évènements ou d'actions en relation avec un prototype. Celui-ci ne reprend pas tous les caractères d'une catégorie, mais seulement ceux jugés essentiels par les sujets (Rosch, 1978). Les occurrences considérées comme typiques se rapportent donc au prototype en fonction de leur degré de ressemblance avec celui-ci. Dans cette optique, ce qui fait la singularité d'une occurrence, c'est son éloignement par rapport au prototype. Les travaux de Rosch ont été largement utilisés en psychologie et en sémantique (Dubois, 1991).

C'est à partir de cet héritage psychologique et phénoménologique que la notion de type est reprise en analyse du travail, en particulier dans le programme du cours d'action (Theureau, 2004, 2006) qui a connu des développements en éducation et en formation (e.g. Durand, 2008). Theureau (2004, 2006) élargit la notion de type proposée par Rosch à des phénomènes plus larges que la catégorisation d'objets du monde naturel, permettant de caractériser « *la façon dont interviennent dans un cours d'action actuel des éléments de généralité issus des cours d'action passés de l'acteur* » (Theureau, 2004, p. 147). Il en fait aussi, à l'instar de Schütz, une notion dynamique liée à l'activité située. À partir de la sémiologie de Peirce, il propose les notions de référentiel et d'interprétant, qui traduisent la nature cognitive de l'activité humaine. L'acteur, en fonction de son engagement dans une situation et de son *référentiel* – sa culture – c'est-à-dire de l'ensemble des « *types, des relations entre types et principes d'interprétation* » (Theureau, 2006), mobilise, consolide ou transforme à chaque instant des connaissances. L'interprétant est alors le « *suivi actuel d'une règle, mise en œuvre de types* » qui « *traduit l'intervention dans la cognition ici et maintenant d'éléments de généralité issus de la cognition passée* » et qui « *comprennent aussi toute une épaisseur d'expérience* » (Theureau, 2004, p. 145). Le suivi de règles est relativement stable, généralement non conscient et lié à la situation. Il correspond à « *l'expression de types* » ou à des « *effets prototypiques* » (p. 146), selon la définition de Rosch, c'est à dire à l'expression de règles d'actions suivies en fonction de leur degré de pertinence dans la situation et construite dans l'expérience passée. Theureau propose ainsi, à partir des apports de la phénoménologie et de la psychologie, une synthèse originale opérationnalisant la notion de type à des fins d'analyse de l'activité au travail.

Mais Theureau propose en outre d'étendre la notion de type pour désigner « aussi bien les types simples que les relations entre types (ou des types complexes) » (Theureau, 2004, p. 148). Durand (2008) traduit cela par la notion de « famille » d'action :

« Ceci requiert de la part de l'analyste de spécifier une ou des occurrences comme étant une ou des occurrences types, c'est-à-dire condensant les traits partagés par les autres occurrences qui, en raison de ce partage sont considérées comme "membres de la famille des occurrences observées". Être membre d'une famille ne signifie pas appartenir à une catégorie : certaines occurrences sont plus typiques que d'autres parce qu'elles possèdent davantage des traits caractéristiques et sont de meilleurs représentants de la famille que d'autres. Ces "familles" peuvent varier en extension : la famille des actions d'un acteur au travail, des actions de plusieurs acteurs dans le même travail, dans des pratiques professionnelles voisines, etc. » (Durand, 2008, p. 100).

Cet élargissement de la notion de type a donné lieu à de nombreux développements dans le programme du cours d'action appliqué à l'analyse du travail enseignant et à la formation. La notion d'expérience-type a été déclinée en émotions-types, savoirs-types, préoccupations-types, perceptions-types, actions-types, ou en « couplages-archétypes ». Ainsi, Saury et Rossard (2005) identifient-ils des préoccupations archétypes dans l'activité des élèves en EPS :

« L'organisation globale décrit les structures significatives plus larges dans lesquelles s'insèrent les unités significatives élémentaires (Theureau, 2006). Elle traduit l'idée que les préoccupations des élèves à l'instant t peuvent être reliées à des préoccupations similaires déjà ouvertes dans le passé, et peuvent également s'organiser dans un horizon temporel plus ou moins lointain dans l'expérience de l'élève. Par exemple, la préoccupation d'obtenir une bonne note, récurrente dans l'expérience des élèves, et qui s'actualise à différents moments des leçons d'éducation physique, permet d'identifier l'une des structures significatives de leurs cours d'action, associée à une préoccupation archétype (celle d'obtenir une bonne note) » (Saury et Rossard, 2009, p. 199).

