



HAL
open science

La formation d'éducateurs socio-sportifs en "licence professionnelle développement social et médiation par le sport" : étude de la dynamique des expériences vécues dans un dispositif multimodal

Karine Paret

► To cite this version:

Karine Paret. La formation d'éducateurs socio-sportifs en "licence professionnelle développement social et médiation par le sport" : étude de la dynamique des expériences vécues dans un dispositif multimodal. Education. Université d'Orléans, 2017. Français. NNT : 2017ORLE2022 . tel-01820719v1

HAL Id: tel-01820719

<https://theses.hal.science/tel-01820719v1>

Submitted on 22 Jun 2018 (v1), last revised 27 Jun 2018 (v2)

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Université d'Orléans

ÉCOLE DOCTORALE SANTE, SCIENCES BIOLOGIQUES ET CHIMIE DU VIVANT
Laboratoire Complexité, Innovation, et Activités Motrices et
Sportives (CIAMS) (EA 4532)

THÈSE présentée par :

Karine PARET

Soutenue le : **19 décembre 2017**

Pour obtenir le grade de : **Docteur de l'université d'Orléans**

Spécialité : Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives

**La formation d'éducateurs socio-sportifs en « licence professionnelle
développement social et médiation par le sport »**

Étude de la dynamique des expériences vécues dans un dispositif multimodal
Tome I

THÈSE dirigée par :

Nathalie Gal-Petitfaux Maître de Conférence – HDR – Université Clermont Auvergne
Marc Lévêque Professeur – Université d'Orléans

RAPPORTEURS :

Stéphane Brau-Antony Professeur – Université de Reims
Jacques Saury Professeur – Université de Nantes

JURY :

Jacques Saury Professeur – Président du jury – Université de Nantes
Stéphane Brau-Antony Professeur – Université de Reims
Yannick Lémonie Maître de Conférence – Centre National des Arts et Métiers – Paris.
Nathalie Gal-Petitfaux Maître de Conférence – HDR – Université Clermont Auvergne
Marc Lévêque Professeur – Université d'Orléans

« Quelque activité à laquelle on se livre, le corps demeure le support de l'intuition, de la mémoire, du savoir, du travail et surtout de l'invention (...). Dans un métier pourtant intellectuel, nul ne m'a aidé comme l'ont fait mes professeurs de gymnastique... »

Michel Serres (Variation sur le corps, 1999, p.44)

« Relier, relier... C'est sans doute le grand problème qui va se poser à l'éducation ... »

Edgar Morin, à Boris Cyrulnik (Dialogue sur la nature humaine, 2000, p.13)

REMERCIEMENTS

Cette thèse de doctorat est le fruit d'un travail collectif, des personnes m'ont inspirée et accompagnée durant ces cinq dernières années. Je remercie donc :

... Celles qui étaient là, à l'origine de ce projet. Elles m'ont convaincue que cette thèse était possible et m'ont encouragée à l'engager.

... Nathalie Gal-Petitfaux et Marc Lévêque qui m'ont accompagnée, acceptant un rôle imprévu lorsque les conditions de la thèse se sont modifiées. Nathalie a repris en cours de route la direction de la thèse depuis Clermont-Ferrand et Marc m'a donné l'appui local dont j'avais besoin. La qualité de leurs retours, de leurs accompagnements, relève d'une dimension qui dépasse le « simple » professionnalisme. Merci, vraiment.

... Christine Rousselle¹ et Romain Abraham² pour avoir soutenu mon projet lorsqu'il a fallu changer de laboratoire et d'école doctorale.

... Luigi Agrofoglio et Agnès Delmas en charge de l'école doctorale SSBCV³ pour avoir accepté ce projet en cours ainsi qu'à Fabrice Prieur, en charge du CIAM'S⁴ d'Orléans, pour la place qu'il a su me faire dans cette antenne.

Je remercie les membres du jury, Stéphane Brau-Anthony, Jacques Saury rapporteurs et Yannick Lémonie membre du jury, pour leur contribution à la révision de ce travail.

Je remercie chaleureusement les acteurs de ce travail de recherche, les éducateurs socio-sportifs ainsi que les « publics » présents les mercredis après-midi, accompagnés de leurs « éducs spé ». Je n'oublie pas Jean-Christophe Bazin, toujours là, derrière les caméras et l'ensemble de l'équipe pédagogique de la LP DSMS. Cette thèse est aussi la vôtre.

Enfin, merci à tous ceux qui me sont si proches : vous avez été des appuis formidables.

¹ Directeur du Laboratoire mathématiques - Analyse, Probabilités, Modélisation - Orléans (MAPMO), UMR CNRS 7349.

² Vice-présidente Politique Recherche et Partenariat.

³ Santé, Sciences Biologiques et Chimie du Vivant.

⁴ Complexité, Innovation et Activités Motrices et Sportives.

SOMMAIRE

INTRODUCTION.....	4
PARTIE 1	
LA FORMATION PROFESSIONNELLE À L'UNIVERSITÉ, CONTEXTE DE RECHERCHE	9
CHAPITRE 1	
LA FORMATION À L'INTERVENTION SOCIO-SPORTIVE EN LICENCE PROFESSIONNELLE ET QUESTIONS VIVES.....	10
CHAPITRE 2	
LE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL, RÉSULTAT DE L'EXPÉRIENCE ET DE LA COLLABORATION DANS LES SITUATIONS DE FORMATION.....	30
CHAPITRE 3	
OBJET ET QUESTIONS DE RECHERCHE	46
PARTIE 2	
CONSTRUCTION DU CADRE THÉORIQUE DE L'ÉTUDE	48
CHAPITRE 1	
PARADIGME INTERPRÉTATIF, COMPRÉHENSIF	50
CHAPITRE 2	
LE PROGRAMME SCIENTIFIQUE DU COURS D'ACTION EN ANTHROPOLOGIE COGNITIVE SITUÉE	51
CHAPITRE 3	
À PROPOS DE L'USAGE FAIT DE LA <i>GROUNDÉD THEORY</i>.....	65
PARTIE 3	
PRÉSENTATION DE LA MÉTHODE DE L'ÉTUDE.....	66
CHAPITRE 1	
LE CHOIX D'UNE POSTURE DE CHERCHEUR-FORMATEUR	67
CHAPITRE 2	
CONSTRUCTION DES CONDITIONS ÉTHIQUES DE L'ÉTUDE	70
CHAPITRE 3	
LES PARTICIPANTS À L'ÉTUDE	76

CHAPITRE 4	
DESCRIPTION DU DISPOSITIF DE FORMATION : LES DIFFÉRENTS ATELIERS, LES ENTRETIENS BILAN ET LES OUTILS-ARTEFACTS	83
CHAPITRE 5	
PROTOCOLE DE RECUEIL DES MATÉRIAUX	90
CHAPITRE 6	
TRAITEMENT DES DONNÉES.....	103
PARTIE 4	
RÉSULTATS	110
CHAPITRE 1	
L'EXPÉRIENCE DES ESS EN ATELIERS D'ÉCHANGE DE PRATIQUE (AEP) : TROIS EXEMPLES D'EXTRAITS DE COURS D'ACTION EMBLÉMATIQUES	111
CHAPITRE 2	
L'EXPÉRIENCE VÉCUE DES ESS EN ATELIERS D'INTERVENTION (AI) : TROIS EXEMPLES D'EXTRAITS DE COURS D'ACTION EMBLÉMATIQUES	134
CHAPITRE 3	
ÉTUDE N° 3 : L'EXPÉRIENCE VÉCUE DES ESS EN ATELIER DE PARTAGE D'EXPÉRIENCE (APE).....	154
CHAPITRE 4	
RÉSULTATS DE LA 4 ^e ÉTUDE RÉALISÉE À PARTIR DES ATELIERS DE BILAN DE FORMATION.....	196
PARTIE 5	
DISCUSSION.....	272
CHAPITRE 1	
LA DYNAMIQUE DE CONSTRUCTION DES CONNAISSANCES	273
CHAPITRE 2	
RETOUR SUR LE DISPOSITIF DE FORMATION VÉCU	281
PARTIE 6	
CONCLUSION GÉNÉRALE.....	286
OUVRAGES CITÉS	289
TABLE DES TABLEAUX.....	306
TABLE DES FIGURES.....	310
TABLE DES MATIÈRES	311

INTRODUCTION

En 2007, la direction de la composante STAPS de l'université d'Orléans confie à Frédéric GLOMERON enseignant-chercheur en didactique professionnelle, l'élaboration d'une nouvelle formation : une Licence Professionnelle Développement Social et Médiation par le Sport (LP DSMS). Associée à ce projet, je prends en charge la dimension « compétence à l'intervention socio-sportive » de la formation.

Ce projet de formation capte mon attention et fait résonance avec mon propre parcours. Professeur agrégée en EPS à cette époque, je suis formatrice au sein du master MEEF¹ et responsable de formation pour le parcours Éducation et Motricité de la licence STAPS. Avant d'être recrutée par l'université d'Orléans, j'ai occupé pendant huit ans un emploi d'éducatrice territoriale des APS spécialisée en judo dans un service des sports avec des missions d'inclusion sociale et de développement associatif. Pendant 7 ans également, j'ai été nommée professeur d'EPS dans des établissements scolaires de quartiers sensibles, dans lesquels les équipes pédagogiques travaillaient avec des médiateurs de terrain, les « blousons rouges ». J'ai concrètement observé que le « sport », les pratiques sportives et artistiques sont souvent convoquées là, où, « ça chauffe », là, où, les liens sociaux sont fragilisés pour régler les problèmes, sans que l'efficacité ne soit réellement évaluée. En tant que dirigeante d'une association, l'*U.S Orléans Loiret Judo Ju-Jitsu*, j'ai milité pour que le club prenne sa part dans le projet de ville, assume une fonction éducative et d'insertion en développant des salles satellites dans les quartiers sensibles, dans le même temps où deux de nos sociétaires² étaient médaillés au Jeux olympiques de Londres.

Cependant, depuis le 4 mars 2003³ lors de l'incendie de mon collège d'affectation, j'avais pris conscience du caractère labile des liens sociaux qui nous unissaient aux élèves. Le projet d'établissement faisait de la pratique de l'EPS et du sport scolaire un vecteur important de

¹ Métier de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation.

² Automne Pavia, en moins de 57 kg et Ugo Legrand, en moins de 73 kg.

³ Le journal *Le Monde* consacre un article, un an après, à ce collège qui sera fermé par décision rectoriale, les élèves dispatchés dans les établissements voisins pour assurer une mixité sociale - Journal *Le Monde* du 30 juin 2004 : un collège de ZEP en péril à Orléans.

l'éducation à la citoyenneté, un facteur de l'amélioration des conditions de vie des élèves. C'était notre projection. Mais une voiture bélier a traversé une salle de classe, de nuit. Le matin des enfants de 11 ans, élèves de sixième, ont applaudi la destruction de cet emblème institutionnel, en défiant « les profs », ces représentants de l'État. C'était leur lecture. Nos conversations entre collègues étaient alors traversées de découragement face à la dérive palpable d'un quartier dans lequel se développait un autre « vivre ensemble », duquel nous semblions exclus. L'équipe pédagogique se sentait à la fois démunie et convaincue de la déliquescence des liens sociaux dans le quartier, nous avions devant nous des élèves qui ne trouvaient pas leur place, se radicalisaient dans leur comportement, vivaient un autre monde. Nous partagions des moments de lien social sur les terrains de sport, mais comment les raccrocher « au reste »?

L'épisode des émeutes sociales de 2005 à Clichy-sous-Bois érigea en quelque sorte une expérience personnelle en un fait de société. La question de la formation des éducateurs et enseignants de ces quartiers sensibles devenait fondamentale. Fonctionnant comme des écrans à la réalité de l'intervention socio-sportive, les discours performatifs sur les valeurs du sport n'empêchaient pas les acteurs de terrain, « pompiers du social », de s'épuiser dans la difficulté quotidienne de leurs missions, de perdre pied, de douter et de se sentir parfois aussi stigmatisés que les publics qu'ils prennent en charge. Former des intervenants aptes à mobiliser les pratiques sportives pour prendre en compte les difficultés relationnelles et sociales dans les banlieues, reconnaître ces professionnels de l'intervention par des cadres d'emploi plus stables que les « contrats aidés » devenaient une nécessité.

Dans ce contexte et avec ce vécu, que l'Université française et le domaine STAPS prennent en charge une formation à l'insertion par le sport me semblait alors être de nature à conférer aux récipiendaires du diplôme une hauteur de vue et un pragmatisme permettant de saisir les enjeux de société propres à leurs missions, afin d'être efficaces sur le terrain... pour peu qu'on sécurise et rémunère correctement les carrières (Monin & Bouhaouala, 2005).

Jusqu'ici, le contrat de formation apparaissait clair, sa déclinaison peut-être plus périlleuse. Mon expérience de formatrice me conduisit à tirer parti des résultats de la recherche du domaine STAPS, ainsi qu'à « exploiter les bonnes pratiques » des expériences de terrain recensées par l'Agence nationale pour l'éducation par le sport par exemple, ou par le ministère de l'Éducation nationale en intégrant les données de l'éducation prioritaire. Avec mon collègue F. Glomeron, nous rencontrons alors les enseignants des autres LP DSMS du

territoire national à Reims, ainsi que les acteurs du Pôle ressources national « Sport éducation mixités citoyenneté ».

Je m'engageai alors dans la conception d'un dispositif de formation à la compétence à l'intervention socio-sportive. Le processus d'habilitation nationale de la formation structurait l'ingénierie entre contraintes et recours à l'innovation. Mais une autre dimension rapidement m'apparut essentielle, celle des affects. Lors de l'organisation d'un colloque destiné à recueillir les échanges croisés entre professionnels du secteur, élus des collectivités environnantes et sociologues spécialistes du domaine, les points de vue dissonants, voire virulents m'éclairèrent sur l'ambiguïté de l'expression « métier en émergence ». Des professionnels, pour certains des anciens collègues, mirent en cause « l'intellectualisation » de la formation dans un format LP (ou plus exactement rejetèrent les discours d'intellectuels qui dictent les façons de faire d'un métier qu'ils ne font pas), des élus mirent en question le fait que l'on puisse prétendre exercer un métier en rapport avec le sport et le social toute sa carrière professionnelle et enfin, Michel Koebel présent ce jour-là (Gasparini & Koebel, 2011; Koebel, 2008, 2010) mit en évidence l'inconsistance de politiques locales en matière de prévention par le sport. Il fustigea notamment le jeu du politique qui consiste à évoquer le « mythe du sport intégralement vertueux », plutôt que de voter les budgets qui permettraient à des professionnels de niveau II d'œuvrer à des projets viables engagés sur le long terme. Nous sommes au cœur d'une question sociale vive, dans laquelle des identités professionnelles sont bousculées, des valeurs interrogées.

Former des éducateurs socio-sportifs (ESS) compétents, capables de convaincre par leurs actions des conseils municipaux, des institutions, des associations à les employer, et parvenir ainsi à dépasser les clivages sectoriels entre monde du sport, de l'éducation et du social : voici le défi (utopie ?) auquel nous devons répondre en proposant la LP DSMS. Former des ESS, acteurs de terrain, pragmatiques, créatifs et capables de justifier, d'éclairer leurs actions, porteurs de projet de développement.

Depuis 2008, année d'ouverture de la LP DSMS orléanaise, nous avons amélioré le dispositif multimodal de formation. Cette démarche de formation me semblait adaptée à la résolution d'une équation impossible : former à une multiplicité de milieux d'intervention dans lesquels des relations interpersonnelles délétères, complexes voire hostiles constitueraient le plus grand dénominateur commun. Il fallait donc rapprocher la formation « du travail tel qu'il se fait sur le terrain », sans ériger de modèles prescripteurs, mais en permettant l'entraînement à

l'adaptation aux contextes, les solutions émergentes, la recherche de cohérence en fonction des milieux. Le modèle de la formation apprenante me semblait intéressant à exploiter, en ce qu'il se fonde sur l'intelligence et la solidité d'un collectif pour trouver les solutions aux problèmes rencontrés.

J'ai confronté ce travail de conception à l'avis de la communauté scientifique impliquée dans le domaine, lors de communications orales en colloque. Au sein d'une équipe de l'Institut de recherche pour l'enseignement des sciences de l'université d'Orléans, nous avons entrepris une série de communications sur ce dispositif et cette formation, par exemple à Sherbrooke au colloque ARIS en 2010 (Baeza, Paret, & Glomeron, 2011; Glomeron, Paret, & Baeza, 2011), à la Biennale du CNAM à Paris en 2012 (Glomeron, Paret, Baeza, & Nourrit, 2012), lors d'un colloque orléanais AMISC en 2014 (Glomeron & Paret, 2017; Paret, Nourrit, & Gal-Petitfaux, 2017).

Je me suis également engagée en doctorat avec l'idée de poursuivre la réflexion, armée de cadres conceptuels avec le dessein de parvenir à maîtriser celui du cours d'action. Dès 1996 en réalité, j'avais été sensibilisée à une approche anthropologique de l'éducation physique et sportive, lors d'une formation en IUFM¹. Les théories de l'action de Jacques Theureau (Theureau, 1992) me sont également devenues plus familières, lors d'une formation assurée par Marc Durand et Nathalie Gal-Petitfaux à Blois.

D'abord rattachée au laboratoire MAPMO², puis au CIAMS³, mon objet de recherche s'est donc par la suite ajusté pour dépasser la question de l'ingénierie de formation et s'intéresser de plus près à l'acteur en situation de formation dans un dispositif multimodal. Que saisissait-il au fond de cette formation, de ce contexte de formation, lui, cet acteur fondamentalement autonome ?

Dans chacune des communications orales évoquées plus haut, il m'était en effet impossible de me centrer sur le dispositif sans le documenter systématiquement par le vécu des formés : ces histoires en première personne constituaient pour moi les seules justifications plausibles de l'impact du dispositif, mais l'alternance des cadres conceptuels mobilisés, la didactique professionnelle et l'anthropologie cognitive située d'une part, ainsi que la double posture de formateur-chercheur d'autre part, perturbaient la réception de mon discours : j'y perdais mon auditoire... et ma confiance. Cette alternance impromptue entre le « dispositif du formateur »

¹ Institut universitaire de formation des maîtres.

² Laboratoire de mathématiques - Analyse, Probabilités, Modélisation - Orléans (MAPMO), UMR CNRS 7349.

³ Unité de recherche « Complexité, innovations, activités motrices et sportives », EA 4532, UFR STAPS Paris Sud – université d'Orléans.

(moi) et « vécu du dispositif par l'étudiant » découlait d'une intuition et d'une expérience : la liberté de l'étudiant en formation professionnelle à renégocier le contrat en fonction de ses préoccupations, quelle que soit la pertinence du dispositif du point de vue du formateur. En andragogie (Berthiaume & Rege Colet, 2013, p. 30) peut-être plus qu'en pédagogie, l'apprenant est autonome, chargé d'expérience et d'histoire, de vécu qu'il convient d'accueillir. Nous constatons à l'époque, au sein de l'équipe de formation, que l'étudiant s'arrangeait des contraintes posées par les dispositifs, aussi subtilement élaborés soient-ils, nous obligeant ainsi à plus d'humilité quant à la prédiction des effets de nos actions de formation. Chaque étudiant renégociait sa formation à la faveur de son histoire antérieure et de ses préoccupations du moment jusqu'à, très souvent, faire preuve d'ingéniosité sur les terrains de stage. Dans leurs appréciations et notations, leurs maîtres de stage témoignaient de l'émergence d'un opportunisme opératoire et de ressources créatives en contexte difficile. Ce rapport à la formation renvoyait à un « couplage asymétrique », à une trajectoire personnelle, une dynamique particulière, seule « vérité » possible pour évaluer l'efficacité d'un dispositif de formation, qui ne peut se jauger qu'en fonction de ce que l'acteur y développe.

C'est ainsi que j'ai voulu connaître ce que les étudiants en LP DSMS « captaient » du contexte de formation que nous avions dessiné, en m'engageant dans une posture de chercheur-formateur. À moins que je n'aie voulu capter ce qu'ils nous soufflaient pour améliorer le dispositif de formation de leurs successeurs, « une volonté de vouloir comprendre autrement, tout en restant à l'intérieur » avec une prise de risque, celle de « brouiller les limites instituées » (De Lavergne, 2007, p. 33-34).

PARTIE 1

LA FORMATION PROFESSIONNELLE À L'UNIVERSITÉ, CONTEXTE DE RECHERCHE

Le cadre d'étude de cette recherche est une formation aux métiers d'éducateurs socio-sportifs inscrite dans le contexte de la formation professionnalisante des adultes à l'Université, dans le domaine des Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives (STAPS). La spécificité du format de formation, la singularité des métiers de la médiation et les enjeux posés en termes d'utilité sociale nécessitent un éclairage.

CHAPITRE 1

LA FORMATION À L'INTERVENTION SOCIO-SPORTIVE EN LICENCE PROFESSIONNELLE ET QUESTIONS VIVES

La conception d'une formation, celle de la licence Développement Social et Médiation par le Sport (LP DSMS) de l'université d'Orléans¹ conditionne pour partie notre étude.

La licence professionnelle vise à former des éducateurs socio-sportifs (ESS) en développant leur compétence à l'intervention socio-sportive, dans le domaine des STAPS. Cette compétence doit permettre, par la pratique d'activités physiques, sportives et artistiques la prise en charge de publics fragilisés, en perte de repères et de liens sociaux. L'isolement, la marginalisation questionnent notamment douloureusement notre époque paradoxale, celle de l'explosion des réseaux sociaux et des moyens de communication. Le terrorisme mondialisé, les émeutes sociales (Marlière, 2011) au plan national avec « 2005, l'année charnière »² (Kepel & Jardin, 2015, p. 33) témoignent de l'absence de liens qui fait le lit de la déshérence, de la vulnérabilité et de l'exposition dangereuse à des pensées extrêmes (Bronner, 2016).

Sous un angle macroscopique, nos travaux sont donc traversés de questions plus larges que le seul objet de nos recherches n'en soulève *a priori*. Ces questions vives s'intéressent à la formation professionnelle des adultes aux métiers adressés à autrui, au développement et à l'actualisation des compétences dans le champ de l'éducation et de la formation, à l'efficience des acteurs sociaux dans un monde changeant.

Nous avons dorénavant « la nécessité de penser complexe » (Morin, 2005, p. 21) et de considérer que dans le microscopique se joue dorénavant le macroscopique, dans le local, le global. Par exemple, lorsqu'un éducateur socio-sportif (ESS) sanctionne un jeune « mineur non accompagné³ » à l'occasion d'une partie de handball, il sait que le bruit du sifflet ramène des souvenirs douloureux, construits lors d'un parcours migratoire durant lequel il fallait

¹ <http://www.univ-orleans.fr/sciences-techniques/staps/lpdu>

² 2005 correspond à la proclamation de l'état d'urgence en France, du fait des émeutes dans les banlieues qui révèlent une éthnogénération nouvelle.

³ « Mineur non accompagné », nouvelle appellation pour « mineur isolé », « rappelle que ces enfants et adolescents relèvent du dispositif de protection de l'enfance ; il signifie aussi que l'origine géographique importe peu lorsqu'il s'agit de prendre en charge un enfant privé de ses parents et que des drames ont poussé sur les voies de l'errance », ministère de la Justice, 2016.

échapper aux contrôles¹. L'ESS doit disposer d'une conscience élargie à la planète (plan macro), une « citoyenneté planétaire » (Morin, 2000) pour s'engager dans la construction de liens sociaux au plus près des publics fragiles, dans un contexte local (méso). Il appréhende l'histoire singulière des publics (analyse micro) pris en charge : il est conscient du sentiment d'insécurité d'un enfant relevant de l'ASE² à l'origine d'une colère dont il est l'objet. Il ajuste les méthodes et techniques employées aux objectifs visés en intégrant différents niveaux d'analyse. Il exerce un métier complexe.

Dès 1975, Rosnay proposait un outil virtuel, « le microscope » (Rosnay, 1975), pour considérer à la fois les infiniment petit, grand et leur intrication. Cette pensée systémique considère qu'un problème local enchâsse des données globales et qu'il y a circularité des influences entre ces niveaux. Ainsi, la complexité du monde conduit à reconsidérer de façon systémique la formation des agents du développement social, dans ses conceptions, son organisation, ses objectifs, son efficacité. Au-delà des politiques publiques « hésitantes et approximatives » (Vieille Marchiset & Gasparini, 2010, p. 154), l'agent compose au quotidien avec l'isolement, la frustration individuelle et collective, la délinquance et la radicalisation de ceux qui ne trouvent pas d'appartenance sociale. La bonne nouvelle, c'est que dans cette façon de voir le monde, il n'y a plus de proportionnalité entre les causes et les effets. L'activité des éducateurs socio-sportifs, « acteurs formés et compétents » (*Ibid.*, p. 158) peut contribuer à « créer des passerelles pour ériger une continuité éducative cohérente entre le mouvement sportif, l'école, les familles » (*Ibid.*) là où ils agissent.

1. LA FORMATION DES ADULTES À L'UNIVERSITÉ

L'Université prend en charge la formation des adultes dans un contexte de massification importante de l'enseignement supérieur³, de contraction économique, de diminution des dépenses publiques. Des données en provenance des sciences de l'économie,

¹ Cet exemple est tiré d'un atelier d'intervention, dans lequel nous avons constaté la terreur que produisait sur un jeune migrant l'action d'un éducateur qui lui sifflait une faute contre le jeu, dans une partie de handball. Sa réaction, disproportionnée de notre point de vue (il se recroquevillât sur le sol), fit prendre conscience aux adultes en formation et formateurs du traumatisme que constituait l'errance migratoire des mineurs.

² L'aide sociale à l'enfance : désigne la politique d'action sociale et l'institution, le conseil départemental, en charge de l'application de cette politique.

³ « À l'horizon 2025, le nombre de bacheliers augmenterait significativement par rapport à 2015, principalement sous l'effet du dynamisme démographique. Si les tendances en termes d'orientation, de poursuite d'études et de démographie se prolongeaient, l'enseignement supérieur pourrait rassembler 2,9 millions d'étudiants en 2025, soit environ 350 000 étudiants de plus qu'en 2015. » Note n° 5 d'avril 2017 du ministère de l'Enseignement supérieur.

de l'éducation et de la formation, mais aussi relatives à des questions de santé publique¹ conduisent l'Université à reconsidérer son modèle traditionnel de transmission des savoirs, notamment sur les trois premières années de licence. La pédagogie universitaire est interrogée (De Ketele, 2010), le taux d'échec en première année constituant l'un des points noirs du fonctionnement de l'enseignement supérieur. Dans le même temps, l'Espace européen de l'enseignement supérieur (E.E.E.S) s'harmonise progressivement avec la réforme « L.M.D », Licence, Master, Doctorat, depuis la Convention de Lisbonne de 1997². Dans ce contexte tendu, une troisième mission est dorénavant dévolue à l'Université, l'insertion professionnelle (*Loi n° 2007-1199 du 10 août 2007 relative aux libertés et responsabilités des universités*, 2007). Souvent controversée, cette « mission est encore mal cernée par le personnel enseignant » (Gillot & Dupont, 2013).

C'est dans ce contexte universitaire en tension que se développe un modèle hybride de formation : les licences professionnelles (« arrêté du 17 novembre 1999 relatif à la licence professionnelle », 1999). Leur succès est incontestable : elles évoluent de façon « exceptionnelle, tant par la rapidité avec laquelle la directive a été suivie que par les modalités de construction de l'offre » (Agulhon, 2011, p. 184). Le nombre de diplômés de licences professionnelles augmente de 32 % en moyenne annuelle³, créant un effet de nouveauté au sein d'un milieu traditionnel de production et de diffusion du savoir.

1.1. Entre transmission des savoirs et utilité sociale, l'ajustement des missions de l'Université

En 1809, la création de l'université de Berlin inaugure le format de l'Université moderne. Les questions qui président à l'élaboration de ce modèle berlinois ne sont pas éteintes⁴ : ce sont les mêmes, qui pour partie, resurgissent à la faveur de l'application de la loi « LRU » de 2007⁵ dite « autonomie des universités ». Bien que le contexte de la Prusse du début XIX^e et celui de notre XXI^e siècle soit différent, le philosophe fondateur de l'université de Berlin, Guillaume von Humboldt évoque déjà la question du rapport et de la place des « sciences pures » et des « sciences utiles ». Il n'entrevoit le fonctionnement de l'Université

¹ En relation avec la définition d'une politique de santé publique, qui comprend d'une part la prise en charge sanitaire de la population (recherche, prévention, éducation à la santé...) et d'autre part la mise en place d'une protection sociale (mécanismes de prévoyance collective pour les risques sociaux : vieillesse, chômage, charge de famille ...)

² **Treaty No. 165** - *Convention on the Recognition of Qualifications concerning Higher Education in the European Region*, Lisbonne, 11 avril 1997.

³ Source INSEE, Les tableaux de l'économie française, 2014.

⁴ Voir par exemple <http://cipppa.paris-sorbonne.fr/?p=64>

⁵ Loi n° 2007-1199 du 10 août 2007 relative aux libertés et responsabilités des universités.

que dans une liberté, une autonomie et une éthique garantie. Le compromis qu'il dégage reste extraordinairement d'actualité : « Wilhelm von Humboldt entend former l'homme d'abord, avant de songer au métier qu'il exercera. Il veut que tout enseignement jaillisse de la source intarissable des recherches créatrices, des travaux libres ; pour cela, il veut se servir des meilleurs esprits de son époque ; il comprend que c'est la liberté dans l'enseignement qu'il faut garantir en premier lieu... On ne peut avancer vers les connaissances spéciales sans avoir une vue organique de l'ensemble de la science, sans avoir conservé à la philosophie sa primauté" (d'Irsay, 1933, pp. 187-194) cité par Dubois (2009). S'affranchir des influences extérieures et intérieures pour tenir cet objectif humaniste consiste à l'époque à tenir la religion et l'État à distance, à maintenir l'indivisibilité du savoir par le développement d'imposantes universités regroupant les facultés (les domaines scientifiques). Berlin servira de modèle à Harvard et aux meilleures universités anglaises. À l'époque, la philosophie est hissée à un poste de vigie, assure la réflexivité et la hauteur de vue nécessaires à l'élaboration du savoir et de sa diffusion. La question de la formation professionnelle est abordée également et « le coup de génie de Humboldt aura été de comprendre, mieux que ce ne fut le cas en France, que cet éclatement entre recherche utile et recherche pure eût correspondu à un désastre (...) à travers la double menace constituée par la perspective d'une théorie coupée de toute perspective pratique et d'une pratique coupée de toute réflexion théorique » (Renaut, 2017).

En 2013, en France, un rapport du Sénat consécutif à l'application de la loi LRU fait état dans sa synthèse de collaborations « balbutiantes » entre le monde professionnel et l'Université et déplore que « la réforme de l'autonomie n'a pas permis encore de répondre au manque d'unité et de cohérence entre recherche et enseignement » (Gillot & Dupont, 2013). Cette autonomie est-elle réelle pour autant ? Pour certains, le rapprochement des mondes professionnel et universitaire découle avant tout de l'influence conjuguée du politique et de l'économique, consacrant la fin du modèle autonome Humboldtien (Meulemeester, 2011).

1.2 La question de la formation dans une « société de la connaissance »

La construction de l'E.E.S.¹ soutient la construction d'une « économie de la connaissance » dans un monde globalisé et de libre-échange. Il repose sur une opinion

¹ L'Espace européen de l'enseignement supérieur.

partagée, mais pas forcément assurée (Duru-Bellat, 2007), que la possibilité de création de richesses du vieux continent européen repose dorénavant sur des biens immatériels, sur le niveau d'intelligence d'une population. Élever le niveau général de formation relève d'une stratégie politique, économique et sociale au service du développement de la richesse et de la solidarité. Mais l'expression « économie de la connaissance » est-elle pour autant bien comprise ? Société du savoir, économie cognitive, économie de la connaissance, ces expressions employées souvent comme équivalentes entretiennent une ambiguïté. Pour Carré (2005, p. 88), « une confusion regrettable s'installe entre savoir, connaissance et information, considérés comme des synonymes ». En citant Foray (2000), il poursuit « il faut que les données soient assimilables pour pouvoir constituer de l'information et qu'elles soient assimilées pour pouvoir constituer du savoir ». Nous serions autorisés à parler « d'une société de l'information grâce à la diffusion universelle des moyens d'accès et de traitement des données (...), en revanche, la distinction entre information, savoir et connaissance rend l'usage des termes société de la connaissance, du savoir, ou encore de société cognitive ou apprenante au pire abusive, au mieux prématurée » (*ibid.*, p. 90). Entre le volume des données disponibles et l'opportunité et la capacité cognitive pour chacun de s'en saisir, il existe un obstacle que les systèmes d'éducation et de formation s'attachent à réduire. Les sciences de l'éducation démontrent que les objectifs fixés aux systèmes d'éducation et de formation rencontrent un principe de réalité : si l'information qui appartient au domaine social est donc disponible et quantitative, la connaissance, elle, est qualitative, n'appartient qu'à l'acteur, lui est personnelle et se confond avec lui (Legroux & Demol, 2008). C'est ainsi qu'« apprendre » (Giordan, 1998) devient une préoccupation des politiques et des institutions d'éducation et de formation. « L'économie de la connaissance exige une transformation de nos conceptions de la transmission des savoirs : le consensus entre le politique, l'économiste et le pédagogue est ici exceptionnel » (Carré, 2005, p. 103). La Commission de l'Unesco par exemple, constate l'obsolescence de l'idée qu'une formation initiale suffit à l'individu pour agir tout au long de sa vie : « il faut surtout qu'il soit en mesure de saisir et d'exploiter d'un bout à l'autre de son existence toutes les occasions de mettre à jour, d'approfondir et d'enrichir cette connaissance première, et de s'adapter à un monde changeant » (Commission internationale sur l'éducation pour le XXI^e siècle & Unesco, 1996). Tirer profit de ces occasions offertes par l'existence, l'exercice de professions par exemple, revient à développer la capacité d'apprendre au long cours. La notion anglo-saxonne de *lifelong learning*, la capacité d'apprendre tout au long de l'existence est une condition non seulement du bien-être de l'individu, mais règle également l'efficacité des systèmes sociaux (Carré & Caspar, 2011,

pp. 10-11). Pour l'enseignement supérieur, les enjeux de l'adaptation de la formation des adultes dépassent le seul domaine de l'économie politique : à horizon 2030, l'E.E.E.S doit dorénavant contribuer au développement d'une croissance intelligente, durable et inclusive¹.

1.3 Apprenance, agentivité et société cognitive

Dans le champ de la formation, le processus d'actualisation et d'incrémentation des connaissances par le jeu de l'expérience s'est récemment conceptualisé sous le terme d'*apprenance*, « ensemble de dispositions favorables à l'acte d'apprendre dans toutes les situations, qu'elles soient formelles ou non, expérientielles ou didactiques, autodirigées ou dirigées, intentionnelles ou fortuites » (Carré, 2005, p. XI).

Dans une société qui valorise le toujours plus de connaissances et déploie ce qui s'apparente à une injonction d'actualisation, l'*apprenance* renvoie aussi à la conservation d'une posture éclairée et vigilante. Bernardou (2011, p. 38) apporte un avis nuancé sur la course à la formation « qui obligerait dans sa vie à réapprendre dans une seule vie d'homme, plusieurs fois et de fond en comble, ce que l'on aurait appris dans son enfance ». En établissant des différences de nature parmi les savoirs, il affirme que « le savoir pratique, les savoirs en action, ont une durée moins éphémère et ne sont que peu touchés par ces forts taux d'obsolescence des savoirs théoriques » puisqu'ils « sont liés à l'homme, à l'acteur, au praticien » (...) entendu en tant que « systèmes experts s'enrichissant de façon linéaire tout au long d'une vie professionnelle » (*Ibid.*).

Dans une société qui s'affiche cognitive, Albertini (1992), économiste, pédagogue et chercheur considère que dorénavant, c'est l'apprenant, et non le formateur ou le dispositif, qui est l'agent majeur de la formation, du point de vue économique. Certes « l'économie mène le bal » mais, bonne nouvelle, elle s'engage dorénavant auprès des pédagogues pour affirmer la supériorité des formations *in vivo*, en situation de travail, sur les formations descendantes, frontales. Ainsi, l'apprenant détient les clés de sa formation et son engagement dans ce processus continué détermine la qualité du service (la production d'un bien matériel, mais aussi conseil, enseignement, soin) qu'il rend en tant qu'agent. L'*apprenance* est une « attitude » et repose sur des caractéristiques, à savoir « un ensemble stable de dispositions affectives, cognitives et conatives, favorables à l'acte d'apprendre » (Carré, 2006).

¹ http://ec.europa.eu/europe2020/europe-2020-in-a-nutshell/targets/index_fr.htm

Cette centration sur le sujet adulte apprenant¹ n'évacue pas pour autant la question de la conception de dispositifs de formation, mais se positionne « pour une écologie de l'apprenance » (Enlart, 2008, p. 46) : « bien que l'ingénierie soit nécessaire pour mettre au point des dispositifs opérationnels précis, la notion d'écologie traduit mieux cette idée de milieu favorable à l'apprenance. Car l'apprenance ne se décrète pas, elle s'encourage. Comme l'ont dit de multiples prédécesseurs, de Rogers à Meirieu, de Schwartz à Beillerot, on ne forme jamais personne. Ce sont les gens qui se forment dans des situations les plus riches possibles, avec l'aide des autres » (Carré, *ibid.*).

Plus de dix ans après son émergence et son déploiement dans le domaine de la formation des adultes, l'apprenance n'est pas toujours mobilisée de façon homogène par les praticiens et chercheurs du champ. Cependant, elle reste extrêmement utile au domaine : « Nous avons besoin de l'autoformation sur un plan praxéologique, malgré – et peut-être grâce à – sa fragilité au plan théorique. Il faut sans doute, conclusion paradoxale, continuer à la déconstruire au plan conceptuel et à la déployer dans le débat social » (Carré, 2013, p. 61). Un large consensus de la communauté s'établit sur le fait que l'apprenance repose sur l'autodétermination que déploie le sujet à se former, sur le contrôle qu'il exerce sur sa formation et donc sur son comportement, dès lors qu'il évolue dans un environnement social favorable. Les théories de l'agentivité de Bandura (2007), de l'autodétermination de Deci et Ryan (2002), constituent le point nodal de cet accord fondamental entre chercheurs et praticiens car en synthèse, « la valeur des motifs, le sentiment d'autoefficacité et d'autodétermination combinent leurs effets motivationnels » (Carré & Caspar, 2011, p. 286). Pour Albero, il s'agit de poser « l'affirmation du pouvoir du sujet dans son activité de formation » et de rappeler, en creux, « l'impossibilité de lui imposer ou même de lui transmettre une connaissance qu'il ne reprend pas à son compte, parce qu'il n'en perçoit pas l'importance ou qu'il ne peut pas l'intégrer à son histoire personnelle, à son expérience ou à ses préoccupations » (Albero, 2009, p. 677). Legroux (1981), partant d'une distinction de Dewey, rappelle que « si l'information est d'ordre social, extérieure au sujet et facile à reproduire, la connaissance en revanche, est intégrée au sujet au point qu'elle se confond avec lui. Elle n'appartient qu'à soi. Elle est d'ordre personnel. Elle n'est pas transmissible » (Carré, 2005, p. 90)

¹ La différence élèves/adultes est importante, nous le verrons plus tard. Nous considérons avec Blais, Gauchet & Ottavi (2014, p. 238) que dans ce monde de l'information mise en réseaux, c'est « le professeur qui sait indiquer les priorités et les hiérarchies entre toutes les informations disponibles ». Il convient d'éviter que les *followers intelligents* et stressés par un système cognitif hyperactif constituent notre société de la connaissance (Enlart & Charbonnier, 2010, p. 22).

1.4 L'andragogie, l'expérience comme lien théorie-pratique et connaissance

L'Université assume aujourd'hui « les missions de formation, de recherche scientifique, de promotion sociale et d'insertion professionnelle » (Code de l'éducation, article L. 123-3) alors que s'élèvent des mises en garde : « si la vocation professionnelle des formations s'impose aujourd'hui comme la norme, l'Université et globalement l'enseignement supérieur ne doivent pas oublier leur fonction socialisante et culturelle (Erlich & Verley, 2011, p. 86). Développer la formation à la pédagogie figure au titre des pistes (De Ketele, 2010 ; Poteaux, 2013), avec celle de l'amélioration de l'orientation pour éviter l'échec massif en licence fustigé par les médias (De Tricornot & Graveleau, 2016). Finalement, l'Université s'acculture aux problèmes de l'enseignement secondaire avec une spécificité ; elle accueille une population composite d'adultes et de jeunes adultes qui souhaitent être reconnus comme tels. « L'adulte se distingue de l'adolescent par le fait qu'il s'affranchit de l'autorité externe (la famille, l'école, etc.) pour s'engager dans un processus autodirigé qui l'amène à construire un système de croyances et de valeurs » (Berthiaume & Rege Colet, 2013, p. 30). Finalement l'adulte est une histoire, l'expérience une itinérance : « l'adulte étalon », figure statique d'un état de maturité qu'il convient d'atteindre, l'adolescence franchie, n'existe plus et cela concerne la pédagogie de la formation (Carré & Caspar, 2011, p. 194). Le passage par des crises¹ (Erickson, 1959) et des transitions² (Levinson, 1978) est une norme dans cette conception développementale. En matière de formation, cette dynamique individuelle permet d'entrevoir deux potentialités : les remises en cause (crises, transitions) comme des occasions de transformation, l'expérience personnelle comme heuristique. Il est alors question d'andragogie (Knowles, 1973, p. 45), c'est-à-dire de « l'art et la science d'aider les adultes à apprendre » et non plus de pédagogie, entendue comme l'art d'enseigner aux enfants. En effet, « le modèle andragogique fait de l'expérience un levier de développement en puisant dans le répertoire des expériences vécues pour établir des liens entre la théorie et la pratique. Le tissage théorique-pratique tout comme le partage des expériences visent à induire un changement conceptuel de sorte à remettre en question les croyances et les valeurs construites précédemment et à favoriser un basculement vers de nouvelles conceptions enrichies par les apports théoriques comme par les expériences des

¹ « Un tournant, une période cruciale de vulnérabilité accrue et de potentialité accentuée et partant, la source ontogénique de force créatrice mais aussi de déséquilibre » (Erikson, 1978, p. 92).

² « La transition est un pont, une zone frontalière entre deux états de plus grande stabilité. Cela implique un processus de changement, un transfert d'un état à l'autre » (Levinson, 1978, p. 49).

autres » (Berthiaume & Rege Colet, 2013, p. 30). Ces deux auteurs rappellent la persistance et la permanence de ce concept depuis les années 1970, avec les travaux de Kolb à propos du rôle de l'expérience dans la construction du savoir (Kolb, 1984), de Mezirow sur l'apprentissage entendu comme recombinaison entre savoirs professionnels et perception de soi en tant que sujet apprenant (Mezirow, 2001).

Parce qu'elle se tient dans une période de bouleversement identitaire, la formation professionnelle à l'Université semble constituer une opportunité de dépasser la dichotomie théorie/pratique en faisant de l'expérience¹ de formation à un métier, donc à une activité humaine, l'occasion d'un développement accompagné. De cette formation, l'individu en retiendrait à la fois le produit et le processus pour parvenir au résultat, le chemin important autant que la destination. Il constitue donc une démarche identitaire, de construction de soi, de développement-apprentissage dans un cadre social. Les neurosciences nous apportent également des éléments de réponse, en considérant que parmi les motivations possibles pour apprendre (y compris le désir d'approbation et de reconnaissance), l'une des plus puissantes, si ce n'est la plus puissante est *comprendre* (...). Le plaisir le plus intense que le cerveau puisse ressentir est sans doute lié à la résolution de problèmes intrinsèques ou internes » (CERI, 2007, p. 77). L'andragogie permet d'entrevoir une démarche de formation pour les adultes en dépassant l'écueil « d'une approche analytique réductrice » (Liétard, 2007, p. 14). Que serait alors la connaissance, dans ce cadre développemental ? En accord avec cette conception de la formation basée sur l'expérience vécue et partagée, nous pourrions alors avec von Glasersfeld (1988, p. 41) « ne plus considérer la connaissance comme la recherche de la représentation iconique d'une réalité ontologique, mais comme la recherche de manières de se comporter et de penser qui conviennent. La connaissance devient alors quelque chose que l'organisme construit dans le but de créer de l'intelligibilité dans le flux de l'expérience ». Cette conception constructiviste de la connaissance, initiée par Piaget (1974) finalement, rejoint celle de Le Moigne (2010), qui, lors d'un colloque du réseau « intelligence de la complexité »² en 2010 nous propose de faire appel « à un autre regard sur la recherche de la vérité dans les sciences et dans l'action, une conception pragmatique, au meilleur sens du mot, qui tient la connaissance humaine pour le fruit de l'expérience humaine sans cesse réfléchi et critiquée, construite par les humains et donnée par l'expérience humaine ».

¹ C'est-à-dire, la formation en tant qu'elle fait sens pour celui qui la vit.

² Accès format PDF en ligne à <http://www.intelligence-complexite.org> - Conférence vidéoscopée accessible sur <https://vimeo.com/18342077>

2. LA LICENCE PROFESSIONNELLE « DÉVELOPPEMENT SOCIAL ET MÉDIATION PAR LE SPORT »

La licence professionnelle Développement Social et Médiation par le Sport (LP DSMS) apparaît dans le paysage de l'université française à partir des années 2000.

Après Reims, Besançon et Paris X, le département des STAPS de l'université d'Orléans ouvre cette formation en 2008. Cette formation prépare au « métier » d'éducateur socio-sportif (ESS) qui consiste à prendre en charge des publics en rupture scolaire, familiale et sociétale, par et dans les activités physiques et sportives.

Ce cursus respecte le cahier des charges des licences professionnelles et présente la spécificité de le décliner en deux compétences, la compétence à la méthodologie de projet et la compétence à l'intervention socio-sportive. La structure réglementaire de cette formation, son organisation pédagogique globale et sa déclinaison locale intéressent la compréhension de notre étude.

2.1 Cadre réglementaire d'une licence professionnelle

Si les licences professionnelles « sont particulières et paradoxales au regard du fonctionnement global de l'Université » (Agulhon, 2011, p. 185), elles n'en demeurent pas moins soumises à un cadre réglementaire précis.