Ces développements sont à la base de la conception de dispositifs technologiques tels la plateforme Néopass@ction (Ria & Leblanc, 2011). C'est le repérage de ces couplages archétypes de l'activité professionnelle (Leblanc, Ria, Dieumegard, Serres & Durand, 2008) qui permet de proposer des « vignettes » vidéo possédant les traits caractéristiques qui en font les « meilleurs représentants » d'une classe de situations professionnelles. Ainsi, dans la plateforme Néopass@ction, les onglets « analyse » des thèmes 1 et 5 présentent-ils des « activités typiques », définies comme une « activité composée d'actions similaires (pour une personne ou un groupe de personnes), reposant sur des caractéristiques semblables et employées dans une même famille de situations professionnelles » (Glossaire de la plateforme Néopass@ction). Ces activités typiques structurent « l'espace de formation sur la base de couplages activité-situation professionnelle typiques qui ont été repérés comme récurrents chez un nombre important d'enseignants débutants » (Ria & Leblanc, 2011, p. 156), sous la forme de « difficultés typiques ».

Ainsi,

« les vidéos de classe et de vécu professionnel en lien sélectionnés représentent ainsi les meilleurs exemplaires pour illustrer telles ou telles façons de faire ou difficultés et l'analyse associée reconstruit ces expériences-types en identifiant les différentes composantes de l'activité sous forme de perceptions-types, d'intentions-types, d'émotions-types, de savoirs-types » (Ria & Leblanc, 2011, p. 156).

Cet usage de la notion de type répond à la contrainte du projet technologique de conception de formation basée sur l'utilisation de la vidéo : chaque extrait choisi correspond à une expérience type considérée comme le meilleur représentant d'un ensemble d'expériences ayant un certain nombre de traits communs.

Dans le même programme, la notion de type a été utilisée pour étudier la dynamique de typicalisation, comme construction et transformation des connaissances. Dans sa recherche sur les cours d'action des athlètes engagés dans des compétitions de tennis de table, Sève identifie plusieurs sortes d'interprétants qui traduisent les différents modes de typicalisation dans l'activité, par consolidation, construction ou mise en relation et relatifs à :

« la vérification d'un type construit avant le match, [...] la construction d'un nouveau type sur la base d'une seule observation, [...] la construction d'un nouveau type sur la base de l'observation de plusieurs cas [...] la construction d'un nouveau type sur la base de la mise en relation de types » (Sève, Saury, Theureau & Durand, 2003).

Cet usage de la notion de type, qui permet d'accéder à la dynamique de l'apprentissage-développement est, paradoxalement, assez peu développé dans le champ des sciences de l'éducation.

3. Bilan : générique ou typique ?

Bien que cette contribution se centre sur les notions de typique et de générique – comme le veut la rubrique – elles ne sont pas les seules à proposer des modes de généralisation. Le courant de la didactique professionnelle (Pastré, 2012) utilise ainsi la notion de schème, traduisant une « organisation invariante de la conduite dans une classe de situations données ». Cette notion débouche sur celles de « classes de situations » ou encore de « situations significatives du métier ». Certaines de ces notions visent la construction de référentiels de compétences, à travers la définition de « familles de situations » (e.g. Crahay, 2006). Ces propositions mettent en évidence une tension entre généralisation et abstraction : pour la didactique professionnelle, la généralisation passe par la conceptualisation, c'est-à-dire, selon la logique classique, par l'abstraction comme mise en évidence de propriétés générales extraites du particulier. L'application à l'action de ces principes fonde la didactique professionnelle dans sa visée heuristique d'identification des structures conceptuelles de l'action. Pour Pastré (2011) « *la typicalisation de Rosch [...] si elle ne permet pas de fonder le processus d'abstraction, [...] permet de comprendre comment psychologiquement nous opérons des conceptualisations* » (p. 18). Selon

Le programme du cours d'action, la typicalisation conçue à partir de Rosch, considère que la généralisation émerge des actions singulières sans abstraction, ni décontextualisation. Un type demeure une réalité concrète, située, qui contient des traits prototypiques, communs à d'autres situations vécues.

On le voit, les notions visant la généralisation et/ou l'abstraction donnent lieu à des usages assez divers dans les domaines de l'éducation et de la formation.