Dans son article 4, l'arrêté du 17 novembre 1999 relatif à la licence professionnelle prévoit l'organisation des enseignements sur une année¹. Il « articule et intègre enseignements théoriques, enseignements pratiques et finalisés, apprentissage de méthodes et d'outils, périodes de formation en milieu professionnel, notamment stage et projet tutoré individuel ou collectif ». L'ingénierie de formation doit donc régler la question de l'articulation des 500 heures d'enseignement et 150 heures de conduite de projet sous tutorat. Ces dispositions législatives recommandent le recours « aux nouvelles technologies de l'enseignement et à des modalités pédagogiques innovantes » et à une pédagogie qui laisse « une large place à l'initiative de l'étudiant et à son travail personnel pour mettre en œuvre les connaissances et les compétences acquises ». De façon à approfondir la formation, l'orientation de l'étudiant et son insertion dans l'emploi, « une mise en contact réelle avec le monde du travail » doit être

¹ Peuvent prétendre à une licence professionnelle les étudiants ayant validé un niveau de formation bac + 2 (2^e année de licence générale, Diplôme d'Étude Universitaire Sciences et Techniques, Diplôme Universitaire de Technologie, Brevet de Technicien Supérieur).

prévue. Le stage en milieu professionnel est en durée l'un des plus exigeants de la formation universitaire : 12 à 16 semaines doivent être consacrées à une immersion en milieu professionnel. Enfin, l'équipe de formation doit comporter « 25 % d'enseignants associés ou de chargés d'enseignements exerçant leur activité professionnelle principale dans un secteur correspondant à la licence professionnelle ».

En synthèse, ces directives légales associent la formation professionnelle à la mobilisation de technologies nouvelles, à l'emploi de démarches innovantes tout en conservant l'exigence de diffusion d'un enseignement scientifique universitaire de niveau II selon la nomenclature française, de niveau 6 selon le cadre européen des certifications. Selon l'ONISEP, la licence professionnelle répond à la demande de nouvelles qualifications de « cadres intermédiaires ». Ce diplôme vise l'insertion professionnelle à court terme¹, mais n'empêche pas la poursuite d'étude dans le domaine.

2.2 Cadrage national de la licence Développement Social et Médiation par Le Sport

La Commission nationale de la certification professionnelle² propose dans son Répertoire National des Certifications Professionnelles (RNCP)³ la liste des « capacités » d'un éducateur socio-sportif ainsi que le cadrage de ses missions. Le « résumé du référentiel d'emploi »⁴ et « les éléments de compétences acquis »⁵ circonscrivent les objectifs de formation dans le cadre de la diplomation de la LP DSMS⁶. Dans ses objectifs, l'harmonisation nationale vise une amélioration de la lisibilité de la formation pour les employeurs potentiels, en déclinant la fiche de poste de l'ESS. Cette clarification à destination des employeurs est bonifiée par le mode d'habilitation de cette formation : l'ouverture en local est suspendue à l'établissement de partenariats entre le monde professionnel et la formation.

En synthèse, l'ESS est un professionnel capable d'élaboration, de conception, d'intervention dans les activités sportives et culturelles et de régulation en face à face pédagogique. Il

¹ Trois ans après l'obtention d'une licence professionnelle, plus des 3/4 des diplômés ont un emploi à durée indéterminée. Ils sont moins touchés par le chômage que les titulaires d'une licence ou d'une maîtrise. Ils sont mieux rémunérés que les détenteurs d'une licence générale (CEREQ, 2008).

² <http://www.cncp.gouv.fr/commission>

³ <http://www.cncp.gouv.fr/repertoire>

⁴ <http://www.rncp.cncp.gouv.fr/grand-public/visualisationFiche?format=fr&fiche=4759>

⁵ *Idem.*

⁶ Licence professionnelle Développement Social et Médiation par le Sport.

participe à la conception et à l'évolution des politiques d'insertion des quartiers sensibles. Il est acculturé aux rendus de compte en direction des institutions et collectivités. Il est capable de manager une équipe d'intervention. Il maîtrise les techniques de communication adaptées aux publics, aux décideurs. Il dispose de connaissances en matière de politiques sociales, de certaines pratiques sportives, de didactique, de pédagogie, des sciences de l'intervention. Il connaît les problématiques des publics visés par ses missions.

2.3 Déclinaison locale de la compétence à l'intervention socio-sportive dans la structure de formation

À Orléans, selon les contraintes institutionnelles posées par l'arrêté de 1999, la formation en licence professionnelle se décline en deux compétences : la compétence à la Méthodologie du projet (d'une institution ou d'un territoire) et la compétence à l'intervention socio-sportive (ISS) relative à la prise en charge des publics en face à face pédagogique. Sur le terrain et dans le temps de la formation, l'une et l'autre se nourrissent et se complètent par ailleurs. L'approche par compétence permet « d'envisager la construction de compétences suffisamment générales pour être mobilisables dans un ensemble de métiers, actuellement repérables ou susceptibles de voir le jour dans un avenir plus ou moins proche » (Chauvigné & Coulet, 2010, p. 19).

2.3.1 Des milieux hétérogènes et une résistance aux résultats de la recherche

L'exercice du métier d'ESS relève d'une professionnalité qui prend place là où les publics questionnent et remettent en cause la fonction et le sens des institutions. Il s'agit d'un ensemble d'institutions et de secteurs engagés dans la prise en charge de publics en rupture afin de répondre à une demande sociale de plus en plus forte. Par exemple, un ESS a vocation à travailler dans des espaces de délestage ou de compensation du système scolaire (dans le cadre de la politique de l'éducation prioritaire de l'Éducation nationale et des dispositifs relais¹, en écoles de la seconde chance¹ – E2C). Il peut officier dans des milieux de l'aide

¹ V. l'article L. 111-1 du Code de l'éducation. Le service public de l'éducation doit « lutter contre les inégalités sociales et territoriales en matière de réussite scolaire et éducative ». Il « reconnaît que tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser. Il veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction. ». Les dispositifs relais constituent l'un des facteurs de l'insertion sociale et professionnelle des jeunes en voie de déscolarisation.

sociale à l'enfance² en danger (maisons de l'enfance à caractère social), dans des milieux de prise en charge des mineurs délinquants sous mandat de justice, relevant du ministère de la Justice (centres éducatifs, déclinés en « ouverts », d'accueil de jour, fermés, renforcés). Il peut également être recruté par une collectivité territoriale dans le cadre de missions éducatives, rééducatives plus transversales, déclinées à partir d'un diagnostic de terrain.

D'une façon plus opérationnelle, les ESS contribuent à reconstruire une relation sociale, éducative sur les traces souvent douloureuses laissées par des figures d'autorité (parents, école, police) qui pour le public pris en charge, représentent la cause originelle d'une marginalité souvent revendiquée. Certains de ces publics à « fleur de peau », en manque de repères, relèvent des jeunes « sans affectation » (*i.e.* hors école, hors emploi et souvent hors famille), voués au désœuvrement (et à la culture de rue) (Mauger, 2001, p. 12). Parmi les prises en charge les plus problématiques à assumer, citons celles de jeunes mineurs sous mandat de dépôt en centres éducatifs fermés, ou incarcérés en établissements pour mineurs.

Depuis les années 2000, la recherche met en évidence le manque de formation de ces professionnels et les difficultés qu'ils rencontrent sur le terrain de l'intervention. Un colloque organisé conjointement par les universités de Reims - Champagne Ardenne, Besançon, Lille II et l'Institut des sports de Moulay Rachid à Rabat en 2004 a réalisé un constat sur le thème de l'insertion par le sport pour tenter de dépasser les représentations et les croyances dans le domaine (Falcoz & Koebel, 2005). Des équipes de recherche, celle des STAPS de l'université de Strasbourg "Sport et sciences sociales", celle de l'unité de recherche de Paris-Sud XI « Complexité, Innovation et Activités Motrices et Sportives » par exemple prolongent les réflexions, et des chercheurs continuent d'évaluer les effets réels des politiques d'insertion par le sport. La recherche dans le domaine est féconde mais s'interroge sur la capacité des milieux sportif et politique à tirer bénéfice de ce travail scientifique (Koebel, 2010).

Avec ce constat, professionnaliser des ESS à l'Université relève d'un défi en regard des questions vives approchées. La valorisation de ces acteurs sociaux pose également la question de la reconnaissance institutionnelle de formations hybrides universitaires (Lefèvre, 2012). Alors même que les termes « métiers en émergence » semblent élégamment dissimuler un besoin persistant de reconnaissance, la question du statut de ces professionnels reste largement posée (Monin & Bouhaouala, 2005).

¹ Le réseau EC2 trouve son origine dans une disposition européenne du sommet de Madrid de 1995, dont les principes sont contenus dans « Livre Blanc Enseigner et apprendre – Vers la société cognitive », présenté par Édith Cresson, Commissaire européen chargé de la science, de la recherche et du développement pour lutter contre l'exclusion des jeunes adultes.

² Cf. Art. L. 221 du Code de l'action sociale et des familles.

2.3.2 Face à la complexité des milieux, le pari de l'apprenant, du collectif et de la compétence

« L'approche par compétence » permet de faire face à la complexité et la diversité des milieux d'insertion professionnelle dans le champ de l'éducation par la pratique sportive. Lors de la modélisation de la formation, cette approche permet de contourner la difficulté et les problèmes éthiques liés à la caractérisation fine de ces publics en rupture qui peut tourner à la stigmatisation. Bien que critiquée dans le champ de l'enseignement (Crahay, 2006), l'approche par compétence a guidé l'ingénierie initiale de la LP DSMS. Pour autant, ce sont les psychologues qui les premiers ont fait valoir cette approche dans les années 1960 bien avant qu'elle ne devienne un vecteur puissant de refondation à l'initiative de l'Europe, « un paradigme pour l'enseignement supérieur » (Chauvigné & Coulet, 2010), pour la formation professionnelle. Ce concept de compétence est polysémique et, pour certains, une illusion nomothétique ; il est à l'origine de controverses à propos de sa définition et de sa mobilisation en formation. Du côté de la didactique professionnelle, Coulet (2011, p. 17) propose la définition suivante : « organisation dynamique de l'activité mobilisée et régulée par un sujet pour faire face à une tâche donnée, dans une situation déterminée ». Par une importante revue de littérature sur la question, il confirme cette définition en 2011 en proposant « un modèle pour décrire, développer et évaluer les compétences » (Coulet, 2011). Entre 2007 et 2008, période d'élaboration de la LP DSMS, les travaux de Le Boterf à propos de cet « attracteur étrange » (1994), traversaient le milieu éducatif. La définition qu'il propose du concept de compétence, a largement été reprise dans le milieu de la formation et de l'éducation :

« La compétence (...) est un processus. Si la compétence est un savoir-agir (...) l'opérateur compétent est celui qui est capable de mobiliser, de mettre en œuvre de façon efficace les différentes fonctions d'un système où interviennent des ressources aussi diverses que des opérations de raisonnement, des connaissances, des activations, des capacités relationnelles ou des schémas comportementaux. Cette alchimie reste encore largement une *terra incognita* » (1994, p. 43).

L'évolution des contextes et des situations de travail n'a fait que confirmer la place de l'acteur, la compétence n'étant pas détachable du professionnel (Le Boterf, 2013, pp. 60-61) : « Face aux imprévus et aux aléas, face à la complexité des systèmes et des logiques d'action, le professionnel doit savoir prendre des initiatives et des décisions, négocier et arbitrer, faire des choix, prendre des risques, réagir à des aléas, des pannes ou des avaries, innover au

quotidien et prendre des responsabilités » (*Ibid.*).

En ce sens, les compétences relèvent de l'expérience de l'acteur : « les compétences intégrées, cohérentes, d'une efficacité relative à un contexte sont très souvent inconscientes et automatisées, construites dans l'action par l'expérience » (Carré & Caspar, 2011, p. 241).

Moderne en apparence, ce constat procède d'une interrogation persistante. Dans les années 1970, Argyris et Schön écrivaient que le concept de compétence était appelé à évoluer mais qu'il renverrait inévitablement à l'autoformation au quotidien, en conditions réelles : « *whatever competence means today, we can be sure is meaning will have changed by tomorrow. The foundation for future professional competence seems to be the capacity to learn. This requires developing one's own continuing theory of practice under real-time conditions* » (1974, p. 157). Finalement la compétence intègre la nécessité d'apprendre de l'inattendu, de capitaliser l'expérience ; la compétence est un engagement comme l'*apprenance*, une attitude, une ouverture aux aléas.

Des recherches empiriques ont mis à jour le caractère opportuniste, presque subversif de la compétence professionnelle, capable de se nicher là où personne ne l'attend, là-même où la qualité du travail en dépend. Dejours (2009, pp. 74-75) parle « d'intelligence au travail », de sa dimension cognitive et affective qui permet de « faire face à l'inédit, à ce qui n'est pas encore ni connu, ni routinisé » et qui conduit « à oser transgresser ou enfreindre, agir intelligemment mais clandestinement ou, au moins, discrètement ». Le « zèle au travail », la mobilisation individuelle et collective d'une intelligence qui travaille de façon efficiente même dans les écarts à la norme, permet la production d'un bien ou d'un service de qualité. La compétence est collective aussi parce que l'activité d'un professionnel l'inscrit dans l'histoire d'un métier, « le fil de plomb du métier » (Clot, 2010, p. 81). Dans la *Clinique de l'activité*, Clot démontre face « au collectif en miette » l'importance de la reconnaissance des pairs mais surtout l'importance de la « dispute professionnelle » : « la coopération n'est jamais aussi bonne que lorsqu'elle descend jusqu'aux *dissensus* » (*Ibid.*, p. 177) parce qu'alors le débat porte sur la qualité du travail et participe à l'installation d'une solidarité opératoire pour résoudre des problèmes communs. Il est question de reconnaissance par les autres, mais aussi de soi par soi au travers d'un travail dans lequel on se reconnaît.

L'intervention socio-sportive, qui consiste à recréer des liens et/ou accompagner une (ré) éducation primaire en milieux chaotiques relève de professions pour lesquelles les prescriptions sont faibles (comme les métiers de la formation, de l'enseignement, de

l'entraînement sportif) et la responsabilisation de l'acteur forte. En se référant aux travaux de Dejours et de Clot, Le Boterf établit l'apport incontournable de la dimension collective du travail pour un professionnel engagé : « les prescripteurs ne peuvent jamais tout savoir et les situations de travail se définissent de plus en plus comme des événements auxquels il faut faire face. Il est important pour un professionnel de savoir ce que ses collègues feraient à sa place, dans telles circonstances, face à telle difficulté. Sans cette possibilité de référence collective, le professionnel est renvoyé à sa solitude et aux risques qu'elle entraîne sur le savoir-agir » (Le Boterf, 2010, p. 71).

Former à la compétence à l'intervention socio-sportive revient à reconnaître que face à la complexité des milieux et des problèmes, c'est l'acteur en situation, inscrit dans un collectif cohérent organisé autour de la question de la qualité de l'action qui trouvera la solution aux problèmes que ni le formateur, ni la formation n'auront su anticiper. Ces solutions de circonstances surgiront souvent de manières surprenantes et implicites, dans le silence des préconisations. Valoriser le développement de compétences en formation, c'est faire le pari de l'acteur responsable et engagé dans un projet commun de développement de connaissances.

Former à l'ISS dans le cadre du domaine STAPS, c'est aussi faire le pari raisonnable que la recherche universitaire en matière d'intervention dans et par les activités physiques et sportives (liée à l'éducation, l'entraînement, la réadaptation) puissent étayer la conception de dispositifs de professionnalisation au service du développement professionnel des éducateurs. C'est considérer que les ressources existantes peuvent accompagner l'émergence d'une nouvelle profession, ou repositionner les missions de professionnels de l'intervention sportive en fonction des priorités sociales du contexte.

2.4 L'évaluation en licence professionnelle DSMS

La présentation d'une formation englobe la description de l'évaluation des effets du cursus. Deux points de vue coexistent alors : un point de vue institutionnel qui commande l'évaluation des compétences et un point de vue conceptuel, qui considère que l'activité présente deux facettes indissociables, une fonctionnelle (le travail) et l'autre constructive : l'apprentissage-développement.

L'attribution du diplôme certifie aux employeurs que l'ESS dispose du « savoir-agir », alors que des confusions persistent entre employeurs et formateurs sur ce point. Si le levier du sport est actionné depuis longtemps, les pratiques d'intervention sur le terrain sont souvent hybrides

et parfois réduites à un objectif occupationnel (Koebel, 2010). Les acteurs sociaux peuvent s'en satisfaire (Lefèvre, 2012). Des croyances persistantes, comme celle « d'un sport intrinsèquement intégrateur » (Gasparini & Knobe, 2005) continuent à faire obstacle à une véritable évaluation des politiques d'insertion par le sport (Chobeaux & Segrestan, 2003). Un flou existe entre les attentes des employeurs et les formations, nombreuses finalement, qui mènent aux emplois de l'insertion par le sport. Bien que les ESS participent à résoudre un problème de société, à l'aide du levier sportif valorisé par les pouvoirs politiques, l'opinion publique et les publics visés, la question de la reconnaissance du métier et des compétences reste d'actualité, à l'image de ce qui se passe dans le secteur des carrières socio-éducatives en France (Milova, 2006). En LP DSMS, l'autoévaluation du développement-apprentissage constitue une partie des éléments de certification, justifiée par la spécificité de la compétence et la lucidité nécessaire dans le travail au quotidien. « Exercer ces métiers adressés à autrui revient à produire des activités de travail toujours différentes, originales dans les interactions historicisées et singulières qui les constituent (...). Le professionnel doit sélectionner des informations pertinentes, interpréter la situation dans laquelle il doit agir » (Piot, 2009, p. 264)

2.4.1 Un portfolio « compilateur » d'expériences, adapté à un dispositif hybride

La formation d'adultes à la compétence à l'ISS encourage à faire preuve d'innovation, à mobiliser les résultats de la recherche relatifs à la formation professionnelle, et à les interroger à l'épreuve d'un nouveau contexte de diplôme professionnalisant.

Le format hybride de formation universitaire constitue une opportunité de rapprocher des équipes de formation pluridisciplinaire et les acteurs sociaux d'une profession émergente en réponse à des besoins sociétaux. La licence professionnelle constitue un terrain d'échanges possibles entre savoirs disciplinaires et savoirs d'action (Barbier, 2011, p. 8) mais également l'occasion d'« une autre alliance du travail, de la recherche et de la formation » (Durand & Yvon, 2012, p. 40).

Les orientations retenues à l'ingénierie du dispositif composite de formation de la LP DSMS consistent à faire de l'activité d'intervention socio-sportive (ISS) à la fois une visée et un moyen de développement professionnel de l'éducateur socio-sportif. Le dispositif multimodal (Kress, 2009) articule des lieux de formation *in situ* et *ex situ* (salles de cours, ateliers, stages...), des formats pédagogiques descendants et ascendants, académiques et expérientiels

(cours magistraux, ateliers d'intervention socio-sportifs collaboratifs, analyse de l'activité d'ISS, portfolio, rédaction de mémoire professionnel ...). Les milieux d'intervention sont multiples et les technologies mobilisées de nature différente (outils de conception de séance « papier », plateforme de formation à distance, mobilisation de Wiki, groupe Facebook¹, mobilisation de la vidéo, méthode scientifique d'analyse de l'activité), dans le cadre d'une formation collaborative, *i.e.* une formation dans laquelle les relations interindividuelles constituent des ressources pour parvenir à la réalisation de tâche commune.

L'évaluation de la compétence à l'ISS dans un dispositif hybride et ouvert joue un rôle déterminant. Elle repose sur deux artefacts, un portfolio, pour le premier, qui intègre un projet de formation, pour le second. Le portfolio est « une modalité d'intégration non seulement de diverses expériences vécues par l'étudiant, mais aussi des diverses évaluations qui ont jalonné son parcours de formation, où on attend de l'étudiant, dans tous ces cas, qu'il y applique sa réflexivité » (Poumay & Maillart, 2015, p. 1).

L'évaluation équipée de l'outil « portfolio » assure une cohérence dans l'évaluation et le suivi des étudiants, une « permanence » (Jézégou, 2004) des formateurs, en permettant :

- une autoévaluation continue et accompagnée, favorable au développement professionnel de l'étudiant et au développement de l'estime de soi ;
- un retour sur le fonctionnement du dispositif de formation pour l'équipe pédagogique mixte (universitaire et professionnelle), à partir de retours d'expérience et d'évaluation de la formation par les étudiants.

Ces deux dimensions de l'évaluation doivent permettre d'entretenir une adéquation formation/métier et favoriser trois effets (Berthiaume & Rege Colet, 2013, p. 212) : susciter un apprentissage en profondeur, développer l'autodirection des étudiants et soutenir leur motivation. Ainsi dans le cadre d'une formation hybride donc ouverte, « l'apprenant dispose de libertés de choix pour qu'il puisse exercer un contrôle socio-organisationnel et pédagogique sur sa formation et ses apprentissages » (Jézégou, 2005, p. 23) d'une part, ainsi que la possibilité de « contrôler les stratégies cognitives qu'il met en œuvre tout au long de sa

¹ Chaque année la promotion d'étudiants constitue un groupe Facebook qui s'avère dynamique pour la transmission des informations. Nous considérons que cet espace « libre, informel, collaboratif et contextualisé » (Mélot, Strebelle, Mahauden, & Depover, 2017, p. 15) contribue aux apprentissages collaboratifs de la formation (Dillenbourg, Poirier, & Carles, 2003 ; Lampe, Wohn, Vitak, Ellison, & Wash, 2011), d'une façon « complémentaire » à l'ENT de l'Université, plus agile, plus souple, sans le regard du formateur.

formation » (*Ibid.*) favorables aux apprentissages en profondeur et à la motivation (Deci & Ryan, 2008 ; Ryan & Deci, 2000) d'autre part.

2.4.2 Intégrer la dimension subjective dans l'évaluation d'une formation à un métier adressé à autrui

Dans « les métiers adressés à autrui », Piot met en évidence la place particulière de l'interaction humaine. Ce travail est « écologique, interprétatif, historicisé » (Piot, 2006). « Ces métiers résistent au cadre habituel d'une analyse ergonomique classique : tout 'travail sur autrui' résiste à se laisser enfermer dans des algorithmes, des protocoles d'exécution ou des schémas fermés qui s'ordonnent à la pure logique transformationnelle déductive et applicative des sciences dures, dont le champ de validité est limité à la production de biens matériels » (Piot, 2009, p. 263). Il met en évidence les dilemmes de posture des travailleurs sociaux et animateurs qui n'ont pas « la protection relative que constituent les programmes scolaires et la relation au savoir à transmettre [des enseignants] qui peut les aider à filtrer les difficultés d'autrui dont ils sont témoins » (*Ibid.*, p. 17). Finalement, la tâche ne peut être prescrite ou donnée complètement par la situation de travail, « le sens se construit dans l'inter-relation entre les personnes et les éléments propres à la situation singulière » (*Ibid.*, p. 18). Fruit d'une recherche formation conduite dans le champ de la formation d'aides-soignants, Piot propose un outil d'évaluation qui envisage notamment trois registres, le registre objectif, subjectif et intersubjectif. La dimension objective de l'activité professionnelle renvoie aux buts fonctionnels et aux prescriptions institutionnelles. Le registre intersubjectif s'attache à considérer la dimension sociale du travail, au sein de collectifs et adressée à des bénéficiaires. Le registre subjectif prend en compte le degré de maîtrise des compétences déclaré pour orienter, conduire et réguler l'activité du point de vue des valeurs et de l'efficacité, le sentiment d'efficacité personnelle et d'appartenance à un collectif de travail ou une communauté de pratique exprimé (*Ibid.*, p. 270).

Puisque l'ESS a vocation à prendre en charge des publics fragiles et selon les préconisations de Piot, la cohérence de la formation peut également être appréciée à l'aune de l'histoire de l'apprenant en formation en intégrant ce registre subjectif de l'évaluation. S'intéresser au point de vue de l'acteur lorsqu'il s'agit pour lui d'élaborer des connaissances significatives de son projet de formation ouvre des perspectives. Dans le cadre de l'anthropologie cognitive située notamment, le sujet apprenant est « l'histoire de ses actions, et cette histoire en train de

se faire » (Yvon & Durand, 2012, p. 41). Avec une compréhension de l'activité de formation entendue comme située au plan spatial, matériel, social, culturel, et incarnée, l'apprenant est le premier agent de son développement professionnel en tant qu'il s'approprie le contexte de formation. Documenter l'activité de l'apprenant de son point de vue dans ce contexte de formation vise à rendre compte de l'expérience de formation, c'est-à-dire de l'activité en tant qu'elle fait sens, c'est rendre compte « d'un flux dynamique où la cognition est conceptualisée comme l'activité concrète de tout l'organisme » (G. Poizat, Salini & Durand, 2013, p. 100), un flux d'expériences dépendantes des capacités sensori-motrices du corps (Varela, Thompson, & Rosch, 1993).

Pour résumer, en associant les apprenants à l'évaluation (la leur et celle de la formation), le développement de leur professionnalité s'enrichit d'une démarche méthodologique et théorique pertinente tout au long d'une carrière. La mise en place de l'autoévaluation de l'apprenant (élaboration et contrôle du projet de formation individualisée du point de vue de l'acteur), ainsi que l'évaluation qualitative du dispositif de formation par l'apprenant et les professionnels du secteur visent à favoriser l'adéquation entre la formation et les exigences du terrain par la collaboration au sein d'une équipe pédagogique de personnels aux statuts divers (enseignants-chercheurs, professionnels du secteur, professeurs d'EPS et étudiants).

CHAPITRE 2

LE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL, RÉSULTAT DE L'EXPÉRIENCE ET DE LA COLLABORATION DANS LES SITUATIONS DE FORMATION

Les orientations retenues pour l'ingénierie du dispositif composite de formation de la LP DSMS consistent donc à faire de l'activité d'Intervention socio-sportive (ISS) à la fois une visée et un moyen de développement du sujet agissant, inscrit dans un contexte matériel et humain collaboratif. De ce fait, le dispositif de la LP DSMS propose des séquences d'ISS dirigées par une équipe d'intervenants, des ateliers d'analyse de pratique et des enseignements disciplinaires (sociologie, psychologie, politiques sociales, didactiques et pédagogies des APS) dans le cadre d'une formation apprenante.

Les lignes directrices de conception posées « d'une façon idéale »¹ (Albero, 2010, p. 3) dans le premier chapitre, nous pourrions convenir que le dispositif est un environnement organisé, structurant le management des moyens matériels et humains destinés à former des ESS efficaces sur le terrain de l'intervention socio-sportive : il s'agit d'un niveau « fonctionnel de référence » (*Ibid.*). Pour l'essentiel, l'évaluation standard des formations s'arrête à ce niveau, en examine le fonctionnement, en somme : « comment ça marche ». Dans des environnements de formation hybrides, multimodaux, « sociotechniques », le paradigme du sujet social apprenant nous invite à regarder les dispositifs différemment. Leur cohérence n'apparaît que depuis la perspective de l'individu, à l'aune de la pensée complexe et de son corollaire : l'émergence. Dans une perspective psychosociale dont se nourrit le management moderne, la dimension collective est posée comme catalyseur de formation. Mais c'est bien du côté de l'expérience singulière du sujet apprenant qu'il faudra observer le développement des connaissances et du sentiment de compétence, dès lors que celui-ci s'engage dans l'action.

¹ « Le dispositif idéal est l'ensemble des idées, principes, modèles et valeurs qui orientent et structurent les décisions, actes et discours des acteurs au cours du projet » (Albero, 2010, p. 3).

1. L'APPRENTISSAGE COMME UN PROCESSUS ÉMERGEANT DANS UNE PERSPECTIVE SOCIOCONSTRUCTIVISTE

Puisque les dispositifs de formation sont devenus des entités « sociotechniques » complexes, leurs effets peuvent être repérés à partir de l'observation du couplage acteur-environnement. C'est dans ce couplage qu'il convient de saisir le développement professionnel, en tant que processus émergent d'élaboration de connaissances.

Dans une perspective holistique, l'émergence est liée à la notion de système, « le tout est plus que la somme des parties ». Ainsi, ce que le sujet apprenant construit dans un dispositif de formation collaboratif n'est jamais l'addition des contenus planifiés dans chacune des situations qu'il traverse (intervention socio-sportive, analyse de pratique, confrontation à des vidéos de pairs en activité, cours magistraux, stage en établissement, échanges avec des formateurs, des publics, des pairs etc.) et cela, même si chacune des situations d'apprentissage proposées par le dispositif est scénarisée et « officiellement orientée vers des apprentissages » (De Lavergne, 2007, p. 127). La perspective holistique, considère l'apprentissage comme un phénomène ascendant *bottom-up*. En effet, dans une perspective socioconstructiviste, l'apprentissage « est considéré comme émergent, comme en intelligence artificielle » (*Ibid.*). En convoquant Piaget (1974), Vygotski (1985) et Bateson (1977) à l'appui de sa démonstration, De Lavergne montre que l'apprentissage s'affranchit de prévisibilité et de proportionnalité mais reste « saisissable » pour le formateur et le chercheur à partir d'une attention à l'émergence de nouvelles significations, qui « vise(nt) à faire tenir ensemble un mixte de continuité et de discontinuité ». Apprendre, « c'est une donation d'un sens nouveau, le surgissement d'une nouvelle forme, liée à l'élargissement de mon cadrage. (...) La survenance d'un ordre dont je ne pouvais auparavant démêler la complexité » (*Ibid.*, p. 127). Cette attention aux effets émergents, à l'interface du sujet et du dispositif, révèle l'effet catalyseur souhaité d'un dispositif hybride, alors que ce même dispositif, ausculté de façon analytique, pourrait n'apparaître que sous l'aspect d'un patchwork de situations hétéroclites de formation, bien éloigné du modèle d'enseignement *top-down*, traditionnel à l'Université. La modification des paysages de la formation et « le caractère émietté et non cumulatif des études sur les environnements médiatisés » (Albero, 2010, p. 3) de formation nous invite à dessiner la cohérence des dispositifs de formation d'une nouvelle façon. De plus, puisque la formation est dorénavant « permanente » d'une part et de « la responsabilité de

l'apprenant » d'autre part (Carré, 2005), ce n'est plus le dispositif idéal, ni fonctionnel qu'il convient d'observer, mais le dispositif tel qu'il fait expérience pour l'apprenant.

Finalement, c'est le sujet apprenant qui révèle la cohérence du dispositif de formation, tel qu'il la construit, à partir de l'élaboration de connaissances nouvelles, ou/et la confirmation et l'invalidation des plus anciennes. L'apprentissage, le développement professionnel s'observent en adoptant un changement d'angle et de perspective.

Pour appuyer cette attention portée au sujet apprenant, en tant que révélateur des effets du dispositif collaboratif, il convient de considérer que « le travail en équipe est une formule pédagogique par laquelle un individu, des individus apprennent chacun singulièrement » (Proulx, 1999, p. 4).

2. L'EXPÉRIENCE DES SITUATIONS DE FORMATION ET LE DÉVELOPPEMENT DE CONNAISSANCES DE NATURE MULTIPLE

Albero nous propose de considérer les dispositifs comme des expériences vécues : « le dispositif vécu correspond à l'expérience personnelle des différents acteurs (décideurs, enseignants, techniciens, étudiants) et à l'aménagement continu qu'ils réalisent » (Albero, 2010, p. 4). Lorsqu'une formation intègre cet aménagement continu « comme sources de pilotage de l'action, dans des boucles de retour d'information qui permettent de corriger et réguler à mesure son fonctionnement, il change de nature. Il enclenche des processus d'auto-organisation qui le font accéder à une dimension supérieure d'interaction dynamique, de type biologique, qui lui permet de gagner en capacité d'adaptation et d'évolution » (*Ibid.*, p. 3). Niveau macro (milieu professionnel), niveau méso (dispositif), niveau micro (l'apprenant) sont reliés par des boucles d'action et de rétroaction qui conduisent à prêter attention au « dispositif vécu » (*Ibid.*) des apprenants. Le niveau micro constitue la dimension organisatrice de l'ensemble puisque s'affirme au travers un sujet apprenant compétent, l'efficacité d'une formation, à savoir contribuer à la formation d'un acteur capable d'agir et de transformer les comportements des publics fragiles, créer du lien et lutter contre l'exclusion.

Proposer un apprentissage expérientiel qui intègre les principes de l'andragogie revient à créer un contexte de formation pratique, et souvent social¹, dans lequel de nouvelles habiletés puissent être apprises, appliquées et maîtrisées (Hetzner, Steiner, Dimitrova, Brna, & Conlan, 2011, p. 166). Pour Hetzner et *al.* (*Ibid.*), le défi à relever dans ce type d'espaces de formation consiste à « aligner » de la meilleure façon possible la formation avec l'exercice quotidien du métier : « *the key challenge is how to effectively align the learning experience in the simulated environment with the real world context and the day-to-day job practice where the skill are deployed* » (*Ibid.*, p. 167).

Concevoir des espaces de « simulation » au plus près des conditions réelles de travail, mais également des situations de formation et pas la « simple » réplique du métier, est une préoccupation forte (Pastré, 2005). « La question de la relation entre la situation professionnelle de référence et la situation simulée » doit notamment être abordée « d'un point de vue psychologique et non seulement d'un point de vue technologique » (*Ibid.*, p. 9). À propos de la formation des pilotes de ligne, Jouanneaux souligne notamment que « la motivation pour cette activité de simulation [provient de] l'entraînement effectif face à des situations que, heureusement, je ne rencontre normalement pas (...) mais qui peuvent toujours se produire » (2005, p. 309). L'auteur livre des conclusions limpides à propos de l'usage des simulateurs de vol : le simulateur n'est pas une expérience forcément plaisante pour le pilote. Pour qu'elle soit viable du point de vue de la formation, elle doit faire « sens ». La simulation n'est pas que le travail réel, elle est aussi un « entraînement » au travail réel. Les pannes proposées par l'instructeur doivent demeurer cohérentes pour le pilote et non pas sembler « irréelles ». Proposer des tâches de simulation efficaces impose aux spécialistes du métier et aux spécialistes de l'apprentissage d'entrer dans une réflexion mutuellement nourrie à propos de conception d'espace de simulation.

Compte tenu des progrès technologiques, il est techniquement possible d'élaborer des « espaces de formation augmentée » (« *augmented simulated experiential learning* ») afin d'intégrer le travail simulé, mais aussi une appréciation de ce travail simulé en regard de la réalité du travail et des progrès réalisés en formation, conduite par les apprenants (Hetzner et *al.*, 2011). Les échanges entre pairs et formateurs à propos du travail réel et simulé, à propos des espaces de simulations et de la possibilité de régulation autonome de l'apprentissage (trouver en autonomie accompagnée les connaissances clés adaptées au métier ciblé) sont des

¹ « *Experiential learning environments (e.g simulations, serious games, immersive activities) create a practical, and often social, context in which novel skills can be learned, applied and mastered* ».

éléments constitutifs de l'espace démultiplié de formation (*Ibid.*), sociotechnique (Albero, 2010), qui tient compte des principes de l'andragogie.

2.1 Se former par l'expérience des ateliers de pratique d'intervention socio-sportive

La formation à l'activité d'intervention socio-sportive est prévue dans un continuum de dispositifs (de *in situ* à *ex situ*), depuis des ateliers de pratique entre pairs¹ jusqu'aux stages en immersion, en passant par des ateliers d'intervention² dans lesquels les publics pris en charge sont ceux des milieux professionnels. Ce continuum d'activités dans l'idéal vise à adoucir le « choc de réalité » (Veenman, 1984) ou le choc du terrain³ de l'éducation socio-sportive, par structuration progressive de l'environnement de l'ESS.

Ces ateliers peuvent être envisagés comme des « espaces d'action encouragée » (EAE) (Durand, 2008 ; Poizat, Durand & Theureau, 2016a), également appelés « Champ d'actions encouragées » (Récopé, Fiard, Sève, Gal-Petitfaux & Ria, 2001 ; Reed, 1993 ; Reed & Brill, 1996). Dans ce cas, ils sont « des dérivations de la réalité ou des transformations des environnements de l'activité cible, qui portent sur une pluralité d'aspects » (Durand, *Ibid.*, p. 108). « Les EAE sont des précurseurs d'actions et d'expériences, supposés induire une transformation orientée de l'activité des formés. Ces précurseurs évalués comme prometteurs concrétisent deux intentions principales : perturber le couplage des formés par un agencement de leur environnement pour déclencher des transformations, et induire une sélection de celles évaluées comme désirables » (Durand & Filliettaz, 2009, p. 197). Ainsi ces espaces d'action encouragée sont aménagés (par le formateur et le collectif apprenant) de telle façon que les dispositifs prévoient d'adoucir les conséquences de l'action d'intervention, de réduire les contraintes de la situation, d'organiser la focalisation des acteurs sur des aspects particuliers de la pratique, d'encourager et de solliciter des émotions particulières. La conception d'environnements « *affordants* » (Gibson, 1977) permet de dépasser « le paradoxe du formateur » confronté à des apprenants qui s'inscrivent de façon asymétrique dans un contexte en fonction de leurs préoccupations, de leurs perceptions, de leurs connaissances du

¹ Ces ateliers sont nommés par la suite « atelier d'échange entre pairs » - AEP.

² Ces ateliers sont appelés par la suite « atelier d'intervention », AI-MECS (atelier d'intervention auprès des publics des maisons de l'enfance à caractère social) ou AI-PJJ (atelier d'intervention auprès des publics de la Protection judiciaire de la jeunesse) et se déroulent dans les équipements sportifs de l'université d'Orléans.

³ « nombreux sont ces intervenants qui atteignent très vite les limites de leurs compétences, dès lors qu'ils sont confrontés à des jeunes délinquants ou, de manière plus générale, à des comportements violents de la part d'une partie des publics qu'ils sont chargés d'encadrer » (Koebel, 2010, p. 32).

moment. L'hypothèse de l'énaction posée, l'enseignant, le formateur ne peut être assuré de son efficacité professionnelle, puisque l'autonomie de l'apprenant peut dérouter celui-ci des acquisitions planifiées, sauf à agir sur son environnement : « *enaction and/or self construction confront trainers with a paradox : how can they claim to train others - that is to intervene in the construction of other's activity, to modify and support it - if they credit the assumption of autonomy ? In fact, influencing the activity of others for training purposes is necessarily* » (Poizat, Durand & Theureau, 2016b, p. 237).

En considérant les conditions difficiles d'exercice du métier d'éducateur socio-sportif (observées par la présence d'un turnover important chez les personnels de l'éducation spécialisée), les ateliers d'intervention peuvent aussi prendre l'aspect « d'espaces capacitants » (Falzon, 2005), c'est-à-dire d'environnements dans lesquels les individus développent de nouvelles connaissances et compétences, élargissent leurs possibilités d'action et leur degré de contrôle sur leurs tâches et sur les façons de s'employer à les réaliser. L'idée sous-jacente est de permettre le développement de l'autonomie des agents au travers trois dimensions souhaitées de ces ateliers : une dimension préventive qui n'altère pas les capacités futures d'action, inclusive qui intègre les différences interindividuelles et développementales, et une dimension qui valorise et encourage l'autoformation. Les ateliers d'ISS envisagés comme des espaces capacitants, c'est faire le pari que « les ressources offertes par l'environnement de formation » (et ici les ateliers d'ISS avec des publics fragiles dont les caractéristiques sont celles des publics « cibles ») puissent permettre aux ESS de mobiliser « leurs capacités (bagage expérientiel, compétences, désir d'agir, perception des possibilités d'action, capacité de projection, etc.) dans l'exercice effectif d'un pouvoir d'action » (Fernagu Oudet, 2012, p. 12).

Ce pouvoir d'action révélé en activité d'ISS lors de la formation serait précurseur de la compétence à l'ISS de l'ESS engagé et autonome.

En considérant les ateliers d'ISS et les situations de formation proposées par le dispositif hybride de formation en LP DSMS comme des catalyseurs d'expérience, il convient dorénavant d'examiner en quoi la dimension émotionnelle de l'apprentissage constitue une ressource majeure.

2.2 L'expérience dans toutes ses dimensions : le rôle des émotions

Enseigner, éduquer devient un travail de plus en plus « émotionnel », en France comme à l'étranger, et les enseignants doivent adapter leur métier aux exigences d'un monde changeant, qui exige flexibilité et créativité (Hargreaves, 2003, 2005 ; Lantheaume, 2007 ; Ria, 2001, 2009). L'expertise en la matière revient à composer avec les émotions éprouvées, car le professionnel est soumis à « un effort constant pour modifier, contrôler, neutraliser ou encore amplifier ses émotions en fonction de la situation dans le but d'y atteindre des objectifs éducatifs » (Visioli, Petiot & Ria, 2015, p. 21). Le regard, la gestion des espaces et des distances, l'humour, la gestuelle constituent des moyens mobilisés par l'enseignant pour construire une relation « totale », favorable aux apprentissages, quand bien même longtemps les émotions ont été tenues à distance de la relation éducative (Durand, 2001). Dans un cadre où les comportements sociaux sont mis à mal, l'éducateur socio-sportif, *a fortiori*, n'échappe pas à ce constat d'une « expérience holistique » (Zembylas, 2007). Si l'éducation est une expérience cognitive, perceptuelle et émotionnelle, s'il convient d'être en mesure de réfléchir, d'agir et de réagir et cela dans un contexte social particulier, alors la formation doit envisager de proposer l'expérimentation et l'analyse de cette globalité (Leblanc, Ria, Dieumegard, Serres & Durand, 2008 ; Ria, 2014 ; Ria & Leblanc, 2011 ; Visioli & Ria, 2010, 2012).

Dans le cas de l'éducation socio-sportive, les émotions endossent des statuts multiples, elles peuvent constituer les conditions d'une relation constructive, d'une compréhension mutuelle avec le public (Zanna, 2015), l'expérience d'une aisance et d'une fluidité aussi, entendues comme « summum de l'intelligence émotionnelle, [à savoir] les émotions mises au service de la performance ou de l'apprentissage » (Goleman, 2006, p. 142). L'expérience de « moments de grâce », d'un état de *flow* (Csikszentmihalyi, 2008) peuvent constituer les marqueurs somatiques d'un épanouissement professionnel, gage de persistance dans le métier. Cependant, « les émotions qui couvent en deçà du seuil de la conscience peuvent exercer une influence profonde sur la manière dont nous percevons les choses et y réagissons, sans que nous soupçonnions qu'elles sont à l'œuvre » (Goleman, 2006, p. 89).

Spécialiste de psychologie cognitive et d'économie comportementale, Kahnman démontre combien les émotions et l'intuition tiennent un rôle prépondérant dans les prises de décisions, même chez les experts d'un domaine. En reprenant à son compte que « comme l'ont souligné les spécialistes des sciences cognitives ces dernières années, la cognition est incarnée » (2012, p. 66), Kahnman apporte la preuve que les décisions des experts sont saturées par des biais

émotionnels, qu'une pensée « rapide » sous l'effet de risques perçus peut conduire à des décisions aux conséquences graves (Kahneman & Tversky, 1979). « Vous pensez donc avec votre corps, pas seulement avec votre cerveau » (2012, p. 66).

Au-delà des émotions, pour saisir le comportement humain, il convient d'intégrer l'impact des sentiments : « pour analyser les émotions, il convient d'examiner les dispositifs extrêmement variés de régulation vitale qu'offre le cerveau, en n'oubliant pas qu'ils s'inspirent de principes et d'objectifs apparus antérieurement au cerveau et qu'ils fonctionnent de façon automatique et aveugle, tant que l'esprit conscient n'en a pas connaissance sous forme de sentiment » (Damasio, 2012, p. 134).

La peur, par exemple, illustre à quel point un mécanisme profondément ancré peut nous conduire à agir de manière salvatrice, ou de façon complètement inadaptée : « les peurs injustifiées empoisonnent notre vie quotidienne et nous laissent en proie à l'agitation, l'anxiété et à toutes sortes de soucis ordinaires (*Ibid.*, p. 437). Des émotions d'arrière-plan comme l'enthousiasme et le découragement, « déclenchés par diverses circonstances factuelles de la vie, mais aussi par des états intérieurs comme la maladie ou la fatigue » peuvent opérer « en coulisse » (*Ibid.*, p. 156).

Même si elles sont plus récentes dans l'évolution de l'espèce, les émotions sociales n'échappent pas à ces mécanismes inconscients. Ces influences d'arrière-plan, profondément engrammées nous conditionnent à notre insu, tandis que les émotions sociales, exprimées dans toute leur plénitude, devraient participer à l'édification de liens déterminants pour l'espèce humaine : elles permettent ou pas la compréhension profonde d'un autre que soi par la compassion et l'empathie (Berthoz & Jorland, 2004), « elles forment le fondement naturel des systèmes éthiques » (Damasio, 2007, pp. 3-7), et pour des philosophes et sociologues sont au fondement de la démocratie (Nussbaum, 2011), d'une citoyenneté planétaire et du développement durable (Morin, 2000, 2012).

3. LA COLLABORATION COMME MOYEN ET FINALITÉ DE FORMATION EN LP DSMS

L'apprentissage en équipe est une ressource et une capacité encouragée dans le cadre du management d'organisations. La collaboration conditionne ainsi l'émergence « d'organisations intelligentes », potentiellement armées pour relever les problèmes complexes. Dans son ouvrage *La cinquième discipline, l'art et la manière des*

organisations qui apprennent (1992), Senge souligne la difficulté à mettre en place une collaboration des équipes dans les entreprises et les sociétés dès lors qu'il est question d'aborder un problème. En citant les travaux d'Argyris¹, spécialiste de l'apprentissage à Harvard, il écrit notamment que « la plupart des managers estiment dérangeante l'investigation collective destinée à soulever les problèmes de fond. L'école nous apprend à ne pas admettre qu'on ne connaît pas la réponse. La plupart des sociétés prolongent cette éducation en récompensant les personnes les plus expertes à défendre leur point de vue, plutôt qu'à soulever les problèmes complexes » (*Ibid.*, p. 43). La collaboration s'acquiert au prix de disciplines : la maîtrise personnelle, la remise en cause des modèles mentaux, la vision partagée, l'apprentissage en équipe et la pensée systémique constituent les points clés de l'ouvrage et des orientations managériales préconisées. La collaboration génère un processus ascendant de résolution des problèmes.

A contrario, toutes les organisations ne sont pas parvenues à développer ce type de management. Les études comparatives des systèmes d'éducation en Europe (Mons, 2007), l'examen de la gouvernance des systèmes éducatifs (Bouvier, 2012) et les scores du système français dans les classements internationaux PISA² interrogent par exemple le management centralisé de l'Éducation nationale (Bouvier & Toulemonde, 2017) et son système de formation des personnels enseignants. À l'image du fonctionnement de l'hôpital, lieu de professionnalisation et d'exercice des métiers de la santé, l'établissement scolaire pourrait avoir intérêt à devenir « apprenant » (Feyfant, 2013)³ pour adapter les solutions aux problèmes tels qu'ils apparaissent en local.

Dans un autre secteur, celui de l'éducation spécialisée, les équipes mobilisent depuis longtemps des procédures d'analyse de pratique (Fablet, 2013) destinées à soutenir les intervenants sociaux dans leurs missions et développer leur supervision. Ces « organisations apprenantes » renvoient à la double dimension sociale et située de l'activité professionnelle et à une organisation horizontale d'un collectif engagé autour de la résolution de problèmes liés à l'activité humaine, dans le partage de buts communs : le travail en équipe est source de développement autant que d'épanouissement, comme le souligne Falzon : « *the benefits of participatory approaches are not only that they produce better systems and better acceptance of systems, but also that they encourage individual and collective development* » (2005, p. 7).

¹ L'ouvrage d'Argyris cité par Senge est *Overcoming Organizational Defenses: Facilitating Organizational Learning* – 1990 (1^{re} édition). Boston : Pearson.

² Par exemple (Journal *Le Monde*, 2016).

³ Ce dossier « Faire de l'établissement scolaire un lieu de formation ? » produit par L'Institut français de l'éducation a été rédigé dans le cadre des travaux de la chaire UNESCO « Une éducation pour le XXI^e siècle » de novembre 2013.

Ce paradigme de l'organisation apprenante porté par les sciences du management s'est par ailleurs largement nourri de travaux scientifiques produits dans le cadre de l'anthropologie des situations modernes de travail, portant sur les « communautés de pratiques » (Wenger, 1998, 2005), l'apprentissage situé (Lave, 1988 ; Lave & Wenger, 1999), et l'intelligence distribuée (Hutchins, 1995). Actuellement, cette orientation managériale des organisations est portée par des chercheurs comme Scharmer du *Massachusetts Institute of Technology*, qui engage à « inventer collectivement de nouveaux futurs » dans un ouvrage dont la préface est signée de Senge (Scharmer, 2016). Il est intéressant alors d'y noter la référence aux travaux et conceptions de Rosch, Varela, Argyris, Schön, Wenger pour démontrer la supériorité d'un management qui valorise la dimension collective de l'apprentissage au sein des organisations de toutes tailles, tandis que les preuves empiriques et scientifiques rapportées par l'actualité de la souffrance au travail questionnent la diffusion de ces résultats.

Pourtant, la psychologie sociale a depuis longtemps démontré les avantages de l'apprentissage en collectif en tant que moyen et finalité : tandis que le milieu scolaire s'est inspiré des résultats de la recherche pour adapter les formes traditionnelles d'enseignement à l'hétérogénéité grandissante des publics, de leurs comportements et de leurs besoins, l'enseignement supérieur est resté relativement imperméable à la pédagogie collaborative en partie peut-être parce que l'enseignant redoute d'y abandonner une partie de son autorité (Matthews, Cooper, Davidson & Hawkes, 1995).

Il n'empêche que depuis les démonstrations de Lewin (1943), l'apprentissage en groupe, en l'occurrence des groupes de discussion, apparaît plus efficace pour l'acquisition de nouvelles connaissances que des conférences, des cours magistraux. Nous savons également que les relations sociales sont conflictuelles de nature, mais que le conflit résolu et dépassé génère des gains en terme d'apprentissage pour chacun des protagonistes (Deutsch, 1977 ; Doise & Mugny, 1981 ; Myers, 1984), dans une logique gagnant-gagnant. Dès le lendemain de la Seconde Guerre mondiale, Deutsch (1949) compare l'efficacité de deux styles d'enseignement, compétitif et collaboratif et leurs conséquences psychologiques en terme de gain ou perte d'estime de soi, en faveur du second, même si l'aspect compétitif, contenu, peut générer un surcroît de motivation. Après le phénomène mondialisé du nazisme, l'intérêt des psychologues pour l'étude de la dynamique de groupe s'explique aisément : d'évidence le besoin d'appartenance à un groupe identitaire peut conduire au désastre sans que l'éducation, la culture ne parviennent à contrer des phénomènes de totalitarisme et d'obscurantisme (Arendt, 1989 ; Todorov, 2009). Avec le recul de l'histoire, l'expérience du psychologue Ron

Jones (1972) est éloquente à ce niveau : en exploitant les effets conjugués d'une « discipline » de groupe et le besoin d'appartenance à un collectif, le psychologue montra qu'un groupe d'individus majeurs, éduqués et cultivés pouvaient sombrer dans le totalitarisme, sans en être conscient. Sur la même problématique de la dynamique de groupe, les sociologues révèlent les effets contrastés de « la sociologie des bandes » : bénéfique à l'émancipation de l'adolescent en général, catalyseurs de délinquance pour les plus fragiles, ceux qui se sentent disqualifiés au plan économique et culturel (Mauger, 2010). Il n'en reste pas moins que « dans la ligne directe des découvertes de la psychologie sociale, le groupe est considéré comme un support majeur des apprentissages de chacun » (Carré & Caspar, 2011, p. 517) à la condition que l'enseignant injecte « une culture de la participation » (Berthiaume & Rege Colet, 2013, p. 144).

Des recherches menées en situations sportives compétitives ont approfondi les connaissances des relations de collaboration et de mise en concurrence, permis d'en préciser les mécanismes, les effets et les limites (Johnson & Johnson, 1999, 2011). Dans le cadre de l'anthropologie cognitive située, l'approche en première personne a permis de mettre à jour le travail d'enquête entre coéquipiers en voile, révélateur d'un jeu d'influence sur fond de défiance qui impacte la prise de décision en contexte compétitif, porte atteinte à l'efficacité de l'action collective (Saury, 1998, 2001). Examiné avec le grain plus fin d'une approche en première personne et combinée à la théorie des systèmes dynamiques, des études menées sur l'activité d'équipes sportives en basket démontrent que le jeu repose sur l'imbrication de coordinations locales, ramenées à des dyades ou triades de joueurs, ce qui questionne la valeur des plans collectifs de jeu (Bourbousson, 2010 ; Bourbousson, Poizat, Saury, & Seve, 2010 ; Bourbousson, Poizat, Saury & Sève, 2008). Une étude menée en activité de course contre la montre en aviron révèle une sensibilité particulière des deux rameuses à l'état de coordination et une interprétation récurrente de l'activité de leur partenaire (Saury, Nordez & Sève, 2010). La coordination du rythme de nage s'étaie à partir d'une vigilance critique permanente portée au partenaire, inconnue des entraîneurs, et repose sur une vigilance mutuelle et des connaissances partagées, sous-tendues par l'objectif commun.

Un ensemble de recherches repère des degrés dans le niveau de l'interdépendance sociale et distingue la coopération de la collaboration. Pour Baudrit (2007a, 2007b) des facteurs historico-culturels peuvent même agir sur le niveau des relations : la coopération, la collaboration ne se déclinent pas de la même façon, selon que l'on soit américain ou israélien.

Au travers une revue de littérature sur la question, cet auteur propose de considérer que dans une relation de coopération, « chacun a une part précise de travail à effectuer, chacun maîtrise une partie du tout, la réalisation collective dépend alors de l'emboîtement des diverses contributions individuelles » (2007a, p. 122), il s'agit de « coordinations sociales de type « assemblage » qui imposent à l'enseignant une présence forte auprès des élèves, par exemple. *A contrario*, l'apprentissage collaboratif en appelle à « des échanges spontanés, non structurés » relevant de « coordinations sociales de type 'partage' » (*Ibid.*) avec une présence plus diffuse du formateur.

Le style collaboratif convient en matière d'andragogie, le style coopératif à des élèves plus jeunes car moins autonomes mais dans les deux cas, le degré de participation souhaitable ou acceptable a des répercussions sur l'ambiance des groupes. Maintenir des relations sociales favorables et conserver une efficacité dans le travail demande à l'enseignant une gestion délicate, préoccupé par la gestion d'une interrelation équitable en direction d'un objectif partagé. Cette gestion fine se complique encore, lorsque l'on sait que la participation individuelle est dépendante du sentiment de compétence éprouvé dans la tâche, et de la qualité des interactions entre les personnes (Saint-Arnaud, 2008). À titre d'exemple, en développement professionnel chez les enseignants, les deux styles trouvent avantage à être employés, l'apprentissage collaboratif s'inscrivant dans le prolongement de l'apprentissage coopératif, avec la perspective d'aborder alors des problèmes convoquant des valeurs, des opinions et d'en débattre (Cooper & Boyd, 1998). Ainsi, « un dispositif japonais pour le travail en équipe d'enseignants, l'étude collective de leçon » (Miyakawa & Winsløw, 2009), constitue un espace commun de travail favorable à la collaboration de professionnels habituellement portés vers un exercice individualiste du métier. Au-delà de la maîtrise de l'enseignement de la discipline, les auteurs voient dans cet artefact « un levier prometteur, parmi d'autres, pour arracher la profession enseignante au mythe persistant de l'art individuel et plus ou moins magique » (*Ibid.*, p. 88).

La recherche internationale a précisé les possibilités offertes par les styles coopératif ou collaboratif s'agissant du développement de savoirs académiques, d'habiletés sociales (capacité à échanger et argumenter à partir d'opinions différentes), de qualités psychologiques comme la tolérance à la frustration et la persistance dans l'apprentissage (Bligh, 2000 ; Springer, Stanne & Donovan, 1999).

Dans le domaine de l'andragogie et à l'ère des dispositifs hybrides de formation (e-learning¹, FOAD², MOOC³), distinguer la dimension coopérative et collective peut devenir difficile, ou du moins relever d'un continuum. En conséquence, Dillenbourg (1999, p. 2) propose une définition large de la collaboration, non satisfaisante de son point de vue, mais qui en cerne les éléments fondamentaux : une situation dans laquelle deux personnes ou plus apprennent ou entreprennent d'apprendre quelque chose ensemble⁴. Chacun de ces éléments fondamentaux, pour l'auteur, sera susceptible d'être décliné sans remettre en cause la dimension collaborative de la formation, et par exemple :

- l'échelle des groupes : de petits (3 à 5 personnes) jusqu'à une classe et une communauté, et d'autres dimensions intermédiaires ;
- la nature des apprentissages : suivre un cours jusqu'à apprendre à apprendre tout au long de la vie ;
- la nature de la relation : en présentiel, à distance, de manière synchrone ou différée, avec une participation équitable ou pas.

En LP DSMS, le dispositif hybride de formation exploite largement le travail de groupe pour tenter de démultiplier les effets des situations de formation en présence, en mobilisant par exemple la vidéo. Puisque « formation apprenante » et « collaborative », la LP DSMS porte aussi un projet politique et philosophique. Dans une note de synthèse consacrée aux communautés d'apprentissage, Cristol démontre que « le choix de méthodes pédagogiques où l'on apprend collectivement, au-delà de véhiculer simplement un contenu, assure la promotion d'une vision du vivre ensemble. (...). C'est en vivant l'expérience éducative collective que chacun se forge sa vision de ce que devrait être la démocratie (...). Apprendre ensemble revêt aujourd'hui un enjeu économique et social » (2017, p. 16).

Dans le cas des ESS⁵ préoccupés de recréer du lien par l'engagement dans des pratiques éducatives et sportives, le rapport à l'apprentissage en collectif est fortement souhaité. L'analyse collective de l'activité d'intervention socio-sportive comme méthode de formation constitue un axe du développement professionnel. Elle emprunte la forme d'ateliers d'analyse de pratique, dans lesquels il s'agit d'être en capacité individuelle et collective d'évoquer des

¹ Des chercheurs proposent dorénavant de considérer que toute formation délivrée par ordinateur, tablette et smartphone constitue du e-learning (Ruth C. Clark & Mayer, 2016 ; Ruth Colvin Clark & Mayer, 2007).

² FOAD : Formation Ouverte A Distance.

³ MOOC : *Massive Open Online Course* ou Cours en Ligne Ouvert et Massif (CLOM) en français.

⁴ « *The broadest (but unsatisfactory) definition of 'collaborative learning' is that it is a situation in which two or more people learn or attempt to learn something together* ».

⁵ Educateurs Socio-sportifs.

« dilemmes de métier » (Ria, Saury, Sève, & Durand, 2001) car « la confrontation aux dilemmes du métier peut amener celui qui agit à “s’expliquer” avec la connaissance, explication qui peut participer à l’ouverture d’issues nouvelles dans des situations complexes ou difficiles » (Roger & Clot, 2007, p. 71).

3.1 Développer la réflexivité sur sa pratique à partir d'un travail collaboratif

Les travaux de Schön sur le « savoir caché dans l’agir professionnel » (1983), ont perfusé le milieu de l’éducation. Les formations aux métiers de l’éducation, les commandes institutionnelles recherchent l’émergence d’une réflexion sur et dans l’action, apanage du « praticien réflexif » (*Ibid.*). Schön examine l’intensité et les modalités de ce type de réflexion. Il établit notamment une distinction entre la « réflexion dans l’action » et la « réflexion sur l’action ». À la suite de Schön, Perrenoud (2002) prolonge en distinguant la réflexion dans le temps de l’action en train de se faire, de la réflexion dans l’après-coup, une fois l’action éteinte. Quoi qu’il en soit, la réflexion est une pratique langagière et sociale, même lorsqu’il s’agit d’un dialogue intérieur. Transposée au domaine de l’intervention socio-sportive, elle conduit l’ESS à prendre sa propre action comme objet de réflexion. Dans un domaine conjoint, la formation des enseignants, l’analyse réflexive se développe dans la rédaction de mémoire professionnel en lien avec un stage de mise en situation, voire par la rédaction de synthèses, de bilans d’intervention et d’action, et par l’analyse de pratique¹.

Ce choix local d’ingénierie de formation emprunte aux résultats de la recherche sur l’activité des enseignants, des éducateurs et des entraîneurs menée dans le cadre théorique et méthodologique du cours d’action en anthropologie cognitive située. Ce courant s’est révélé et développé en appui sur le constat que « la dynamique et la cohérence disciplinaire » « marginalise[nt] les connaissances pratiques » (Durand, 2001, p. 14) dans le champ des STAPS. Ce cadre théorique et méthodologique focalise sur l’activité des professionnels et les gestes de métier en tant que « pratiques complexes, multiformes et singulières » en leur restant « fidèle (s) au prix d’un effort de rigueur et de contrôle des procédures d’observation et de description » (*Ibid.*, p. 18). Dès son émergence, la recherche conduite dans le cadre du cours d’action en anthropologie cognitive située (Durand & Gal-Petitfaux, 2001 ; Gal-

¹ Par exemple, la formation des maîtres impose le recours à des procédures d’analyses de pratique, à partir de stage de mise en situation professionnelle (*Arrêté du 27 août 2013 fixant le cadre national des formations dispensées au sein des masters « métiers de l’enseignement, de l’éducation et de la formation »*, 2013).

Petitfaux &3, 2002 ; Ria et *al.*, 2001 ; Sève, 2000) est finalisée par la « conception d'aides et non de prothèses » (Durand, 2008, p. 105). L'analyse de l'activité menée dans le Laboratoire du cours d'action (Theureau, 1992, 2004) donne accès à la dynamique du couplage structurel asymétrique de l'acteur à son environnement, c'est-à-dire à « l'activité cognitive ou cognition au sens le plus large d'un acteur – c'est-à-dire l'ensemble de l'activité d'un acteur comme donnant lieu à la création et/ou la manifestation d'un savoir quel qu'il soit à chaque instant (Theureau, 2010, p. 290). L'orientation du courant de recherche valorise la conception d'outils intéressant la formation (Gal-Petitfaux, 2015 ; Ria & Leblanc, 2011 ; Roche & Gal-Petitfaux, 2014) par l'accès non jugeant à cette réflexion ancrée de l'acteur dans l'activité au plan spatial, temporel, matériel et humain. Cette « modalité de conscience particulière, consubstantielle au flux de l'activité et à l'origine d'un point de vue en première personne renvoie à l'expérience de soi-même en train d'agir » (G. Poizat et *al.*, 2013, p. 101).

En LP DSMS et dans un continuum souhaité progressif, des ateliers d'analyse de pratique conduisent les étudiants à passer d'une analyse de sa propre pratique d'intervention à l'analyse collective de moments sélectionnés par les membres de la communauté d'apprentissage.

3.2 Développer la collaboration, la réflexivité et la solidarité par l'analyse de pratique

En plus des leçons collaboratives, la LP DSMS propose une situation de formation dans laquelle les étudiants commentent à leurs pairs des séquences vidéo de moments significatifs de leur développement professionnel. En employant des techniques d'analyse éprouvées comme l'autoconfrontation aux traces vidéo de l'activité, il est attendu par exemple que l'on puisse dépasser l'emploi d'analyseurs classiques « expert – novices » dans le domaine de l'enseignement, pour se concentrer sur ce qui est pertinent ici et maintenant pour l'acteur. Pour Boubée, « la focalisation sur ce que les novices ne font pas, conséquence de cette comparaison, affecte la compréhension de cette activité. Saisir le sens attribué par les novices à leurs actions lors de l'évaluation de l'information, les choix de stratégies ou encore la conduite de l'activité s'avèrent crucial. (...) L'autoconfrontation pourrait donc être le moyen de dépasser les limites du cadre expert-novice, fortement présent dans le domaine » (Boubée, 2010, p. 5). Le potentiel formateur de l'autoconfrontation a déjà été repéré (Saury,

2002) même si l'usage massif de la vidéo est parfois questionné dans ses effets réels de formation (Gaudin & Chaliès, 2012). Dans une importante recension de la littérature scientifique à propos de la vidéo-formation pour la formation des enseignants novices, ces auteurs mettent en lumière deux dimensions importantes du point de vue de notre étude :

- lorsque les enseignants novices observent l'enregistrement vidéo de leurs propres leçons, leur immersion et leur motivation sont nettement supérieures à celles qu'ils ont lorsqu'ils observent des enregistrements ne les concernant pas directement (Seidel, Stürmer, Blomberg, Kobarg & Schwindt, 2011). Ils développent donc davantage leur capacité d'observation, d'analyse et *in fine* d'action, notamment dans une situation de travail appelée « vidéo club » (Sherin & Han, 2004 ; Tochon, 1999 ; Van Es & Sherin, 2010).
- l'organisation des « *video study groups* » constitue un soutien favorable à la mobilisation de la vidéo en formation, et semble être de nature à circonscrire les effets délétères relevés par l'emploi non réfléchi de l'autoscopie (Fuller & Manning, 1973).

L'utilisation de l'autoconfrontation aux traces vidéo de sa propre pratique semble être un moyen de formation prometteur à condition d'en contenir les biais, de même que l'analyse de pratique menée au sein d'un collectif de pairs semble être de nature à développer des connaissances dans et à propos de la pratique d'intervention, ainsi que de la compréhension mutuelle favorable à la collaboration.

CHAPITRE 3

OBJET ET QUESTIONS DE RECHERCHE

La LP DSMS représente un défi pour l'équipe de formation, un pari engagé à partir de l'élaboration d'un dispositif universitaire. Le format novateur, hybride et collectif vise à développer une compétence destinée à répondre à des besoins éducatifs singuliers, soutenue par une demande sociétale. L'élaboration du dispositif s'est faite dans une perspective de « formation continuée dans l'usage » (Béguin & Cerf, 2004), afin de l'adapter au mieux aux exigences éprouvantes des contextes d'intervention de ce corps professionnel émergent : les éducateurs socio-sportifs.

Le sentiment d'efficacité personnelle renvoie aux croyances que les sujets nourrissent à propos de leurs capacités à réaliser des performances, composer avec des difficultés et persister dans l'effort, oriente la valence des émotions éprouvées (Bandura, 2007 ; Zimmerman, Bandura, & Martinez-Pons, 1992). L'appréciation subjective du développement professionnel devient alors une dimension de l'évaluation incontournable dans ce type de métier (Piot, 2006, 2009). Cette perception de l'évaluation nous engage à une étude du développement professionnel, en tant que processus de construction de connaissances, du point de vue de l'acteur, dans un dispositif collectif, expérientiel, et multimodal. C'est bien ici le « dispositif vécu » (Albero, 2010) qui nous interroge, mais aussi le dispositif « éprouvé » si l'on entend faire de l'intervention socio-sportive vécue dans les situations le moyen et l'objet de formation. L'expérience d'intervention se doit d'être totale, « holistique » (Zembylas, 2007) pour prétendre aux attentes du « dispositif idéal » (Albero, 2010), favoriser l'émergence de connaissances de natures multiples. De même, pour mobiliser les principes de l'andragogie favorable à la formation des adultes, l'acteur doit pouvoir s'autodéterminer dans le cursus de formation, mesurer son évolution en regard des objectifs qu'il s'assigne.

Afin de prendre en considération que chaque ESS en formation vit une expérience singulière de formation, même si elle est collaborative, et que chacun s'empare des dispositifs à la mesure de son expérience antérieure forcément différente, notre recherche nous conduit ainsi à interroger les acteurs sous l'angle théorique de l'anthropologie cognitive située (Theureau, 1992, 2004, 2006).

Nous nous proposons donc de mettre à jour l'expérience vécue par les acteurs dans le dispositif, notamment les connaissances élaborées à certaines étapes et dans certaines situations

de formation, afin d'en apprécier la nature et la portée pour l'ESS. Il s'agit d'entendre ce que l'acteur dit de son développement professionnel, si celui-ci a du sens en regard de ses préoccupations et de ses perceptions, s'il existe une cohérence entre les espaces de formation et l'idée qu'il se fait du métier qu'il exercera.

Dans une perspective de formation continuée dans l'usage (Béguin & Cerf, 2004), les résultats produits par notre étude des dispositifs vécus pourrait également engager, par la suite, à des adaptations du dispositif, dans ses aspects fonctionnels.

PARTIE 2

CONSTRUCTION DU CADRE THÉORIQUE DE L'ÉTUDE

L'étude porte sur l'observation du vécu de l'ESS en formation collaborative, sur la perception qu'il a de son activité, de sa propre transformation et des connaissances qu'il construit dans le contexte de formation. Saisir l'expérience de formation individuelle permet de révéler le dispositif tel qu'il est vécu.

L'objectif de départ de cette étude consistait à rendre compte du développement professionnel de l'ESS dans un dispositif de formation à différentes échelles de temps (de quelques minutes jusqu'au cursus) dans l'hypothèse de mettre à jour des régularités (ou typicalités) et des ruptures. Le cadre théorique retenu était double : le cours d'action en anthropologie cognitive située (Theureau, 1992, 2004, 2006, 2010) pour comprendre l'expérience des acteurs sur des temps de formation relativement courts et constitutifs de son développement professionnel, et l'approche dynamique des systèmes non-linéaires appliquée à l'être humain (Haken, Kelso & Bunz, 1985 ; Kelso, 1995) pour décrire et interpréter le DP sur le temps long du cursus de formation. L'approche dynamique s'est largement diffusée en France dans le champ de l'éducation physique par Delignières (Delignières, 2009 ; Delignières et al., 1998) à partir de travaux portant sur les coordinations motrices de gymnastes (Nourrit, Delignières, Caillou, Deschamps & Lauriot, 2003), et s'est étendue au domaine de l'entraînement de haut niveau. La coordination de joueurs au sein d'équipes de basket a par exemple été étudiée avec cette approche dynamique (Bourbousson & Sève, 2010). L'ambition du projet initial consistait à articuler une étude quantitative et une étude qualitative de l'objet de recherche, selon une approche « mixte » (Paret, Nourrit, & Gal-Petitfaux, 2017) s'inscrivant dans les « *mixed methods* » (Creswell, 2014 ; Johnson & Onwuegbuzie, 2004). Les conditions d'encadrement de la recherche ayant changé en cours de thèse, nous avons reconsidéré cette perspective théorique et méthodologique, pour repenser notre étude à l'aide de deux méthodes qualitatives.

Cette deuxième partie présente le point de vue scientifique adopté pour conduire notre étude en Sciences Humaines et Sociales, plus précisément en Sciences de l'Éducation et en STAPS. Puisque « le XX^e siècle aura invalidé définitivement l'objectivité des sciences » et consacré leurs historicités, complémentarités et leurs « dynamiques, tant dans leurs méthodes

que dans leurs résultats » (Andrieu, 2000, p. 1), le paradigme et le cadre théorique empruntés sont présentés en tant que structures et éléments de compréhension de notre recherche.

Cette partie se consacre donc à décrire le paradigme, les cadres théoriques adoptés et les objets théoriques mobilisés. Elle comporte trois chapitres :

- le chapitre 1 présente le paradigme interprétatif, compréhensif, dans lequel se situe notre étude ;
- le chapitre 2 présente le programme scientifique du Cours d'action en anthropologie cognitive située ;
- le chapitre 3 présente la *Grounded Theory*.

CHAPITRE 1

PARADIGME INTERPRÉTATIF, COMPRÉHENSIF

Un paradigme est une manière de penser, de voir le monde et d'étudier les phénomènes physiques, humains et sociaux, et par exemple l'activité humaine (Kuhn, 1962). Notre démarche de recherche s'inscrit dans le paradigme interprétatif, ou compréhensif qui prend au sérieux la capacité des acteurs à expliquer ce qu'ils font (Dosse, 1995). Le terrain de l'action expliquée par les acteurs au chercheur constitue la jonction entre sens et engagement. En accédant à la compréhension des acteurs, en prenant au sérieux l'usage qu'ils font de la langue notamment, le chercheur accède au sens ordinaire dépositaire d'une valeur explicative. Schurmans (2003, p. 57) cité par Charmillot et Dayer (2007, p. 132) défend cette posture en précisant ce qu'il faut entendre par « compréhension » : « si les déterminismes existent – biologiques, environnementaux, historiques, culturels, sociaux –, ils ne suffisent pas à la saisie des phénomènes socio-humains. Car ils ne permettent pas d'aborder le travail constant de production de sens qui caractérise notre humanité. L'approche compréhensive se focalisera donc sur le sens : d'une part, les êtres humains réagissent par rapport aux déterminismes qui pèsent sur eux ; d'autre part, ils sont les propres créateurs d'une partie de ces déterminismes ». La compréhension des phénomènes sociaux et humains est possible par l'accès à la construction de sens par les individus, au plus près de leur action.

Dans le cadre de ce paradigme, nos recherches s'appuient de façon différente sur deux programmes scientifiques, le *cours d'action en anthropologie cognitive située* pour l'étude n° 1, 2 et 3, la *théorie ancrée* ou *Grounded Theory* pour étude 4.

CHAPITRE 2

LE PROGRAMME SCIENTIFIQUE DU COURS D'ACTION EN ANTHROPOLOGIE COGNITIVE SITUÉE

Notre étude s'inscrit dans le programme de recherche du « cours d'action » en anthropologie cognitive située proposé par Theureau (1992), c'est-à-dire comme « une anthropologie non séparée de la psychologie, et qui s'intéresse à la communication - en particulier linguistique » (Theureau, 2004, p. 38). Ce programme propose une théorie explicative de l'*activité humaine*, ainsi qu'une méthodologie d'accès et d'analyse, le *Laboratoire du cours d'action*.

1. DÉFINITION PRÉALABLE DU COURS D'ACTION

Dans ce programme scientifique et méthodologique, Theureau propose de considérer que « l'ensemble des questions essentielles de l'analyse du travail peut être éclairé grâce à l'étude d'un objet théorique [nommé] **cours d'action** » (2004, p. 48). Le cours d'action est l'activité d'un (ou plusieurs) acteur(s) engagé(s) dans une situation, qui est significative pour ce(s) dernier(s), c'est-à-dire montrable¹, racontable et commentable²⁻³ par lui (ou eux) à tout instant, moyennant des conditions favorables⁴ ». En ce sens, il constitue un cadre sémiologique de l'analyse de l'activité dynamique et évolutif, souhait originel, armé de conceptions ontologiques et épistémologiques solides.

Avec cette définition, l'*activité humaine* ne se comprend que dans une totalité, en première personne (« primat accordé à l'intrinsèque ») inscrite dans un environnement spatial, temporel, matériel et humain. L'individu est autonome au sens d'un rapport asymétrique à son environnement, puisque lui seul spécifie ce qui lui fait sens dans cet environnement. Cette clôture opérationnelle de l'individu envisagé comme système délimite le « monde propre » (Varela et al. 1993) de l'acteur, et celui-ci le transforme dans un rapport d'auto-éco-

¹ « Montrable » est ajouté à la définition de 1992, afin d'établir une différence dans l'usage du terme « pré-réflexif » emprunté à Sartre.

² Il faudrait ajouter dorénavant 'simulable' : « un acteur humain peut à chaque instant, moyennant la réunion de conditions favorables, montrer, mimer, simuler, raconter et commenter son activité » (Theureau, 2010, p. 291).

³ Theureau (Theureau, 2010) propose en référence aux travaux de C. Petitmengin (2006) d'envisager la monstration par « gestes métaphoriques ».

⁴ « Moyennant des conditions favorables » est un ajout de l'auteur à la 1^{re} définition de 1992.

organisation. L'*activité* est transformative et transformatrice pour l'acteur, elle est processus et produit. Le couplage structurel de l'acteur, objet d'une analyse du travail « scientifique et baroque » (*Ibid.*, p. 12), manifeste la conscience située de l'acteur, appelée conscience pré-réflexive. L'accès à ce couplage révèle l'élaboration continue de connaissances généralisables par typification.

Nous présentons le cours d'action en faisant état des influences épistémologiques et théoriques à l'origine de ce cadre.

2. LE COURS D'ACTION, UN PROGRAMME D'ANALYSE DE L'ACTIVITÉ HUMAINE AUX INFLUENCES PLURIDISCIPLINAIRES

Ce programme de recherche empirique naît dans les années 1980-1990 (Pinsky & Theureau, 1992 ; Theureau, 1992 ; Theureau & Jeffroy, 1994) dans le domaine de l'ergonomie et de la psychologie de langue française. Le terme « *activité* » est une totalité qui inclut et différencie tout à la fois ce qui la compose, progressivement révélée par une tradition de recherche portant sur l'analyse des situations de travail. Ainsi, le travail prescrit n'est pas le travail réel (Ombredane & Faverge, 1955), la tâche et l'activité se différencient (Leplat & Hoc, 1983). De la même façon, l'activité humaine s'inscrit dans une dimension spatio-temporelle (Norman, 2004) ; elle comporte une dimension incarnée et émotionnelle (Daniellou, 2006). Héritage de l'ergonomie de langue française, l'approche « centrée sur l'*activité* », explique la « fertilité et le pouvoir heuristique » du programme du cours d'action. Le cours d'action est un courant théorique pluridisciplinaire, qui s'est nourri de remaniements conceptuels alternatifs à ceux du cognitivisme dominant des années 1990, fondé sur le mentalisme, le représentationnalisme et le computationnalisme (Gal-Petitfaux, 2011, p. 29). Ce renouveau conceptuel a contribué à la structuration des différentes hypothèses « ontologiques » (Sève et *al.*, 2012), ou « noyau dur » (Lakatos & Musgrave, 1970, p. 133) de ce programme de recherche. Celui-ci est dynamique - critère caractérisé d'un programme de recherche (Lakatos & Musgrave, 1970) - comme l'atteste une tradition de recherche française et internationale dans laquelle la compréhension des activités sportives de haut niveau, de l'enseignement et de formation sont bien représentées.

Les hypothèses de l'action (cognition) située, de la cognition distribuée, de l'éfaction et de la théorie sémiologique de Peirce sont présentées successivement en tant qu'inspirations de la théorie du cours d'action.

2.1 La théorie de l'action/cognition située

La théorie de l'action/cognition située trouve son origine dans l'ethnographie et l'anthropologie sociale et culturelle. Suchman (1987) semble être la première à proposer le terme d'action située : l'activité de l'homme n'est pas planifiable, il lui faut « s'ajuster aux circonstances, traiter les contingences, agir au bon moment en saisissant les occasions favorables » (Clot & Béguin, 2004a, p. 37). Ainsi Suchman explique qu'elle : « introdui[t] l'expression “ action située ” pour souligner que tout cours d'action dépend de façon essentielle de ses circonstances matérielles et sociales. Plutôt que d'essayer d'abstraire l'action de ses circonstances et de la représenter comme un plan rationnel, mieux vaut étudier comment les gens utilisent les circonstances pour effectuer une action intelligente (1987, p. 50). Le plan ne rend pas compte de l'action effective : il est une ressource qui oriente l'action, ou une reconstruction *a posteriori*, donc un « simple » objet de réflexion.

Dire que l'action est située souligne qu'elle suppose un engagement corporel de l'acteur qui permet une interaction concrète avec les objets, les artefacts et les humains. La perception permet à l'être humain d'appréhender son environnement, par le biais des potentialités que celui-ci lui offre, des « *affordances* » que Gibson compare à des « niches écologiques » (Gibson, 1977). « L'idée centrale est que nous percevons directement la valeur fonctionnelle des objets, leur signification pratique : ce qu'il convient de faire, les risques ou les obstacles » (Clot & Béguin, 2004a, p. 39). Ces travaux originaux inspirent largement les activités de conception d'objets (Norman, 1990, 1993, 2004) et le design de leur « interface écologique », ils sont au cœur de l'analyse de la relation homme-machine (Cahour, Salembier & Zouinar, 2016). Des études concernant les pratiques sportives, par exemple (Bourbousson, Poizat, Saury & Seve, 2011 ; Bourbousson, Sève & McGarry, 2010) mobilisent cette conception de l'action située et le concept d'*affordance* : c'est à partir de cet ancrage perceptif sujet-environnement, « *knowing about* », « *functional semantic for sport* » (Fajen, Riley & Turvey, 2009) que les résultats de recherche expliquent l'efficacité particulière des pratiques sportives expertes.

2.2 La théorie de la cognition distribuée

Au croisement de l'anthropologie cognitive, de la psychologie et de l'intelligence artificielle, la théorie de la cognition située ou distribuée repositionne les relations entre la

cognition et son contexte social et culturel (Gal-Petitfaux, 2011, p. 29). De façon assez paradoxale, Hutchins reproche à l'anthropologie cognitive de ne pas porter suffisamment attention au rôle et à l'influence de l'environnement matériel et social (la division du travail cognitif, les règles, les méthodes, les interfaces instrumentales) – soit à la culture – de l'activité cognitive en « situation naturelle » : *"Culture is not any collection of things, whether tangible or abstract. Rather, it is a human cognitive process that takes place both inside and outside the minds of people. It is the process in which our everyday cultural practices are enacted. I am proposing an integrated view of human process (it is also an energy process, but I'm not dealing with that) and cognition is a cultural process."*¹ (Hutchins, 1994, p. 354). Or, les communautés d'apprentissage peuvent être considérées comme des « conservatoires vivants de documents, outils, habitudes, de conventions, lexiques, symboles, techniques, savoirs, habiletés, relations que les acteurs développent en commun » (Serres, 2006, p. 38). En considérant que la cognition est un processus de codétermination action-contexte-cognition, pas simplement localisé dans le cerveau de l'individu mais aussi dans l'environnement, il est possible d'admettre que « certaines structures tendent à réduire la production d'interprétations alternatives (elles facilitent les processus de prise de décision), alors que d'autres sont au contraire excessivement productives et rendent impossible la prise de décision (Clot & Béguin, 2004b, p. 41). Parmi ces structures, qui peuvent être instrumentalisées ou pas, le groupe constitue un contexte dans lequel sont déposées des « mœurs communes, donc des règles sociales que les gens se donnent et acceptent de suivre parce qu'elles font sens » (Quéré, 1999, p. 334). Les travaux de Lave menés au sein de communautés d'apprentissage (Lave, 1988) rejoignent ceux de Hutchins, en faisant de l'apprentissage ou du développement professionnel un processus dynamique socialement ancré, dépendant des règles communautaires. Appliqué au contexte scolaire par exemple, cela revient à dire que « les activités en classe sont ancrées dans un contexte culturel particulier de communication, de déplacement et d'écoute » (Vors, 2011, p. 44) qu'il convient de comprendre pour transformer (Vors & Gal-Petitfaux, 2010).

En analysant les relations sociales à l'œuvre dans les communautés d'apprentissage en présentiel ou à distance, Wenger et Lave (1991) proposent le concept de « participation périphérique légitime » pour éclairer la relation fondamentale novices/expérimentés [le terme nous semble plus approprié que celui d'expert] qui se développe au sein d'un collectif qui

¹ « La culture n'est pas une collection de choses, qu'elles soient tangibles ou abstraites. C'est en réalité un processus. C'est un processus cognitif humain qui se déroule à la fois dans et en dehors du psychisme des individus... Je propose une vision intégrée de la cognition humaine dans laquelle un processus cognitif est un élément majeur de la culture... et la cognition un processus culturel » traduit par (Vérillon, 2008, p. 92).

apprend. « Considérer l'apprentissage en tant que participation légitime périphérique signifie que l'apprentissage n'est pas seulement une condition pour être membre, mais également une forme d'appartenance qui va évoluer [...]. Ce concept désigne à la fois le développement de l'identité de l'individu en tant que personne reconnue compétente par une communauté et le double processus de reproduction de l'ordre social et de transformation des communautés de pratiques » (*Ibid.*, pp. 51-55). En cela, cette participation périphérique légitime rejoint la théorie de l'action située au plan social, et met l'accent sur des valences positives qui touchent la construction de soi par l'apprentissage, et la reconnaissance par les pairs de cet engagement.

2.3 La concrétisation de la théorie de l'énaction et de la théorie de la pensée-signe dans le cours d'action

Le terme de « concrétisation » (Gal-Petitfaux, 2011, p. 30) rend compte de l'influence mutuelle de deux hypothèses ontologiques, de substances, inspiratrices de la théorie du cours d'action : la théorie de l'énaction (Maturana & Varela, 1980) et la théorie de la pensée-signe (Peirce, 1978). Les postulats de l'énaction et de l'autopoïèse proviennent des sciences de la vie et de la cognition, ils découlent de ce que pour le sujet entendu comme système, il n'existe pas de monde prédonné. Pour Varela, (1989a, p. 45) « un système autopoïétique est organisé comme un réseau de processus de production de composants qui (a) régénèrent continuellement par leurs transformations et leurs interactions le réseau qui les a produits, et qui (b) constituent le système en tant qu'unité concrète dans l'espace où il existe, en spécifiant le domaine topologique où il se réalise comme réseau. Il s'ensuit qu'une machine autopoïétique engendre et spécifie continuellement sa propre organisation. Elle accomplit ce processus incessant de remplacement de ses composants, parce qu'elle est continuellement soumise à des perturbations externes, et constamment forcée de compenser ces perturbations. Ainsi, une machine autopoïétique est un système à relations stables dont l'invariant fondamental est sa propre organisation (le réseau de relations qui la définit) ». Le couplage structurel du système à son environnement est asymétrique, dans le sens où c'est l'individu qui spécifie ce qui le perturbe. Cela renvoie à l'homéostasie, une qualité fondamentale du vivant qui permet au système considéré de conserver les valeurs de consigne nécessaires à sa viabilité, par modification de composants internes. Les facteurs stressants de l'environnement sont aussi des facteurs d'évolution, filtrés par un organisme opérationnellement clôt. Ainsi,

pour Varela, Thomson et Rosch (1993, p. 234), « le point de départ de l'approche propre à l'énaction est l'étude de la manière dont le sujet percevant parvient à guider ses actions dans sa situation locale. Dans la mesure où ces situations locales se transforment constamment à la suite de l'activité même du sujet percevant, le point de référence nécessaire pour comprendre la perception n'est plus un monde pré-donné, indépendant du sujet de la perception, mais la structure sensori-motrice du sujet ».

Autre inspiration de la théorie du cours d'action, la théorie de la « pensée-signe » de Peirce qui adopte pour hypothèse fondamentale que la cognition est un mouvement interprétatif résultant d'une connexion consubstantielle entre significations émergentes et expérience humaine. Peirce fonde le pragmatisme, avec James et Dewey. Pour Peirce (1878), ce mouvement se définit comme une philosophie, une théorie de la signification qui s'appuie sur un « donné expérientiel » mais qui concerne « l'expérience qui nous est commune à tous » (Tiercelin, 2013, sect. 139). L'homme apprend à partir de croyances déjà présentes qu'il interroge par l'emploi de « l'enquête » animée d'un « doute raisonnable », dans un processus continué. Cette expérience sémiologique mène à une « unité de symbolisation », à « l'homme-signe » (*Ibid.*, sect. 4987) : « je puis écrire sur le papier et y imprimer une partie de mon être. Il se peut que cette partie de mon être ne contienne que ce que j'ai en commun avec tous les hommes, et alors, j'ai porté l'âme de la race, mais non mon âme individuelle dans le mot qui est écrit » (Pierce, cité par Tiercelin, sect. 4968). Pour Peirce, l'homme agit et pense par signe.

2.4 La phénoménologie de Merleau-Ponty, l'existentialisme de Sartre

Theureau (2004) évoque la phénoménologie de Husserl (1964) pour préciser la théorie du cours d'action. Cette philosophie de rupture à la pensée classique trouve à se prolonger en France dans les œuvres de Merleau-Ponty (1945, 1988, 1989) et de Sartre (Sartre, 1936, 1960). La phénoménologie est la science des phénomènes en tant qu'ils font expérience à celui qui les perçoit, dans une approche constructiviste, sans monde pré-donné. L'homme perçoit sa situation au monde, par son corps et ses sens, elle lui est donc singulière. « L'existence au sens moderne, c'est le mouvement par lequel l'homme est au monde, s'engage dans une situation physique et sociale qui devient son point de vue du monde. Tout engagement est ambigu, puisqu'il est à la fois l'affirmation et la restriction d'une liberté. (...) Le rapport du sujet et de l'objet n'est plus ce rapport de connaissance dont parlait

l'idéalisme classique et dans lequel l'objet apparaît toujours comme construit par le sujet, mais un *rapport d'être* selon lequel paradoxalement le sujet est son corps, son monde et sa situation, et, en quelque sorte, *s'échange* » (Merleau-Ponty, 1948, pp. 124-125). Sartre proposait également une approche similaire en interrogeant « précisément les événements psychiques dans la mesure où ils sont significations et non celle où ils sont faits purs » (Sartre, 1965, p. 16). Pour Theureau, la « phénoménologie représente effectivement un effort considérable pour arracher la philosophie, et aussi la psychologie philosophique, à la notion de représentation qu'a épousée le cognitivisme » (2004, p. 28). La référence à Sartre vaut aussi pour une certaine conception du social : l'activité collective est une « totalité détotalisée », dynamique car désorganisée et organisée par exemple entre conflits interindividuels et intérêts communs. Pour Theureau, l'activité collective est une « totalité organisée dont l'organisation est constamment remise en cause par les activités individuelles et constamment reconstruite par ces mêmes activités individuelles » (Theureau, 2006, p. 96).

3. LE SIGNE TÉTRADIQUE : OBJET, REPRÉSENTAMEN, INTERPRÉTANT ET UNITÉ SIGNIFICATIVE ÉLÉMENTAIRE

En lien avec la pensée-signes de Peirce, Theureau envisage le cours d'action d'un acteur comme un enchaînement de signes. Le signe est constitué de « la relation d'un Representamen à un Objet par la médiation d'un Interprétant » (Theureau, 2004, p. 139), et le cours d'action est un enchaînement de signes tétradiques.

Theureau affine la description des catégories de la façon suivante :

- l'*objet* replace l'acteur *ici et maintenant*. Il place la relation de l'acteur avec le « contexte », les circonstances particulières, à la base du cours d'action, de sa dynamique locale. « le contexte et le sens commun ne sont pas des artefacts résiduels...[mais] l'essence même de la cognition créatrice » (Varela, 1989b, p. 89). L'*objet* désigne le mode d'engagement de l'acteur dans la situation, c'est-à-dire le faisceau de ses *préoccupations* ou intérêts immanents à l'action et découlant de ses actions passées (Durand & Gal-Petitfaux, 2001, p. 6).
- le *representamen* renvoie au rôle de la perception dans le cours de l'action *hic et nunc*, et « reprend l'idée fondamentale de la psychologie écologique de Gibson » (Theureau, 2004, p. 139). Le *représentamen* désigne ce qui, dans la situation, fait signe pour l'acteur, son ancrage perceptif ou mnémonique : il correspond à un jugement perceptif, une *affordance* (« ici et

maintenant je perçois X ») ou un souvenir, une réminiscence (« ici et maintenant je me rappelle X » (Durand & Gal-Petitfaux, 2001, p. 6)). Il peut être aussi bien interne, qu'externe.

- l'*interprétant* désigne la construction de « types ». 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). Un type acquis relie donc le cours d'action passé au cours d'action *hic et nunc* établi sur un mode de typicalité, selon l'idée fondamentale de Rosch (1978) de constitution de connaissances par catégorisation. « Il s'agit de *connaissance*, de types constituant la culture et l'expérience de l'acteur et qui s'actualisent souvent en un « suivi de règles » (Durand & Gal-Petitfaux, 2001, p. 6).

- l'*unité significative élémentaire* (USE) constituée du *représentamen*, de l'*objet* et de l'*interprétant* est un élément, une unité discrète constitutive du cours d'action. Il s'agit d'unité de signification.

La notion d'émotion n'était pas présente de façon explicite dans le cadre originel du cours d'action (Theureau, 1992), comme Theureau le précisera mais elle « est enchâssée dans toutes les catégories descriptives du cours d'expérience » (2001, p. 7), implicitement. Des « recherches sportives » (Leblanc, 2001 ; Saury, 1998 ; Sève, 2000) (*Ibid.*) ont contribué à renouveler l'approche des émotions et donc la révision du statut des émotions dans le cadre théorique du cours d'action, à l'occasion de son développement. Par exemple, les travaux de Ria (2001, 2004, 2005) ont abouti à partir des notions de possible, d'actuel et de virtuel de Peirce à la distinction entre « état affectif », « émotion significative pour l'acteur » (sentiment pour Theureau) et « émotion type » (vécu-type pour Theureau). Vors (2011) propose dans ses études sur l'enseignement des professeurs en EPS en éducation prioritaire de concevoir les émotions dans le *représentamen*.

Theureau propose d'aller rechercher le statut de l'émotion (il évoque la notion de « contrainte », mais nous pourrions aussi peut être envisager la notion de ressources) à la fois « dans l'État de l'acteur, dans sa Situation et sa Culture » (*Ibid.*, p. 9). Bien que Theureau considère que le primat de l'intrinsèque commande « une mise en suspens provisoire des connaissances scientifiques existantes » lorsqu'il s'agit d'accéder à la conscience que l'acteur a de sa situation, les modèles multi-niveaux¹ des émotions sont intéressants à évoquer ici. Les

¹ Les modèles considérés sont répertoriés par Belzung, chapitre 2 (2007, pp. 71-115) et sont popularisés (*sic*), par les travaux du neurologue Damasio qui repositionne le rôle du corps dans la théorie des émotions. Dans le cadre de notre étude, les « émotions d'arrière-plan » nous semblent intéressantes (Damasio, 2010, p. 211) et

modèles théoriques récents des émotions « intègrent certains aspects de l'expérience consciente et volontaire, présentent une vision moins cognitive et plus dynamique, donnent une place renouvelée au corps et, de façon plus générale, à l'activité du sujet » (Belzung, 2007, p. 95).