L'identification du générique passe par une démarche herméneutique permettant de vérifier que le singulier exprime une qualité générale. L'analyse est donc déductive dans le sens que l'on présuppose un « général » actualisé dans une manifestation singulière. La dialectique genre d'activité-stylisation permet néanmoins d'échapper au déterminisme sociologique en postulant que cette actualisation du générique n'en est ni la reproduction, ni l'exemplification, mais une retouche de l'énoncé ou geste typique modifié par le sujet (même de façon minime) dans la situation. Le générique n'est donc pas le plus petit dénominateur commun partagé par un ensemble de phénomènes (par suppression progressive des différences spécifiques), mais l'élément appartenant à un patrimoine commun retouché dans une activité personnelle. C'est d'ailleurs toute la difficulté d'en faire une analyse scientifique : on présuppose l'existence d'un patrimoine générique que l'on ne voit qu'à travers des occurrences singulières qui n'en mobilisent, tout en le malmenant, qu'une infime partie. « La totalité est plus que la somme de ses parties » dit-on en mathématiques. Ces ressources communes sont « plus » que la somme des occurrences génériques stylisées. Cette notion peut être reliée à la conception de l'enseignement comme métier, c'est à dire comme un ensemble des règles cadrant le travail en fonction de contraintes et de prescriptions, sur lesquelles les professionnels se mettent d'accord. Ces accords sont en perpétuelle transformation en fonction de l'évolution des contraintes et des conditions de leur mise en œuvre dans le travail.

Le type possède plusieurs dimensions, selon qu'on l'aborde du côté de la sociologie ou de la psychologie. Dans le premier cas, il permet de caractériser le monde social en le simplifiant et en en retenant les traits caractéristiques, partagés socialement par les acteurs (et par les chercheurs). Selon cette conception il possède également une forte dimension culturelle, proche de celle du genre. Ce qui l'en distingue alors, selon Isambert (1989), c'est le fait que le type de Schutz « *procède moins par extension, en constituant un ensemble, que par construction qualitative visant une certaine cohérence, par exemple fonctionnelle* » (Isambert, 1989, p. 307). Dans le second cas, le type découle d'un jugement pragmatique porté sur des caractéristiques que l'on peut retrouver dans d'autres exemplaires d'une même famille de phénomènes et qui lui confère un caractère d'exemplarité. Ce jugement est obtenu par comparaison, sous le mode inductif, entre plusieurs cas que l'on va juger similaires sous certains aspects. Le typique part donc des occurrences individuelles pour élaborer des traits communs et suppose une activité

de « typicalisation ». Cette activité peut éventuellement être suivie et décrite à partir de son observation et des récits, commentaires et monstractions faites par les acteurs.

Si les deux notions sont parfois confondues, on peut l'expliquer d'abord par leur polysémie respective, mais aussi par le déplacement sémantique opéré par certains courants de l'analyse de l'activité de ces termes depuis leur champ de référence. Ainsi, pour la notion de genre, se superpose à la source originelle de la logique aristotélicienne (classification par genre et espèces) la référence à la linguistique de Bakhtine qui imprime à ce terme un sens totalement différent. Dans une acception étroite, le terme de typique peut renvoyer à l'exemplarité d'une occurrence qui renvoie à tous les éléments d'une même famille. On risque dans les deux cas de figer des « genres » (qui seraient utilisés pour catégoriser un métier sous forme de règles stables) ou des « types » qui pourtant eux aussi, n'ont de sens que dans un processus de typification (Zaccaï-Reyners, 2005 ; Cefai, 2005). Il s'agirait, à notre sens, dans les deux cas d'un usage appauvrissant de ces notions réduites alors à désigner du commun alors que leur apport consiste surtout à nous permettre de penser soit le développement des activités professionnelles entre collectif et personnel, soit la transformation des connaissances (schèmes) dans l'action.

BIBLIOGRAPHIE

- Bakhtine, M. (1984). « Les genres du discours ». In *Esthétique de la création verbale* (p. 263-308). Paris : Gallimard.
- Balleux, A., Castellan, J., & Sahuc, P. (2010). « Quelques parcours typiques d'entrée en enseignement professionnel en France et au Québec : croisement de perspectives ». *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, n° 13-1, p. 43-61.
- Boutet, J. (2005). « Les mots du travail ». In A. Borzeix & B. Fraenkel (dir.), *Langage et Travail, Communication, cognition, action* (p. 189-202). Paris : CNRS Éditions.
- Bronckart, J.-P., & Bota, C. (2011). *Bakhtine démasqué*. Genève : Droz.
- Charlot, B., Bautier, E., & Rochex, J.Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*. Paris : Armand Colin.
- Cefai, D. (1994). « Type, typicalité, typification. La perspective phénoménologique ». *Raisons pratiques*, n° 5, 105-128.
- Clot, Y. (1999a). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.
- Clot, Y. (1999b). « De Vygotsky à Leontiev, via Bakhtine ». In Y. Clot. (dir.), *Avec Vygotsky* (p. 165-185). Paris : La Dispute.
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : PUF.
- Clot, Y. & Fernandez, G. (2012). « Mobilisation psychologique et développement du "métier" ». In J.L. Bernaud & C. Lemoine (dir.), *Traité de psychologie du travail et des organisations* (p. 323-341). Paris : Dunod.