Dans notre étude, il nous a paru *a priori* fondé de renseigner les émotions en documentant la catégorie *représentamen*, qu'il s'agisse de la perception d'afférences internes (les émotions, sentiments de l'acteur dont il fait l'expérience) ou externes (perception des sentiments, émotions d'un autre que soi, par empathie ou manifestation ostentatoire) dans l'activité de l'acteur, *ici et maintenant*.

4. DÉFINITION DE L'ACTIVITÉ DANS LE CADRE DE L'ANTHROPOLOGIE COGNITIVE SITUÉE

Ainsi, « les présupposés ontologiques et théoriques relatifs à l'activité humaine dans la théorie du cours d'action peuvent être résumés sous l'idée que l'activité humaine est autonome, située, vécue, dynamique, cognitive, incarnée, individuelle-sociale et cultivée » (Gal-Petitfaux, 2011, p. 31) :

- Premièrement, toute action humaine est conçue comme située, c'est-à-dire inscrite dans un contexte spatial, matériel et social particulier qui participe à sa construction.
- Deuxièmement, ce couplage action-situation donne lieu à une expérience vécue pour l'acteur c'est-à-dire à des significations par lesquelles il construit son action et sa dynamique de développement. L'action est considérée comme étant « autonome » au sens où elle possède des propriétés d'auto-organisation.
- Troisièmement, l'action individuelle est toujours « individuelle-sociale » : la manière dont l'acteur construit son propre monde subjectif est liée à la manière dont il prend en compte les autres acteurs en présence.
- Quatrièmement, le fait de dire que l'action en situation est une construction de significations implique qu'elle manifeste des connaissances acquises et en construit de nouvelles en

peuvent être évoquées par les acteurs (voir les questions permettant de les mettre à jour, selon Damasio (*Ibidem*) : elles sont du même registre que celles préconisées par la théorie du cours d'action). À ce niveau, nous retenons que « la perception de vos états émotionnels, autrement dit la conscience de vos émotions, vous permet une réponse modulable en fonction de l'histoire individuelle de votre interaction avec l'environnement. Bien que vous ayez besoin de mécanismes innés pour amorcer votre processus d'acquisition de connaissances sur le monde, la perception consciente de vos réactions émotionnelles vous apporte plus » (*Ibidem*, p. 187).

permanence dans et par l'action. Ces connaissances, comme l'action, sont incarnées, c'est-à-dire construites à partir des capacités sensori-motrices, émotionnelles et perceptives de l'acteur.

- Cinquièmement, les espaces, les objets et les technologies jouent un rôle d'artefact à mesure que l'acteur s'en empare et les intègre dans son monde.

5. OBJETS THÉORIQUES RETENUS POUR L'ÉTUDE DU VÉCU EN FORMATION DES ESS

La définition des objets de recherche nécessite une réduction opératoire pertinente pour approcher la complexité du réel car « une science donnée s'intéresse au réel mais ne l'étudie pas à proprement parler. Elle étudie un objet théorique » (Theureau, 2006, p. 37). Cette réduction doit être qualitative car « la puissance explicative et opérationnelle des recherches dépend du degré et de la pertinence de la réduction de cette pratique à laquelle aboutit la définition de l'objet théorique » (Durand, 2008, p. 108). La définition de l'objet de recherche (quelque chose de manipulable dans l'ordre des hypothèses de substances et de connaissances du programme de recherche considéré) doit conserver de l'activité d'intervention socio-sportive sa nature holistique, intriquée, incommensurable et dynamique.

5.1 Une réduction opératoire guidée par des choix éthiques et pragmatiques

La posture de chercheur-formateur conditionne le choix des objets théoriques. Dans ce jeu synchronique (De Lavergne, 2007, p. 34), il convient de maintenir le dispositif de formation objectivement équitable pour chacun des étudiants : chacun doit avoir accès aux mêmes situations de formation, autoconfrontation comprise, il ne peut y avoir d'attention supplémentaire accordée à quelques uns des étudiants sélectionnés *a priori* comme participants. C'est une prise de risque qui complique la recherche.

En conséquence et pour des raisons de faisabilité cette fois-ci, les objets théoriques sont circonscrits au plan spatial et temporel pour être saisis tout au long du cursus de formation. Le caractère situé de l'activité nous offre une première possibilité de délimitation : nous situerons l'étude menée avec le programme du cours d'action dans trois ateliers, les ateliers d'échange

de pratique (AEP), d'intervention (AI), de partage d'expérience (APE), qui seront décrits plus tard, même si le développement de la compétence à l'intervention socio-sportive mobilise l'intégralité du dispositif hybride (et notamment les stages). Ces trois types d'ateliers comportent des entretiens de confrontation aux traces vidéo selon la méthodologie du cours d'action.

5.2 Le cours d'expérience

Dans cette étude, nous portons notre attention sur l'activité d'ISS en tant qu'elle fait sens pour l'acteur, en regard d'un projet de formation qui lui est personnel. Le cours d'expérience d'un acteur renvoie à « la construction du sens pour l'acteur de son activité au fur et à mesure de celle-ci, ou encore l'histoire de la conscience préreflexive de l'acteur, ou encore l'histoire de ce qui est 'montrable, racontable, et commentable' qui accompagne son activité à chaque instant » (Theureau, 2006, p. 48).

Chez l'acteur, nous établissons une équivalence entre engagement et intentionnalité puisque « l'intentionnalité possède deux versants : [...] elle désigne le mode sur lequel le système interprète le monde comme étant d'une certaine manière (spécifiée en termes de conditions de satisfaction d'états intentionnels). Nous dirions que l'intentionnalité de la cognition en tant qu'action corporellement inscrite consiste tout d'abord dans le caractère dirigé de l'action. Le double versant de l'intentionnalité correspond ici à ce que le système considère être ses possibilités d'action, et à la manière dont les situations qui en résultent satisfont ou non ces possibilités » (Varela et al., 1993, p. 279). Le cours d'expérience témoigne donc du flot de significations construites par l'acteur en situation, dans, par et pour l'action.

5.3 Le cours d'action individuel-social

Theureau (2010, p. 291) utilise deux expressions équivalentes pour désigner l'objet théorique « cours d'action » en relation à l'activité de l'acteur : 'l'activité comme montrable, racontable et commentable' et 'l'activité comme donnant lieu à conscience préreflexive'. L'activité préreflexive de l'acteur rend compte de ce qu'il saisit de son environnement spatial, matériel, humain, de son expérience et des connaissances qu'il élabore. Les connaissances sont des propriétés interactionnelles liées au couplage d'un acteur avec son environnement (Lave, 1988). Le cours d'action englobe donc le cours d'expérience (organisation intrinsèque de l'acteur) mais le dépasse en ce qu'il intègre les éléments matériels et humains significatifs

(donc extrinsèques) pour l'acteur, dans le cours de son expérience.

5.4 Approcher la dimension collaborative de l'activité par le cours d'action individuel-social

La dimension collective de l'apprentissage en anthropologie cognitive située est approchée au travers de la dimension « individuelle-sociale » du cours d'action. Le cours d'action individuel-social est « le cours d'action d'un acteur agissant sur et avec d'autres » (Theureau, 2004, p. 48). L'hypothèse de la conscience pré-réflexive, révélatrice du couplage structurel d'un acteur à son environnement matériel et humain permet d'accéder à la conscience qu'il a de l'activité d'autres que lui. Il s'agira donc d'aller repérer si l'activité d'autrui fait sens et comment elle fait sens, si celle-ci s'avère pertinente pour l'organisation interne de l'acteur et pour son développement professionnel par exemple, (*i.e.* si celle-ci participe de l'élaboration de connaissances (interprétant) significatives de son projet de formation). En nous intéressant au dispositif vécu, donc aux dimensions sociales et matérielles de la formation en tant qu'elles font expérience pour l'acteur, nous aurons accès à la dimension collective de la formation du point de vue de l'acteur (selon le principe du primat de l'intrinsèque) qui peut être très différente de celle souhaitée dans le dispositif de formation.

L'activité collective est entendue une totalité dé-totalisée (Sartre, 1960 ; Theureau, 2006 ; Veyrunes, 2004) par l'activité des individus ou de collectifs plus petits, qui est donc repérable dès lors qu'elle fait sens pour l'acteur.

5.5 Des « moments forts » pour accéder au sens du dispositif de formation

Pour approcher la complexité de l'expérience vécue par les ESS au cours du dispositif qui s'étend sur une année de formation, un choix d'épisodes vécus s'est imposé. Dans cette étude, nous avons choisi de laisser à l'acteur l'initiative de signaler les moments vécus qu'il considérait comme importants en regard de son projet de formation, c'est-à-dire des « moments forts », des « moments saillants », des moments d'expérience marquante en regard de ses intentions de formation. C'est aussi adopter la position d'un « chercheur de l'intérieur » sans jugement, sans surplomb. Ces moments permettent de retracer le sens et la trajectoire de

sa formation. « Un acteur pense par histoires » explique Theureau (2004, p. 154) en s'appuyant sur Bateson. Or, « qu'est-ce qu'une histoire ? Un petit nœud ou un complexe d'éléments reliés d'une façon particulière que nous appelons pertinence » (Bateson, 1984, p. 22). Ces moments forts sont donc des expériences pertinentes pour l'acteur en regard de son projet de formation. Il s'agit d'histoires vécues qui l'élaboration de connaissances nouvelles, à la confirmation ou l'infirmité des anciennes dans le développement de la compétence à l'intervention socio-sportive. Pour qu'il y ait apprentissage perçu, c'est-à-dire élaboration de connaissances significatives du point de vue de l'acteur, il faut que celles-ci correspondent à un gain qui comble une carence identifiée, un manque exprimé. Pour Varela, « la cognition en tant qu'action inscrite dans un corps est toujours dirigée vers quelque chose qui manque : d'une part, il y a toujours un pas suivant pour le système dans son action perceptivement guidée ; et, d'autre part, les actions du système sont toujours dirigées vers des situations qui ont encore à se concrétiser. La cognition au sens d'action incarnée pose tout à la fois des problèmes en même temps qu'elle spécifie les chemins qui doivent être tracés ou frayés pour qu'ils soient résolus » (Varela et al., 1993, p. 279). Pour l'acteur, un marqueur de ce gain peut être la perception d'un déséquilibre dans la dynamique de son activité car « le couplage action-situation est considéré comme inscrit dans une dynamique faite d'états transitoires d'équilibre et de déséquilibre dont il s'agit de reconstruire la genèse. Étudier l'apprentissage professionnel revient à analyser l'histoire de ce couplage en repérant les éléments stabilisateurs ou déstabilisateurs et les connaissances, toujours en cours de constitution en cohérence avec des visées de développement de la compétence à l'ISS. La construction de ces connaissances se réalise sur la base d'inférences visant à valider/invalides des connaissances antérieures et à en construire de nouvelles en relation avec l'efficacité pragmatique des actions réalisées dans la situation présente » (Leblanc et al., 2008, p. 62-63). Les connaissances se construisent « chemin-faisant » car « les capacités cognitives [sont] comme inextricablement liées à des histoires vécues, un peu à la manière de sentiers qui n'existent que dans la mesure où on les trace en marchant. (...) Par conséquent la cognition n'est plus considérée comme une résolution de problèmes s'appuyant sur des représentations ; la cognition dans son sens le plus vaste consiste plutôt en l'érection ou le faire-émerger d'un monde par le biais d'une histoire viable de couplage structurel » (Varela et al., 1993, p. 278). Envisager ainsi la formation sous l'angle d'une épistémologie de l'action rejoint les conceptions de Peirce, mises en évidence par Tiercelin : « parier sur l'intelligence de chacun, sans compromission aucune, et lui demander de se mettre au travail, prêt à tout moment à jeter par-dessus bord ses croyances s'il vient à découvrir, au contact de l'expérience et de la

communauté du savoir, qu'elles sont fausses » (Tiercelin, empl. 91-93). Avec l'aide des acteurs, pister les moments forts de la formation, c'est aussi tenter de dessiner le dispositif en tant qu'il fait sens et permettre son évolution pour répondre aux besoins de formation perçus.

5.6 Synthèse

Les ESS sont donc invités à signaler les moments en intervention socio-sportive *in situ* (AEP et AI), et en dehors (ABF), qui du point de vue de leur histoire, constituent un gain en terme de connaissances, révélateur du développement de la compétence à l'intervention socio-sportive. Ces moments seront appelés d'une façon convenue dans le collectif en formation « *moments importants* », ou « *moments forts* », ou « *moments marquants* » et seront liés au projet de formation individuel. Ces moments importants seront décrits selon la méthodologie du cours d'action, dans le sens où celui-ci correspond au cours d'expérience (ou organisation intrinsèque de l'acteur) en relation avec ses effets et contraintes extrinsèques (situation et culture de l'acteur). Ces « moments importants » permettent d'accéder à ce qui et quoi dans le dispositif collectif fait sens pour l'acteur.

CHAPITRE 3

À PROPOS DE L'USAGE FAIT DE LA GROUND ED THEORY

Si le cours d'action s'est développé comme un recours aux « méthodes inductives jugées a-théoriques et naïves sur un plan épistémologique » (Sève et *al.*, 2012) en contribuant à l'avancement des recherches sur l'activité humaine, « la théorie ancrée connaît depuis quelque temps un intérêt croissant, même s'il est tardif par rapport aux débats anglo-saxons » (Glaser & Strauss, 2017, p. 6). Pour partie, l'absence de traduction explique cette faible diffusion de la méthode dans les pays francophones (Herpin, 2010), dans la mesure où l'ouvrage original de 1967 ne connaît sa première édition française qu'en 2010. Cependant, « loin de sombrer dans l'oubli, la méthodologie de la théorie ancrée a fasciné et inspiré de nombreux chercheurs et a continué à connaître des développements importants » (Glaser & Strauss, 2017, p. 69), notamment dans le domaine médical (Novo & Woestelandt, 2017).

Nous avons utilisé en étude 4 *la méthodologie* de la théorie ancrée afin de compléter les résultats obtenus avec le cours d'action pour les études 1, 2 et 3. Pour autant, l'usage que nous faisons de la *Grounded Theory* consiste à étudier un empan temporel plus long du développement professionnel que ne nous le permet la théorie du cours d'action, compte tenu de nos conditions de recherche (contraintes temporelles d'une thèse, faisabilité), en donnant la parole aux acteurs. La théorie du cours d'action nous permet d'accéder à la vision fine d'un moment saillant du développement professionnel du point de vue de l'acteur, et la théorie ancrée à une mise en perspective, ou mise en histoire de la formation, dans laquelle les aspérités risquent de se lisser. La méthodologie employée pour accéder aux unités de sens des acteurs en étude 4 sera donc expliquée dans la partie méthode, car nous n'avons pas la prétention dans cette étude de pouvoir élaborer *une théorie* à partir des unités de sens.

PARTIE 3

PRÉSENTATION DE LA MÉTHODE DE L'ÉTUDE

Le terrain de l'étude est le dispositif de formation à la compétence à l'intervention socio-sportive de la LP DSMS. Il articule plusieurs ateliers de formation : des ateliers d'échange de pratique (AEP), des ateliers d'intervention (AI), des ateliers de partage d'expérience (APE), de bilan de formation (ABF). Lors de ces ateliers, les étudiants construisent des préparations d'intervention, des projets de formation individualisés, contractent un engagement collectif à partir de l'élaboration partagée et continuée d'une vision du métier d'éducateur socio-sportif. Ces préparations de leçons, ces projets de formation individualisés et bilans de formation constituent des traces de l'activité d'intervention, des données complémentaires de l'activité des ESS.

Cette partie sera composée de six chapitres :

- dans un premier chapitre, nous justifierons la conduite de l'étude à partir d'une posture double, celle de formateur-chercheur ;
- dans le second, nous décrirons la construction des conditions éthiques de l'étude ;
- le troisième sera consacré à la présentation des participants ;
- le quatrième exposera le dispositif de formation, qui se conclura par un tableau de synthèse ;
- le cinquième chapitre présentera le protocole de recueil des matériaux, finalisé par un tableau de synthèse ;
- enfin, le sixième et dernier chapitre sera consacré au traitement des données.

CHAPITRE 1

LE CHOIX D'UNE POSTURE DE CHERCHEUR-FORMATEUR

Dans le cadre de cette étude, nous adoptons une posture de formateur-chercheur qui s'apparente à un « cas limite extrême » (De Lavergne, 2007, p. 38) en recherche qualitative. En effet, le terrain de notre étude est de nature à mettre en doute la validité de la démarche de recherche dans la mesure où le chercheur est également le formateur qui a contribué à l'élaboration des dispositifs de formation retenus comme terrain d'étude. « Le cas limite extrême, c'est celui de la constitution comme cas de recherche, par le chercheur, des activités dans lesquelles il est impliqué. Ce choix est lié à une exigence épistémologique : l'analyse de sa propre implication est un ressort important de la recherche. Le praticien-chercheur s'expose et se lance le défi de mener une analyse scientifique sur sa propre activité professionnelle, sans verser dans le discours professionnel ou réflexif » (*Ibid.*).

1. LE PLAN ÉPISTÉMOLOGIQUE

« L'objectif est de comprendre, expliquer et d'interpréter l'autre, le monde » (*Ibid.*) et de construire une recherche de portée générale, avec la responsabilité d'intéresser la communauté scientifique de sa discipline. L'objet de recherche est construit par le chercheur, tandis que le formateur est face à un problème à résoudre, ici et maintenant. Le cadre théorique et méthodologique du cours d'action, la méthodologie de la théorie ancrée constituent les références scientifiques à partir desquelles est menée la recherche. Les données sont précisées, référencées et leur traitement soumis à une démarche validée relevant de la méthodologie du cours d'action et de la méthodologie de la théorie ancrée.

2. LE PLAN SOCIO-INSTITUTIONNEL

Nos positions de formateur et de chercheur ne se confondent pas dans ce plan, elles se synchronisent. Il n'y a pas de commande extérieure à l'origine de ce projet de recherche, il s'agit d'un besoin de développement et de compréhension : celui d'aller explorer d'autres possibles dans le champ de la formation pour adulte, dans un secteur émergent à savoir

l'intervention socio-sportive, à partir d'un point de vue scientifique. Il s'agit aussi de rendre compte de la potentialité d'un programme de recherche à constituer un élément significatif de formation pour les étudiants impliqués, voire associés à ce projet.

3. LES RELATIONS AVEC LES ACTEURS

Nous exerçons cette recherche auprès des ESS, sur lesquels nous avons aussi des actions de formation, de transformation. Ces deux postures sont expliquées aux étudiants, participants de l'étude. Elles sont circonscrites à des lieux et moments différents : formatrice « en classe » lorsqu'il s'agit de proposer des méthodologies de préparation de séance par exemple, et chercheur lors des ateliers de pratique, lors des entretiens lorsqu'il s'agit de comprendre ensemble l'activité ici et maintenant. Lors des confrontations aux traces vidéo de l'activité, les participants peuvent demander des conseils. Ce moment *a priori* délicat d'oscillation de position est clairement identifié, encadré de précautions. Par exemple, nous annonçons : « ici, c'est le formateur qui parle » pour objectiver la mise en suspension de la posture du chercheur et assumer cet appel explicite du participant-qui-redevient-étudiant à notre responsabilité de formateur. Cet exercice est délicat : des enchevêtrements échappent forcément à notre vigilance, apparaissent lors de moments réflexifs, nous obligent à engager une discussion le lendemain ou surlendemain. C'est un risque, celui de l'engagement de l'intérieur. Nous progressons par la pratique et dans l'échange. Par exemple, l'écoute des enregistrements des entretiens, la transcription de ces derniers durant ces cinq années nous ont permis de mettre en place une forme d'autorégulation, de vigilance mais également d'assumer les zones de flou, impossibles à évacuer totalement dans le cadre de cette recherche action. La clairvoyance apportée par l'encadrement de thèse a souvent mis à jour le formateur, toujours en embuscade derrière le chercheur, prompt à réapparaître. Lors de communications orales, lors de rédaction d'articles, des chercheurs et *reviewers* nous ont rappelée à l'obligation de rester consciente de ce jeu de positions formateur-chercheur, à contenir l'intuition ou la spéculation en nous en tenant aux traces de l'activité. Ce jeu difficile n'est jamais complètement maîtrisé et relève de la prise de risque sous-tendue par le rôle de chercheur-formateur.

Malgré cela, nous revendiquons cette posture de formateur-chercheur, de « chercheur de l'intérieur » avec le dessein « d'explorer la production de savoirs à partir des pratiques, pour les pratiques, et le cas échéant avec les acteurs de ces pratiques. (...) Dans tous les cas,

elles lient de façon étroite production de connaissances et action » (Barbier, 2011, p. 7). Ce jeu double commande de considérer que « l'entrée en recherche demande la distinction de plans et de niveaux de sens » (Kohn, 2001, p. 7) et « la double inscription dans l'action et dans la recherche » constitue « la difficulté spécifique du praticien-chercheur » (2001, p. 15). Cette recherche doit avoir une portée générale, c'est-à-dire intéresser la communauté scientifique en dépassant ce qui pourrait s'apparenter à la validation narcissique d'une innovation pédagogique. Mais cette « innovation » n'est que le réagencement d'emprunts préexistants et validés. Elle est intéressée par l'idée de répondre à un besoin de formation identifié par des sociologues. D'ailleurs, plutôt que de prétendre adopter l'une de ces postures en oubliant que l'autre joue dans l'ombre, autant révéler la complexité de ce double jeu : « *un praticien-chercheur ne passe pas d'un espace-temps "pratique" à un espace temps "recherche" nettement distingués. Bien au contraire, il se trouve régulièrement dans la synchronicité, ou les deux positions sont en interdépendance* » (Kohn, 2001, p. 31). Cette posture est paradoxale, « le praticien assume la coexistence en situation de ces deux positions, dont tantôt l'une, tantôt l'autre domine » (De Lavergne, 2007, p. 38). « Stratégie double », « posture de compromis » : c'est une autre façon de faire de la recherche, qui prolonge les standards institués (De Lavergne, 2007 ; Kohn, 2001). Appliqué à la recherche qualitative, le concept de paradoxe de Barel (1988), révèle les tensions assumées produites par la relation dialogique chercheur-formateur. Ce choix n'est pas une aberrance, juste un prolongement peut-être puisque « force est de constater, en particulier dans le champ de la formation des adultes, que la majorité des recherches sont conduites par des individus et des équipes qui sont ou ont été liés, souvent fortement, au monde de la pratique » et que « quant aux formateurs, ils sont souvent appelés à devenir chercheurs sur leurs propres terrains » (Liétard, 2007, p. 12). Liétard ajoute, en citant Guy Jobert (1985) que cela « pose la question du statut épistémologique des informations recueillies, traitées et interprétées par les chercheurs et les chercheurs-praticiens », mais il ajoute surtout « que cette question difficile se pose en termes identiques à chaque fois qu'une démarche scientifique inspire une pratique sociale et s'inspire d'elle ».

CHAPITRE 2

CONSTRUCTION DES CONDITIONS ÉTHIQUES DE L'ÉTUDE

Le cadre théorique du cours d'action nous permet une posture de « chercheur de l'intérieur ». Dans ce cadre, le postulat d'un primat de l'intrinsèque confère au cours d'expérience des acteurs un rôle déterminant pour la compréhension de leur activité, de leur vécu. Pour accéder au cours d'expérience des acteurs selon la méthodologie du cours d'action, le chercheur adopte une proximité, un mode de questionnement, une écoute, pour permettre l'analyse de l'activité en train de se faire, du point de vue de l'acteur. Pour autant, cette proximité se double d'une distance nécessaire, celle de considérer l'activité en train de se faire comme lui étant étrange, opaque. Il s'agit de faire *"l'effort de rendre l'action observée étrange mais pas étrangère, ou 'anthropologiquement étrange' : faire en sorte que ce qui est évident ne soit plus évident, que ce qui va de soi n'aie plus de soi"* (Durand, 2001, p. 20). Ainsi, le cadre théorique de notre étude, le cours d'action en anthropologie cognitive, et l'objet de cette étude, le vécu des éducateurs socio-sportifs dans un dispositif collectif de formation nous invitent à l'adoption d'une « posture modeste » (Durand & Filliettaz, 2009, p. 20).

Nous allons donc poursuivre en développant l'idée que l'ingénierie de la formation de la licence LP DSMS, les modalités de recrutement, la nature de l'évaluation proposée aux étudiants, la sensibilisation progressive à la méthode de l'autoconfrontation constituent des éléments de nature à construire un cadre éthique suffisamment fort pour conserver aux données recueillies un statut épistémologique. Nous allons donc préciser ici en quoi ces éléments apportent précisément des garanties. Des considérations légales et conventionnelles encadrent également la prise en charge des publics sensibles relevant de l'ASE et la PJJ. Celles-ci valent tout autant pour les étudiants ESS en formation, que pour le formateur et la conduite de recherche. Nous en ferons la description.

1. L'INGÉNIERIE DE FORMATION ADAPTÉE À DES ADULTES APPRENANTS

La démarche générale de formation de la licence professionnelle DSMS rapproche la formation du travail, valorise l'autonomie et la prise d'initiative chez l'étudiant qui, dans un fonctionnement collectif, apprend des problèmes qu'il rencontre. De façon consubstantielle, ce modèle de formation encourage la construction de rapports horizontaux entre étudiants et formateurs. Puisqu'il s'agit d'une formation destinée à des adultes en recherche de qualification ou d'extension de compétence, l'adhésion active à un projet d'apprendre conditionne l'efficacité du modèle, en relevant ainsi de l'andragogie et du concept d'*apprenance*. Celui-ci en tant que « *conditions favorables à l'acte d'apprendre dans toutes les situations, qu'elles soient formelles ou non, expérientielles ou didactiques, autodirigées ou dirigées, intentionnelles ou fortuites* » (Carré, 2005, p. XI) ne peut s'accorder ni avec un enseignement directif, ni avec des rapports asymétriques formateur/formés, les premiers surplombant les seconds. Les formateurs y adoptent des styles d'enseignements incitatifs et associatifs (Blake & Mouton, 1964 ; Therer & Willemart, 1984) pour favoriser l'autonomie, la créativité et l'émergence de connaissances et de solutions face aux problèmes rencontrés à l'occasion de la formation. Ce modèle de formation lie « action, production de savoirs et construction de sujet humain » (Barbier & Clerc, 2008, p. 133) sans exclure la diffusion de savoirs institués.

2. UNE DÉMARCHE DE RECHERCHE TRANSPARENTE INTÉGRÉE AU DISPOSITIF DE FORMATION

Il existe une relation circulaire entre la recherche dans le dispositif de formation, et le dispositif de formation sur l'activité de recherche. Mais il existe aussi une relation singulière entre formateur-chercheur et formés-participants de l'étude. Cette relation singulière s'installe progressivement, par mise à jour progressive des enjeux doubles qui se jouent pour les uns et les autres.

En début de formation, les étudiants/participants sont familiarisés progressivement au travail d'analyse vidéo de l'activité d'intervention socio-sportive. Les premières sessions en octobre se déroulent sur des temps de 20 à 30 minutes par participant, à l'issue des premiers ateliers d'intervention durant lesquels les étudiants s'accrochent également au port du micro-

cravate et à la présence du technicien vidéo et des caméras. Durant la confrontation à la vidéo de ces premières interventions réalisées face à des pairs, un contrat se dessine progressivement entre participants et chercheur à mesure que la technique de la confrontation est assimilée et maîtrisée : il convient de se resituer dans le temps de l'activité observée et de focaliser sur l'activité en train de se faire. Ainsi et selon la méthodologie du cours d'action (Theureau, 2004), il s'agit pour le chercheur-formateur d'accéder à la conscience préreflexive de l'acteur, en tant qu'effet de surface du couplage structurel de cet acteur, à son environnement, selon une logique d'intentionnalité incarnée et de logique proscriptive nécessaire à sa viabilité (énaction). Avec le support des traces vidéo de l'activité et guidés par le questionnement du chercheur, faire l'effort de se situer dans le temps de l'activité d'intervention constitue une rupture pour des étudiants rompus aux analyses explicatives, justificatives, étayées de références à des cadres préexistants (didactique par exemple) dans lesquels les émotions évoquées sont finalement celles des autres (les élèves). C'est une forme d'introspection concentrée sur le temps de l'activité, qui revient souvent pour des novices à revivre des sensations, des émotions pas toujours très agréables à révéler, pourtant constitutives de leur rapport au monde. Le temps de l'analyse, de la reconstruction, du pourquoi et de la mise à distance est différé, c'est « le paradoxe de l'autoconfrontation » (Theureau, 2010, p. 301). « Qu'une participation à l'analyse de son activité soit promise à l'acteur grâce à l'autoconfrontation analytique (ou de second niveau) et d'autres méthodes de participation des acteurs à l'analyse, cela découle de ce que je propose d'appeler le « paradoxe de l'autoconfrontation » : l'acteur est mis, grâce à l'enregistrement vidéo, en position de développer sa réflexion située sur son activité, et il lui est demandé, dans l'autoconfrontation proprement dite de ne pas faire usage de cette possibilité, mais de se contenter d'exprimer sa conscience préreflexive au moment de la réalisation de son activité. Cette demande n'est raisonnable que si elle est accompagnée de ses raisons, mais aussi de la promesse en question. Rappelons aussi que, selon H. Searles, un psychanalyste, « rendre l'autre fou, c'est faire en sorte qu'il soit assigné à résider dans le commentaire » (sous-entendu : le commentaire d'autres que soi) (Searles, 1977, p 11). La participation de l'acteur au commentaire, grâce à l'autoconfrontation analytique et d'autres méthodes de participation des acteurs à l'analyse permet au chercheur de se situer avec cet acteur ailleurs que dans ce jeu pervers dès l'autoconfrontation proprement dite » (*ibid.*).

Les étudiants participants de l'étude vont progressivement intégrer que seul l'acteur est en mesure de « montrer, mimer, simuler, raconter et commenter son activité » et qu'à ce titre, il n'existe pas de cadre préexistant auquel il conviendrait de s'assujettir dans cette démarche

compréhensive, selon le laboratoire du cours d'action. Ce jeu, cette méthode, ne va pas de soi dans un environnement universitaire traversé d'une longue tradition de transmission de savoirs, à laquelle les étudiants sont acculturés. Ainsi, les étudiants peuvent être dans l'attente de modèles préexistants et explicatifs de l'activité observée, voire en invoquer, tandis qu'il s'agit d'observer l'activité du point de vue de l'acteur, de sa perception singulière, en référence au cadre méthodologique de l'anthropologie cognitive et de l'énaction. Les étudiants sont parfois décontenancés par un chercheur-formateur qui ne donne pas de solution *a priori*, ou d'explication sur l'activité d'un acteur, et ouvre le champ des possibles à partir de l'analyse de l'activité humaine en accordant primat à l'intrinsèque. Cela revient à faire passer l'idée que c'est l'acteur qui a raison, avec ses raisons du moment et compte tenu de sa situation ici et maintenant. C'est aussi un confort de constater que l'histoire de l'acteur, quelle qu'elle soit, est légitime ici et maintenant, en tant que constitutive des connaissances en élaboration. Auprès d'adultes engagés dans un projet de formation, cette conception est émancipatrice et déculpabilisante, elle constitue une règle du bienveillance qui « horizontalise » les positions des uns et des autres.

Ces participants ont accès aux traces de leur activité (vidéos et enregistrements des entretiens) et sont formés à une méthode simplifiée de traitement des données. Lors des ateliers de partage d'expérience, pour de courtes parties d'intervention filmées qu'ils jugent « signifiantes du point de vue de leur projet de formation », des « *moments forts* », ils décrivent les actions menées et les communications enregistrées par la bande-son. Dans un tableau, ils font apparaître également ce qu'ils en ont dit à l'occasion de la confrontation aux traces vidéo de ces séquences signifiantes. Cette initiation au traitement de données à partir de la méthodologie du cours d'action, méthode élémentaire (Theureau, 1992), génère des effets de formation et construit un cadre éthique. Par exemple, reporter à l'écrit ce qui se passe « ici et maintenant », et notamment le verbatim des communications enregistrées, permet une prise de conscience sur la forme et le contenu des consignes passées aux publics ou de la pertinence des feedbacks, par exemple. Cet accès à une démarche scientifique de l'analyse du travail permet aux étudiants de capitaliser dans leur portfolio des éléments de nature à nourrir le développement de leur compétence d'intervention. De cette façon en effet, les outils de la recherche et les méthodes employées sont transparents et partagés, ce qui contribue à installer progressivement une horizontalité du rapport chercheur/participants et fait naître un rapport de confiance. Le même objectif anime chercheur-formateur et étudiants : comprendre l'activité du point de vue de l'acteur, dans sa situation, en intervention et donc en formation, selon une épistémologie de l'action.

3. CONDITIONS CONVENTIONNELLES D'ACCUEIL DES INSTITUTIONS D'ENCADREMENT DE L'ENFANCE EN DANGER ET DES JEUNES SOUS MANDAT DE JUSTICE

Les services juridiques de l'université d'Orléans rédigent les conventions qui régissent l'accueil des publics relevant des structures de l'ASE ou de la Protection judiciaire de la jeunesse lors des ateliers *in situ*. Encadrés par des éducateurs socio-sportifs en formation, les jeunes mineurs bénéficient des installations sportives du campus universitaire et de séances dirigées d'intervention sportive. Le public accueilli reste cependant sous la responsabilité pédagogique des éducateurs relevant des institutions signataires.

Les publics ont droit à la confidentialité des informations personnelles, relèvent d'institutions dans lesquelles les personnels sont soumis au devoir de discrétion professionnelle. Aucun élément de leur dossier ne doit donc être révélé en dehors du cadre professionnel. Par extension, puisque relevant de la législation du travail, les ESS participants à l'étude sont soumis aux obligations du domaine social. Cette dimension constitue un élément de formation. Ainsi, les enregistrements vidéo sont des données confidentielles qui ne peuvent quitter le périmètre de la formation, et devront être floutées dans le cas d'un hypothétique usage externe. Les vidéos ne peuvent constituer des supports de cours en dehors de la LP DSMS.

La présence des caméras génère un climat particulier, sensible en regard des caractéristiques des publics accueillis. Au premier contact, les mineurs sous mandat de justice leur attribuent une fonction de surveillance, de coercition. Les caméras peuvent induire des refus de participer aux ateliers de pratiques sportives. Cependant, la plupart du temps, les pratiquants oublient la présence de ces médias, notamment après que les étudiants en formation leur ont expliqué qu'il s'agit d'outils pour se former au métier d'ESS. Le sens du contact et de la discrétion de notre technicien vidéo avec ces jeunes contribue également à rendre transparent la présence des caméras et des micros HF, qui, très vite, se fondent dans les habitudes de fonctionnement des ateliers.

Reste la question du droit à l'image. Les institutions MECS présentent un document d'autorisation de capture photo et images vidéo, très souvent utilisées pour animer des événements internes. Les familles sont donc informées que les ateliers du mercredi sont filmés mais jamais exploités en dehors d'action de formation. Dans le cadre de la convention

établie entre l'Université et la Direction régionale de la PJJ, l'organisation des ateliers est précisée, ainsi que la captation vidéo des interventions à des fins de formation et de recherche.

CHAPITRE 3

LES PARTICIPANTS À L'ÉTUDE

L'une des caractéristiques d'une licence professionnelle est de permettre le brassage « d'étudiants » issus d'horizons divers, mais sélectionnés à l'entrée pour intégrer un collectif réduit, en comparaison des effectifs des promotions habituelles dans les cursus bac + 3.

1. DES PARTICIPANTS VOLONTAIRES ET INFORMÉS DÈS LE RECRUTEMENT EN FORMATION

Les étudiants de la LP DSMS participants à l'étude sont volontaires pour que leur travail de formation devienne objet de recherche, dans la mesure notamment où ils sont associés à la conception, la mise en œuvre et l'amélioration du dispositif de formation selon une démarche de « conception continuée dans l'usage » (Béguin & Cerf, 2004 ; Cèbe & Goigoux, 2007) choisie par le chercheur-formateur. Ces conditions sont vérifiées en deux temps, pendant le recrutement à la formation aux mois de juin et juillet et au début de la formation en octobre.

Dès les entretiens de présentation de la formation d'avant recrutement, d'une durée de trente minutes par candidat, une présentation du dispositif de formation est réalisée par le responsable de la formation et le chercheur-formateur. L'intégralité du dispositif des ateliers d'intervention est décrite et notamment les méthodes d'analyse de l'activité par confrontation aux traces vidéo de l'activité d'intervention. Lors de cet entretien, il est également précisé que les données recueillies, notamment lors des AEP, des AI, des APE et ABF peuvent constituer les éléments d'appui d'un travail de thèse. La mobilisation de ces matériaux est subordonnée à l'autorisation des étudiants. Nous précisons également que d'autres lieux sont possibles pour cette même formation (Nanterre, Reims, Besançon) : la plupart du temps les candidats postulent sur les quatre sites, Orléans compris, pour augmenter leur chance de recrutement. Depuis 2008, année de la première promotion, quelques candidats ont privilégié d'autres formations que celle d'Orléans, pour des raisons géographiques. Quelques uns, beaucoup plus rares, n'ont pas souhaité intégrer la formation d'Orléans par aversion au dispositif de vidéoformation proposé.

Les participants à l'étude appartiennent à trois promotions de la formation : 2013/2014, 2014/2015, 2015/2016, qui totalisent 60 étudiants exactement. Ils sont emblématiques de ces promotions dans leurs caractéristiques générales (âge, formations antérieures) et ont contribué à l'amélioration du dispositif de formation en apportant leurs avis lors des ateliers bilans de formation, et des retours à l'occasion de suivi d'insertion professionnelle par échange de courriels.

Pour les caractéristiques les plus courantes, les deux tiers des étudiants ont entre 19 et 21 ans et sont issus pour 60 % en moyenne d'un cursus STAPS. Par ordre de fréquence, les formations antérieures à l'entrée dans cette licence professionnelle sont les DEUG ou licence Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives et le DUT « Carrières sociales, option animation sociale et socioculturelle ». Différents parcours de la licence STAPS sont représentés : Entraînement Sportif, Éducation et Motricité, Activités Physiques Adaptées et Santé. Dans le cas de reprise d'étude, les étudiants affichent des caractéristiques plus singulières : ils sont plus âgés, pouvaient occuper un emploi éloigné du domaine du diplôme visé. Ils mobilisent alors une expérience antérieure dans le champ de l'intervention sportive très souvent acquise dans le cadre d'un investissement dans le milieu associatif. Le recrutement est national, avec un pourcentage de $\frac{1}{4}$ d'étudiants en provenance du cursus STAPS d'Orléans (tableaux 1 et 2 à suivre).

	Nombre d'étudiants	Catégories d'âge				Diplômes acquis à l'entrée de la formation LP DSMS					Réussite au diplôme LP DSMS
		19 à 21 ans	22 à 25 ans	26 à 35 ans	+ 35 ans.	DEUG DEUST STAPS	Licence STAPS	Diplômes STAPS cumul ¹	DUT carrières sociales	BTS et Autres	
Promotion 2013/2014	21	13	5	2	1 ²	4 étudiants – soit 19,04 %	8 étudiants – soit 38,09%	57,13 %	5 étudiants – soit 23,81%	3 étudiants – soit 14,28%	21 – 100%
Promotion 2014/2015	20	14	5	1	0	7 – 35 %	5 – 25 %	60 %	4 – 20 %	4 – 20 %	20 – 100 %
Promotion 2015/2016	19	11	3	5	0	9 – 47,36 %	3 – 15,8%	63,15 %	2 – 10,5 %	5 – 26,31 %	17 – 89,4 %
TOTAL	60	38	13	8	1	20 – 33 %	16 -26,6 %	60 %	11-18 %	12-20 %	58-96 %

Tableau 1 Caractéristiques générales des étudiants

¹ Cumul pour l'addition des DEUG et licences du cursus STAPS.

² Il s'agit d'une VAE.

	Insertion professionnelle			Poursuite d'études
	Dans le domaine de compétence ¹	Autre	Non renseignée	
Promotion n° 1 2013/2014	13 - 61,9 %	5 - 23,8 %	2 - 9,52 %	3 ² - 14,28 %
Promotion n° 2 2014/2015	12 - 60 %	1 - 5 %	7 - 35 %	0
Promotion n° 3 2015/2016	11 - 57,9 %	3 ³ - 15,8 %	2 - 10,5 %	3 ⁴ - 15,8 %

Tableau 2 Suivi de l'insertion professionnelle des étudiants des trois promotions concernées par l'étude

2. PRÉSENTATION DES PARTICIPANTS POUR CHAQUE ÉTUDE

Les participants des quatre études sont présentés de façon successive, même si pour l'étude n° 3 et 4 les participants appartiennent à la même promotion 2015/2016.

2.1 Participants de l'étude n° 1

Adeline, Bastien et Kévin sont les participants de l'étude n° 1 qui porte sur l'expérience vécue en atelier d'échange de pratique. Ils appartiennent à la promotion 2014/2015 de la licence LP DSMS (tableau 3).

	Qualifications antérieures	Emplois occupés en 2017
Adeline, 22 ans	Licence APA-S Orléans - 2 ^e dan judo	Éducatrice sportive en foyer d'accueil d'adultes handicapés
Bastien, 21 ans	Licence APA-S de Poitiers	Non renseigné
Kévin, 21 ans	DEUG STAPS – diplômé en entraînement football jeunes	Éducateur sportif en MECS ⁵

Tableau 3 Participants de l'étude n° 1

¹ En référence à la fiche du Répertoire national des certifications professionnelles : éducateur socio-sportif, éducateur sportif dans des milieux spécialisés, coordonnateur d'animateurs sportifs de proximité, intervenant dans le milieu carcéral, éducateur de la Protection judiciaire de la jeunesse, agent de développement et d'animation, chef de projet de développement local par le sport.

² Master Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation.

³ École de Gendarmerie - Infirmière secteur hospitalier - contrat professionnel en football américain.

⁴ Master Santé Psycho Sociale par le Sport – Paris Descartes/Master SSSATI intégration par le Sport Rennes.

⁵ Maison de l'enfance à caractère social.

2.2 Participants de l'étude n° 2

Gautier, Jeanne et Morgane sont les participants de l'étude n° 2 : qui porte sur l'expérience vécue en atelier d'intervention. Ils appartiennent à la promotion 2013/2014 de la LP DSMS (tableau 4).

	Qualifications antérieures	Emplois occupés en 2017
Gautier, 21 ans	DUT carrières sociales option animation socio-culturelle – Pongiste de niveau national handisport. Expérience d'entraîneur club.	Éducateur sportif en centre de tourisme social. Alpes.
Jeanne, 21 ans	DUT carrières sociales option animation socio-culturelle – Praticante de rugby en fédéral 1. Expérience d'entraîneur club.	Éducatrice spécialisée PJJ ¹ en CEF ² .
Morgane, 20 ans	BTS service et prestation des secteurs sanitaire et social – Joueuse classée en tennis.	Non renseigné.

Tableau 4 Participants de l'étude n° 2

2.3 Participants de l'étude n° 3 et étude n° 4

L'étude n° 3 (qui porte sur l'atelier de partage d'expérience) comporte 8 participants, et l'étude 4 (qui porte sur les ateliers de bilan de formation) en mobilise 13. Tous appartiennent à la promotion 2015/2016. Nous faisons figurer dans le tableau 5 les participants des deux études en distinguant ceux qui n'ont été mobilisés que pour l'étude 4.

¹ Protection judiciaire de la jeunesse.

² Centre éducatif fermé.

Prénom	Étude (s) :	Diplômes postbac	Niveau de pratique sportive	Expérience d'intervention	Institutions d'accueil stage LP DSMS	Emploi occupé en 2017 / poursuite d'étude
Anthony A, 22 ans	3 et 4.	DEUST métier de la Forme	Pratiquant loisir sport collectif et boxe thaïlandaise	5 ans d'expérience en salle de remise en forme	MECS ¹ - CER ²	Éducateur Sportif en MECS (ESS)
Anthony B, 22 ans	3	DUT Carrières sociales gestion urbaine – 1 ^{re} année STAPS - BAFA ³	Football 10 ans de pratique	Encadrement sportif de jeunes	Service Jeunesse	Emploi en service Jeunesse (ESS)
Bilal, 23 ans	3 et 4	DUT Technique de commercialisation – BAFA spécialisation sportive	Pratiquant licencié Football	Animateur de quartier	Service des Sports	Master Santé Psycho Sociale par le Sport
Charlotte, 20 ans	4	BTS SP3F ⁴	Pratiquante loisir Handball	Encadrement bénévole club	MECS	Non renseigné
Chloé, 21 ans	3 et 4	Deug STAPS parcours éducation et motricité	Pratiquante licenciée en handball - niveau région	Encadrement d'équipes jeunes en association. Stage (TAP ⁵)	École de la seconde chance	Master SSSATI ⁶ intégration par le Sport Rennes
Dorian, 21 ans	3 et 4	Deug STAPS parcours éducation et motricité	Pratiquant licencié Football	Entraînement des U7 à U18 en club Football	MECS	ESS en MECS
Floriane, 21 ans	4	Deug STAPS parcours éducation et motricité	Pratiquante licenciée Judo – 2 ^e dan	Assistant professeur judo – encadrement de compétition	Service Jeunesse	Non renseigné
Gabrielle, 25 ans	3 et 4	DE infirmière	Pratiquante licenciée championne de France U Boxe	Implication encadrement club	UEAJ	Infirmière secteur hospitalier

¹ Maison de l'enfance à caractère social relevant de la politique de l'aide sociale à l'enfance.

² Centre éducatif renforcé.

³ Brevet d'aptitude aux fonctions d'animateur.

⁴ BTS Service et prestations des secteurs sanitaire et social.

⁵ Temps d'activité périscolaire.

⁶ Master Spécialité Sport et Sciences Sociales : Administration, Territoires, Intégration.

Chapitre 3 Les participants à l'étude

Jeanne, 26 ans	3 et 4	Licence STAPS Éducation et Motricité	Pratiquante loisir multisports	4 ans entraîneur gymnastique – 3 ans animatrice sportive	UEAJ	Non renseigné
Laure, 21 ans	3 et 4	Deug STAPS parcours éducation et motricité	Pratiquante compétitrice	Stage (TAP) – encadrement club	MECS	Éducatrice spécialisée
Lorène, 24 ans	4	Deug STAPS parcours entraînement sportif	Pratiquante loisir multisports	Stage en association Kayak	Maison d'arrêt	École de gendarmerie (projet brigade des mineurs)
Léo, 23 ans	3 et 4	DEUST métier de la Forme	Pratiquant compétiteur – Handball	4 ans expérience professionnelle salle de sport et coaching	Maison d'arrêt	Master SSSATI intégration par le Sport Rennes
Lise, 23 ans	4	DEUST AGAPS MU – licence APA-S –BAFA.	Pratiquante licenciée compétitrice Athlétisme	Entraîneur bénévole Athlétisme	Maison d'arrêt	Concours de la PJJ
Pierre	3 et 4	BTS management des Unités Commerciales	Pratiquant licencié Basket – compétiteur	Encadrement bénévole jeunes Basket	Service des sports et jeunesse	Éducateur PJJ

Tableau 5 Participants des études n^{os} 4 et 5

CHAPITRE 4

DESCRIPTION DU DISPOSITIF DE FORMATION : LES DIFFÉRENTS ATELIERS, LES ENTRETIENS BILAN ET LES OUTILS-ARTEFACTS

Le dispositif de formation à l'intervention socio-sportive, terrain de notre étude, dispose d'un volume d'une centaine d'heures de formation annuelle. D'autres unités d'enseignement abordent des contenus complémentaires, notamment des contenus universitaires disciplinaires (psychologie, sociologie, politiques sociales).

Ce dispositif articule quatre ateliers de formation : un atelier d'échanges de pratique (AEP), un atelier d'intervention (AI), un atelier de partage d'expérience (APE) et un atelier bilan de formation (ABF). Nous allons les décrire successivement.

1. L'ATELIER D'ÉCHANGE DE PRATIQUE (AEP)

L'AEP est un atelier d'intervention socio-sportive simulée dans lequel les éducateurs socio-sportifs (ESS) se prennent en charge à tour de rôle entre pairs, dans des pratiques sportives variées dont ils se jugent « spécialistes » en début de formation, ou suffisamment compétents pour en transmettre en actions les principes fondamentaux (code de jeu, enjeux de formation, habiletés techniques fondamentales, situations pédagogiques évolutives, logiques et stratégies). Ces ateliers sont positionnés en début de formation en octobre. Ils permettent aux ESS de s'emparer progressivement du dispositif collaboratif de formation (prendre en charge des pairs, débriefing une séance, accueillir des points de vue différents), de se familiariser avec le dispositif humain et technique de l'enregistrement vidéo (un ingénieur audio-vidéo gère les deux caméras, l'équipement d'un micro-cravate, l'enregistrement et la préparation de la salle de visionnage) et de la vidéoformation (s'accoutumer à son image en intervention, établir un climat de confiance entre acteurs/formateur). Trois à quatre ateliers sont programmés¹ lors du cursus de formation de façon à ce que chacun des étudiants puissent intervenir sur une séquence de 30 minutes, au sein d'une intervention collaborative de 3

¹ Le dispositif est décrit sous sa forme la plus récente, mais n'est pas figé et s'adapte en fonction du nombre d'étudiants, de contingences et d'évolutions.

heures. Quatre étudiants se succèdent en direction de séance le mercredi après-midi, constituant une équipe d'intervention. Cette équipe est composée par le formateur selon un critère d'hétérogénéité en regard du niveau de compétence et de l'expérience dans le domaine de l'intervention de chacun des protagonistes. Lors du diagnostic réalisé la première semaine de formation, les ESS et le formateur établissent l'inventaire de ce potentiel humain (les compétences disponibles au sein de la promotion) et matériel (les installations sportives disponibles). Des thèmes sont imposés par le formateur en regard des problématiques récurrentes de l'intervention socio-sportive. Par exemple, le thème « mise en place d'un jeu rapide à partir d'une récupération collective du ballon », constituera l'axe de l'intervention, dans le double objectif de correspondre à des besoins de formation des ESS (augmenter son niveau de compétence en sports collectifs) et de s'ajuster aux besoins de transformation des publics cibles (par exemple des enfants au comportement solitaire, qui privilégient le repli sur soi pourront progresser dans la relation à l'autre en réussissant à prendre une place effective dans un projet de jeu collectif).

Chaque AEP est suivi d'un débriefing¹ collectif immédiatement après la séance sur le lieu de celle-ci, puis d'entretiens² menés par le chercheur-formateur à partir des traces vidéo dans une salle dédiée, située à quelques centaines de mètres des installations sportives.

2. L'ATELIER D'INTERVENTION (AI)

Encadré au plan juridique par des conventions établies entre l'Université et les institutions concernées, l'atelier d'intervention accueille un public « réel », soit des jeunes issus des institutions de la Protection judiciaire de la jeunesse, soit des mineurs relevant de l'ASE les mercredis après-midi entre 14 heures et 16 h 30. Trois ESS sont désignés pour préparer et planifier la séance de manière concertée et collaborative, la diriger à tour de rôle, et être confrontés aux traces vidéo de l'intervention en présence du chercheur-formateur. Les autres ESS de la promotion s'engagent à travers différents rôles : pratiquants sportifs, « plastrons » ou observateurs.

¹ Le débriefing est entendu dans le dispositif comme un temps d'échange postleçon, sur le lieu de la séance, immédiatement après que le public est parti. La vidéo n'est pas mobilisée.

² Le terme « entretien » fait référence dans cette thèse à l'entretien de confrontation aux traces vidéo. Il a toujours lieu avec support de traces vidéo.

Les **plastrons** sont des pairs en formation, qui participent activement à la pratique physique. En fonction de la configuration des contraintes et ressources au « moment t », l'équipe en intervention prend la responsabilité et la liberté de solliciter un nombre jugé adapté de plastrons (de 0 à 4 en règle générale), afin de réduire la complexité de la situation, tout en maintenant un défi de nature à faire avancer le projet de formation de chacun. Le formateur peut également intervenir dans le processus du réglage de niveau de complexité de la situation. L'entrée en jeu des plastrons permet d'anticiper, de contenir certains aléas (modification impromptue des effectifs des jeunes attendus dans le nombre ou la composition, refus de participation, tentative de fugue, climat délétère consécutif à un événement déstructurant la vie de l'établissement d'origine, forte hétérogénéité des publics en âge et capacités cognitives, motrices), de « souffler » des régulations pédagogiques ; dans la mesure où ils vivent la séance au « cœur », ils peuvent se saisir d'informations avec un grain plus fin. Ils agissent également comme des capteurs postés dans toutes les dimensions du dispositif, et décuplent les possibilités de prises d'informations de nature diverse avec en quelque sorte une « focale macro ». Ils constituent des éléments d'ajustement mobilisables, soit à l'initiative de l'ESS en direction de séance, soit, plus rarement à l'initiative du formateur.

Les **observateurs** restent en retrait de la séance, prennent des notes depuis les gradins des gymnases, ou positionnés de telle façon qu'ils soient déportés sur le côté des terrains, le plus discrètement possible. Ils vont observer la conduite d'intervention des ESS en responsabilité, et/ou observer l'activité du public encadré, en fonction des objectifs de formation de la séance. Libérés du stress de la conduite d'intervention, ils démultiplient la prise d'informations avec en quelque sorte « une focale grand angle ».

Tout comme l'AEP, l'AI comporte des **débriefings collectifs** immédiatement après la séance sur le lieu de celle-ci, c'est-à-dire approximativement de 16 h 30 à 17 h, avant la confrontation aux traces vidéo. Les entretiens de confrontation aux traces vidéo de l'intervention de l'après-midi se déroulent généralement entre 17 heures et 20 heures, dans une salle dédiée.

La fonction de cet AI est d'entraîner et de développer la compétence d'intervention face à un public « réel » dans une démarche à la fois individuelle (direction de séquence en face à face pédagogique, autoconfrontation aux traces vidéo) et collective (élaboration de séance collaborative, débriefing, confrontation collective aux traces de l'activité).

3. L'ATELIER DE PARTAGE D'EXPÉRIENCE (APE)

L'atelier de partage d'expérience permet à chacun des ESS de raconter, commenter et analyser face à l'ensemble de la promotion trois à quatre moments importants, moments forts, survenus en intervention socio-sportive. Les ESS illustrent ces moments de courtes séquences vidéo qu'ils commentent à l'aide des catégories du cours d'action (objet, représentamen, interprétant) constituant des « unités d'action élémentaires » (Theureau, 1992), aidés par le chercheur-formateur. Ces véritables « unités de significations » (Durand & Gal-Petitfaux, 2001, p. 6) constituent du point de vue des ESS, par le choix qu'ils effectuent, des moments importants pour le développement de la compétence à l'intervention socio-sportive visé par leur projet de formation. Pour cela, ils disposent du libre accès aux traces vidéo de leurs interventions, ainsi qu'aux enregistrements audio et aux prises de notes réalisées lors des entretiens menés immédiatement après l'intervention. Le contrat de fonctionnement de cet atelier de partage d'expérience conduit à ce que chacun des ESS choisisse librement parmi les moments forts qu'il a vécus en intervention ceux qu'il souhaite commenter et exploiter en direction de ses pairs, à l'aide d'un protocole (recours aux catégories du cours d'action). De cette façon, l'ESS commence par remettre en contexte ces moments (quelle séance, quel public, quels objectifs, le moment précis de la séance), explique ce qu'il y fait (action), ce qui se dit (communication), ses intentions à ce moment-là, ce qu'il perçoit, ce qu'il ressent, ce qu'il décide, ce qu'il ne décide pas, et cela en relation avec la préparation collective de leçon et les objectifs de cette intervention. L'ESS ordonne son discours par l'emploi de la méthodologie du cours d'action et des catégories du signe, connue des pairs. Il analyse son activité *hic et nunc*, cadré par la méthode et aidé du chercheur-formateur. Cet atelier de partage d'expérience est particulièrement mobilisateur dans le cadre de la formation.

4. L'ATELIER BILAN DE FORMATION (ABF)

L'atelier « bilan de formation » renvoie à la mise à jour de la dynamique de développement-apprentissage des ESS, telle qu'elle a été perçue et vécue par l'ESS. Ces ateliers sont positionnés en fin de cursus, c'est-à-dire à la fin du mois de juin et début juillet. Ils n'ont pas vocation à construire une évaluation objective ou certificative de façon stricte. Cinq catégories dimensions de la compétence d'intervention socio-sportive structurent les échanges entre le chercheur-formateur et l'ESS : concevoir, conduire, réguler, collaborer et

analyser. Ces catégories sont sollicitées tour à tour par le chercheur-formateur afin que l'ESS « revive » sa formation, depuis l'entretien de recrutement en formation jusqu'à l'atelier de bilan de formation. Ces ateliers ont deux fonctions principales.

La première de ces fonctions consiste à ce que chacun des ESS parvienne à mettre à jour la dynamique de son développement-apprentissage de la compétence d'intervention à l'échelle du cursus, aidé par le questionnement, sous forme de relance, du praticien-chercheur. Trois outils, ou artefacts, peuvent être mobilisés pendant un entretien d'une heure.

- un outil élaboré collectivement et progressivement depuis la semaine d'intégration, « la vision partagée du métier » apporte une dimension déontologique et permet de questionner les postures adoptées ; la « vision partagée » est construite à partir des représentations du métier des étudiants d'une promotion et peut évoluer par la suite (V. annexe n° 1).

- le projet de formation individualisé (V. annexe n° 2) avec trois points de passage, en début de formation, après les seconds APE, puis aux retours des stages, constitue une partie de l'armature de l'entretien ;

- le troisième outil, un portfolio, rassemble des traces du vécu en formation qui peuvent illustrer, servir d'appui à l'évocation de cette dynamique de transformation (construction de séance, de bilan, d'analyse d'activité).

La deuxième fonction de cet entretien « bilan de formation » consiste pour les ESS à évaluer l'efficacité des dispositifs de formation du point de vue de l'ESS pour son projet de formation. Il s'agit donc d'un dispositif permettant d'alimenter par des avis subjectifs la conception d'outils de formation continués dans l'usage. Dans la mesure où ces entretiens interviennent après 16 semaines de stage en institution, les ESS intègrent dans leur évaluation leur vécu en milieu professionnel et mesure l'adéquation formation/insertion professionnelle.

5. TABLEAU DE SYNTHÈSE ET SCÉNARISATION DES ATELIERS DE FORMATION À LA COMPÉTENCE D'INTERVENTION SOCIO SPORTIVE

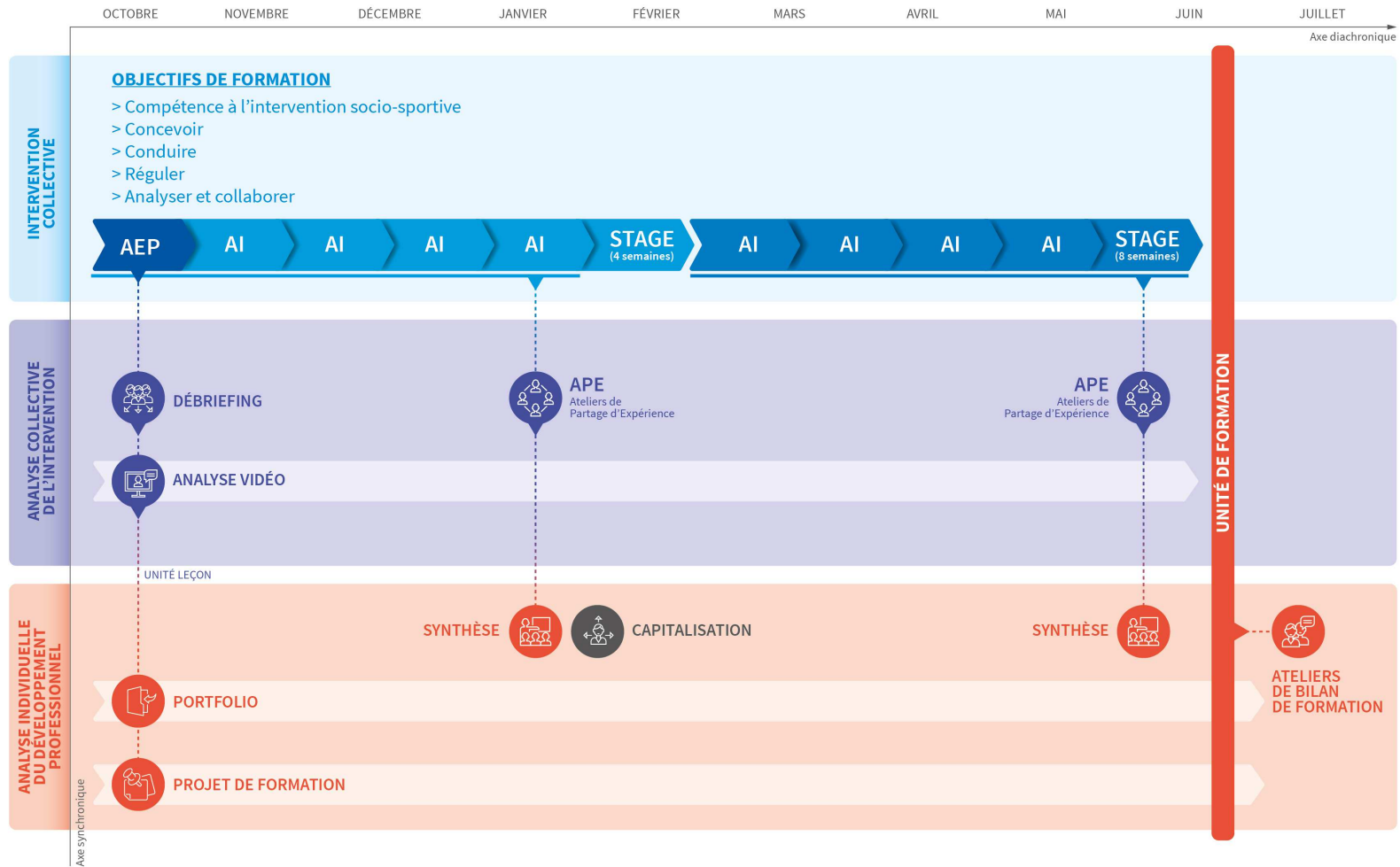
Le tableau 6 suivant reprend les éléments de description du dispositif de formation dans une version synthétisée. Le schéma modélise le cursus de formation avec deux axes, synchronique et diachronique pour rendre compte de la dynamique par itération des ateliers d'une part et de ses niveaux collectif et individuel d'autre part.

Dispositifs de formation	Atelier d'échange de pratique	Atelier d'intervention	Atelier de partage d'expérience	Atelier bilan de formation
Nature de l'activité	Intervention socio-sportive simulée	Intervention socio-sportive	Analyse de l'activité d'intervention	Analyse de l'activité de formation
Période	Octobre	novembre à mars	décembre, avril.	juin, juillet
Volume	4 ateliers de 3 heures, soit 24 séquences de 20 à 30 mn.	16 ateliers de 2 h 30, soit 80 séquences de 30 mn	2 sessions de 12 heures	20 à 22 heures
Durée/ESS ¹	20 à 30 mn	30 mn	30 mn	60 mn
Activité menée	Intervention socio-sportive simulée	Intervention socio-sportive avec publics « réels »	Analyse de moments significatifs prélevés lors des séquences d'intervention	Analyse de la formation à l'intervention à l'échelle du cursus
Publics	Pratiquants : les pairs en formation	Pratiquants : mineurs relevant de la PJJ ou de l'ASE.	Participants : les pairs ESS et le formateur	Participants : 1 ESS et le formateur
Structure de l'activité	Leçon simulée conçue et dirigée en équipe (4 ESS) et auto confrontation vidéo.	Leçon conçue et dirigée en équipe, 3 à 4 ESS et confrontation collective vidéo.	Projection de séquences vidéo significatives, partage de l'analyse personnelle de ces moments et mise en débat collectif.	Entretien étayé par un projet individualisé de formation, un portfolio, une vision partagée du métier
Effets de formation attendus	S'approprier la méthode et les outils de formation (leçon collaborative, projet de formation individualisé, ateliers d'intervention, tableau d'analyse de l'activité)	Développer et entraîner la compétence d'intervention dans une démarche individuelle et collective. Développer l'analyse de l'activité d'intervention	Développer les capacités d'analyse de l'activité, de réflexivité des ESS. Développer des capacités d'analyse collective de l'intervention socio-sportive.	Pour l'ESS : développer les capacités d'analyse de l'activité et les capacités réflexives et déontologiques. Pour le formateur : améliorer les dispositifs.

Tableau 6 Synthèse du dispositif composite

¹ Educateur socio-sportif en formation.

Scénarisation du dispositif collectif de formation



LÉGENDE : AEP = Atelier d'Échange Pratique / AI = Atelier d'Intervention / APE = Atelier de Partage d'Expérience / ABF = Atelier de Bilan de Formation / Débriefing = collectif promotion / Analyse vidéo = équipe d'intervention

Figure 1 Scénarisation du dispositif de formation

CHAPITRE 5

PROTOCOLE DE RECUEIL DES MATÉRIAUX

Les matériaux constituant le corpus de données de cette thèse ont été recueillis durant les trois années universitaires 2013/2014, 2014/2015, 2015/2016. Ils l'ont été à l'occasion des différents ateliers de formation décrits précédemment, depuis les mois d'octobre à juillet.

1. ENREGISTREMENTS AUDIOVISUELS

Un ingénieur vidéo enregistre les trois types d'ateliers de pratique APE, AI, APE. Pour les deux premiers ateliers, le technicien recourt à une ou deux caméras en fonction de l'installation sportive mobilisée pour l'atelier, en fonction de la profondeur de champ disponible et en fonction de la rapidité avec laquelle la confrontation vidéo se déroule. Pour les APE, une seule caméra est utilisée.

Lorsque deux caméras sont mobilisées, l'une d'entre elles serre le plan sur l'ESS en intervention et le public très proche (périmètre jusqu'à 1,5 mètre), l'autre cadre dans la mesure du possible la totalité de l'installation sportive et du public présent. L'ingénieur vidéo va synchroniser ces deux plans vidéo de façon à pouvoir les afficher sur le même écran. Cette synchronisation demande un traitement par ordinateur assez long, de l'ordre de 24 à 48 heures. Ces deux plans vidéo synchronisés et simultanés sont utilisés en priorité pour les APE (figure 2).



Figure 2 Capture vidéo 1 (exemple de plans synchronisés lors d'un AI)

Lorsqu'une seule caméra est mobilisée dans une installation sportive, alors la caméra intègre dans le même plan large l'ESS, le public, et dans la mesure du possible éventuellement l'espace de l'équipement sportif. Cette façon de procéder permet de visionner les enregistrements dans la continuité de l'atelier. Ce plan est également plus « neutre », plus facile à mobiliser dans le cadre d'une confrontation car moins serré sur la silhouette et le visage de l'ESS. En effet, même si des plans américains ou italiens permettraient d'observer et de commenter les émotions et les perceptions de l'ESS (notamment par les expressions du visage), ceux-là pourraient travailler contre l'établissement des « conditions favorables » nécessaires au bon déroulement d'une confrontation. Dans chacun des ateliers APE, AI et APE, l'ESS porte un microémetteur HF.

2. LES ENTRETIENS D'AUTOCONFRONTATION ET DE CONFRONTATION COLLECTIVE

2.1 Timing et localisation des séquences de confrontation vidéo

Dans l'organisation temporelle du dispositif de formation, les entretiens de confrontation aux enregistrements vidéo des interventions socio-sportives ont lieu immédiatement après la séance pratique du mercredi. L'intervention sportive débute aux environs de 14 heures, la fin de la confrontation aux traces vidéo se termine vers 19 h 30/20 h. Bien que contraignante à mettre en place, cette proximité temporelle facilite la verbalisation rétrospective en conservant en mémoire le déroulé de l'intervention. Ainsi, les ESS accompagnés par un observateur-interlocuteur, se « resituent » dans le temps de l'intervention socio-sportive, « ici et maintenant », aidés des traces vidéo. Cette proximité temporelle et spatiale avec l'activité d'intervention constitue un élément déterminant à l'évocation de l'activité, en adéquation avec les préconisations de la méthodologie du cours d'action. Quelques fois cependant, il nous est arrivé de prolonger une confrontation le lendemain (généralement entre 12 heures et 14 heures, sur le temps de la pause méridienne) par manque de temps, voire avec une semaine de décalage (cas de Morgane, dans l'étude 2) pour apaiser la séance.

Ces entretiens de confrontation se déroulent dans une petite salle équipée d'un écran, réservée à cet usage. Les quatre étudiants responsables de la séance du jour s'y rendent une fois l'intervention sportive terminée. L'ingénieur vidéo procède à l'installation du dispositif de

projection. Une télécommande permet d'actionner la bande vidéo, de faire des arrêts, retours, avances.

2.2 Évolution de la méthode dans un dispositif de formation continuée dans l'usage

Les entretiens de confrontation ont été enregistrés lors des premières promotions avec un dictaphone, puis avec un smartphone pour les promotions 2014/2015 et 2015/2016. Avec cet outil, la qualité des enregistrements et l'ergonomie de l'archivage des données se sont considérablement améliorés. En réalité et par sérendipité, cet objet a contribué à installer une symétrie dans les liens praticien-chercheur et ESS, puisque l'opportunité d'enregistrements réciproques est apparue. Ces véritables ordinateurs de poche constituent des artefacts dorénavant « transparents » (Winograd & Flores, 1986) de la vie estudiantine, ce qui explique que « naturellement » les étudiants ont saisi l'opportunité de bénéficier des enregistrements par transfert de données via les courriels, mais également de procéder à leurs propres enregistrements. Dans un premier temps, cette demande nous a surprise mais aussi intéressée : cela nous a semblé effectivement propice à l'établissement d'un climat favorable au bon déroulement des confrontations d'une part, et d'autre part à l'usage que nous souhaitons leur donner en organisant la transparence de la méthodologie et le partage des données. Cette demande était en réalité emblématique d'un engagement en formation, d'une incorporation de la méthode. Ainsi, les ESS alimentent d'extraits de *verbatim* leur portfolio et de cette façon, préparent les ateliers de partage d'expérience. Ces enregistrements sont dorénavant cadrés dans un contrat de collaboration : chacun doit en faire la demande et obtenir l'accord explicite des pairs concernés, lors de l'autoconfrontation, à la suite de la séance collaborative. Le chercheur-praticien est donc enregistré aussi par les participants.

2.3 Installation progressive de la méthode de confrontation aux traces vidéo

Dans le cadre d'une recherche empirique menée dans le cadre du cours d'action, la méthodologie de l'autoconfrontation et de la confrontation collective vise à donner accès à l'activité d'un acteur entendu comme autonome dans un contexte spécifié par lui. L'acteur et l'environnement constituent un système autonome (Theureau, 2004), l'acteur spécifiant de façon asymétrique son monde propre.

Mobiliser cette méthode dans le cadre d'un dispositif de formation ne va pas de soi. « L'autoconfrontation ne peut atteindre ses objectifs que si elle se développe sur la base d'un contrat avec l'acteur : accord pour se remettre en contexte et expliciter sa conscience préreflexive et non pas analyser son activité et pour reporter cette analyse à plus tard, grâce à l'autoconfrontation analytique ou de second niveau et à d'autres méthodes de participation des acteurs à l'analyse de leur activité » (Theureau, 2010, p. 300). Dans le dispositif de formation de la LP DSMS, il existe des temps d'analyse de l'activité (et notamment les ateliers de partage d'expérience) et des séquences de formation autres portant sur l'activité d'intervention (cours magistraux avec restitution de savoirs constitués, récits de professionnels), qui permettent à l'acteur d'analyser son activité. Ainsi, il est possible de composer avec le « paradoxe de l'autoconfrontation » : « l'acteur est mis, grâce à l'enregistrement vidéo, en position de développer sa réflexion située sur son activité, et il lui est demandé, dans l'autoconfrontation proprement dite de ne pas faire usage de cette possibilité, mais de se contenter d'exprimer sa conscience préreflexive au moment de la réalisation de son activité. Cette demande n'est raisonnable que si elle est accompagnée de ses raisons, mais aussi de la promesse en question » (*Ibidem*, p. 301), c'est-à-dire de permettre l'analyse de cette activité à d'autre temps de la formation, comme c'est le cas lors des ateliers de partage d'expérience, ou à d'autres moments, lorsque l'acteur éprouve le besoin de ré-évoquer les entretiens de premier niveau. De même, si l'acteur ne peut s'empêcher d'entrer dans l'analyse, il est possible d'en accueillir les bribes sans entrer en développement, et reporter à un autre moment cette analyse (Sève & Adé, 2003) ou le besoin de parler différemment de l'activité d'intervention, sans la contrainte d'en rester à l'ici et maintenant. Parfois même, il est nécessaire d'arrêter l'autoconfrontation, de la reporter parce qu'elle devient intenable (cas de Morgane, en étude 2) pour l'acteur, ou à sa demande. L'itération des autoconfrontations dans le dispositif de formation (les mercredis, après l'intervention) peut se révéler difficile pour les acteurs à certains moments de leur formation, lorsque par exemple l'intervention s'est avérée éprouvante, ou a été vécue comme un échec.

Il convient également d'évacuer progressivement plusieurs écueils :

2.4 Contrer l'assujettissement au formateur face aux traces de l'activité

Puisqu'à l'Université, le modèle traditionnel d'enseignement est applicatif, il est logique que l'acteur et le praticien-chercheur acculturés à ce modèle éprouvent des difficultés à exprimer ou/et recevoir favorablement l'expression de l'autonomie du premier. Ces

postures, celle du chercheur-formateur et celle de l'acteur, exigent du temps, de l'entraînement pour être stabilisées. Tenir cette attitude, cette méthode de la « posture modeste » du formateur-praticien exige beaucoup de vigilance. Elle est déterminante puisque « ce sont les acteurs eux-mêmes qui détiennent les savoirs relatifs à leurs pratiques et les clés de leur analyse et de leur transformation efficace » (Durand & Filliettaz, 2009, p. 20). Sans affirmer qu'elle est définitivement acquise, nous avons construit cette posture lors d'une période de mise en route progressive des dispositifs de formation en LP DSMS à l'occasion des promotions 2008, 2009, 2010. Très longtemps, nous avons éprouvé des difficultés à retenir des questions commençant par « pourquoi », au risque d'adopter la méthode de l'entretien d'explicitation (Vermersch, 1994). S'en tenir à questionner pour « re-situer » par des questions en apparence anodine - « que fais-tu, là ? », « que vois-tu, là ? » - s'est avéré au départ déstabilisant, mais également déontologiquement rassurant dans la mesure où nous n'avions pas à plonger dans l'intériorité du sujet. Souvent en début de formation, nous avons croisé les regards inquiets des acteurs. Nous avons compris combien ces questions pouvaient être perturbantes dans la mesure où, de leur position de néophytes à propos de la méthode, la vidéo renseignait ces questions à l'évidence. Il nous apparaît aussi que d'une promotion à l'autre, il existe des variations quant à l'évolution de la relation chercheur-formateur et ESS qui nous amènent à modifier le dispositif dans ses aspects fonctionnels (reporter par exemple l'intervention d'un étudiant, et donc l'autoconfrontation lorsque celui-ci témoigne de réserves quant à ses capacités à faire face aux publics, cas de Charlotte en étude 4).

2.5 Se mettre progressivement à distance de la culture STAPS et de la comparaison expert-novice

Boubée (2010, p. 5) valide l'autoconfrontation comme méthode qualitative d'investigation de l'activité de recherche d'information sur le web : « L'autoconfrontation pourrait être le moyen de dépasser les limites du cadre expert-novice, fortement présent dans le domaine ». Il nous semble que les entretiens sur l'activité d'intervention immédiatement après que celle-ci a eu lieu, dans le respect de la clôture opérationnelle de l'acteur, peut nous permettre de mettre à distance la prégnance de la comparaison expert-novice. Cette démarche comparative expert-novice conduit à des descriptions en creux, à focaliser sur ce qui n'est pas fait, sur ce qu'il aurait été souhaitable de faire, avec prescription normative. Ceci est en contradiction avec le cadre théorique du cours d'action en anthropologie cognitive qui consacre l'émergence, l'énaction et l'autonomie de l'acteur et réfute la préexistence de

représentations ou de normes pour favoriser l'expérience vécue chez les acteurs (ou point de vue en 1^{re} personne). Dans le cadre des entretiens, il s'agit de construire une distance vis-à-vis du modèle comparatif « novice-expert » afin de serrer la focale sur l'activité « en train de se faire », du point de vue de l'acteur. C'est celle-ci qui est valide et objet de l'analyse. Dans la tradition de la formation en STAPS, cette présence emblématique de modèles experts préexistants peut conduire l'étudiant à s'en rapprocher absolument, dans le cadre d'échanges asymétriques avec les formateurs, quitte à transformer l'activité observée en fiction pour mieux coller aux modèles. De plus, la « posture modeste » du chercheur-formateur peut apparaître ambiguë, molle, et même permissive pour un étudiant habitué à se conformer et à apporter la preuve de son orthodoxie aux modèles experts. La technique de l'entretien d'autoconfrontation doit donc être progressivement posée, de façon à donner toute l'autonomie aux acteurs, dans un rapport de confiance avec le praticien-chercheur, sans qu'ils aient le sentiment d'être abandonnés par le formateur. Les premiers ateliers de pratique entre pairs nous permettent cette mise en place.

2.6 Se familiariser avec la méthode de l'autoconfrontation puis évoluer vers la confrontation collective

Les entretiens peuvent se dérouler sous des formats divers, en fonction du nombre de participants (Mollo & Falzon, 2004). Dans un premier temps de la formation, celle des ateliers d'échange de pratique (public des pairs) du mois d'octobre, nous favorisons la confrontation simple en présence des co-intervenants de la séance observée. À partir des ateliers d'intervention (publics « réels »), en novembre, des temps de confrontation collective permettent de mettre à jour l'activité du point de vue des participants-étudiants. Cette évolution progressive de la méthode de l'entretien favorise une confrontation qui gagne en symétrie. Ce format permet de révéler les effets de surface du couplage structurel des acteurs en les libérant de la crainte inhibitrice d'un jugement du praticien-chercheur. La dimension collective démultiplie les traces mémorielles de l'intervention par l'engagement concomitant de tous les acteurs, par ailleurs concepteurs en collectif de l'intervention. La présence de « l'observateur-interlocuteur » peut se faire volontairement discrète sur certains entretiens (simplement là notamment pour rappeler des points de méthodes et pour circonscrire à l'activité « ici et maintenant ») avec des participants qui se révèlent agiles dans l'incorporation de la technique de questionnement. Cette option peut être discutée car hybride

en regard de la littérature qui modélise les entretiens, mais avec l'expérience des premières promotions de cette formation, cette transition construit plus rapidement les conditions favorables de nature à équilibrer le rapport observateur-locuteur et acteurs, compte tenu des risques d'assujettissement au formateur et de comparaison expert-novice. Cela va dans le sens de l'autonomie et de la valorisation du collectif en formation, qui peut aller jusqu'à effacer le formateur.

3. LES TRACES DES ATELIERS DE PARTAGE D'EXPÉRIENCE (APE)

Ces ateliers de partage d'expérience sont enregistrés avec une caméra en plan fixe qui cadre la salle de projection, une salle du bâtiment STAPS d'Orléans, ce qui permet de capter à la fois la prestation d'un ESS et les réactions, les questions des pairs et du praticien-chercheur. Les montages vidéo, traces écrites et prises de notes préparatoires des ESS sont collectés et archivés par le praticien-chercheur. La synthèse personnelle de ces ateliers rédigée par les ESS à l'issue de leur déroulement est également collectée.

4. LES TRACES DES ENTRETIENS DES ATELIERS BILAN DE FORMATION (ABF)

Dans la mesure où nous avons employé de façon spécifique la méthodologie de la théorie ancrée pour exploiter le corpus de données des ABF, nous développons ici en trois parties afin de préciser 1) les caractéristiques de l'entretien et le guide de l'entretien, 2) le cadre général de la conduite de l'entretien, et 3) la posture et la déontologie du chercheur-formateur en ABF.

4.1 Les caractéristiques et le guide de l'entretien

Les entretiens semi-directifs en ABF sont menés par le chercheur-formateur, avec deux supports papiers élaborés par l'ESS. Il s'agit d'un projet de formation et d'un portfolio. Ces deux documents constituent les traces longitudinales de la formation, qui peuvent servir d'appui aux échanges de paroles :

- un portfolio, qui collecte des éléments pour documenter le discours de positionnement de fin de formation dans la compétence à l'ISS. Ce « portfolio combiné » (Driessen, Van Tartwijk, Overeem, Vermunt & Van Der Vleuten, 2005), artefact adapté à l'évaluation de compétence (Poumay & Maillart, 2015), témoigne de l'avancée de la réflexivité et d'une métacognition en lien avec les objectifs du cursus. Il contient notamment des préparations de séances, des bilans de séances, des projets d'intervention, des pièces restituant les productions clés de l'ESS, des recherches personnelles, ces pièces constituant les preuves de l'avancée en formation de l'étudiant ;
 - le projet de formation à la compétence de l'intervention socio-sportive propre au cursus LP DSMS. Il permet à l'ESS de tenir à jour sa progression dans la compétence visée et de le renseigner en trois temps (début, décembre et fin de formation) pour lui et les formateurs. La compétence d'intervention socio-sportive visée dans le projet de formation universitaire est déclinée en étapes identifiables pour les ESS et structurée en cinq organisateurs (V. en annexe 2, p. 4).
1. **Concevoir**, *i.e.* décliner de façon méthodique des contenus éducatifs adaptés aux publics d'une part, en relation avec les projets de prise en charge des institutions d'autre part et cela dans la spécificité d'une intervention socio-sportive.
 2. **Conduire**, *i.e.* comprendre ce qui se passe pour agir sur le contexte. Pour cela par exemple, déployer une supervision des individus et collectifs pour sécuriser et faire progresser, gérer les affects au service de la relation éducative, déployer des techniques de communication adaptées.
 3. **Réguler**, *i.e.* savoir intervenir pour accompagner les publics à développer et mobiliser leurs ressources pour transformer leurs conduites motrices et relationnelles.
 4. **Collaborer**, *i.e.* s'investir dans le projet d'une équipe socio-éducative si possible en composant entre culture du milieu et proposition d'innovation.
 5. **Analyser**, *i.e.* conduire une analyse réflexive à propos de sa pratique d'intervention pour engager un processus de développement professionnel continué et de renforcement de son sentiment de compétence par auto et coévaluation.

La conduite de l'entretien se déroule sur un mode semi-directif, structurée par les organisateurs précités et leur déclinaison établie dans un guide d'entretien ; ce dernier reprend la structure de la compétence d'intervention socio-sportive, contenue dans le projet de

formation. S'ajoute à ces cinq thématiques de questionnement les sollicitations faites à l'interviewé de raconter ou d'évoquer les moments les plus saillants de sa formation, d'évaluer l'impact des dispositifs de formation, leurs limites et les améliorations à envisager pour les promotions à venir. C'est ainsi que se justifie l'ajout d'un autre organisateur dans le guide de l'entretien, « l'analyse de la dynamique de formation » réalisée à partir du point de vue de l'acteur. Ces relances ont un impact double : identifier le dispositif de formation vécu et renforcer l'agentivité de l'acteur en le conduisant à se positionner et suggérer des modifications du cursus.

Les traces matérielles de l'activité d'éducateur socio-sportif (collectées dans un portfolio) permettent de documenter le récit en entretien, de façon à resituer l'acteur et le chercheur-formateur dans l'espace-temps des moments évoqués par l'acteur, d'en préciser les conditions. Le vécu antérieur portant sur l'analyse de pratique, en confrontation aux traces vidéo post ateliers d'intervention, participe à créer une proximité avec le chercheur-formateur et à construire des habitudes d'échanges favorables à la fluidité de ces entretiens.

De cette façon, il devient possible de distinguer l'analyse de l'activité d'intervention socio-sportive en train de se faire à un moment précis (en AEP, en AI, à un moment du stage) en tant que révélateur de la progression en formation (cours d'expérience), de l'analyse de l'activité de formation à l'échelle du cursus (cours de vie relatif à une pratique). Cette dernière, construite avec le recul du temps, peut se révéler lors d'atelier de bilan de formation, sous certaines conditions méthodologiques, au cours de l'échange entre chercheur-formateur et l'acteur. De même, les catégories du cours d'action de la méthode élémentaire (Theureau, 2004) employées en confrontation vidéo (AEP, AI) peuvent être employées par les acteurs pour raconter une étape importante de leur formation, comme ils en ont pris l'habitude en confrontation aux traces vidéo. Ces catégories ont permis de construire un langage commun propre à la formation et d'accéder assez librement à l'expression de sentiments, d'émotions et de conceptions. Les perceptions et émotions, les préoccupations, les connaissances construites sont mobilisées par habitude pour raconter ces moments significatifs d'une évolution dans le processus de formation. Les relances de l'interviewer permettent alors de resituer l'acteur pour gagner en précision dans l'analyse de l'activité en train de se faire, tout en conservant le caractère semi-directif de l'entretien.

4.2 Le cadre particulier de la conduite de l'entretien en fin de cursus de formation

Le cadre matériel et l'attitude générale de l'interviewer agissent également sur la qualité de l'entretien. Dans le déroulé de l'entretien, le chercheur-formateur accueille l'ESS en le sollicitant pour qu'il « raconte son stage » : la proximité temporelle avec l'atelier bilan de formation (ABF) permet une prise de parole prolixe, souvent exutoire, alimentée par le récit de moments marquants. En effet, l'ESS termine sa formation, après une période d'activité intense (immersion professionnelle dans des milieux difficiles comme les CER, UEAJ, le milieu carcéral), de prise de responsabilité et de rédaction d'un mémoire professionnel. La conduite de l'entretien avec cet ESS plus expérimenté, plus autonome, qui s'est débarrassé de sa posture de novice, est facilitée par les routines établies depuis octobre dans le cadre de cette formation apprenante, en conversant régulièrement à propos du métier, dans les dispositifs ou lors d'échanges informels. La salle dans laquelle a lieu l'entretien est la même que celle utilisée pour les confrontations vidéo : c'est un espace devenu familier pour la promotion des étudiants ESS, dans lequel les échanges sont habituels. Il est par exemple aisé de relancer l'entretien à partir des expériences antérieures déjà partagées entre l'ESS et le chercheur-formateur (entretien de recrutement, confrontation vidéo suite aux AEP et AI), ou/et à partir d'expériences érigées en « références » dans la culture de la formation (et notamment les moments partagés en atelier de partage d'expérience). Ce cadre favorable explique le caractère fluide et fécond des 60 minutes passées à échanger à propos du parcours de formation de l'acteur. Il est à noter que la transcription quasi littérale des entretiens (retrait de données jugées trop confidentielles en regard des publics et des institutions concernées) couvrent entre 10 à 25 pages dactylographiées, soit un volume approchant les 200 pages.

4.3 Méthodologie de la théorie ancrée et posture du chercheur-formateur en ABF

Pour satisfaire les visées de recherche portées par ces entretiens (entretien en 1^{re} personne, examen de la dynamique de formation du point de vue l'acteur), le chercheur-formateur adopte une attitude adaptée qui le conduit « à être patient, bienveillant, parfois intelligemment critique, non autoritaire » (Blanchet & Gotman, 2015, p. 65). Il convient donc de s'en tenir à un rôle de conseil, rôle compatible avec la méthodologie de l'entretien de

recherche et la démarche d'accompagnement en formation (Champion, Kiel, & McLendon, 1990, p. 66 ; Frenay, Jorro, & Poumay, 2011, p. 112) d'un adulte dans une formation expérientielle. Ce terme de conseil est important, il consacre l'autonomie de l'acteur et reconnaît l'authenticité de son parcours, exprimé en première personne. Dans une acception précisée en lien avec le cadre théorique sémiologique du cours d'action, le terme de conseil renvoie ici à l'autonomie de l'acteur, qui détermine sa situation, son monde propre. En effet, c'est bien l'acteur qui évoque l'intervention socio-sportive et la formation à cette compétence en tant qu'expérience.

L'interviewer met en suspens les cadres normatifs (institutionnels, déontologiques), et les attentes (de valorisation de la formation, de reconnaissance des effets positifs de celle-ci) qui pourraient l'habiter, afin de favoriser et recueillir l'expression de l'interviewé. Cependant, et même avec ces précautions, la position la plus honnête intellectuellement consiste malgré tout à reconnaître l'existence d'une affectivité et d'un jeu d'influence double, d'en admettre les biais sans affirmer absolument qu'ils sont tenus à distance, à chaque instant. Cette affectivité s'installe notamment lors des rendez-vous fréquents entre le formateur-chercheur et les ESS, tout au long de la formation. L'objet de la formation, le développement d'une compétence au service de la reconstruction du lien social provoque une récurrence du discours sur les émotions, une habitude à celui-ci, qui déplace le seuil communément admis de l'expression du sensible. Cette double influence traverse tous les échanges. Elle est peut-être même plus diffuse, moins repérable derrière les positions des uns et des autres : chercheur-formateur d'une part, étudiant-professionnel d'autre part. Les statuts et rôles floutent la démarcation. Il s'agit donc en quelque sorte d'en passer par le « rejet hors de la conscience immédiate de tous les attributs, objectifs et subjectifs, de l'individu qui contribuent aux inégalités de la vie quotidienne » (Hugues, 1996, p. 286) cité par (Blanchet & Gotman, 2015, p. 15) pour se focaliser sur l'activité du point de vue de l'acteur. Pour adopter une posture favorable au recueil des données, le chercheur-formateur « dans la perspective de la *Grounded Theory*, [devra] se débarrasser le plus possible des biais qui empêchent la découverte de ce qui émerge du vécu social. Selon Glaser (1978, p. 3), les biais les plus dangereux viennent des préconceptions du chercheur » (Guillemette, 2006, p. 36).

Ainsi, dans notre étude le chercheur-formateur ne doit pas spéculer sur la validation du dispositif de formation par les ESS, même si l'ingénierie de celui-ci est rigoureusement pensée et construite en s'inspirant des résultats de la recherche. Afin de favoriser l'émergence de données en 1^{re} personne, il convient d'ouvrir le débat à l'évocation des limites, des incomplétudes et de solliciter le retour d'expérience des ESS « sans faire passer les données

empiriques par le filtre d'idées préconçues ». C'est notamment avec ce retour d'expérience en 1^{re} personne des promotions successives que le dispositif de formation s'est bonifié depuis 2008. Lors des relances, la stratégie de la contradiction peut même s'avérer productive pour contraindre l'interviewé à soutenir son discours (Blanchet & Gotman, 2015, p. 78), tout en restant nuancé pour veiller à ne pas extrémiser les positions. En effet, « l'honnêteté intellectuelle et la rigueur scientifique invitent à mettre au jour la relation entre les intuitions du chercheur (faites de savoirs antérieurs et de références à des théories existantes) et les suggestions qui proviennent des données de terrain » (*Ibidem*, p. 45). Cette confrontation est primordiale. « Pour opérationnaliser cette suspension, Glaser et Strauss (1967, p. 37) conseillent de littéralement ignorer les résultats des recherches qui peuvent avoir été réalisées sur l'objet d'étude, de telle sorte que puissent émerger des concepts qui ne seront pas 'contaminés' par des concepts existants » (Guillemette, 2006, pp. 34-35). Lors de l'entretien, il convient donc de considérer que le passé de la formation n'existe pas, que seul le présent de l'échange consacré à l'exploration d'une expérience subjective importe, à tel point que « le chercheur est préparé à recevoir l'inattendu » (Blanchet & Gotman, 2015, p. 39).

[Les entretiens lors des ateliers de bilan de formation sont enregistrés à l'aide d'un smartphone et archivés dans un dossier numérique individuel de l'ESS par le chercheur-formateur. Des copies des éléments du portfolio, ou de notes préparatoires à cet entretien utilisés par l'ESS peuvent y être annexées lorsqu'ils présentent des traces intéressantes pour notre étude. À ce moment là, les copies collectées avec l'accord des étudiants sont clairement annoncées comme des éléments intéressants pour notre recherche et l'amélioration du dispositif de formation, le chercheur-formateur transcrit les enregistrements audio. Les verbatim sont archivés.]

5. TABLEAU DE SYNTHÈSE DU CHAPITRE « RECUEIL DES DONNÉES »

Le tableau suivant propose une synthèse des modes de recueil de données (tableau 7) .