- Clot, Y., & Faïta, D. (2000). « Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes ». *Travailler*, n° 4, p. 7-42.
- Clot, Y., & Soubiran, M. (1999). « “Prendre la classe” : une question de style? ». *Société française*, n° 62-63, p. 78-88.
- Crahay, M. (2006). « Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation ». *Revue française de pédagogie*. 154, 97-110.
- Cru, D. (1987). « Collectif et travail de métier ; sur la notion de collectif de travail ». In C. Dejours (dir.). *Plaisir et souffrance dans le travail* (p. 43-49). Paris : Édition de l'AOCIP.
- Cru, D. (1995). *Règles du métier, langue de métier : dimension symbolique au travail et démarche participative de prévention*. Mémoire de recherche. Paris : EPHE.
- Dubois, D. (Ed.) (1991). *Sémantique et cognition. Catégories, prototypes, typicalité*. Paris : CNRS-Éditions.
- Durand, M. (2008). « Un programme de recherche technologique en formation des adultes. Une approche enactive de l'activité humaine et l'accompagnement de son apprentissage/développement ». *Éducation et didactiques*, n° 2-3, 97-121.
- Faïta, D. (1997). « La conduite du TGV : exercices de styles ». *Champs visuels*, n° 6, p. 122-129.
- Faïta, D. (2005). « Genres d'activité et styles de conduite ». In A. Borzeix & B. Fraenkel (dir.), *Langage et Travail, Communication, cognition, action* (p. 263-285). Paris : CNRS Éditions.
- Faïta, D. (2003). « Apports des sciences du travail à l'analyse des activités enseignantes ». *Skholê*, hors-série 1, 17-23.
- Faïta, D., & Maggi, B. (2007). *Un débat en analyse du travail*. Toulouse : Octarès.
- Falzon, P. (1989). *Ergonomie cognitive du dialogue*. Grenoble : PUG.
- Falzon, P. (1991). « Les activités verbales dans le travail ». In R. Amalberti, M. De Montmollin, & J. Theureau (dir.), *Modèles en analyse du travail* (pp 229-252). Bruxelles : Mardaga.
- Goigoux, R. (2007). « Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants ». *Éducation et didactique*, n° 1(3), p. 47-69.
- Husserl, E. (1939/1991). *Expérience et jugement*. Paris : PUF.
- Isambert, F.-A. (1989). « Alfred Schütz entre Weber et Husserl ». *Revue française de sociologie*, n° 30(2), p. 299-319.
- Lantheaume F. (2008). *Les enseignants de lycée professionnel face aux réformes : tensions et ajustements dans le travail*. Lyon : INRP.
- Lantheaume F. (2011). « La souffrance des enseignants : épiphénomène ou analyseur du métier et du système ». *Les Collectifs du Cirp*, n° 2, p. 6-18.