Dispositifs de formation	Atelier d'échange de pratique (AEP)	Atelier d'intervention (AI)	Atelier de partage d'expérience (APE)	Atelier Bilan de formation (ABF)
Format des entretiens de recherche	Autoconfrontation	Autoconfrontation et confrontation collective	.../...	Entretien semi-directif
Objectifs de recherche	Mettre en place et s'appropriier les conditions favorables à l'analyse de l'activité en 1 ^{re} personne. Mise en place des méthodes pour accéder à la conscience préreflexive des participants dans l'activité d'intervention	Analyser l'activité d'intervention socio-sportive dans un dispositif de formation. Reconstitution des cours d'action des participants	Collecter les cours d'action significatifs du développement de la compétence visée, du point de vue des participants de l'étude	Reconstitution des histoires individuelles en formation, de leur dynamique. Identification des relations des dispositifs de formation sur cette dynamique
Données collectées	Préparation de séance, vidéo de l'intervention, enregistrement de l'autoconfrontation, notes des observateurs et du formateur	Fiche de préparation de séance, vidéo de l'intervention, enregistrement de l'entretien, notes des observateurs et du formateur	Montage vidéo support à l'analyse, tableaux d'analyse, enregistrement de l'exposé en présence des pairs, des débats, collecte des synthèses écrites de l'atelier rédigées par les ESS	Enregistrement audio de l'entretien, collecte des documents préparatoires (projet de formation, portfolio)
Participants	Promotion 2014/2015 et 2015/2016	Promotions 2014/2015 et 2015/2016	Promotion 2015/2016	Promotion 2015/2016

Tableau 7 Synthèse du recueil des données

CHAPITRE 6

TRAITEMENT DES DONNÉES

1. TRAITEMENT DES DONNÉES DES ATELIERS D'ÉCHANGE DE PRATIQUE ET DES ATELIERS D'INTERVENTION

Le processus de traitement des données adopté ici vise à concentrer l'analyse du chercheur sur les moments signalés par les participants de l'étude comme importants, de leur point de vue, significatifs en regard de leur formation. La méthodologie était celle du cours d'action, méthode élémentaire (Theureau, 2004, 2006), qui porte sur l'analyse des signes tétradiques. Pour rappel, l'*objet*, le *représentamen*, l'*interprétant* et l'*unité significative élémentaire* du cours d'action constituent les analyseurs du « cours d'action » et permettent de révéler le cours d'expérience de l'acteur en tant qu'organisation intrinsèque du cours d'action. Renseigner l'*objet* revient à identifier dans le corpus des données, les préoccupations du participant à ce moment-là précisément, grâce aux traces vidéo et à la remise en situation dynamique révélée par les échanges chercheur-participant. Le *représentamen* rapporte ce qui fait signe pour l'acteur à ce moment-là de son action. Il témoigne du couplage structurel de l'ESS à son environnement, c'est-à-dire d'un rapport au monde asymétrique en tant qu'il énonce ce qui, du point de vue des espaces, des personnes, de ses perceptions et émotions, fait signe pour lui. L'*interprétant* désigne l'élément de généralité par lequel l'acteur met en lien, à cet instant « t », le *représentamen* et l'*objet*, ses perceptions-émotions et ses préoccupations. L'*interprétant* rend compte de la validation ou invalidation de connaissances antérieures et de l'élaboration de nouvelles connaissances. L'*unité significative élémentaire* (USE) constituée du *représentamen*, de l'*objet* et de l'*interprétant* est un élément, une unité discrète constitutive du cours d'action. Il s'agit d'une unité de signification.

Le corpus issu du recueil de données dans le cadre des ateliers de partage d'expérience (APE) et des ateliers d'intervention (AI) est traité en deux étapes.

Lors de la première étape, le chercheur a constitué des tableaux à 4 volets qui précisent le contexte, le moment de la séance et sa durée, ce que l'acteur fait (action) et dit à ce moment « t » (communication), et ce qu'il en dit en entretien à partir des traces vidéoscopées (perceptions, émotions, préoccupations, significations). Le tableau 8 suivant est un exemple de tableau à quatre volets d'un « moment important » de Chloé prélevé lors d'un atelier d'intervention.


<p>Volet 1 (contexte) : Promotion 2014/2015 AI MECS 1 - Mercredi 12 novembre 2014 – Basket – Gymnase universitaire - Chloé, Jordan et Cloé en intervention. Fin de l'échauffement, challenge entre 4 équipes de 3 joueurs pour ramener le plus d'objets possible, en sachant que par trajet un seul objet peut être transporté. Des enfants ne respectent pas cette règle et transportent plusieurs objets à la fois, lorsque Chloé leur tourne le dos. Chloé ne s'en rend compte que grâce aux observateurs, ses pairs, postés dans les tribunes en contre-haut.</p>			
<p>Volet 2 : Temps.</p>	<p>Volet 3 : données d'observation du comportement en intervention de l'intervenant, du public</p>		<p>Volet 4 : données d'entretien, les significations de l'activité</p>
	<p>Action</p>	<p>Communication</p>	<p>Verbatim d'entretien</p>
<p>À 21'34'' du début de la séance.</p>	<p>Je vais chercher du matériel, et un joueur en profite pour ramener 2 lattes. À mon retour, des étudiants du haut des tribunes me font remarquer qu'il y en a un qui a pris 2 lattes. Je décide donc de les interpeller. Je marche vers eux, les questionne en souriant. Un garçon va désigner le tricheur. Je reprends donc la latte pour aller la remettre au milieu. Sauf que c'est la dernière latte, et c'est justement à un membre de l'équipe qui vient de tricher, de partir, il reprend donc la latte.</p> 	<p>Les observateurs à Chloé : hé ! Chloé ! L'équipe a triché, ils ont ramené deux lattes ! Chloé aux joueurs : « Et vous en avez bien pris un chacun, vous êtes surs de ça ? C'est sûr ça ? Je vais venir vérifier, hein ! Eh ! Vous en avez bien pris un chacun ? Heu... C'est sûr, ça ? Un garçon : ben oui ! Chloé : « C'est pas possible parce que vous n'êtes pas passés autant de fois ! » Les joueurs : « ben si !! » Chloé : je ne le crois pas ! À ton sourire, je le vois ! Un garçon, en désignant un autre : il a triché ! Chloé : Alors, je ramasse ! Voilà, merci ! C'est mieux de me l'avoir dit !</p>	<p>Je me sens plutôt décontractée. Sur le moment, cette situation ne me tracasse pas trop. Je pense la gérer, mais en fait, je me rends compte que je ne sanctionne pas la triche ! Mon but était à la base qu'ils m'avouent le fait d'avoir triché... C'est ce qu'ils font... Du coup, je pense que je n'applique pas de sanction parce que pour moi, c'est plutôt une satisfaction, le fait qu'ils m'aient avoué avoir triché ! Quand j'apprends qu'ils ont triché, je me rapproche de leurs camps. Sur la vidéo, on voit que j'ai le sourire quand ils m'avouent qu'ils ont triché. Là, je n'accorde pas d'importance à la tricherie même si sur les situations d'après, je vais rappeler qu'il ne faut pas tricher. Mais je n'explique pas les conséquences. C'est pour cela que ce moment me dérange : je n'explique pas les conséquences, ce que cela a dans le domaine sportif... Les conséquences que ça peut avoir dans la vie "de tous les jours", la triche. Il m'avoue, ça me suffit à ce moment-là, mais ça me dérange aussi. Et puis, c'est surtout de la dénonciation, là et ça ne les empêche pas de gagner.</p>

Tableau 8 Exemple de tableau à quatre volets (cas de triche) en AI du 12/11/2014

Lors de la deuxième étape, le chercheur a reconstruit le cours d'action de l'acteur à partir des catégories d'analyse. Cet extrait du cours d'action renvoie à la compréhension située de l'acteur de cet instant « t », tout autant que l'insertion de ce cours d'action dans la dynamique d'une histoire personnelle, ici de sa formation (tableau 9).

Temps	Actions et communications	Composantes du signe
<p>À 21 mn et 34 ‘ du début de séance. Jusqu’à 23 mn.</p>	<p>Actions</p> <ul style="list-style-type: none"> - va chercher du matériel et tourne le dos au public - un joueur ramène 2 lattes - revient vers les joueurs - entend les observateurs signaler l’infraction - questionne les joueurs - ramasse la latte - relance le jeu <p>Communications</p> <ul style="list-style-type: none"> - les observateurs signalent la tricherie - Chloé questionne les joueurs à ce propos - un enfant signale le tricheur 	<p>Unité élémentaire</p> <ul style="list-style-type: none"> - Chloé satisfaite de connaître le tricheur <p>Objet</p> <ul style="list-style-type: none"> - gérer la situation en faisant avouer le tricheur <p>Représentamen</p> <ul style="list-style-type: none"> - éprouve des sensations contrastées : - l’aveu de la tricherie la satisfait - dérangée de ne pas donner d’explication, de connaître le tricheur par « dénonciation » <p>Interprétant</p> <ul style="list-style-type: none"> - connaître le tricheur me satisfait - je n’accorde pas d’importance à l’acte sur le moment, alors qu’il faudrait en expliquer les conséquences pour la vie future

Tableau 9 Extrait du cours d'action de Chloé « satisfaite de repérer le tricheur »

2. TRAITEMENT DES DONNÉES DE L’ATELIER DE PARTAGE D’EXPÉRIENCE

Le traitement des données de l’atelier de partage d’expérience a pu légèrement différer de la méthode employée en AEP et AI car :

- soit le moment évoqué avait déjà fait l’objet d’un temps d’explication en autoconfrontation ou confrontation collective, et dans ce cas-là, c’est une reprise en collectif entier de ce même « moment-fort » (le chercheur-formateur avait donc déjà participé en tant que locuteur à la mise à jour du cours d’action lors de l’analyse post-leçon).
- soit le moment est évoqué pour la première fois en collectif et le chercheur-formateur joue un rôle de locuteur, c’est-à-dire qu’il aide l’acteur à se resituer dans le temps de l’activité en le questionnant. Dans le même temps, le chercheur-formateur contrôle l’application des règles du jeu de la confrontation (bienveillance, pas de jugement, s’en tenir à l’activité « ici et maintenant » avec

primat accordé à l'intrinsèque de l'acteur, avant une éventuelle mise en débat durant laquelle l'acteur garde la main).

Dans les deux cas, pour reconstituer l'extrait du cours d'action correspondant au « moment-fort » du développement professionnel significatif pour l'acteur qui le propose en partage à ses pairs, nous avons exploité plusieurs types de traces :

- celles construites par l'acteur (séquence vidéo, repérage des actions et communications sous forme de tableau, comme celui de Lorène à suivre),
- les données d'enregistrement audio-visuelles,
- les notes prises en autoconfrontation post-leçon et les notes prises en atelier de partage d'expérience.

Les tableaux construits par les acteurs, leurs notes, lorsqu'ils choisissent de les faire figurer dans leur portfolio et de les rendre publics, constituent des sources appréciables pour le chercheur-formateur. Les notes individuelles que les acteurs rédigent à partir de cet APE sont également exploitées, elles figurent en annexe (annexes, pp. 35-72). Toutes ces données constituent des sources de première main d'un acteur qui accède progressivement à une méthode scientifique d'analyse de son expérience, que nous avons souhaité transparente. Dans le tableau de Lorène proposé à suivre à titre d'exemple, les catégories du signe ont été « vulgarisées » en préoccupations et perceptions, et des confusions apparaissent à ce niveau, ce qui, en soi, est logique à ce niveau du cursus. De notre point de vue, au titre d'une formation, dans et par la recherche, ce qui importe ici est de constater que l'acteur à partir de catégories d'analyse fait l'effort de se resituer dans le temps de l'action et de comprendre son activité d'intervention à ce moment-là, en tant qu'activité située avec primat accordé à l'intrinsèque.

<p>Contexte : Jeanne vient de terminer son intervention, elle m'a donné le micro, les jeunes sont attentifs, tous debout devant moi et sans bruit. L'atelier précédent a été réussi par une grande majorité, si ce n'est par tout le monde. Ils sont tous devant moi je commence les explications, le micro à été mis sur MUTE, JC intervient pour l'allumer. J'énonce les consignes, calmement, je gère mes mots, je suis plutôt confiante, je suis stressée, ma FC augmente mais je tiens le coup. Je leur demande s'ils ont compris, s'ils veulent une mise en situation. Jeanne propose une démonstration, je demande donc à Nassim s'il veut bien s'en charger. Il commence du mauvais côté, il loupe un plot, ne tourne pas autour du dernier plot, et ne fait pas les 3 pas. Aziz remarque que le slalom ne fonctionne pas et que Nassim n'a pas tourné autour du plot. Je commence à retracer mentalement le slalom et je perds petit à petit l'attention des jeunes</p>			
Temps	Données d'observations du comportement en intervention de l'intervenant et du public		Préoccupations et perceptions durant l'activité analysée
	Action	Communication	
36:49	Je refais le slalom de loin avec mon doigt de ma main gauche, un ballon dans la main droite, en appui sur ma jambe droite	« Heu y a un souci dans mon ... »	J'avais préparé mon slalom avant le début de la séance, je savais combien il fallait en mettre et là je vois que Nassim n'a pas réalisé correctement le slalom. Je le retrace dans ma tête
36:51	Je fais le slalom en trotinant, ballon toujours sous le bras, je traîne des pieds, bras gauche le long du corps	« Comme ça »	Je ne comprends vraiment pas pourquoi le dispositif ne fonctionne pas, je le fais en réel parce que le retracer dans ma tête ne marche pas
36:56	Toujours en train de faire le slalom, petites foulées, ballon sous le bras, bras gauche le long du corps	« J'ai oublié un plot »	Je comble simplement le silence en attendant de finir le trajet.
36:58	Toujours en train de faire le slalom dans la même position que précédemment	« Ouais bah nan »	Soulagée, je vois qu'il fonctionne et que ma préparation est bonne.
37:01	J'arrive au dernier plot du slalom	« Voilà, c'est ça, ok nickel »	Je suis confiante, comme prévu mon slalom fonctionne.
37:04	Je fais le tour du dernier plot, je regarde mes collègues assis sur le coté puis d'un coup tourne la tête ce qui fait voler mes cheveux	« Voilà ! ça, ça marche ! »	Je m'adresse complètement à mes collègues assis sur le coté. Je suis fière d'avoir réalisé un slalom correctement.
37:07	Je donne un coup de hanche et lève le bras gauche en direction du but, je fléchis les jambes, et laisse retomber ma main sur la cuisse.	« Ok ?! »	Je suis complètement partie dans mon monde. Il y a un brouhaha derrière moi, je sens que toute l'attention des jeunes n'est pas portée sur moi.

Tableau 10 APE, exemple de traces construites par l'acteur (ici, celles de Lorène)

L'ensemble de ces données permet de constituer des tableaux d'un autre format qui nous semblent de nature à éclairer le fonctionnement et la spécificité des APE dans le dispositif multimodal de formation. Le format de tableau proposé nous semble de nature à saisir le sens du « moment-fort » évoqué par l'acteur en regard de son développement professionnel, la nature et la portée des débats que ce moment mis en partage suscite en collectif de pairs.

Ces tableaux s'organisent de la façon suivante :

Actions et communications		Composantes du signe
Actions	Captures d'images à partir de la vidéo	Unité élémentaire, objet, représentamen, interprétant
Communications		Extrait d'entretien d'autoconfrontation
Réflexion située : extrait du débat avec les pairs en APE		

3. TRAITEMENT DES DONNÉES DE L'ÉTUDE 4 ATELIER BILAN DE FORMATION

Le traitement des données (les *verbatim* des ateliers bilan de formation) est réalisé en trois étapes.

Dans un premier temps, les cinq dimensions de la compétence « intervention socio-sportive » *Concevoir, Conduire, Réguler, Collaborer et Analyser* et l'item *Analyse de la dynamique de formation* ont été employées en tant qu'organiseurs pour analyser chacun des entretiens réalisés de façon à pouvoir réorganiser l'ensemble du corpus. En effet, même si le guide d'entretien structure les échanges, la nature semi-directive des échanges autorisait les acteurs à faire des digressions, des retours ou à devancer le chercheur-formateur dans l'évocation de ces organisateurs : il fallait d'une façon panoramique avoir la possibilité de les repérer par un jeu de surlignage couleur.

Dans un deuxième temps, à l'intérieur de ces organisateurs utilisés pour faire une lecture thématifiée des treize entretiens, des nouvelles catégories apparaissaient, que nous pouvons apparenter à des « unités élémentaires reproductibles », c'est-à-dire à des fragments de discours portant sur des significations. À l'aide d'onglets de couleurs, de surlignages et de prises de notes, ces unités de sens

ont été repérées dans chacun des entretiens et ont finalement été réduites à leurs éléments communs. Les unités de sens documentent donc de façon plus fine les organisateurs.

Dans un troisième temps, ces unités de sens réduites ensuite à leur éléments communs à partir de traits de similarité ont été répertoriées dans un tableau à double entrée (tableau 36), afin de faire apparaître les acteurs qui en sont à l'origine d'une part (signalés par leur prénom, partie de prénom ou alias) et la fréquence à l'échelle du groupe des 13 participants, d'autre part. Dans ce tableau, les unités de sens, puisque réduites, ont été neutralisées dans leurs nuances (par exemple, « les outils de la formation » renvoie à la possibilité qu'ils soient employés, rejetés, ou transformés par les acteurs).

Ces nuances seront mobilisées lors de la rédaction des résultats, justifiées par des extraits d'entretien.

Nous dégageons ainsi 20 unités de sens, avec une fréquence allant de 4 à 13 (V. tableau 36). Des unités de sens à fréquence inférieure n'ont pas été retenues, parce que jugées non significantes en regard de l'objet de cette quatrième étude relative à la dynamique expérientielle de la formation à l'intervention socio-sportive, du point de vue des acteurs et à l'échelle du groupe.

PARTIE 4 RÉSULTATS

Cette partie présente les résultats de nos quatre études. Elle s'organise en quatre chapitres présentant le vécu en formation des ESS dans des situations de formation différentes :

- dans les ateliers d'échange de pratique entre pairs (AEP étude n° 1), chapitre 1 ;
- dans les ateliers d'intervention (AI étude n° 2) par tripléte auprès des publics, chapitre 2 ;
- dans les ateliers de partage d'expérience (APE étude n° 3), chapitre 3 ;
- dans les ateliers bilan de formation (ABF étude n° 4), chapitre 4.

Pour rappel, les résultats relatifs aux études 1, 2 et 3 ont été établis à partir de données recueillies et traitées selon la méthodologie du cours d'action.

Ceux relatifs à l'étude 4 ont été produits à partir des principes de la *Grounded Theory*.

Dans les études 1 (APE), 2 (AI) et 3 (APE), des données complémentaires renseignent sur la continuité que les ESS perçoivent entre différentes situations de formation. Ces données révèlent la capacité des acteurs à établir des ponts entre les différentes temporalités du dispositif et, ainsi, rendent compte du « maillage vécu » des différents ateliers au sein du dispositif global. Plus précisément, lorsqu'au cours d'une autoconfrontation, l'acteur s'appesantit sur un « moment fort » de son intervention en AEP (une unité élémentaire du cours d'action), il se resitue au temps de l'activité observée, aidé par le chercheur-formateur. Et lorsque l'acteur évoque à nouveau ce même moment en APE et qu'il le commente à destination des pairs, il se situe à deux niveaux différents : au moment de l'activité (analyse de l'activité d'intervention, « en train de se faire », dimension synchronique) et à une échelle temporelle plus longue (analyse du développement professionnel, dimension diachronique).

Ces deux perspectives intéressent notre objet d'étude qui vise à comprendre l'expérience que les ESS font du dispositif global de formation et les liens qu'ils établissent d'une situation de formation à une autre, dans le cadre de leur projet de formation.

CHAPITRE 1

L'EXPÉRIENCE DES ESS EN ATELIERS D'ÉCHANGE DE PRATIQUE (AEP) : TROIS EXEMPLES D'EXTRAITS DE COURS D'ACTION EMBLÉMATIQUES

Les trois participants de l'étude ont choisi des « moments forts » de leur expérience lors des AEP de début d'année. Le repérage de ces moments s'est fait lors des entretiens post-leçon (arrêt de la vidéo provoqué par l'ESS lui-même lors de l'autoconfrontation) ; les ESS confirment le caractère structurant de ces moments lorsqu'ils les évoquent à nouveau lors des APE¹ et des ABF². Ces moments persistent dans la mémoire des acteurs, identifiés comme marquants leur expérience de formation, avec quelques mois de recul. L'évocation de ces mêmes moments en autoconfrontation post-leçon, puis en APE, voire en ABF en tant que moments significatifs d'un développement professionnel pour les acteurs, valide le caractère signifiant de ces expériences dans l'histoire de leur formation. Ces moments sont représentatifs de leur projet de formation individualisé, construit à partir de l'outil/artefact proposé par le dispositif global et qu'ils ont à charge d'actualiser tout au long du cursus (autoévaluation – analyse de son développement professionnel).

Repères à propos des objectifs de formation des Ateliers d'Échange de Pratique dans la scénarisation du dispositif global de la LP DSMS :

1/ Au niveau du dispositif global : intégrer les étapes et s'entraîner à l'enchaînement des situations de formation dans un atelier d'intervention avant l'entrée en jeu des publics PJJ et MECS (i.e., préparation collective, intervention, débriefing collectif, analyse de pratique par autoconfrontation vidéo aux traces de l'activité d'intervention).

2/ Prendre en charge une intervention en direction des pairs, dans une activité sportive maîtrisée, pour en dégager les fondamentaux ainsi qu'une à deux « situations clés » envisageables pour les publics MECS et PJJ – la conception de cette intervention est collective (équipe de 3 à 4 intervenants successifs).

3/ S'appropriier les espaces, le matériel, l'environnement humain de l'Université comme « espace professionnel » : gymnases, salle vidéo, matériel sportif, personnel affecté à l'entretien et gestion des équipements.

¹ Atelier partage d'expérience : chaque acteur « témoigne » d'un moment fort survenu (ou 2, ou 3) à l'occasion de la formation, en intervention.

² Atelier bilan de formation : entretien semi-directif avec le chercheur-formateur, fin juin ou début juillet.

4/ S'habituer à la présence du technicien vidéo et du chercheur-formateur, des caméras, du micro-cravate (aménagement spécifique à la vidéoformation).

5/ Expérimenter l'autoconfrontation vidéo et notamment s'approprier a) le principe de « se resituer dans le temps de l'intervention », b) la focalisation sur l'analyse de l'activité d'intervention.

Les résultats de cette 1^{re} étude AEP proviennent du traitement d'un corpus de données qui comportent celles des ateliers d'échange de pratique et de façon complémentaire, celles des ateliers de partage d'expérience. Les résultats sont organisés en 4 étapes et présentent :

- 1) les études de cas des ESS, présentées successivement ;
- 2) une comparaison interindividuelle ;
- 3) une proposition de catégorisation des connaissances élaborées ;
- 4) une proposition de catégorisation de types d'expériences en Atelier d'Échange de Pratique.

1. ÉTUDE DES EXTRAITS DE COURS D'ACTION EMBLÉMATIQUES DES ATELIERS DE PARTAGE D'EXPÉRIENCE ET DE LEURS EFFETS PERÇUS EN TERMES DE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL

Les cas de Adeline, Bastien et Kévin sont emblématiques des expériences rapportées en début de formation. En décrivant deux moments forts proposés par Kévin, nous signalons le caractère singulier de l'expérience rapportée par cet acteur accoutumé au dispositif de formation, tant au niveau de l'intervention que dans l'autoconfrontation aux traces de l'activité, lors de l'analyse post-leçon. Lorsqu'il exploite ces deux séquences en APE, il mobilise plusieurs niveaux d'analyse en comparant son développement professionnel (DP) à celui vécu par ses pairs dans le dispositif collaboratif.

1.1 Adeline, « se donner une contenance » en intervention face aux pairs

Adeline intervient en direction de ses pairs dans l'activité handball le 9 octobre 2013, lors de la deuxième semaine de formation. Le handball est une discipline dans laquelle elle se sent compétente, même si sa spécialité première reste le judo : elle s'est donc proposée pour mener une intervention dans cette activité. Puisqu'il s'agit d'échanger des contenus sur les activités physiques et sportives (APS), supports des interventions socio-sportives à venir lors de la formation, Adeline planifie deux situations pour son intervention de 30 mn. La première séquence est une entrée dans

l'activité par le jeu (une balle aux prisonniers) pour introduire le thème de sa séquence d'intervention de façon motivante : développer la coopération au service de l'élaboration de stratégies de jeu en activité handball. Coopérer¹, c'est-à-dire dans « l'interdépendance sociale assurer une tâche commune » (Buchs, Filisetti, Butera, & Quiamzade, 2004, p. 172) constitue un axe de transformation mobilisée dans le cadre de l'intervention socio-sportive.

Cette séquence constitue un « moment fort », qu'elle exploite lors des premiers APE du 11 février 2014, pour rendre compte de son expérience d'intervention et de formation à ses pairs. Avec le recul de quatre mois et l'expérience de quatre ateliers d'intervention AI-PJJ² supplémentaires, elle considère que ce moment est révélateur de ses besoins initiaux de formation et mérite d'être partagé avec ses pairs, en tant qu'expérience type d'intervention et donc de formation. Cette brève séquence (1 mn et 4 s), concentre pour Adeline les éléments significatifs organisateurs du développement professionnel qu'elle engage en LP DSMS : il s'agit pour elle à ce moment-là de « sauver la face », de se donner une contenance alors qu'elle se sent démunie, inutile et incapable de faire évoluer le jeu, en l'absence de but précis.

¹ *In extenso* : « l'interdépendance sociale représente une situation dans laquelle les individus présentent un but commun, et le résultat de chacun est affecté par le résultat des autres (...). Sans interdépendance positive, il n'y aurait pas d'avantage pour les individus à interagir pendant le travail ». C'est avec cette acception que Mascret (2008) démontre dans un travail de thèse les avantages à considérer la coopération sous l'aspect d'interdépendance pour développer les habiletés sociales en badminton et en EPS.

² Atelier d'intervention avec le public relevant de la Protection judiciaire de la jeunesse.

Tableau 11 Extrait du cours d'action d'Adeline en AEP (Handball, le 09/10/2013)

Temps	Actions et communications	Composantes du signe
4'58 à 6'02	<p>Actions</p> <ul style="list-style-type: none"> - fait des pas sur place - conserve les bras le long du corps - suit Marie du regard <p>Communications</p> <ul style="list-style-type: none"> - à 5'16 : Allez, on y va, on y va, on reste actif ! - à 5'50 : "Aller Marie, aller, aller, aller !" 	<p>Unité élémentaire</p> <ul style="list-style-type: none"> - Peur du jugement des pairs, se donner une contenance. <p>Objet</p> <ul style="list-style-type: none"> - éviter de "jouer avec ses mains", maintenir ses bras le long du corps. - se donner une contenance. <p>Representamen</p> <ul style="list-style-type: none"> - se sent inutile - passivité - gêne - ne se sent pas la capacité à faire évoluer la séquence - peur du jugement des pairs <p>Interprétant</p> <ul style="list-style-type: none"> - en l'absence d'objectifs précis, impossible de faire évoluer le jeu - gênée d'être inutile, les encouragements sont prononcés pour se donner une contenance. - en début de formation, le jugement des pairs génère de la peur. - manque d'autorité et de confiance en soi.

Ce 9 octobre 2013, en autoconfrontation post-leçon AEP, elle décrit son occupation spatiale dans le gymnase et sa posture comme révélatrices de ses intentions. « *Je suis stressée, passive, je ne sais pas où me mettre, quoi faire de mes bras* ». Elle a pourtant anticipé ce moment, puisque qu'elle explique « *Je me rappelle m'être dit en début de séance 'il faut pas trop que mes mains se joignent' parce que je sais que j'ai tendance vite à jouer avec mes mains* ».

Depuis son cursus APA-S¹, Adeline connaît ses habitudes comportementales en intervention : elle participait à des ateliers de pratique observée par des pairs, avec débriefing, mais sans mobilisation de l'autoconfrontation.

Elle commente la vidéo, au moment où elle apparaît hésitante dans ses déplacements, sans direction affirmée « *histoire d'occuper un petit peu mon espace, mais sans occuper l'espace, en fait, de l'atelier que j'ai aménagé* ». Elle demeure en périphérie du terrain de jeu. Ses pairs jouent à la balle aux prisonniers, sans qu'elle n'ait de prise réelle sur le déroulement du jeu. Elle éprouve un sentiment « *d'inutilité* ». Adeline fait le constat que les encouragements qu'elle prodigue au collectif de joueurs, puis à Marie, une ESS, sont sans conviction, « *pour se donner une*

¹ Licence STAPS Activités Physiques Adaptées-Santé.

contenance ». La voix est blanche, sans intonation. Elle se dit « *gênée* », parce que l'objectif de cette séquence de 30 mn ne lui apparaît pas concret. Elle explique cette « *passivité* » parce qu'elle n'a pas de but précis, le format 30 mn ne lui permet pas d'inscrire cette séquence dans le continuum d'un cycle et de trouver ainsi « *d'évolutions possibles* ». Cet atelier lui apparaît formel, sans possibilité réelle de transformer les comportements, compte tenu du temps de pratique alloué par le dispositif de formation. Lorsqu'elle emploie le mot « *concret* », elle distingue l'objectif prévu dans le plan de l'intervention et les conditions temporelles de l'intervention, qui ne lui apparaissent pas constituer des ressources suffisantes.

La peur d'être jugée par des pairs en début de formation était très présente. Adeline fait preuve de transparence à l'égard des émotions éprouvées en APE, alors que ces mêmes émotions la perturbaient dans le temps de l'intervention : elle rend compte du mécanisme de « *préservation de la face* » (Goffman, 1974) qui l'habitait. La qualité et la profondeur de l'échange avec ses pairs attestent d'une modification de son rapport au collectif. Le phénomène de « *préservation de la face* » est débattu, donc mis à distance lors de l'APE, en considérant qu'il s'agit d'une étape typique en regard 1) de la position de l'atelier en début de formation 2) d'une période durant laquelle les étudiants en début de formation « *se jaugent* » les uns les autres 3) du caractère formel de l'atelier (V. *infra* les extraits de commentaires de l'APE du 14 février 2014 présents en annexe 3.2 p. 10). Adeline ne fait pas preuve « *d'autorité* », ni de « *confiance* » et n'ose pas apporter les régulations nécessaires : à contretemps du cours du jeu, elle n'est pas réactive. Elle établit un lien entre sa posture, son occupation spatiale (« *je suis très ... effacée* ») et son état émotionnel du moment (« *j'ai pas de confiance en moi* »).

« Enfin, j'ai vraiment servi à rien sur cette séance à part être filmée et dire on va pouvoir travailler sur ça. L'explication que j'ai trouvée pour expliquer cette posture, c'était en début d'intervention et que j'avais peur aussi des jugements des autres. Depuis le début on est entre nous, en plus c'était le début, on se connaissait pas forcément beaucoup donc ... Peur du jugement des autres, savoir ce qu'ils allaient penser de moi. Et en fait, ce qui m'a aussi gênée, c'est qu'il n'y avait... Enfin pour moi il n'y avait pas d'objectif concret. Les objectifs de la séance, c'était faire coopérer le groupe mais à part ça, enfin, il n'y avait pas d'évolution en fin de cycle ou quoi que ce soit. Pour moi, j'allais pas réussir à faire évoluer, donc j'ai vraiment l'impression de servir à rien sur cette séance ».

Adeline, extrait des commentaires de l'APE du 14 février 2014

1.2 Bastien, le moment le plus long de la formation

Bastien intervient en AEP le 24 octobre 2014 en « flag-rugby » ou « rugby-foulard ». Pratiquant et entraîneur bénévole au sein de son club de rugby, il a choisi une forme de pratique déclinée du rugby à XIII pour proposer à ses pairs une expérimentation en gymnase. Pour le défenseur, la possibilité de subtiliser les foulards-flags accrochés par un velcro à la ceinture du porteur de balle transpose l'action de plaquage du rugby traditionnel. C'est une forme de jeu sécurisée, sans contact, adaptée à de jeunes joueurs ou à des phases d'entraînement dans lesquels les organismes doivent être préservés.

Lors des APE du 12, 13 et 14 janvier 2015, il reprend ce « moment fort » de son DP pour caractériser le besoin qu'il éprouve à gagner en confiance lors de la délivrance des consignes collectives. À l'occasion des APE, il complète les commentaires de l'autoconfrontation du 24 octobre 2014 faits à propos des significations qu'il accorde à ces 2 mn 49 s d'intervention. Un extrait du cours d'action de Bastien au cours de cet AEP est présenté ci-après (tableau 12).

Temps	Actions et communications	Composantes du signe
De 7'20 à 10'09 .	<p>Actions</p> <ul style="list-style-type: none"> - B. arrête la 1^{re} situation de son intervention - B. dépose les ballons et trace le terrain avec des coupelles, en trottinant - B. indique les plots sur lesquels les équipes doivent se placer - B. organise une démonstration en 2 contre 2 avec Chloé, Jordan et Coralie - B. va chercher les ceintures (flag) et les distribuent au public - B. relance la situation <p>Communications</p> <ul style="list-style-type: none"> - arrêt de la 1^{re} situation - demande au public de ramener les plots - explique la 2^e situation - à haute voix, se parlant à lui-même, constate qu'il a oublié de distribuer les foulards-flag. - demande aux joueurs de s'équiper de flag. - demande aux joueurs d'accélérer la mise en place des flags - relance la démonstration 	<p>Unité élémentaire</p> <ul style="list-style-type: none"> - organiser une démonstration pour se préserver lors de la délivrance de consignes <p>Objet</p> <ul style="list-style-type: none"> - délivrer rapidement les consignes collectives - tracer rapidement le terrain avec les plots pour ne pas laisser le collectif inactif - organiser une démonstration pour ne pas dire n'importe quoi, se protéger <p>Représentamen</p> <ul style="list-style-type: none"> - ressent « une pression pas possible » - le public est inactif - se sent débordé - doute de la clarté de ses consignes <p>Interprétant</p> <ul style="list-style-type: none"> - le public est inactif, en attente, cela génère une pression - organiser une démonstration permet de se soustraire à la pression, de se protéger - une démonstration commentée permet d'éviter la pression de la délivrance de consignes collectives - la panique fait oublier de tracer le terrain avant les consignes, et oublier de distribuer les flags aux joueurs.

Tableau 12 Extrait du cours d'action de Bastien en AEP (rugby-flag, le 24/10/2014)

Lors de l'autoconfrontation de l'APE, Bastien commente l'état dans lequel il mène son intervention : « *je me suis mis une pression pas possible* » (V. tableau quatre volets Bastien - AEP 24 octobre 2014 - Annexe 3.4, p. 12). Il agit dans la précipitation, matérialise l'espace de jeu par des plots sans en vérifier la superficie, lance le jeu sans distribuer les foulards-flags. Dans le souci de se protéger, « *en fait pour me protéger, pour ne pas dire n'importe quoi* », d'éviter la délivrance de consignes collectives face au public constitué de ses pairs, il organise une démonstration. À cette occasion, il oublie de distribuer les flags, doit interrompre la démonstration pour réparer cet oubli préjudiciable à la compréhension de la démonstration.

Lors de l'APE de janvier 2015, il introduit son intervention par « *le moment le plus long de sa formation* » (V. extrait verbatim de l'APE du 12, 13, 14 janvier 2015 - Annexe 3.4, p. 13). Il complète en expliquant l'enchaînement malheureux des actions et des sentiments éprouvés. Alors qu'il souhaite donner ses consignes, il constate qu'il n'a pas matérialisé la zone de jeu, oublie qu'il pallie dans la précipitation, sans tenir compte des dimensions du terrain pourtant calculées lors de sa conception de séances. L'inactivité perçue du public le contraint à accélérer, bien que celui-ci, en réalité, soit en attente, très calme et compréhensif. Il en donne l'explication en APE : « *pour moi, c'est une très grosse faute, une grosse faute* ». En effet, ce n'est pas tant de laisser les pairs désœuvrés qui le contraint à la précipitation, c'est d'imaginer les conséquences du mauvais enchaînement des actions de la séquence avec un public difficile : pas de matérialisation du terrain, les flags sont oubliés, perte du contrôle visuel du collectif, positionnement inadéquat lors de la délivrance des consignes. Bastien témoigne d'une activité fictionnelle, métacognitive, il s' imagine avec un « vrai » public. Il est préoccupé par son développement professionnel : « *Avec un autre public, peut-être que ça ne se serait pas passé comme ça, il y aurait peut-être eu plus de débordements et la séance aurait pu mal se passer* ». Son analyse approfondie en APE l'amène à constater des carences en regard de son projet de formation, car s'il a réussi à « *cache ses émotions* », il n'est pas parvenu à se créer « *une sécurité affective dans la relation avec le public* » (en référence au projet de formation de la LP DSMS). Il constate que sous l'effet de ses émotions, il n'entend pas les questions de ses pairs, « *ne voit pas plus loin que le ballon* », « *se débarrasse des consignes* ». Il se sent dans « *l'inconfort* », en focalisation sur soi. Dans le temps de l'énoncé des consignes, il se sent « *brouillon* ». Il ne se convainc de l'inverse que lorsqu'il visionne l'extrait vidéo chez lui, au calme, pour préparer l'APE de janvier 2015 : l'énoncé lui apparaît alors clair et précis, la vidéo et son analyse lui permettent de corriger sa perception du moment, troublée par l'intensité des émotions éprouvées.

1. 3 Kevin une prise en main réussie, un bilan de séance positif qui confirment ses habitudes d'éducateur sportif

Kévin intervient le 15 octobre 2015, en futsal. Pratiquant et entraîneur de jeunes en club depuis 6 ans (diplômes fédéraux acquis), il s'adapte aux contraintes matérielles de la programmation des APE : ceux-ci se déroulent en gymnase pour préserver la bonne qualité de la capture vidéo, pour éviter les aléas climatiques et limiter la perte de temps dans l'enchaînement des séquences. Le choix du futsal se justifie par ailleurs pleinement dans la programmation des ateliers d'échange de pratique, au vu du succès rencontré par cette activité dans le secteur de l'animation socio-sportive.

En autoconfrontation, il choisit « deux moments forts » significatifs pour lui de son développement professionnel et de son positionnement dans le projet de formation lors de l'APE. Nous les exploitons ici tous les deux, car ils sont emblématiques de la singularité de l'expérience rapportée par Kévin, en regard des promotions d'étudiants accueillies en LP DSMS. Très peu d'étudiants trouvent dans le cadre de cet exercice de début d'année l'occasion de se sentir en confort et d'exprimer la satisfaction d'une intervention réussie.

Le moment n° 1 est la transition entre Justine, l'intervenante précédente et lui : il prend la séance conçue ensemble en main. Le moment n° 2 est situé à la fin des 30 minutes d'intervention de Kévin, alors qu'il établit en pensée le bilan de l'intervention.

1.3.1. Une prise en main réussie qui le légitime vis-à-vis des pairs

Kévin succède à Justine dans la direction de l'AEP futsal, les pairs constituant le public pris en charge. Il éprouve un « *petit stress* » (V. tableau quatre volets n° 13 - Kévin - AEP du 15 octobre 2015 – Moment « prise en main transition » - Annexe 3.5, p. 16)). L'origine de cette tension est liée à la présence du dispositif constitué d'une caméra et d'un micro, dispositif qui ne lui est pas complètement étranger par ailleurs. En formation à l'encadrement de jeunes footballeurs, il a déjà expérimenté un dispositif de captation vidéo similaire, les deux années précédant son entrée en licence DSMS. De la même façon, le public était constitué de pairs « *cobayes* ». Il attribue donc cette atténuation rapide du stress éprouvé à une habitude¹ procédant d'une exposition antérieure à un dispositif similaire. Un extrait

¹ Entendu comme accoutumance, familiarisation, aguerrissement.

du cours d'action de Kévin au cours de cet AEP du 15 octobre 2015 est présenté ci-après (tableau 13).

Temps	Actions et communications	Composantes du signe
De 0 à 45'' (début de séance)	<p>Actions :</p> <ul style="list-style-type: none"> - rassemble le groupe et lui fait face - donne une explication qui n'a pu être donnée par sa collègue - exécute une démonstration de contrôle de balle intérieur et extérieur du pied en football. <p>Communication :</p> <ul style="list-style-type: none"> - appelle le public - apporte une réponse à la question posée à sa collègue Justine, restée sans réponse. <p>(un ESS lui a demandé pourquoi utiliser l'intérieur du pied en contrôle de balle en course)</p>	<p>Unité élémentaire du signe</p> <ul style="list-style-type: none"> - une prise en main réussie, se sent crédible. <p>Objet</p> <ul style="list-style-type: none"> - le micro, la camera et le cameraman vont m'ajouter un stress supplémentaire - répondre à la question posée à Justine à propos de la conduite de balle <p>Représentamen</p> <ul style="list-style-type: none"> - petit stress - se sent « dedans » - la sensation de stress disparaît au bout de 20 à 30 secondes. - retrouve une sensation de naturel, de confiance <p>Interprétant</p> <ul style="list-style-type: none"> - le dispositif pour filmer ne perturbe pas mes habitudes acquises lors des interventions passées - la focalisation sur les objectifs de séances et le public participe à effacer le stress - constate qu'il sait répondre à une question restée sans réponse - la réponse donnée établit un lien avec la séquence antérieure. - répondre à une question technique légitime sa crédibilité face aux pairs

Tableau 13 Extrait du cours d'action de Kévin en AEP (Futsal, le 15/10/2015, début de séquence)

Lors de l'APE¹ le 12 janvier 2015, Kévin approfondit cet extrait du cours d'action en réfléchissant avec ses pairs sur l'existence de ce stress, finalement vite effacé lors de l'AEP² du 15 octobre 2015 (extrait de verbatim en Annexe 3.7, p. 19). Il précise qu'avant sa certification fédérale d'entraîneur en football, il redoutait être observé par des pairs

¹ Atelier de partage d'expérience.

² Atelier d'échange de pratique.

« *cobayes* » lors de ses interventions, éprouvait la crainte d'être jugé « *et encore plus par des personnes de [son] âge* ». Le souvenir de cette expérience de transformation lui permet de retrouver rapidement un sentiment d'aisance, de se « *sentir naturel* », « *en état de confiance* » après que 20 à 30 secondes sont écoulées. Ce qui le « *perturbe* » avant l'AEP, c'est d'imaginer revivre une expérience antérieure désagréable, de « *retomber dans des problèmes de timidité ou de gêne* ». Il a dépassé cette étape, il l'a franchie parce que « *sûr* » et déterminé dans son projet : « *je me suis forcé progressivement et je me suis construit avec les erreurs et les conseils des professionnels* ». Une fois 45 secondes écoulées, dans le temps de l'intervention, il se rend compte que « *ce n'était rien du tout, que ça ne [le] gênait pas et il se sent comme en encadrement de jeunes en foot* ». Il attribue sa confiance très vite retrouvée à plusieurs éléments : son expérience du dispositif caméra-micro, la préparation collective de séance (« *j'élimine [le stress] ensemble dans le travail d'équipe de préparation de séance* ») et sa connaissance de l'activité. L'APE présente des similitudes avec des expériences et des transformations validées antérieurement en formation fédérale : elles lui permettent d'entrer dans ce nouveau contexte de formation « *en douceur* », de faire tomber rapidement son appréhension. L'accès au couplage structurel de Kévin révèle la trace émotionnelle laissée par sa formation antérieure, faite d'anxiété, et la stratégie mise en place pour dépasser cet état : une focalisation sur la séance et une préparation cadrée, collective, des moyens qu'il a éprouvés et validés lors de sa formation fédérale.

Pour opérer la transition entre intervenants, Kévin s'empare d'une question à laquelle Justine n'a pu répondre. Sollicitée par un pair lors de son intervention, elle recommande l'usage de la surface externe du pied pour contrôler la balle en course. Cet exercice a été prévu par le collectif intervenant de l'après-midi, mais ses souvenirs lui font défaut pour en donner la justification. Questionnée, elle ne peut apporter aucune explication (présente dans la leçon préparée en collectif au titre d'un critère de réalisation). En décidant de reprendre ce point technique pour établir une continuité, Kévin prouve qu'il « *maîtrise le truc* », qu'il « *connaît son sujet* ». Cette réponse, donnée simultanément en parlant et démontrant le geste (en expliquant et mimant l'ouverture des hanches en contrôle intérieur, qui ralentit la course du porteur de balle) lui permet de se « *légitimer* » auprès de ses pairs. Lors de l'APE du 12 janvier 2015, il précise que sa première préoccupation est de ne pas laisser une question sans réponse alors qu'il a la solution, et d'établir ainsi un lien entre les deux interventions, entre Justine et lui, puisque la préparation de séance était collective. Il précise qu'il ne s'agit en aucun cas de mettre sa collègue en difficulté en affichant une quelconque supériorité (V. extrait du *verbatim* de l'autoconfrontation suivant).

« Je suis, au bout de 20 secondes, je suis en état de confiance enfin... Je suis, je me sens, je me sens à l'aise, disons que j'ai déjà oublié sa présence que ce soit le cameraman ou le micro. Donc voilà et en plus de ça, je pense que... La simple petite intervention (...) c'est une question qui est posée à Justine, heu... je sais pas si ça peut, c'est une manière je pense pour moi de me légitimer au niveau du groupe parce que je montre du coup que je maîtrise le truc, enfin je pense hein, je ne le fais pas pour me légitimer, mais heu... je pense que ça y permet en tout cas ».

Kévin, extrait des commentaires de l'APE du 12 janvier 2015

1.3.2. Les progrès et le plaisir des pairs comme récompense

Kévin considère la fin de séance AEP de 30 mn plaisante, la commente en autoconfrontation post-leçon. Pour lui, cette séquence est une réussite totale. Les objectifs fixés sont atteints.

Les pairs s'affrontent en relai et conduite de balle, Kévin supervise, en souriant discrètement : *« je suis dans une optique complètement professionnelle et je suis pas du tout sur moi ou du personnel et on me voit, si on regarde en fait, 'j'ai la banane' parce que je suis content car je me rend compte que les différents objectifs sont atteints »*. Il constate chez ses collègues une certaine *« progression, application et du plaisir »*. Face aux traces vidéo, il se remémore ce qu'il constate à ce moment-là : pris par l'enjeu du relai, ses pairs actualisent devant ses yeux une maîtrise technique supérieure. En réalité, *« ils s'amuse, c'est top mais ils ne se rendent même pas compte qu'ils ont déjà amélioré leur maîtrise de balle depuis la séance grâce à mes quelques conseils »* (tableau quatre volets n° 14 - Kévin - AEP du 15 octobre 2015 – Moment « fin de séquence » - Annexe 3.6, p. 18), *« une intégration des choses transmises par moi ou mes collègues juste avant »*. Il constate qu'il y a *« de la joie »* et la partage, en empathie.

Temps	Actions et communications	Composantes du signe
De 19'14 à 20'43 (fin de séquence)	<p>Actions :</p> <ul style="list-style-type: none"> - replace 2 plots - supervise le groupe et les individus. - sourit <p>Communications</p> <ul style="list-style-type: none"> - encourage le collectif - valide les actions de conduite de balle autour du plot par des feed-back positifs - sollicite les encouragements au sein des équipes - arrête le jeu - annonce le classement - fait le bilan de séquence et de l'acquisition technique des « arrêts-semelles ». 	<p>Unité élémentaire</p> <ul style="list-style-type: none"> - se fait plaisir à constater la satisfaction et les progrès des pairs <p>Objet</p> <ul style="list-style-type: none"> - susciter l'engouement et le plaisir des pairs par le moyen de la compétition, entrer dans une démarche d'équipe. <p>Représentamen</p> <ul style="list-style-type: none"> - voit tout le monde -entend les encouragements (forts) - constate les progrès du public, son engouement dans le jeu - éprouve du plaisir à constater ces progrès - c'est un moment de délivrance pour les pairs - plaisir procédant du plaisir des pairs - les attentes en termes d'objectifs techniques sont comblées - perçoit ses pensées <p>Interprétant</p> <ul style="list-style-type: none"> - les adultes ont les mêmes comportements (engagement, plaisir) que les enfants en compétition - les enfants retiennent seulement leur classement - les adultes sont plus conscients des progrès réalisés que les enfants - la mise en compétition par équipe permet de maintenir des attentes techniques « arrêts semelles propres » même pour les perdants - les encouragements et le volume sonore sont la preuve de l'engagement - après l'exécution d'exercices techniques rébarbatifs, le côté compétitif est une forme de délivrance

Tableau 14 Extrait du cours d'action de Kévin (futsal, le 15/10/2015, fin de séquence)

Les pairs oublient leur condition d'étudiants et la situation de formation. Ils sont complètement investis dans le jeu, ce que Kévin souhaitait. Il sait que le plaisir éprouvé va se fixer dans les mémoires, peut-être plus que le souvenir des progrès techniques développés à

l'occasion de la séance (il établit une comparaison nuancée entre le comportement des adultes et des enfants). Il précise en APE le 12 janvier 2015 que « *le volume sonore est élevé mais ça ne me dérange pas* ». Pour Kevin, cette émotion partagée et sonore est un indicateur de réussite de l'intervention menée ce jour là.

2. CATÉGORISATION ET COMPARAISON DES TYPES CONSTRUITS SUR L'INTERVENTION ET SUR LE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL

La situation objective des acteurs, c'est-à-dire l'aréna (Lave, 1988) est la même : il s'agit d'un atelier de début de formation. La situation vécue, le *setting* (*Ibid.*), est différente : ils ne témoignent pas du même couplage structurel en intervention sportive face aux pairs, dans leurs spécialités respectives. La situation n'a pas de sens pour Adeline, elle est une fiction pour Bastien, une intervention de formation réussie pour Kévin. L'expérience d'intervention est catégorisée par l'acteur (construction de types à l'échelle de l'intervention, construction de type), puis raccrochée à l'histoire vécue de sa formation (usage des types construits dans le développement professionnel).

2.1 Catégorisation de types et mise en cohérence des unités significatives pour les acteurs

2.1.1 Adeline, indétermination et anxiété, l'expérience d'une inhibition

Adeline veut « sauver la face », se préserver du jugement de ses pairs alors qu'elle inaugure un atelier qui confronte au collectif, expose les étudiants aux regards des uns et des autres. Ses connaissances en pédagogie la conduisent à considérer la situation comme formelle. Selon elle, cet AEP n'a pas d'autre intérêt que de permettre une autoconfrontation vidéo et cet objectif ne l'organise pas. Elle se sent inutile, gênée, passive, en manque de confiance et d'autorité. Finalement, elle reste « à la marge » de la situation, comme elle reste à la périphérie de l'espace de jeu. Le cours d'expérience a une tonalité émotionnelle négative, il est anxiogène, inhibiteur, Adeline se sent menacée. Cette situation est typique d'une

« expérience indéterminée » (Ria, 2004). Cette expérience prend cohérence lorsqu'elle associe la tonalité négative à ce qu'elle considère comme une simulation tronquée, trop éloignée de la réalité (elle emploie l'expression « pas concret ») : les ateliers d'échange de pratique d'octobre. En présentant ce moment en atelier de partage d'expérience, elle livre les raisons de sa passivité en la reliant à l'absence de pertinence de l'expérience de l'activité, à ce moment-là. En AEP, elle tente de « sauver la face » ; elle explique à ses pairs sa posture effacée : l'atelier n'a pas de sens. Elle justifie son effacement, son manque d'engagement dans la formation du collectif, par l'absence de signification que revêt l'APE pour elle.

2.1.2 Bastien, en activité exploratoire, l'expérience d'un défi bâti sur une fiction

Bastien entre dans une fiction et relève un défi : il s'imagine être en présence d'un public difficile, il se projette intervenant face aux publics PJJ. Les erreurs pédagogiques qu'il commet à l'aune de cette fiction ajoutent à sa pression, mais il parvient à dissimuler ses émotions et à « se protéger » par le truchement d'une démonstration, pour éviter l'épreuve d'une délivrance collective de consignes en face à face. Il maintient le cap de sa séance en fonction des objectifs et de la préparation de leçon, ses ressources le lui permettent même s'il en modifie le plan séquentiel. L'expérience d'intervention est hautement stressante sans déstructurer l'activité d'intervention « de l'extérieur », alors qu'il en a une perception presque catastrophique. Bastien dissimule ses émotions, relève le défi, témoigne d'une « expérience exploratoire » (*Ibidem*) dans laquelle il découvre un autre usage de la démonstration commentée en conduite de séance : se soustraire à l'épreuve d'une délivrance collective de consignes sous le regard direct du public par le biais d'une démonstration commentée. Il assure la viabilité de la relation pédagogique en se ménageant.

Pour Bastien, cette expérience d'intervention particulièrement marquante et éprouvante constitue un exemple à partager avec ses pairs pour confronter les différences de perceptions (lui en panique, les pairs-public extrêmement calmes) et la distorsion de perception qui va lui apparaître entre la dimension vécue (panique, pression, sensation d'être débordé) et l'analyse de l'activité menée en autoconfrontation vidéo (les consignes sont délivrées judicieusement). En entrant dans la fiction d'une intervention face à un public fragile (ce qu'Adeline ne fait pas), des erreurs commises sans répercussions réelles sont perçues comme potentiellement

majeures, avec les publics difficiles qu'il aura à prendre en charge dans les ateliers d'intervention à venir.

2.1.3 Kévin, une activité confirmatoire, l'expérience d'un « flow »

Kevin retrouve rapidement un état qu'il connaît : il est « *dedans* », retrouve ses habitudes d'éducateurs, se sent crédible. Dans sa spécialité sportive, face à ses pairs, il réussit sa séance : il atteint les objectifs prévus, en éprouve de la satisfaction, entre en empathie avec le public. L'expérience s'apparente à un *flow*(1). Il estime être parvenu aux objectifs de l'exercice : transmettre à ses pairs des éléments de connaissances d'une activité physique et d'éléments pédagogiques, dans la perspective des ateliers d'intervention à venir (V. vignette n° 3). Pour Kévin, ce moment valide sa compétence d'intervenant sportif en club : l'expérience d'intervention pour lui est fluide, déterminée et plaisante.

Face à ses pairs en APE, il raconte son entrée en formation d'éducateur sportif et met en évidence les étapes franchies (V. vignette *infra*, extrait des commentaires en atelier de partage d'expérience - Annexe 3.7, p. 19). Il fait le récit de son expérience de formation, depuis ses premières expériences de débutant en intervention deux ans auparavant, pleine d'anxiété et limitée par sa timidité, dans le cadre d'une formation fédérale. En APE, il met en perspective son vécu et celui de ses pairs, il établit une similitude entre ce qu'il a vécu et ce qui est vécu en LP DSMS (V. extrait de commentaires *infra*). Finalement, il révèle à ses pairs l'histoire antérieure de son développement professionnel dans un autre contexte que la LP DSMS. Il établit des similarités à la fois déculpabilisantes et encourageantes pour le collectif plus novice.

« J'étais à l'aise dès le début dans la formation parce que le palier que certains (il désigne ses pairs d'un geste) sont en train de franchir, ont franchi ou vont franchir cette année, ben moi, j'ai eu la chance de le franchir il y a deux ans quand je passais mes diplômes footballistiques et parce que avant j'étais très timide. Rien que de parler là, devant vous, ça n'aurait été impossible, en fait. Ça s'est débloqué, pas d'un coup, mais progressivement, à force de... Déjà, parce que j'étais sûr de ce que je voulais faire, plus tard et je me suis forcé progressivement et je me suis construit avec les erreurs et les conseils des professionnels. (...) Alors qu'avant j'étais incapable de me laisser regarder, je me sentais jugé par d'autres personnes, et encore plus par des personnes de mon âge. J'avais pas trop le problème quand je m'occupais des jeunes, des petits, mais quand je passais mes diplômes de foot, ce qui me gênait le plus c'est d'être jugé par un prof ou un expert et en plus de devoir passer avec ce que l'on appelle « des cobayes », comme on fait là, avec des jeunes de mon âge. »

Kévin, extrait de commentaires lors de l'APE

¹ Le *flow* renvoie à un « état de grâce » (Csikszentmihalyi, 2008). C'est une expérience durant laquelle une concentration optimale permet d'éprouver de la joie à s'impliquer pleinement. Kévin, plusieurs fois, explique qu'il « était dedans » et que rien ne pouvait le décentrer de son intervention. En étude 4, Pierre fait référence à ces moments de grâce que ses pairs ont vécus en formation, qu'il n'a pas connus, lui, dans son parcours.

Pour autant, Kévin n'a pas le sentiment de perdre son temps en formation, cette expérience de confirmation en intervention lui est profitable, parce qu'elle lui permet de prendre son parcours comme objet de réflexion, de se mettre à distance de l'expérience vécue en intervention et en formation. La modélisation des étapes de formation franchies devient possible dans les échanges en collectif (V. *infra*, extrait de l'APE de janvier), par comparaison avec les expériences exprimées par les pairs : il y a similarité des expériences, avec décalage dans la temporalité. L'hétérogénéité des parcours du collectif enrichit les échanges. L'expérience agréable qu'il décrit, possible grâce aux connaissances sur soi, sur l'activité et sur le public devient un prototype en quelque sorte, une modélisation d'expériences à venir pour les pairs. Il n'invalide pas les autres éléments de la formation (les cours magistraux, la transmission de savoirs constitués etc.), mais il fait de ces expériences collectives « le centre de la formation » en ce qu'elles lui permettent de dégager une cohérence d'ensemble qui dépasse et enrichit sa propre histoire.

« Cet UE me permet d'être dans mon élément, on est sur du concret, sur de l'intervention, du professionnel et du développement personnel et du coup, pour moi c'est... il y a tout ce qui gravite autour, mais c'est le centre de la formation. Et en fait, ce que j'ai trouvé hyper formateur, c'est surtout le fait d'analyser le travail et l'intervention des autres heu... parce que ça amène une certaine richesse on est tous à des points de départ et différents et on progresse pas tous au même rythme ... C'est cela qui m'a enrichi le plus, les autres, je pense, au final, soit dans les ateliers vidéo, soit dans les débriefings et puis les échanges avec vous¹ ».

¹ Nous sommes dans la salle, avec les pairs. Lorsque Kévin dit « avec vous », nous faisons partie de cette entité collective.

3. PROPOSITION DE CATÉGORISATION DES CONNAISSANCES CONSTRUITES EN ATELIER D'ÉCHANGE DE PRATIQUE ET ATELIER DE PARTAGE D'EXPÉRIENCE

Au travers le récit d'expériences vécues, les trois acteurs modélisent des types d'expérience qui, dans l'échange et par la comparaison interindividuelle en collectif (autoconfrontation et APE), donnent accès aux processus de développement professionnel, dans le collectif en formation. Des expériences, des histoires, des trajectoires individuelles sont racontées, commentées à propos de l'activité d'intervention socio-sportive, à partir des « moments forts ».

Les types mettent à jour l'élaboration (émergence) de connaissances en intervention et permettent de pister ces connaissances à l'échelle de la formation, c'est-à-dire avec une extension temporelle du cours d'action au cursus en cours, en quatre catégories même si la dichotomie n'est pas si franche que cela. L'intégration, la cumulation de différentes expériences de formation (en intervention, en analyse de son intervention pour soi, devant les pairs) construisent et rebattent les connaissances.

Un premier groupe est constitué des connaissances sur soi, sur le public, sur la conception de l'intervention. Un deuxième groupe renvoie aux connaissances qui se construisent à propos du développement professionnel (notamment sur les besoins de formation et sur les conditions favorables au développement professionnel), c'est-à-dire lorsque le développement professionnel devient un objet de réflexion, susceptible d'autodétermination. L'analyse de ce développement est étayée par deux outils dans l'unité de formation, le projet de formation et le portfolio.

- Adeline, en l'absence d'objectifs clairement identifiés développe une forme de cécité au contexte, les afférences internes de son expérience sont inhibitrices. Elle établit un diagnostic de départ (AEP) dans la formation et circonscrit des besoins psychologiques exprimés en terme de confiance à développer en APE (tableau 15).

- Bastien, tout comme Adeline exprime un besoin de renforcer sa confiance en le précisant : lors de la délivrance collective de consignes. Pour autant, il témoigne de qualité d'adaptation puisqu'il use d'un « stratagème », d'une appropriation affinée de la démonstration en tant que séquence pédagogique clé. La démonstration lui semble détournée de sa fonction, lorsqu'il

évoque l'usage protecteur qu'il en fait - « genèse instrumentale » - (Rabardel, 1995). Il fait preuve d'une créativité en état de « pression » : mettre en place une démonstration commentée décharge de l'anxiété de la délivrance de consignes collectives, en face à face avec un groupe de pairs. La situation devient alors plus supportable (tableau 16). Il organise la viabilité de la situation en « détournant », de son point de vue, l'usage de la démonstration, ou en lui conférant un autre usage que celui qu'il connaissait jusqu'à ce jour.

- Kévin « modélise » une prise en main réussie ainsi que les états émotionnels qu'il traverse rapidement et successivement : anxiété et assurance, parce qu'il reconnaît l'expérience. Il constate l'absence de « régression » à des états éprouvés lors de sa précédente formation, qu'il envisageait retrouver avant l'intervention. Fort de ce constat lors de l'APE, il explique à ses pairs que le bénéfice essentiel attendu de la formation LP DSMS découle de l'analyse du travail, le sien et celui de ses pairs en intervention. Cette analyse lui permet de se représenter et d'exprimer des caractéristiques singulières du développement professionnel dans la formation : personne ne part du même point, chacun évolue à son rythme (tableaux 17 et 18). Il se présente d'une façon charismatique, présente son parcours et ses difficultés antérieures, pour aider ses pairs en difficulté à se projeter.

AEP – Début de formation (octobre)- Adeline			Exploitation lors du 1 ^{er} APE (janvier - février)			
Extrait du cours d'action – « Moment fort »			« Moment fort » présenté aux pairs. Connaissances évoquées à cette occasion.			
Objet	Représentamen	Interprétant	Sur soi	Sur le public / sur un pair, un jeune	Sur la conception de l'intervention pédagogique	Sur le développement professionnel
<ul style="list-style-type: none"> - éviter de « jouer avec ses mains » - se donner une contenance 	<ul style="list-style-type: none"> - se sent inutile, passive, gênée - ne sait pas « où se mettre » - ne se sent pas la capacité à faire évoluer la situation 	<ul style="list-style-type: none"> - en l'absence d'objectifs précis, impossible de faire évoluer le jeu - je manque d'autorité et de confiance en moi - les encouragements prodigués ont pour fonction de se donner une contenance 	<ul style="list-style-type: none"> - je suis très effacée parce que je n'ai pas confiance en moi 	<ul style="list-style-type: none"> - peur du jugement des pairs en début de formation 	<ul style="list-style-type: none"> - en AEP, les objectifs ne sont pas clairs pour moi parce que pas inscrits dans un cycle. - en l'absence d'objectifs clairs, je ne peux faire évoluer le jeu 	<ul style="list-style-type: none"> - j'éprouve à ce moment-là le besoin de me rassurer dans cette formation

Tableau 15 Adeline : se rassurer en formation, construction de types

AEP – Début de formation (octobre) - Bastien			Exploitation lors du 1 ^{er} APE (janvier - février)			
Extrait du cours d'action – « Moment fort »			« Moment fort » présenté aux pairs. Connaissances évoquées à cette occasion			
Objet	Représentamen	Interprétant	Sur soi	Sur le public / sur un pair, un jeune	Sur la conception de l'intervention pédagogique	Sur le développement professionnel.
<ul style="list-style-type: none"> - délivrer rapidement les consignes - tracer rapidement le terrain - organiser une démonstration pour ne pas dire n'importe quoi 	<ul style="list-style-type: none"> - une pression pas possible - sensation d'être débordé - doute de la clarté de ses consignes - se sent brouillon - l'inactivité du public le gêne 	<ul style="list-style-type: none"> - le public est inactif, cela génère une pression - la démonstration permet d'éviter la délivrance de consignes - sous l'effet de la panique, oubli de tracer le dispositif et de la distribution des flag 	<ul style="list-style-type: none"> - focalisation sur moi et non pas sur les pratiquants : n'entend pas les questions - se protège par une démonstration - la pression déstructure l'organisation de la séance - parvient à cacher ses émotions 	<ul style="list-style-type: none"> - je me projette avec un public difficile. En laissant un public difficile inactif, risque de débordements 	<ul style="list-style-type: none"> - le cadre de travail que je construis ne permet pas le bon déroulement de l'activité - les consignes énoncées sont claires et précises, en contradiction avec ses perceptions 	<ul style="list-style-type: none"> - besoin de me créer une sécurité affective dans la relation avec le public - besoin de gagner en assurance dans la délivrance des consignes collectives - trouve à mobiliser à ce moment-là la démonstration comme un moyen de se préserver lors des consignes collectives.

Tableau 16 Bastien : se construire une sécurité affective, construction de types

AEP – Début de formation (octobre) - Kévin			Exploitation lors du 1 ^{er} APE (janvier - février)			
Extrait du cours d'action – « Moment fort »			« Moment fort » présenté aux collègues. Connaissances évoquées à cette occasion.			
Objet	Représentamen	Interprétant	Sur soi	Sur le public / sur un pair, un jeune	Sur la conception de l'intervention pédagogique	Sur le développement professionnel
<ul style="list-style-type: none"> - le dispositif va m'ajouter un stress supplémentaire - répondre à la question de Justine 	<ul style="list-style-type: none"> - petit stress dans un 1^{er} temps - se sent « dedans », « à fond dans le truc » - le stress disparaît - retrouve son naturel et sa confiance 	<ul style="list-style-type: none"> - le dispositif ne perturbe pas ses habitudes - la focalisation sur les objectifs des séances et le public effacent le stress - sait répondre à une question restée sans réponse - la réponse permet d'enchaîner avec la séquence antérieure - cette réponse légitime sa crédibilité devant ses pairs 	<ul style="list-style-type: none"> - je suis à l'aise dès le début de la formation - j'ai franchi les étapes que les pairs doivent franchir en intervention - je suis en confiance quand tout est « carré » 	<ul style="list-style-type: none"> - le comportement d'un public adulte présente à la fois des différences et des similitudes avec les enfants. 	<ul style="list-style-type: none"> - le travail de préparation de séance collective efface le stress - je reprends la question pour établir un lien entre les 2 séquences, pas pour afficher une domination 	<ul style="list-style-type: none"> - la formation est nouvelle mais le dispositif connu, je n'ai pas de régression (gêne, timidité). - cet unité d'enseignement me permet d'être dans mon élément, du concret et du développement professionnel - le plus formateur pour moi, c'est l'analyse du travail et de l'intervention des autres - on est tous à des points de départ différents, on ne progresse pas au même rythme. - j'ai franchi les étapes en forçant, avec des conseils de professionnels - valide les connaissances acquises en formation les 2 années précédentes

Tableau 17 Kévin, se former par l'analyse de l'activité des pairs, construction de types

AEP – Début de formation (octobre) - Kévin			Exploitation lors du 1 ^{er} APE (janvier - février)			
Extrait du cours d'action – « Moment fort »			« Moment fort » présenté aux collègues - Connaissances évoquées à cette occasion			
Objet	Représentamen	Interprétant	Sur soi	Sur le public / sur un pair, un jeune	Sur la conception de l'intervention pédagogique	Sur le développement professionnel
<ul style="list-style-type: none"> - susciter l'engouement des pairs - entrer dans un projet d'équipe 	<ul style="list-style-type: none"> - voit tout le monde - entend les encouragements - constate les progrès et l'engouement du public - éprouve du plaisir (progrès et plaisir des pairs) - les objectifs sont atteints - dialogue intérieur 	<ul style="list-style-type: none"> - les adultes et les enfants, mêmes comportements (engagement, plaisir) - les adultes perçoivent leur progrès - compétition et progrès techniques sont compatibles - le volume sonore est signe d'engagement - la compétition est une délivrance 	<ul style="list-style-type: none"> - je ne parviens pas à dissimuler mon plaisir 	<ul style="list-style-type: none"> -les adultes et les enfants ont des comportements similaires (plaisir de jouer, délivrance) - les adultes sont différents des enfants, ils perçoivent leur progrès 	<ul style="list-style-type: none"> - le volume sonore est une indication de réussite de la séance - compétition et progrès sont compatibles 	<ul style="list-style-type: none"> - partager l'engouement des collègues (pairs) est plaisant c'est une forme de rétribution. - valide les connaissances antérieures

Tableau 18 Kévin : partager une expérience plaisante, construction de types

4. PROPOSITION DE CATÉGORISATION DE TYPES D'EXPÉRIENCES EN ATELIER D'ÉCHANGE DE PRATIQUE

En autoconfrontation, les acteurs s'arrêtent sur des « moments forts ». Ces extraits de cours d'action mettent à jour la perception qu'ils ont du dispositif de formation à ce moment-là, la catégorie du type d'expérience vécue, la valeur attribuée à la présence des pairs. Ces mêmes moments rapportés par eux en ateliers de partage d'expérience révèlent la compréhension qu'ils ont de leur développement professionnel (DP) (tableau 19).

Acteurs et type d'expérience	Dispositif vécu	Émotions exprimées	Le collectif de pairs (le public)	DP en AEP
Adeline / indétermination	inutile	anxiété, inutilité	une menace	il est nécessaire d'avoir des objectifs précis
Bastien / exploratoire	projection d'ISS ¹ « réelle »	pression, panique	simulation des publics à prendre en charge	il faut se construire une sécurité affective
Kévin / confirmatoire	Forme les pairs	joie, plaisir	des connaissances pour progresser	l'analyse de pratique des pairs est formatrice. Modélisation d'un prototype d'expérience pour les pairs

Tableau 19 Proposition de catégorisation de types d'expérience en AEP

¹ S'imaginer en intervention socio-sportive face à des publics réfractaires, difficiles.

CHAPITRE 2

L'EXPÉRIENCE VÉCUE DES ESS EN ATELIERS D'INTERVENTION (AI) : TROIS EXEMPLES D'EXTRAITS DE COURS D'ACTION EMBLÉMATIQUES

Nous rapportons dans l'étude n° 2 trois « moments forts », choisis par Gautier, Fanny et Morgane issus de la même intervention collective en atelier d'intervention (AI du 8 janvier 2014). La préparation collective de l'intervention socio-sportive figure en annexe (annexe 4.1, p. 22). Cette préparation de séance est la trace de la conception prévisionnelle élaborée par Gautier, Fanny et Morgane, les trois intervenants programmés sur cette 2^e intervention AI d'un cycle qui en comporte cinq avec le public PJJ.

Le rugby est une activité peu programmée dans les institutions relevant de la PJJ. Jeanne, Gautier et Morgane l'ont choisie pour faire vivre aux jeunes l'expérience d'une activité d'opposition et de collaboration dans laquelle le contact est un mode d'action autorisé et réglementé : il y a là un potentiel éducatif par la mise en jeu du corps dans la relation à l'autre (Zanna, 2010, 2015). Dans la vie quotidienne de ces jeunes, les contacts sont souvent l'occasion de réactions vives, peu contrôlées : dans la projection des transformations souhaitées par les trois ESS (contrôle de soi et de ses actions par l'acquisition de techniques spécifiques, tolérance à la frustration en cas de maladresse de l'adversaire ou du partenaire), la nature de l'activité comporte une dimension éducative prometteuse au vu du profil du public. Les objectifs de cette séance sont donc d'ordre « sportif » - à savoir maîtriser la progression collective en rugby et pour cela intégrer les règles de l'en-avant nécessaires à la mise en place de ce jeu gagne-terrain et « social », maîtriser les actions sur le porteur de balle. Pour la prise en main dans l'activité, les modalités d'action sont adoucies (le placage est symbolisé par le « double déflagage ¹») et la progression collective de la balle travaillée dans une forme déclinée, en rugby-flag. L'ordre des interventions des éducateurs est déterminé : la direction de l'échauffement, du corps de séance et des matchs attribuée respectivement à Gautier, Fanny puis Morgane.

¹ Cet aménagement, en réalité, peut être questionné et le sera ce jour-là : peut-on apprendre à contrôler le contact, en le supprimant ? Est-ce un détour nécessaire ?

Nous mobilisons les données d'entretien d'autoconfrontation aux traces vidéo collectées le 8 janvier à l'issue de la séance. Même si nous nous centrons sur l'AI du 8 janvier 2014 au travers des temps forts (perspective synchronique), d'autres données complémentaires (confrontation aux traces de l'activité du 15 janvier 2014 et extrait de *verbatim* du 14 février 2014) APE, nous permettent de mettre en perspective diachronique les trois cours d'action « moments forts » de Gautier, Fanny et Morgane, en regard de leur développement professionnel sur une période plus longue que l'intervention rapportée.

Repères à propos des objectifs de formation des ateliers d'intervention dans la scénarisation du dispositif global de la LP DSMS :

1/ Au niveau du dispositif global : développer la conception, la conduite, la régulation, l'analyse (débriefting - autoconfrontation vidéo) et pour cela la collaboration (conception, direction, délestage¹, analyse), pour réussir les interventions avec le public. L'intervention est une séquence du projet d'intervention (cycle²), celui-ci tient compte des besoins des publics identifiés par les structures d'accueil au travers des projets de prise en charge individualisée.

2/ Au niveau du projet de formation individuel des ESS : analyser son évolution, les connaissances élaborées à l'occasion de l'AI, projeter celles restant à construire en fonction du milieu professionnel visé.

Dans les résultats de cette 2^e étude AI, les résultats sont présentés en 4 étapes :

- 1) les études de cas des ESS, présentées successivement ;
- 2) une comparaison interindividuelle ;
- 3) dans une proposition de catégorisation des connaissances élaborées ;
- 4) une proposition de catégorisation de types d'expériences en Atelier d'Échange de Pratique.

¹ Nous entendons par « délestage » (Durand, 2008) la possibilité *pour* l'intervenant et *à l'initiative* de celui-ci ou de l'équipe en intervention de faire appel aux « plastrons », pairs surnuméraires pour ajuster les effectifs, apaiser l'atmosphère par une régulation de proximité, prévenir les risques de fugue, rassurer un jeune en cas de stress particulier etc. Cette possibilité doit rester une aide, un ajustement, non pas une « prothèse » : lorsqu'elle est employée, elle est discutée en débriefing car elle ne doit pas transformer, ou peu, l'activité cible afin de permettre le développement de la compétence à l'ISS. Avec les publics considérés, il est fréquent que les séances d'activité physique soient codirigées même à faible effectif, ou alors que l'intervenant soit aidé d'un éducateur spécialisé référent.

² Le cycle comporte entre 5 à 7 interventions *in situ* en fonction des années, du calendrier universitaire et des programmes des institutions.

1. ÉTUDE DES EXTRAITS DE COURS D'ACTION EMBLÉMATIQUES DES ATELIERS D'INTERVENTION ET DES EFFETS PERÇUS EN TERME DE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL

Les extraits de cours d'action rapportés en étude n° 2 sont présentés ici de façon interindividuelle. Les connaissances évoquées sont les effets perçus du développement professionnel.

1.1 Gautier, une modification du plan de séance appropriée et maîtrisée en situation de stress

Gautier prend en charge l'échauffement et les premiers exercices de la séance. Il dirige un échauffement général, accompagne les jeunes aux vestiaires pour se désaltérer puis revient sur le terrain synthétique pour reprendre la séance. Les jeunes le suivent, deux vont s'asseoir, marquent ostensiblement par leur comportement leur envie de stopper la pratique. Gautier s'arrête sur ce « moment fort » où il décide de « *changer tout* » alors que le dispositif de l'exercice sur lequel il doit enchaîner n'est pas encore installé. Un extrait du cours d'action de Gautier au cours de cet AI est présenté ci-après (tableau n° 20). Le tableau quatre volets est présent en annexe 4.2, p. 27, ainsi qu'un extrait de *verbatim* de l'APE du 14 février 2014, en annexe 4.3, p. 28.

Temps	Actions et communications	Composantes du signe
De la 26 ^e à la 28 ^e mn de la séance	<p>Actions</p> <ul style="list-style-type: none"> - revient du vestiaire suivi par le public - modifie le plan de séance - installe les plots et donne les consignes en tournant le dos au public - compte ses pas pour espacer les plots - place les jeunes sur les plots <p>Communications</p> <ul style="list-style-type: none"> - soliloque « <i>bon, faut changer</i> » ! « <i>il faut que j'aille vite</i> », « <i>il faut que j'arrive à expliquer rapidement</i> ». - annonce que l'échauffement est écourté - délivre les consignes et sollicite une mise en place rapide des jeunes 	<p>Unité élémentaire</p> <ul style="list-style-type: none"> - modifier le plan de séance prévu augmente le niveau du stress éprouvé <p>Objet</p> <ul style="list-style-type: none"> - chambouler la séance - donner rapidement les consignes - installer rapidement le dispositif matériel - maintenir l'engagement du public <p>Représentamen</p> <ul style="list-style-type: none"> - les jeunes sont échauffés - les jeunes sont impatients de toucher la balle - sentiment d'être sous pression, en urgence - la séance s'enchaîne trop vite - stress pour installer rapidement des plots tout en donnant les consignes <p>Interprétant</p> <ul style="list-style-type: none"> - les objectifs de l'échauffement sont atteints, il faut engager l'activité avec ballon - couper l'échauffement pour faire l'exercice suivant permet de ne pas perdre la dynamique positive créée - modifier la séance génère de l'incertitude qui génère du stress - la pression modifie la perception de l'environnement, altère la vision du public et focalise l'attention sur l'installation matérielle et la délivrance de consignes.

Tableau 20 Extrait du cours d'action de Gautier - modification du plan de séance

À ce moment-là, Gautier éprouve une tension émotionnelle, « *je suis sous pression* », « *pris par les évènements* ». Il justifie la nécessité qu'il ressent de modifier la planification de séance en listant plusieurs éléments : 1) « *l'essentiel* » prévu sur cette partie introductive de séance est réalisé, 2) les jeunes sont échauffés, 3) il faut conserver une dynamique positive. Gautier décrit un état d'urgence qui le focalise sur deux actions simultanées : l'installation du dispositif (simple de son point de vue, il l'a « *en tête* ») et la délivrance de consignes. Cette attention double « *ne modifie pas vraiment son comportement* ». Cependant, il réalise qu'il « *oublie un peu ce qui se passe autour de [lui] moi* » et décrit les effets en termes de perception : il distingue moins les mouvements, la position et les actions des jeunes.

En autoconfrontation aux traces vidéo, il décide alors de revenir sur ce moment, recule la vidéo et commente à nouveau : « *là, ça se voit, je suis en train...* ». Il a un temps de sidération en regardant une deuxième fois cette séquence. Il réalise que le trouble intérieur éprouvé n'est pas visible de l'extérieur : « *Bah, non ! Bah ! Là, j'ai l'impression qu'en fait, ça s'est déroulé normalement !* » .

L'expérience de la confrontation vidéo lui permet de construire deux nouvelles connaissances :

- la « *pression* » éprouvée n'est pas observable sur la vidéo
- « *dans notre truc* », il est impossible de se rendre compte si ça se passe bien ou pas.

Le 14 février 2014 en APE, il exploite ce moment et complète ses commentaires, relancé par les questions de ses pairs (Extraits de *verbatim* - Gautier - APE du 14 février 2014 – Moment « arrêt de l'échauffement » de l'AI PJJ du 8 janvier 2014, Annexe n° 4.3, p. 28). Il remet en cohérence l'histoire de sa formation au travers ses différentes interventions, depuis l'AEP en octobre 2013. Lors de cet APE face à ses pairs, il éprouve des difficultés pour délivrer des consignes collectives (bute sur les mots, élude des informations importantes) et ne parvient pas à distiller des feedbacks individualisés en volley-ball, alors qu'il intervient dans une de ses disciplines de prédilection. Avec l'expérience de cet AEP d'octobre, ses préoccupations se portent alors d'une part sur la planification de sa leçon qu'il s'emploie à préciser scrupuleusement s'agissant des consignes à délivrer, d'autre part sur la qualité des démonstrations qu'il doit produire. Mais il ne perçoit pas les besoins de ses collègues, focalise sur son texte et les gestes à produire en démonstration, tente de restituer un plan de séance face à un public qu'il ne voit pas. Cet AI du 8 janvier 2014 témoigne de l'intégration en acte d'une nouvelle préoccupation : il révèle que cette modification soudaine dans la séance lui est possible parce qu'il s'appuie sur une solide préparation de séance et un entraînement à l'énoncé des consignes auxquelles dorénavant il s'astreint chez lui :

« J'ai répété, enfin pas devant le miroir non plus, mais les consignes. Je les ai rédigées de façon synthétique et je les ai répétées deux, trois fois avant la journée pour savoir ce que j'avais à faire. C'est pour ça que là je suis sûr de moi et que j'ose changer totalement le déroulement de la séance ».

Gautier, extrait des commentaires de l'APE du 14 février 2014

Tout n'est pas résolu, en regard de ses expériences d'intervention antérieures mais il parvient à maîtriser simultanément deux tâches (délivrance des consignes et installations des plots), ce

qui lui était impossible sur les interventions précédentes. Les prémices d'*overlapping* (Kounin, 1970 ; Sabers, Cushing, & Berliner 1991), c'est-à-dire la capacité à composer avec deux tâches en parallèle qui se chevauchent, mettent en évidence les progrès de Gautier. Vors (2011, p. 241) décrit ce phénomène d'*overlapping* chez des enseignants expérimentés de l'éducation prioritaire, qui parviennent à composer entre contrôle et tolérance aux incidents mineurs générés par des « esquivants compétents ». Cette capacité leur permet de maintenir la viabilité de la relation pédagogique et l'activité d'apprentissage des élèves. Gautier « contrôle » son développement, en balise les étapes importantes de son point de vue : il explique à ses pairs qu'en tournant le dos au public pour mettre les plots en place et sous l'effet du stress, la supervision du public devient moins précise. En décrivant son expérience, Gautier fait l'historique des efforts produits pour obtenir les progrès qu'il révèle en conduite de séance. Il contrôle la direction du développement professionnel qu'il souhaite se donner. Il s'agit d'une « expérience active de maîtrise », source influente d'information sur son efficacité et sur la capacité à « rassembler ce qui est nécessaire pour réussir » (Bandura, 2007, p. 125) et cela à deux niveaux : dans le temps de l'intervention, et à propos de son développement professionnel.

Il établit un lien entre les confrontations vidéo et les progrès qu'il enregistre et montre à ses collègues, entre la séance de volley et la séance de rugby.

Il témoigne aussi d'une évolution dans les préoccupations qui l'organisent, de l'ordre d'une posture professionnelle plus affirmée : l'APS devient un support à des visées de transformations éducatives pour un public qui a des besoins et des comportements singuliers (V. extrait des commentaires APE *infra*).

« La grande chose qui a changé entre les deux séances, c'est qu'au volley, je me suis dit que je dois vous faire découvrir le volley, on va faire du volley-ball, peut-être que ça vous plaira après. Mais avec le rugby-flag, j'avais plus tout à fait le même objectif. C'était « j'ai un groupe et par le rugby il faut que je les fasse progresser ». C'est pas « je vais leur faire-faire du rugby pour qu'ils apprennent le rugby, c'est par le rugby faut que j'essaie, euh ... Voilà ».

Gautier, extrait des commentaires en APE.

Dans le couplage structurel de Gautier, l'attitude rétive du public « fait expérience » et déclenche immédiatement la décision de « *changer tout* ». Lors de l'APE, Gautier évoque l'effet transformatif de l'expérience d'intervention, qu'il considère supérieur à l'observation d'une séance conduite par des pairs. L'exigence de viabilité le conduit à réguler, modifier son plan de séance pour tenir compte des attentes d'un public qu'il perçoit versatile, tout en

conservant la stratégie de transformation élaborée collectivement dans le plan de séance. Dans l'extrait à suivre des commentaires lors de l'APE, il explique à ses pairs la difficulté à composer des prises de décision équilibrées, entre satisfaire les attentes du public et maintenir des exigences éducatives. L'intervention au contact d'un public nombreux lui en a fait prendre conscience.

« Parce que ça m'a apporté par rapport à la connaissance du public, parce que de l'extérieur, en observation on ... Je ne m'étais pas rendu compte à quel point c'était aussi dur de gérer un groupe comme ça ... En fait, de me dire, il faut répondre, il faut réussir à prendre en compte leurs attentes parce si on ne répond pas un minimum à leurs attentes, la séance elle n'avance pas. On ne va pas faire ce qu'ils veulent non plus, mais ... Essayer de prendre en compte leurs problématiques et leurs envies un petit peu pour qu'on aille plus dans le même sens, que ce soit l'éducateur ou les jeunes... Pour que ça avance mieux. »

Gautier, extrait des commentaires de l'APE

1.2. Fanny, sa colère dirigée contre Albin provient de l'échec du dispositif pédagogique

Fanny fait le choix d'analyser un moment dans lequel elle laisse éclater sa colère, qu'elle dirige sur Albin, un adolescent sous mandat de justice qui s'amuse de la situation et de son état émotionnel : elle est énervée de constater que les joueurs « font n'importe quoi ». Elle explique l'enchaînement de ses perceptions et émotions : le dispositif « ne fonctionne pas ». Fait aggravant, une éducatrice du CEF qui participe aux activités manque de vigilance dans l'exercice et Albin continue à poser problème (il y a déjà eu un accrochage entre Gautier et Albin, quelques minutes plus tôt). Ce jeune délinquant « étire sa surface d'errance¹ » avec finesse, sans jamais rompre complètement avec les normes posées, sans les perdre de vue. Il marque de façon ostensible et contrôlée sa capacité à se jouer des règles, pour éprouver les nerfs de l'encadrement. À ce moment-là, elle ne trouve pas d'autre solution que d'arrêter l'exercice et de redonner les consignes de début d'exercice. Pour autant, « elle ne veut pas lâcher », et répète plusieurs fois « c'est pas compliqué ! ». Un extrait du cours d'action de Fanny au cours de cet AI du 08 janvier 2014 est présenté ci-après (tableau 21).

¹ Zanna (2015, p. 76) explique que la délinquance est un écart à la norme, étirée, mais que les délinquants ne sont pas hors normes : « À la manière des navigateurs, ils composent en permanence avec le rhumb – c'est-à-dire avec les écarts à la norme –, sans jamais perdre de vue la norme instituée, mais sans pour autant mettre directement le cap sur elle ». Il préconise l'expression « ductilité nomique » pour rendre compte de ce phénomène.

Temps	Actions et communication	Composantes du signe
De la 56 ^e à 58 mn 10 s de la séance	<p>Actions</p> <ul style="list-style-type: none"> - se déplace au milieu du dispositif (les 2 cercles) sans direction établie. - regarde les joueurs courir autour d'elle - stoppe brusquement l'exercice <p>Communication</p> <ul style="list-style-type: none"> - répète plusieurs fois que l'exercice est facile - crie « stop ! » - exige plus d'application - prend Albin à parti 	<p>Unité élémentaire</p> <ul style="list-style-type: none"> - la colère dirigée contre un jeune procède d'un dispositif inadapté <p>Objet</p> <ul style="list-style-type: none"> - faire en sorte que l'exercice fonctionne - focalise sur le comportement de Catherine éducatrice spécialisée et Albin, un jeune - ne pas être « en dessous », faire preuve d'autorité sur le groupe. - assumer l'erreur de ne pas avoir été claire dans les consignes - apprendre à « lâcher » <p>Représentamen</p> <ul style="list-style-type: none"> - le sentiment d'un moment horrible - Albin la « cherche », Catherine n'est pas attentive - le sentiment que rien ne fonctionne, le dispositif est un échec - le sentiment d'être au « milieu de l'arène » - éprouve de la colère envers Albin <p>Interprétant</p> <ul style="list-style-type: none"> - un exercice d'entraînement n'est pas adapté à ce public. - la colère provient de l'échec du dispositif - crier sur Albin est un moyen de libérer sa propre colère - un exercice routinier en club ne fonctionne pas avec ce public.

Tableau 21 Fanny : sa colère dirigée contre Albin provient de l'échec du dispositif pédagogique

Le 14 février 2014 en APE, Fanny reprend ce même moment et l'analyse à destination de ses pairs : « *Je pense que là il faut vraiment que j'arrive à assumer mes erreurs parce que ça vient de moi ! J'ai sûrement pas été claire dans mes consignes, c'est peut-être un exercice qui est trop compliqué et il faut vraiment que j'adapte et que j'amène des solutions par exemple... par exemple, on avait dit par rapport à la couleur des plots* » (en référence à la discussion enclenchée lors de la confrontation vidéo du 8 janvier 2014). Elle poursuit « *au lieu de dire 'vous courez pas dans le même sens', 'vous êtes dans le petit', 'dans le grand cercle', on*

matérialise ça par des couleurs et c'est déjà plus clair pour eux. C'est un travail sur l'autorité aussi, et apprendre à lâcher parce que je veux pas être en position de ... je veux pas être en « dessous » enfin je veux que ça fonctionne, et pour que ça fonctionne, je crie! Et c'est pas du tout la solution ! (...) Enfin je ne suis pas du tout dans une situation de stress, je suis dans une situation de colère! Enfin en gros j'ai l'os dans la bouche, et je ne veux pas lâcher !

Fanny parvient à témoigner de son obstination sur le moment, à ne pas vouloir modifier ses prévisions et rectifier le dispositif matériel. Elle s'attribue « l'erreur » car, sur le moment, elle ne parvient pas à mesurer la difficulté réelle qu'éprouvent des joueurs occasionnels, compte tenu du niveau de l'exercice proposé. Son projet professionnel est affirmé : elle souhaite rejoindre la Protection judiciaire de la jeunesse et prendre en charge des publics au profil similaire. Elle explique que la colère éprouvée l'a décentrée de sa posture d'éducatrice en se focalisant sur le plus provocateur des jeunes, dans un mécanisme de préservation de la face. Pour autant, en intervention, elle ressentait le caractère contradictoire de ses préoccupations, conserver son autorité sur le groupe et pour cela, revoir le dispositif et l'exercice. Dans cette contradiction, la colère est libératrice et dans le même temps, elle exprime un besoin de reconnaissance et de respect. Dans les échanges en collectif lors de l'APE (V. extrait des commentaires de l'APE à suivre), Adeline propose une autre lecture de la situation : il était nécessaire que Fanny intervienne pour exiger plus de concentration de la part du public et Fanny le fait d'une façon mesurée et justifiée.

« Je pense que t'as bien fait ... enfin pas de te mettre en colère ! Mais tu as juste haussé le ton pour qu'ils t'écoutent parce qu'en fait c'était juste qu'ils étaient pas concentrés et je trouve que tu les as juste 'remis dedans' et on a pas l'impression que t'es en colère, on sent que tu hausses le ton et qu'ils t'écoutent et tu réexpliques les choses parce que tu vois qu'ils ne t'ont pas compris et voilà. Mais ça les 'remet dedans', comme si vraiment ils étaient dans un entraînement. Tu y vas vraiment, tu « rentres dedans » tu réexpliques, et on voit qu'après ils ne t'en veulent pas ! Ils font l'exercice, et au moins après, ils sont dedans, et ils y arrivent ! »

Extrait de l'intervention d'Adeline à propos de la colère de Jeanne, lors de l'APE

L'intervention d'Adeline légitime l'interruption du jeu par Jeanne, qui « hausse le ton », pour obtenir plus d'attention. Du point de vue d'Adeline, la « colère » était nécessaire, fondée et de surcroît utile.

1.3 Morgane, en panique ne parvient plus à se souvenir du plan de séance

Morgane éprouve des difficultés en intervention depuis le début de la formation. Compte tenu des difficultés qu'elle éprouve en intervention, un atelier supplémentaire (AEP) a été programmé pour lui permettre de se préparer aux premiers AI face au public PJJ (V. tableau 22 chronologie). De façon à minimiser la difficulté de l'intervention le 8 janvier 2014, la décision prise par l'équipe (Gautier, Fanny et Morgane) consiste à responsabiliser Morgane sur la partie « réinvestissement des acquisitions souhaitées », soit le match de fin de séance, que l'équipe estime moins contraignante du point de vue de la supervision et des connaissances pédagogiques.

Le « moment fort » est choisi par Morgane dès l'autoconfrontation menée à la suite de l'intervention socio-sportive avec le public de la PJJ, le 8 janvier 2014. Elle prend les commandes de la vidéo en fin de séquence de confrontation, après que Gautier et Fanny ont commenté chacun quelques minutes des traces vidéo de leur intervention respective. Morgane reste alors mutique, comme sidérée par les images de son activité d'intervention. La gêne est palpable dans la salle vidéo, écrasante. Malgré la bienveillance des acteurs présents, il est difficile

« Moment fort » : 34 ' en fin de séance Rugby					Mobilisation du « moment fort » avec les pairs	
Ateliers et date	1 ^{er} APE – 16/10/13	2 ^e APE – 11/11/13	1 ^{er} AI du 8/01/14		2 ^e AI du 5/02/14	APE du 13/02/2014
A.P.S dirigées	Rugby- flag	Boxe assaut	Rugby-flag		Rugby-flag	-----
Auto- confrontation	16/10/13	13/11/13	8/01/14	15/01/14	5/02/14	Non
Collecte de données			Pas de données	Peu de données		Données complémentaires
Reconstruction du cours d'action			Non	Oui		Oui, précisé.

Tableau 22 Chronologie des interventions et autoconfrontation de Morgane

d'envisager enclencher le dialogue entre Morgane et le chercheur-formateur. Fatigués après un après-midi long (depuis 14 h 00 début de l'intervention jusqu'à 19 h 00 fin de l'autoconfrontation), nous décidons alors de reporter l'analyse de Morgane au 15 janvier 2014, en contrevenant à nos habitudes de fonctionnement.