- Leblanc, S., Ria, L., Dieumegard, G., Serres, G. & Durand, M. (2008). « Concevoir des dispositifs de formation professionnelle des enseignants à partir de l'analyse de l'activité dans une approche enactive ». *@ctivités*, n° 5(1), p. 58-78.
- Lenoir, Y., & Tupin, F. (2011). « Revisiter la notion de situation : approches plurielles ». *Recherches en Éducation*, n° 12, p. 4-108.
- Méard, J., & Bruno, F. (2009). *Les règles de métier dans la formation des enseignants débutants*. Toulouse : Octarès.
- Monfroy, B. (2002). « La définition des élèves en difficulté en ZEP : le discours des enseignants de l'école primaire ». *Revue française de pédagogie*. n° 140, p. 33-40.
- Ochanine, D.A. (1966/1992). « The opérative image of controlled object in "Man-automatic Machine" Systems ». In J. Leplat (dir.). *L'analyse du travail en psychologie ergonomique* (p. 99-105). Toulouse : Octarès.
- Passeron, J.C., & Revel, J. (2005). *Penser par cas*. Paris : Éditions de l'EHESS.
- Pastré, P. (2011). « Situation d'apprentissage et conceptualisation ». *Recherches en Éducation*, n° 12, p. 12-25.
- Pastré, P.(2012). *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes*. Paris : PUF.
- Rayou, P. (2009). « Épreuves d'aujourd'hui et métier de demain ». *Éducation et sociétés*, n° 23(1), p. 5-11
- Ria, L., & Leblanc, S. (2011). « Conception de la plateforme de formation Néopass@ction à partir d'un observatoire de l'activité des enseignants débutants : enjeux et processus ». *@ctivités*, 8(2), p. 150-172,
- Ria, L., Sève, C., Durand, M., & Bertone, B. (2004). « Indétermination, contradiction et exploration : trois expériences typiques des enseignants débutants en éducation physique ». *Revue des Sciences de l'éducation*, n° 30(3), p. 535-554.
- Ria, L., Sève, C., Theureau, J., Saury, J., Durand, M. (2003). « Beginning teacher's situated emotions: study about first classroom's experiences ». *Journal of Education for Teaching*, n° 29(3), p. 219-233.
- Rochex, J.Y. (2010). « Approches cliniques et recherches en éducation. Questions théoriques et considérations sociales ». *Recherche et Formation*, n° 65, p. 111-122
- Roger, J. L. (2007). *Refaire son métier. Essai de clinique de l'activité*. Eres, Toulouse.
- Rosch, E. (1978). « Principles of categorization ». In E. Rosch, B.B. Llyod (dir.), *Cognition and categorization* (p. 27-48). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Saujat, F. (2004). « Comment les enseignants débutants entrent dans le métier ». *Formation et pratiques d'enseignement en questions*. n° 1, p. 97-106.
- Saury, J., & Rossard, C. (2009) Les préoccupations des élèves durant des tâches d'apprentissage coopératives et compétitives en badminton : une étude de cas. *Revue des Sciences de l'Éducation*, n° 35-3, p. 195-216.
- Schütz, A. (1998). *Éléments de sociologie phénoménologique*. Paris : L'Harmattan.

- Sève, C., Saury, J., Theureau, J., Durand, M. (2002). « La construction de connaissances chez les sportifs au cours d'une interaction compétitive ». *Le Travail Humain*, 65, 159-190.
- Theureau, J. (2004). *Le cours d'action. Méthode élémentaire*. Toulouse : Octarès.
- Theureau, J. (2006). *Le cours d'action : méthode développée*. Toulouse : Octarès.
- Tupin, F., Françoise, C., & Combaz, G. (2005). « Enseignants en milieu créolophone : des représentations aux modes d'intervention ». In L.-F. Prudent, F. Tupin, & S. Wharton, *Du plurilinguisme à l'école. Vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles*, p. 51-98.
- Venturini, P. (2005). « Rapports idéal-typiques à la physique d'élèves de l'enseignement secondaire ». *Didaskalia*, n° 26, p. 9-32.
- Vergnaud, G. (2004). « Le développement cognitif de l'adulte ». In P. Carré, & P. Caspar (dir.), *Traité des Sciences et des techniques de la Formation* (p. 219-233). Paris : Dunod.
- Vygotski, L.S. (1934/97). *Pensée et Langage*. Paris : La Dispute.
- Weber, M. (1971). *Économie et société, tome 1 : Les catégories de la sociologie*. Paris : Plon – Agora.
- Yvon, F., & Durand, M. (2012). *Réconcilier recherche et formation par l'analyse de l'activité*. Bruxelles : De Boeck.
- Yvon, F. (2012). « Une démarche d'intervention peut-elle soutenir le développement d'un programme de recherche sur l'activité? Clinique de l'activité et recherche ». In F. Yvon & M. Durand (dir.), *Réconcilier recherche et formation par l'analyse de l'activité*. Bruxelles : De Boeck.
- Zaccaï-Reyners, N. (2005). « Fiction et typification ». *Methodos* [En ligne], n° 5, mis en ligne le 16 mars 2005, <http://methodos.revues.org/378>
- Zimmermann, P., Méard, J., & Flavier, E. (2012). « Existe-t-il une identité professionnelle spécifique aux enseignants débutants? ». In M. Bailleul, J.-F. Thémines, & R. Wittorski (dir.), *Expériences et développement professionnel des enseignants : formation, travail, itinéraire professionnel* (p. 101-110). Toulouse : Octarès.

Abstract

About training words “generic” and “typical”

ABSTRACT: The text presents terms as “generic” and “typical”, commonly used in Analysis of Work contexts trying to articulate both individual and collective dimensions. It explains the origin of each of those concepts and the different functions they've got in Education and Training programs. It

focuses on the two main approaches of teacher's activity analysis: the Clinic of the Activity and the theory of the course of action. The text broaches the development provided by these approaches to the above-mentioned concepts and the uses they've made on them. It closes with a critic analysis of the interest and limits of these concepts.

KEYWORDS: skill development, professional experience, teaching profession, culture, teacher education