Le 15 janvier 2014, Gautier, Fanny et Morgane reviennent en confrontation vidéo. Gautier enclenche la séance en arrêtant la vidéo sur un autre moment que celui qu'il a analysé le 8 janvier 2014. La confrontation est fluide, Gautier commente avec aisance le récit de l'accrochage avec Albin (le moment juste avant que Fanny ne prenne la direction de séance). Arrive le moment pour Morgane de dérouler les images de son intervention, qu'elle cale sur le même moment que le 8 janvier 2014. Elle livre finalement très peu d'informations, encore sous l'effet d'une forme de sidération : elle rit nerveusement, puis laisse échapper « *j'ai honte* ». Elle commente ses prises de parole en constatant qu'elle parle trop vite, sous l'effet de la panique. Elle constate qu'elle est trop loin du public, mal placée sur le terrain pour être entendue. Elle répète « *OK ?* » très souvent, sans intention d'attendre de réponse ou de confirmation, c'est un moyen qu'elle emploie pour se rassurer, explique-t-elle.

Nous n'irons pas plus loin dans l'analyse de cette séquence, ce qui soulagea Morgane, mais également Gautier et de Fanny, démunis à cet instant (V. tableau 22 ci-dessous, historique des interventions de Morgane). Des échanges « informels » (avec les pairs, le chercheur-formateur) permirent d'apaiser l'état de Morgane par la suite et d'entrevoir les difficultés vécues. Morgane continua de s'impliquer dans sa formation et de réfléchir sur ce 8 janvier. Un extrait du cours d'action de Morgane est présenté ci-après (tableau n° 23).

Temps	Actions et communications	Composantes du signe
<p>À 1 h 30 et 20 s du début de la séance – durée 34''</p>	<p>Actions</p> <ul style="list-style-type: none"> - M. recule puis avance vers L. (ESS plastron) en donnant un coup de sifflet - L. transmet le ballon à M. qui le réceptionne. - M. mime un coup de pied d'engagement, rapidement. - M. siffle et relance le match. <p>Communications :</p> <ul style="list-style-type: none"> - parle vite, butte sur les mots, répète « OK ? », bégaille. - soliloque - inversion de mots, onomatopées, ellipses - relance du match 	<p>Unité élémentaire En panique, éprouve des difficultés à se rappeler le plan de séance</p> <p>Objet</p> <ul style="list-style-type: none"> - rectifier un oubli en référence à ce qui est prévu et écrit dans la préparation de séance. - être « chez moi » <p>Représentamen</p> <ul style="list-style-type: none"> - panique - sentiment d'être dans une bulle, renfermée sur elle, ne pensant qu'à soi - se rassure en répétant OK, n'attend pas de réponse <p>Interprétant</p> <ul style="list-style-type: none"> - quand je panique, je me replie sur moi et la préparation de séance - quand je panique, je parle vite et j'effectue mal mes démonstrations - la panique gêne le rappel en mémoire de la préparation de séance

Tableau 23 Morgane en panique éprouve des difficultés à se rappeler le plan de séance

Lorsque Morgane évoque le 8 janvier en APE le 13 février 2014, elle surprend le collectif de pairs et le chercheur-formateur. À cette occasion, elle parvient à amplifier les données du 15 janvier 2014 au travers de la mise en perspective de son évolution dans ce qui lui pose un problème en intervention : l'énoncé de consignes collectives. Elle se resitue dans le temps de l'intervention et commente à destination de ses pairs l'état dans lequel elle est et ce que cela engendre. C'est une façon de révéler son évolution dans la formation et de s'expliquer avec ses pairs.

Lors de l'APE, Morgane établit des liens entre ce moment fort du 8 janvier 2014 et des constats déjà effectués en AEP boxe du 13 novembre 2013 : ses démonstrations sont effectuées trop rapidement et de façon étriquées. Elle témoigne de la persistance du même sentiment : elle explique combien depuis le début de la formation, elle redoute la direction des interventions socio-sportives, combien à chaque fois elle éprouve l'envie d'être ailleurs, l'envie « d'être chez elle ». La conséquence de son état est qu'elle se met « dans une bulle » et focalise sur la préparation de la séance qu'elle cherche à appliquer de façon littérale,

indépendamment du contexte de l'intervention. L'arrêt de jeu qu'elle siffle intervient six minutes après le début du match. Elle délivre alors une partie des consignes générales de jeu à propos de la technique d'engagement à adopter après qu'un essai est marqué, qu'elle a éludées en début de match. Or dans ce match, les joueurs pratiquent déjà une mise en jeu régulière, bottent le ballon avant la passe d'engagement. Morgane explique que la seule justification de cette intervention impromptue procède de la préoccupation qu'elle éprouve à ce moment-là de réparer un oubli commis lors de la délivrance des consignes d'avant match. Elle réalise l'oubli des consignes et siffle immédiatement, aveugle au contexte. Pour autant, elle évoque le sentiment de ne « *penser qu'à elle* » : une posture se dessine en creux, également mise en relief aussi par cette gêne qui l'étreint en autoconfrontation le 8 et le 15 janvier 2014. En réalité, Morgane fait preuve de beaucoup de courage, tente de combler un écart en formation qu'elle ne soupçonnait pas avant d'intégrer la promotion d'étudiants. Elle tente de rester au contact de ses pairs, qui l'épaulent dans sa formation.

2. GAUTIER, FANNY, MORGANE : CATÉGORISATION ET COMPARAISON DE TYPES CONSTRUITS SUR L'INTERVENTION ET SUR LE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL

Gautier, Fanny et Morgane témoignent de leur développement professionnel, de l'usage différent qu'ils font du plan de leçon, de l'expérience d'émotions différentes lors d'une même leçon qu'ils ont élaborée ensemble.

2.1 Gautier, une expérience confirmatoire exemplaire pour le collectif des pairs

Gautier connaît une situation à valence positive du point de vue des émotions, dans laquelle il parvient à contrôler le déroulement de la séance en direction des objectifs prévus. Il veut conserver la dynamique de la leçon, bien lancée. Il ressent un stress au moment de modifier le plan de leçon, mais parvient à gérer la délivrance de consignes, l'installation du matériel et perçoit dans le temps de l'activité qu'il perd en qualité dans la supervision du public. L'adaptation est souple, fluide, rapide. Grâce à un travail de conception et de

mémorisation des consignes, il perçoit les attentes du public dont l'attention se délite et a modifié le plan de séquence en conséquence, sans perdre les objectifs de vue. Celui-ci devient une ressource, un outil, une aide : il n'est plus une contrainte sclérosante comme lors des premières interventions. En APE, Gautier attribue l'origine de ce développement professionnel à l'analyse de ses interventions à partir de son expérience d'intervention. Il énonce la supériorité de cette démarche en terme d'effet de formation, comparativement à l'observation de pairs en intervention.

2.2 Fanny, une expérience individuelle contradictoire en AI, confirmée en collectif APE

En AI, Fanny vit un moment de contradiction propre aux novices (Ria, 2004) : elle identifie que le dispositif n'est pas adapté mais elle ne le modifie pas, parce qu'elle craint d'y perdre son autorité. Elle sort de la contradiction en faisant d'Albin le destinataire de sa colère. En se resituant dans le temps de l'activité lors de l'APE, elle exprime la perception de cette contradiction interne, en l'associant à l'une des caractéristiques comportementales qu'elle s'attribue : ne jamais lâcher. Elle sait qu'un manque de contrôle émotionnel expose à des situations difficiles en éducation spécialisée avec des mineurs délinquants, dans lesquelles il sera difficile de rester en autorité. À partir de cette expérience et de l'analyse qu'elle en fait, elle se fixe alors une ligne directrice pour s'améliorer compte tenu de son projet professionnel.

En APE, Adeline propose une lecture fonctionnelle de l'incident avec Albin, requalifie l'intervention de Jeanne de « colère », « hausser le ton ». Après cette intervention énergique, le jeu s'éclaire et la situation fonctionne : de son point de vue, le recadrage est justifié et assure la viabilité de la séance.

L'analyse reprise en collectif, menée notamment par Adeline, propose une lecture plus distanciée, moins émotionnelle. Jeanne culpabilise de n'avoir pas su adapter l'exercice, puis de s'être emportée. Les pairs constatent le comportement provocateur d'Albin, le manque d'attention des jeunes et de l'éducatrice spécialisée. La colère est qualifiée de justifiée, opératoire et maîtrisée, en regard de la situation, même si des progrès restent à faire dans l'aménagement des espaces de jeu.

2.3 Morgane, une expérience difficile malgré le soutien du collectif

Morgane vit deux fois une situation difficile : en intervention et en autoconfrontation. En intervention, Morgane ne s'inscrit pas dans le contexte de la séance (ni au plan spatial, ni au plan temporel, ni au plan humain), mais reste focalisée, repliée sur la préparation de séance, qu'elle tente de réciter, alors que sa mémoire lui fait défaut. D'une façon inconsciente, elle se protège de la situation qu'elle juge menaçante (Lazarus, 1991) car depuis le début de la formation, elle enchaîne les expériences difficiles en intervention.

En APE, Morgane en toute transparence et confiance vis-à-vis de ses pairs analyse cette expérience traumatisante et le mécanisme qui conduit à agir sans distinguer la situation, telle qu'elle se joue : l'enchaînement des difficultés en atelier d'intervention. La présence dont elle fait preuve en APE contraste avec la honte qu'elle éprouvait en autoconfrontation vidéo, à se voir errer sur le terrain de rugby. Sans chercher à activer les mécanismes de préservation de la face (Goffman, 1974) destinés à masquer les difficultés éprouvées, au contraire elle les révèle. Elle constate son manque de connaissances dans les APS et l'impact sur son manque de confiance.

3. PROPOSITION DE CATÉGORISATIONS DE CONNAISSANCES CONSTRUITES EN ATELIER D'INTERVENTION ET ATELIER DE PARTAGE D'EXPÉRIENCE

À la moitié du cursus, Gautier, Fanny et Morgane vivent une séance classique d'ISS : des incidents surviennent, le public alterne les phases d'attention, de décrochage, d'altercation. La séance est planifiée avec application par les trois acteurs, le management des rôles établi en fonction des capacités de chacun à ce moment de la formation. Gautier prend la séance en main, insuffle un rythme et obtient un niveau d'attention par un échauffement bien mené, dans lequel il s'engage physiquement. Fanny poursuit avec la partie rugbystique, avec laquelle, en tant que spécialiste, elle se sent à l'aise. Morgane est « protégée » par l'équipe, en fin de séance, charge à elle d'animer et d'arbitrer un match.

Les expériences des acteurs peuvent être qualifiées de confirmatoire et contradictoire (Ria, 2004) pour Gautier et Jeanne, traumatisante pour Morgane. De même, l'évocation en APE de ces moments forts n'a pas la même portée : Gautier fait apparaître ses progrès en conduite de

séance et les efforts qui en sont à l'origine, Fanny révèle une habitude de comportement (ne pas lâcher) qui pourrait être préjudiciable et sur laquelle elle décide d'agir, Morgane révèle l'origine de l'impasse dans laquelle elle se trouve après plusieurs expériences similaires.

Les connaissances construites dans l'instant (l'acteur se resituant grâce aux traces vidéo et aux échanges avec le chercheur-formateur), à propos de ce moment (lorsqu'en autoconfrontation, l'acteur se regarde comme un autre soi-même) sont rapportées dans les tableaux nominatifs suivants. Les liens établis de façon explicite avec d'autres expériences sont décrits. Les connaissances jugées utiles par l'acteur (partage de son expérience avec des pairs) à destination des pairs en formation et mobilisées lors de l'APE de février 2014 sont intégrées dans la partie gauche des tableaux nominatifs à suivre (tableaux 24, 25, 26).

AI - 8 janvier 2014			APE de février 2014			
Extrait du cours d'action – « Moment fort » de Gautier			« Moment fort » présenté aux pairs. Connaissances évoquées à cette occasion.			
Objet	Représentamen	Interprétant	Sur soi	Sur le public / sur un pair, un jeune	Sur la conception de l'intervention pédagogique	Sur le développement professionnel.
<ul style="list-style-type: none"> - chambouler la séance - donner les consignes, installer le dispositif rapidement pour maintenir l'engagement. 	<ul style="list-style-type: none"> - les jeunes sont échauffés et impatients - la séance s'enchaîne vite 	<ul style="list-style-type: none"> - les jeunes manifestent de l'impatience, ils sont échauffés, il faut modifier la séance - modifier la séance génère du stress, altère la perception visuelle du public et focalise l'attention sur l'installation matérielle et la délivrance de consignes 	<ul style="list-style-type: none"> - la préparation de séance m'a donné l'assurance - le stress que j'éprouve est une sensation intérieure qui ne se voit pas et ne modifie pas mon comportement - je suis « dans mon truc », je ne me rends pas compte si ça se passe bien 	<ul style="list-style-type: none"> - « <i>essayer de prendre en compte leurs problématiques et leurs envies un petit peu pour qu'on aille plus dans le même sens, que ce soit l'éducateur ou les jeunes... Pour que ça avance mieux.</i> » 	<ul style="list-style-type: none"> - la préparation de séance est un appui. - la prise en compte des demandes du public modifie l'activité prévue 	<ul style="list-style-type: none"> - le 8/01/14, ma préoccupation est de maintenir l'engagement du public dans l'activité - l'analyse vidéo de la séance volley d'octobre 2013 a été déterminante pour gérer le 8/01/14 - rassuré par ma préparation de séance et de délivrance des consignes, je décide de changer - évolution des préoccupations entre AEP volley et AI-PJJ : « <i>j'ai un groupe et par le rugby, il faut que je les fasse progresser.</i> »

Tableau 24 Connaissances construites par Gautier en AI et en APE

AI - 8 janvier 2014			APE de février 2014			
Extrait du cours d'action – « Moment fort » de Fanny			« Moment fort » présenté aux pairs. Connaissances évoquées à cette occasion			
Objet	Représentamen	Interprétant	Sur soi	Sur le public / sur un pair, un jeune	Sur la conception de l'intervention pédagogique	Sur le développement professionnel
<ul style="list-style-type: none"> - faire fonctionner l'exercice prévu - faire preuve d'autorité 	<ul style="list-style-type: none"> - un moment horrible - le dispositif est un échec - « <i>au milieu d'une arène</i> » - colère envers Albin 	<ul style="list-style-type: none"> - mon attention se porte sur Albin, alors que le problème n'est pas là 	<ul style="list-style-type: none"> - apprendre « <i>à lâcher</i> », enclencher un travail sur soi - la colère génère de l'obstination et m'éloigne de ma posture d'éducatrice - le dispositif doit être aménagé pour que les jeunes se repèrent et que l'exercice fonctionne - travailler sur « l'autorité » 	<ul style="list-style-type: none"> - le public PJJ ne dispose pas des mêmes habitudes que des personnes qui s'entraînent 	<ul style="list-style-type: none"> Aménager les exercices, notamment le dispositif matériel pour éviter de répéter les consignes - ne pas utiliser des exercices d'entraînement pratiqués sans les adapter 	<ul style="list-style-type: none"> - dans la perspective de passer le concours de la PJJ, travailler sur soi pour maintenir une posture d'éducatrice

Tableau 25 Connaissances construites par Fanny en AI et en APE

AI - 8 janvier 2014			APE de février 2014			
Extrait du cours d'action – « Moment fort » de Morgane			« Moment fort » présenté aux pairs. Connaissances évoquées à cette occasion.			
Objet	Représentamen	Interprétant	Sur soi	Sur le public / sur un pair, jeune	Sur la conception de l'intervention pédagogique	Sur le développement professionnel
<ul style="list-style-type: none"> - réparer un oubli de consignes - focalisation sur soi et la préparation de séance - « Être chez soi ». 	<ul style="list-style-type: none"> - dans sa bulle, en panique 	<ul style="list-style-type: none"> - la panique génère un repli sur soi - élocution trop rapide, démonstration étriquée - délivrance de consignes à contretemps (oubli) 	<ul style="list-style-type: none"> - la tension, la panique m'éprouvent - je répète « OK » pour me rassurer - trop loin du public pour être entendue - manque de clarté des consignes 	<ul style="list-style-type: none"> - n'attends pas de réponse du public 	<ul style="list-style-type: none"> - ne pas connaître les activités est un problème 	<ul style="list-style-type: none"> - établit un lien avec l'AEP du 13/11/13 : présence de panique, de tension et de l'envie « <i>d'être chez elle</i> » - conséquences de cet état : des consignes incomplètes, à contretemps et une focalisation sur la préparation collective de leçon

Tableau 26 Connaissances construites par Morgane en AI et APE

4. PROPOSITION DE CATÉGORISATION DES TYPES D'EXPÉRIENCE EN ATELIER D'INTERVENTION

En autoconfrontation, les acteurs révèlent des « moments forts », significatifs de leur développement professionnel (DP) en cours ou à venir. Ces extraits de cours d'action mettent à jour la perception qu'ils ont du dispositif de formation à ce moment-là de la situation de formation, la catégorie du type d'expérience vécue, la nature des connaissances élaborées. Ces mêmes moments rapportés par eux en APE révèlent la compréhension qu'ils ont de leur développement professionnel, le contrôle qu'ils démontrent sur leur processus de formation (tableau 27).

Acteurs et type d'expérience	Dispositif vécu	Émotions exprimées	Perception du public	DP en AEP
Gautier, confirmation	Une ISS, fluide et réussie - un défi relevé	Stress et satisfaction	Un collectif et des individus complexe à gérer	<i>Overlapping</i> et changement de posture
Fanny, contradiction	Une ISS réussie malgré un incident – un défi relevé	Un accès de colère réprimé	Un collectif et des individus avec des besoins spécifiques	Il faut développer la maîtrise de ses émotions
Morgane, inhibition	Une situation menaçante	Une panique aveuglante	Une perception tronquée	Il faut développer les connaissances sur les activités

Tableau 27 Proposition de types d'expérience en AI

CHAPITRE 3

ÉTUDE N° 3 : L'EXPÉRIENCE VÉCUE DES ESS EN ATELIER DE PARTAGE D'EXPÉRIENCE (APE)

Cette troisième étude porte sur un atelier de partage d'expérience entre les stagiaires de la promotion 2015/2016 qui s'est déroulé le 17 décembre 2015. Les résultats de cette étude portent sur les « extraits de cours d'action – moments forts » de 8 acteurs, qui ont été reconstruits à l'issue de l'autoconfrontation organisée lors de l'APE (méthodologie du cours d'action), puis de la réflexion engagée (réflexion située) avec les pairs et le chercheur-formateur. Il s'agit donc de moments emblématiques d'un début de formation, du point de vue des acteurs, puisque ce sont les acteurs eux-mêmes qui choisissent de porter attention à ces moments-là et d'en débattre.

Les résultats sont d'abord documentés d'éléments de contexte favorisant la compréhension de l'extrait du cours d'action présenté. Ils sont présentés sous la forme d'un tableau reconstituant l'extrait du cours d'action de l'acteur (moment fort) correspondant au premier temps de l'APE (autoconfrontation). Des extraits de l'entretien sont présentés avec l'extrait du cours d'action reconstitué.

Des fragments de la réflexion située construite dans un second temps, avec les pairs de la promotion sont également proposés. À cette occasion, des problèmes de développement professionnel qui sont des « problèmes de métier » (Clot, 2007), sont abordés en collectif, à partir du retour d'expérience proposé par un acteur.

Des passages tirés de la synthèse rédigée individuellement par les huit participants de l'étude sont également mobilisés. Ils sont issus portfolio des étudiants. Toutes les synthèses sont consignées dans les annexes.

1. ANTHONY A. : « JE N'AI PAS LA RÉPONSE À LA QUESTION POSÉE, JE SUIS DÉSTABILISÉ »

Anthony choisit de partager un moment de délivrance de consignes collectives, adressées à un groupe d'enfants de MECS, lors de la séance du 4 novembre 2015. Les activités sportives enseignées sont des jeux pré-sportifs. Dans le plan de leçon, il est prévu qu'il explique le jeu de la balle aux prisonniers face aux groupes d'enfants assis. Il choisit de l'animer en les questionnant, pour adapter son style d'intervention aux objectifs de séance, c'est-à-dire établir une proximité avec les enfants et les valoriser en les associant à la définition des règles du jeu. Une question posée par une adolescente (L.) le déstabilise pourtant. Anthony ne s'était arrêté que brièvement sur ce moment lors de l'autoconfrontation vidéo post-leçon du 4 novembre 2015. Il a choisi de l'évoquer à nouveau en APE ce mois de décembre et d'en débattre avec ses collègues.

1.1 Éléments de compréhension du contexte de l'extrait de cours d'action d'Anthony A.

Anthony est un professionnel reconnu et apprécié, efficace dans la prise en charge du public adulte des salles commerciale. Lors d'un APE dans lequel il avait mobilisé ce domaine de la préparation physique avec ses pairs, la prise en charge individuelle et collective avait été de belle facture, dans une ambiance agréable et motivante (beaucoup de relances, ciblées, toujours positives, délivrées d'une voix assurée et engageante ; des corrections de postures nombreuses, individualisées ; des explications pertinentes en réponse aux questions de ses pairs).

Le 4 novembre 2015, il intervient avec Lise, également en formation. Ils ont collaboré à l'élaboration du plan de séance. Il s'est documenté sur les jeux, mais ne les a pas pratiqués, ce qui le préoccupe avant la séance. Lise, elle, connaît bien les jeux pré-sportifs et les publics jeunes, dirige régulièrement des camps de vacances l'été et accompagne de jeunes animateurs lors des bilans de journées d'animation. Forte de ce vécu, elle apparaît beaucoup plus sûre et décontractée qu'Anthony.

Pour compléter, la jeune fille qui questionne Anthony, « L. », est une adolescente de 12 ans, perspicace, qui parvient depuis deux années à déstabiliser régulièrement les ESS en formation. Elle déploie beaucoup d'assurance face aux adultes, les jauge, cherche les failles.

Le parcours qui l'amène à l'ASE¹ et en MECS² explique l'agilité qu'elle déploie à défier et se défier des adultes. Avec les jeunes hommes, elle engage parfois des jeux de séduction, très gênants à contenir pour les ESS³ qui se savent filmés. Ce comportement contribue à ce qu'elle soit crainte dans ses prises de position, ses questions, et dans la capacité qu'elle a à repérer les manques de cohérence ou approximation des adultes. Consciente de cet « atout », elle négocie auprès des éducateurs, subrepticement, des marges de manœuvre par rapport à celles accordées aux autres pensionnaires de la MECS dont elle relève. Elle obtient habilement des traitements de faveur en regard de sa maturité, avec laquelle il faut bien composer dans une structure dans laquelle l'écart d'âge va de 3 à 17 ans. Un travail éducatif cohérent fait apparaître une évolution sensible et positive du comportement de L. depuis quelques mois, en cours de stabilisation.

¹ Aide sociale à l'enfance.

² Maison de l'enfant à caractère social.

³ Éducateurs socio-sportifs.

1.2 Anthony, l'activité resituée : une déstabilisation




Actions et communications		Composantes du signe
<p>Je prends contact avec les jeunes, je présente l'activité. Les jeunes sont assis devant nous sur le sol. Le groupe est devant moi et je m'approche en me frottant les mains pour donner les consignes.</p> <p>Je les questionne sur les règles de la balle aux capitaines.</p> <p>Tout le monde parle, je me rapproche pour entendre.</p> <p>Quand L. me parle de la balle aux capitaines, je recule en agitant les bras.</p>	  	<p>Unité Élémentaire :</p> <ul style="list-style-type: none"> - je ne connais pas le jeu, je n'ai pas la réponse à la question posée, je suis déstabilisé. <p>Objet</p> <ul style="list-style-type: none"> - je veux questionner les enfants pour construire un climat sympathique - j'ai en tête que je n'ai ni pratiqué, ni jamais vu ce jeu. - je veux me débarrasser de la question et lancer le jeu rapidement. - je dois mettre rapidement les enfants en jeu <p>Représentamen</p> <ul style="list-style-type: none"> - je me sens désarmé, déstabilisé par la question - je ne me sens pas crédible, pas fiable <p>Interprétant</p> <ul style="list-style-type: none"> - je cherche à les faire participer, mais je crains les questions car je n'ai pas pratiqué ce jeu. - je ne connais pas le jeu, je ne me sens pas fiable, pas crédible.
<p>Communications</p> <p>A. : « Moi, c'est Anthony ! alors ce qu'on va faire maintenant, on va faire, on va jouer à la balle au capitaine ! Est-ce que vous connaissez ou pas du tout ? »</p> <p>Enfants : « non, pas du tout ! »</p> <p>S. : « y' a un capitaine... »</p> <p>A. : « alors attends, chacun votre tour ! »</p> <p>L. : « c'est pas un peu comme la balle au prisonnier, la balle américaine ? »</p> <p>A. : « alors j'ai du mal moi, déjà, avec la balle au prisonnier ! Donc, c'est quoi ? Qu'est-ce tu veux dire par là ? »</p> <p>L. : « on fait des équipes, on touche des personnes, elle va dans la prison de l'autre et ... »</p> <p>A. : « non ! (A. interrompt L.) c'est pas ça, tu disais ? »</p> <p>S. : « y'a un capitaine... »</p> <p>A. : « oui ... il y a un capitaine ... »</p> <p>S. : « de chaque équipe... »</p> <p>A. : « oui ! »</p> <p>S. : « Heuu... ». (il réfléchit)</p> <p>A. : « Bon, c'est pas grave ! »</p>		<p>Extrait d'entretien d'autoconfrontation :</p> <p><i>Les élèves sont assis face à nous (Lise et Anthony) qui sommes debout. L. et S. parlent en même temps, je décide de recadrer de façon à ce qu'ils prennent la parole chacun leur tour.</i></p> <p><i>Après la question de L., je recule naturellement, je n'ai pas de réponse. Je me suis senti désarmé de paroles, dans l'incapacité de répondre et essayant de « noyer le poisson » sans trop que ça se voit. C'est un peu une réaction qui cherche à se débarrasser de la question. Je mets les mains devant, comme pour me protéger. 'Laisse-moi tranquille !' Je me suis senti non fiable, non crédible, et presque bête face à sa question. Au final, je suis désarmé mais c'est en me posant des questions comme celle-ci, que je vais chercher l'info que je ne connais pas. »</i></p>
<p>Réflexion située : extrait du débat avec les pairs en APE</p> <p><i>« Maintenant [en décembre] je le prends comme une phase de mon apprentissage. J'ai aussi vu que Lise avait ri de ma réponse. Peut-être le sentiment d'être seul à ce moment là. Je suis tellement déstabilisé, qu'au final je fais abstraction de ce qu'elle me dit et il m'a fallu la vidéo pour m'en rendre compte vraiment. En re-visionnant ma partie, j'emploie souvent la phrase « c'est pas grave » lorsqu' ils ne trouvent pas de réponse à ma question ou quand l'un d'eux a chuté. Je l'emploie habituellement et par réflexe avec ma fille, quand elle chute et commence à pleurer, pour dédramatiser sa chute... Je le reproduis dans la séance involontairement ».</i></p>		

Tableau 28 Anthony A. « Je n'ai pas la réponse à la question posée »

En APE, Anthony explicite la situation dans laquelle il se trouve : il est traversé de préoccupations contradictoires, et il éprouve une tension qui s'est installée avant la séance parce que les activités choisies et le public constituent des éléments nouveaux à prendre en compte.

À ce moment-là, Anthony explique faire l'expérience d'une forme de cécité et de surdité au contexte : il ne voit pas et n'entend pas Lise qui s'amuse de le voir reculer rapidement, mettre de la distance entre lui et les enfants, « *comme pour se protéger* ». Anthony explique ne prendre conscience de cet état de déconnexion sensible au contexte qu'après l'intervention, devant les traces vidéo. Sur le moment, il se sent seul et désarmé. Anthony poursuit dans la description de ses perceptions : il se sent « *bête* », sans « *crédibilité* ». Dans la suite de la séance, il utilise plusieurs fois l'expression « *c'est pas grave* ». Il fait le lien avec l'usage qu'il en fait dans sa vie quotidienne, avec sa propre fille : la fonction de cette expression consiste à dédramatiser la situation, après une chute, un problème. Il se rassure aussi en prononçant cette expression.

1.3 Un moment significatif du développement professionnel : ne plus « *tomber en absence* »

Ce moment-fort est important pour la formation d'Anthony car il a vécu une déstabilisation qui déclenche un engagement pour aller chercher les « informations » (les connaissances) qui lui ont fait défaut. Dans l'analyse écrite (V. annexe 5.1, p. 35) qu'il incorpore à son portfolio, il parle « *de tomber dans l'absence* » pour caractériser ce moment fort, « *d'anticiper* » pour éviter cet état. Cette expérience de soi en intervention alors que les connaissances font défaut lui permet d'envisager le développement professionnel comme une formation en continu (V. extrait de la synthèse à suivre). Il a mis à jour une « *vulnérabilité* », des « *automatismes* » sur lesquels travailler pour progresser.

« De manière générale, nous devons régulièrement évoluer pour s'adapter aux changements de l'environnement, dans la pratique, dans la réussite de nos objectifs, dans l'analyse puis dans la qualité de notre prestation. (...) J'ai pu tirer des leçons de par les réussites et échecs passés, ce qui va m'aider à réguler et réduire certaines vulnérabilités. J'ai travaillé sur un cas précis qui m'a mis à défaut, la prochaine fois, l'amélioration sera de ne pas reproduire ces erreurs, d'essayer de gommer certains automatismes même si c'est un travail de longue haleine (...). Le travail n'est pas fini,

car la formation durera tout le long de notre métier ».

Il alterne l'emploi du « nous » pour mettre en évidence la similitude des trajectoires de ses pairs face à l'incertitude de l'environnement, le « je » pour mettre en évidence l'orientation qu'il donne à son développement professionnel.

1.4 L'expérience du partage collectif : l'absence de légitimité en intervention, un problème partagé en début de formation

Dans sa synthèse, Anthony évoque les effets rassurants du travail d'analyse individuelle et collective, menée à partir de vidéos de moments significatifs pour les acteurs. Il raconte la possibilité « *d'apporter une analyse personnelle sur une situation ciblée, de partager ce moment, et de pouvoir délibérer en groupe* ». Les sentiments de solitude, de manque de légitimité s'atténuent lorsque son expérience rencontre des similitudes parmi celles racontées et mises en débat lors de l'atelier. La dimension personnelle partagée, comparée, prend une « dimension transpersonnelle » (Clot, 2007, p. 86). L'activité d'intervention Socio-Sportive empreinte de solitude et d'isolement « traversée d'une histoire collective » devient plus supportable. Les similitudes entre les expériences de ses pairs et la sienne permettent l'évocation du « métier au carré » (*Ibid.*), de mettre en débat les conditions vécues et occultées de l'activité. Les échanges permettent que « se développe alors le sentiment de vivre la même histoire qui donne à chacun le répondant indispensable pour travailler » (*Ibid.*).

Cette mise en partage engage largement le collectif dans l'expression fine des perceptions et émotions vécues par les uns et les autres en intervention, à l'occasion de l'analyse de l'activité en train de se faire. L'activité analysée est examinée, mais les états affectifs sont aussi dévoilés parce que l'état de novice est rarement confortable : le « tabou de l'intimité, qu'il peut être dangereux de dévoiler » (Cahour, 2006, p. 4) est touché. Des « masques » sont déposés alors qu'il est habituel de « *sauver la face* », des « *vulnérabilités* » (Anthony A.) exposées par le biais de l'autoconfrontation. Or, « dire les affects va à l'encontre de l'idéologie du contrôle de soi et de l'être raisonnable. Il y a donc parfois censure sociale ou psychique à leur encontre » (*Ibid.*). L'exercice de l'APE est difficile pour Anthony, il est nouveau, mais l'impact est jugé formateur. Anthony en fait la remarque, témoigne dans sa synthèse de la dimension affective et compréhensive de l'APE :

« Je me suis senti moins seul dans le sentiment d'être non légitime à ma séance car les 3/4 de la promotion ont ressenti le même problème.

C'est un exercice intéressant, enrichissant et formateur mais non habituel, d'une part de l'autoanalyse, d'autre part exprimer cette analyse avec le groupe, la faire comprendre, faire ressentir notre sentiment, et est-il perceptible ! »

Considérer que l'on ne soit pas légitime dans le métier, ou dans une compétence en début de formation, peut relever d'une lapalissade. Le constater et l'analyser sont moins aisés, *a fortiori* en collectif. L'engagement en ISS que l'on doute maîtriser, déclenche un cercle vicieux : le « moindre » incident accède à un statut d'épreuve majeure et peut constituer un souvenir à effet aversif. Pour les enseignants novices, des auteurs ont démontré combien l'estime de soi et la motivation à enseigner pouvaient en être altérées jusqu'à se détourner du métier (Chouinard, 1999 ; Desbiens et al., 2008 ; Fernández-Balboa, 1992). Or les publics pris en charge (relevant dans le cas d'Anthony de l'ASE¹) ont des comportements « hors normes » scolaires, sportives. L'intervention socio-sportive se déroule sur le fil, entre la tension d'un intervenant novice et les besoins singuliers d'enfants privés de la proximité parentale, parfois même d'éducation parentale. Pister cette activité d'ISS lors d'autoconfrontations récurrentes rejoue cette expérience cognitive et affective : elle est vécue en quelque sorte deux fois. L'activité partagée dans une perspective holistique (cognitive, perceptive, affective) se « banalise » – c'est-à-dire s'étend aux pairs, devient un objet plus distant et commun à la fois - tout en étant prise au sérieux, c'est-à-dire questionnée et travaillée. Tôt en début de formation (décembre), les affects d'arrière-plan passent au premier plan des débats, pour en comprendre leurs influences sur la cognition et la perception (Ria & Visioli, 2010 ; Visioli, Petiot & Ria, 2015 ; Zembylas, 2007). Ces échanges sont facilités parce que l'épreuve est commune, en activant un mode de compréhension empathique (Berthoz & Jorland, 2004), en faisant preuve d'une intelligence émotionnelle (Damasio, 2010, 2012 ; Gardner, 1997, 2009 ; Goleman, 2006). Anthony A. relève très tôt cette dimension dans la formation, comme d'autres acteurs dans les cas à suivre le montrent.

¹ ASE : aide sociale à l'enfance.

2. ANTHONY B : « JE NE PARVIENS PAS À CORRIGER DANS L'INSTANT LES ERREURS »

Anthony B. dirige une intervention en basket-ball en AEP le 14 octobre 2015, cette pratique sportive constituant l'une de ses spécialités. Il propose une situation dans laquelle il s'agit de réinvestir « *la règle du marcher* », d'optimiser l'exploitation du capital d'action du joueur de basket dans une progression de balle en relai. Il délivre des consignes collectives, puis lance la situation. Pour lui, la situation proposée est simple, accessible. Or, il constate que ses collègues ne parviennent pas à la réaliser.

2.1 Éléments de compréhension du contexte de l'extrait du cours d'action d'Anthony B.

Lors de l'APE, Anthony B. a choisi de mobiliser une activité qui fait consensus pour le collectif, *a priori* connue de tous. Anthony se présente comme spécialiste, il mobilise des connaissances de pratiquant intégrées de longue date. La situation qu'il a prévue est une montée de balle en relai dans lequel les joueurs exploitent les deux appuis autorisés en basket pour le porteur de balle, la longueur du terrain pour s'élaner et la passe de la balle en course. Il explique l'état dans lequel il se trouve en constatant que ses pairs ne parviennent pas à réaliser l'exercice demandé, tandis qu'il ne parvient pas à trouver les régulations nécessaires. Il « *se sort de la situation* », ou plutôt de cette contradiction, en disant par trois fois « *c'est pas grave !* », abandonnant par la même occasion les objectifs de transformations attendus dans cet exercice.

2.2 L'activité resituée analysée : impossible de réguler dans l'instant l'erreur commise par les joueurs

Anthony B. vit une contradiction : la situation proposée lui apparaît simple, or ses pairs n'arrivent pas à la réaliser. En se resituant dans le temps de l'action, il explique que dans l'impossibilité de trouver une solution immédiatement, il s'en prend à Bilal (un pair), à la fois en échec et jovial. Son accès de colère, vite maîtrisé dans le temps où il s'éloigne de Bilal, l'amène à abandonner les objectifs de la situation, lorsqu'il constate que l'erreur est générale.

Il souhaitait délivrer des consignes claires, un élément n'a pas été compris, il ne parvient pas à réguler (tableau 29).

Actions		Composantes du signe
<p>Je dis aux pratiquants comment ils doivent réaliser l'exercice (passes et appuis).</p> <p>J'observe qu'ils n'ont pas compris le rôle du dernier passeur.</p> <p>Je ne corrige pas, j'explique juste que celui qui a tiré devient passeur</p> <p>Je vais voir les groupes d'à-côté car je vois qu'ils se gênent.</p>		<p>Unité élémentaire</p> <ul style="list-style-type: none"> - je ne parviens pas à corriger, je m'agace puis me sors de la situation en disant « c'est pas grave ». <p>Objet</p> <ul style="list-style-type: none"> - donner des consignes claires <p>Représentamen</p> <ul style="list-style-type: none"> - je m'agace après Bilal - je vois les erreurs - je vois qu'ils n'ont pas compris les consignes <p>Interprétant</p> <ul style="list-style-type: none"> - l'exercice est clair pour moi, il est simple mais je ne parviens pas à corriger les joueurs - sans solution, je manque de maîtrise de mon comportement. - je me sors de la situation en disant « c'est pas grave ».
<p>Communications</p> <p>A. énonce les consignes au groupe, puis : Lise à A. : « je n'ai pas compris, j'ai pas compris le rôle du passeur ! » A. : « tu verras ! ». A. soliloque en regardant les joueurs : « tac-tac... c'est pas grave ! ». A. aux joueurs : « Là, Liise ! tu la fais à Dorian, voilà ! Dorian la fait à Lise, Hiiiiiii (les joueurs commentent une erreur), c'est à l'autre ! C'est pas grave ! ». A. à tous : « C'est bon ? » A. agacé : « Applique sur les pas Bilal, applique-toi, force toi ! on a mis des languettes, c'est exprès ! Pour droite-gauche !... » Bilal : ah, ouais ...Faut tourner comme ça, en fait ? A. : C'est pas grave ! (change de terrain) A. : « Vous vous gênez ! Car normalement on est sur un demi-terrain, écoutez-moi, s'il vous plaît ! » Il y a une équipe de 3 sur cette longueur, une équipe de trois sur cette longueur ! Vous n'avez pas le droit de vous étaler ! »</p>		<p>Extrait d'entretien d'autoconfrontation de l'APE du 17 décembre 2015</p> <p><i>Je vois que l'exercice est mal réalisé, je dis à haute voix qu'il fallait passer le ballon à l'autre personne. Je demande si c'est bon et je vais voir un autre groupe pensant que ce dernier a compris. Je vois les erreurs mais je dis à trois reprises en une minute « c'est pas grave ! » J'ai un problème lors de l'explication de l'exercice qui se répercute sur le jeu. Les pratiquants ne comprennent pas le rôle du dernier passeur qui est sensé distribuer le jeu. Il y a un problème d'espace de jeu car je ne l'ai pas défini lors des explications de l'exercice ».</i></p>
<p>Réflexion située : extrait du débat avec les pairs en APE</p> <p><i>« J'ai un manque de maîtrise dans mon comportement, je m'agace après Bilal, alors que c'est parce que mon explication n'a pas été claire. L'analyse de ce moment m'a permis d'avancer dans la conduite de mes exercices, de ma séance. À être plus clair dans la transmission des consignes, dans la fluidité de mes paroles, dans mon rapport avec les pratiquants. Cela m'a également aidé à analyser ce qui se passe, identifier les difficultés rencontrées, les erreurs pour pouvoir corriger le tir immédiatement. »</i></p>		

Tableau 29 Anthony B. s'agace à ne pas pouvoir corriger les erreurs

2.3 Un moment significatif du développement professionnel : préciser les critères de réalisation au public pour maintenir les objectifs de séance

Anthony a mis à jour le lien entre le manque de solution pour réguler l'exercice et l'accès d'humeur qui le prend en intervention : il identifie un manque de maîtrise émotionnelle (connaissance sur soi) qui le conduit à lâcher prise par la suite pour « *se sortir de la situation* », c'est-à-dire ne plus tenir compte des objectifs de transformations visés. Le terrain n'est pas bien délimité, les consignes ne sont pas adaptées aux niveaux de connaissances de ses pairs, les critères de réalisation¹ ne sont pas calibrés pour correspondre aux besoins de non-spécialistes de l'activité. Dans un premier temps, l'engagement chaotique de ses pairs, et surtout de Bilal, à la personnalité turbulente, le heurte. Il vit un moment d'indétermination et d'égarement : insister, ou lâcher et abandonner. La colère qui le traverse, vite maîtrisée, renvoie au sentiment de ne pas être écouté. Il projette son développement professionnel : évoluer en pédagogie, dans la conception et la transmission des consignes, et dans l'installation d'une relation éducative.

Dans la synthèse portée à son portfolio, il explique ses intentions lors de ce partage, le choix de ce moment et les répercussions sur son activité de formation de cette analyse.

« J'avais décidé d'éclairer dans ma vidéo le manque d'attention au travail exercé par les participants et le manque de rigueur sur mes critères de réalisation. En effet, on a pu analyser qu'à partir du moment où mon exercice était mal expliqué et que je ne revenais pas sur les éléments clefs, que je voulais que mon exercice ressorte, je ne maîtrisais plus du tout le groupe et que j'étais perdu. Avoir mis le doigt sur ce point m'a permis d'avancer dans ma manière d'intervenir, m'obligeant à être plus clair dans mes propos auprès des jeunes et à être rigoureux pour que l'exercice soit correctement réalisé. »

¹ Critère de réalisation : pour Anthony ici, décrire les opérations à réaliser pour la triade d'équipiers à partir du shoot. En l'occurrence, il avait oublié de préciser la remise en jeu par un joueur récupérateur, qu'il a appelé « meneur », ce qui a pu prêter à confusion.

2.4 L'expérience du partage collectif : se rassurer par la similitude des problèmes rencontrés entre pairs, prendre en compte les expériences des pairs pour anticiper

Anthony B. rapporte l'effet rassurant qu'il y a à constater les mêmes errements chez ses pairs, les mêmes soucis (V. synthèse d'Anthony B. en annexe 5.2, p. 37). Il parle de dilemme, de similitude, du « *dépassement de personnalité pour entrer dans un rôle* ». Pour lui, le collectif permet de dessiner une posture qui transcende les personnalités des uns et des autres (V. vignette suivante).

« Ce qui ressort de cet exercice (APE) c'est l'homogénéité des dilemmes de la classe en termes de vécu et de ressenti. Que ce soit au niveau de la posture, du dépassement de personnalité pour rentrer dans un rôle ou encore dans la distribution de l'attention de l'intervenant, chaque étudiant s'est reconnu dans ses pairs ».

L'exercice est formateur également parce que l'observation de comportements de pairs qu'il n'a pas vécus, lui permet d'anticiper. En pouvant voir « l'autre comme soi-même » (Leblanc, 2009), Anthony B. envisage les expériences de ses pairs comme des possibles pour lui, qu'il entend et comprend par l'analyse de leurs mécanismes d'apparition. L'expérience de ses pairs « lui parle ». C'est l'occasion pour lui d'augmenter ses capacités d'anticipation :

« Le fait d'avoir vu également des étudiants de la promotion être déstabilisés par un aléa ou se réfugier derrière un doudou¹ et prendre conscience que cela pourrait m'arriver, permet d'anticiper et d'éviter ces problèmes dans l'avenir ».

3. BILAL : « RÉDUIRE MA SÉANCE DE FUTSAL DE 30 MN PAR RAPPORT À LA PRÉPARATION »

Bilal intervient en futsal le 18 novembre 2015 avec les jeunes sous mandat de justice. L'objectif général de séance et du cycle de 6 interventions vise le développement de « la cohésion du groupe et la progression individuelle ». Jeanne, Anthony B et Laure sont les co-intervenants du jour. Bilal est spécialiste de l'activité et dispose d'une expérience importante

¹ Les étudiants de cette promotion ont catégorisé un comportement commun, celle du « doudou ». Il correspond à la manipulation inconsciente d'un objet rassurant en situation de stress, en se saisissant d'un ballon, d'un sifflet, pour se donner une contenance face au public, par exemple Léo et Bilal avec le ballon de foot.

en conduite d'entraînement et d'animation dans le quartier des Blossières, qui relève de la politique prioritaire de cohésion sociale du projet « Orléans-Métropole ». En règle générale, Bilal sait gérer les conflits de personnes, dispose d'une capacité à « déminer » les moments de tension : il a un grand sens de l'humour et ne lésine pas sur l'accompagnement et les encouragements. Il maîtrise la pratique et la direction de séance en football et futsal.

3.1 Élément de compréhension du contexte de l'extrait du cours d'action de Bilal

Dans le cahier des charges de ces ateliers¹, il est prévu que l'accueil se fasse à 14 h 00 mais l'une des institutions surprend les intervenants en arrivant à 13 h 45 (1^{er} aléa). Cet aléa contraint les ESS en charge de la séance d'accélérer l'installation matérielle dans le gymnase, alors qu'une séance d'activité méridienne se termine. Durant la séance, l'éducateur technique référent de cette institution (A) annonce à Jeanne que pour des raisons de logistique, ils partent plus tôt (2^e aléa). Jeanne va répercuter cette information à Bilal, qui, à ce moment-là, est en direction de séance futsal.

3.2 L'activité resituée analysée : de la précipitation et de la panique du fait d'aléas

En décembre 2015, Bilal revient sur cet atelier, juste après que Jeanne est venue lui annoncer le départ des jeunes de l'UEAJ. À ce moment-là précisément, il montre combien la panique s'empare de lui, étreint par des émotions et préoccupations qui se télescopent. La situation lui apparaît injuste mais il souhaite tenir le plan de séance tout en « *jouant contre le temps* », terminer sa partie de séance et conserver la supervision du groupe (tableau 30).

¹ Les horaires sont fixés, mais dans les institutions les incidents sont nombreux (fugues, bagarres,) et les conditions de travail parfois difficiles (problème avec les véhicules de transport, rotation des personnels, présentations au juge en urgence). Ces conditions se répercutent et désorganisent les ateliers : elles constituent un élément du contexte avec lequel composer. Elles exigent beaucoup de souplesse et d'adaptation. Intégrer ces conditions comme étant une caractéristique du métier est une visée de la formation, même si les ateliers *in situ* permettent d'en adoucir les effets déstabilisateurs, notamment par la possibilité de démultiplier l'encadrement en cas d'arrivées décalées, de fugues, d'altercations.


	Action	Composantes du signe
<p>- j'écoute Jeanne et je m'éloigne d'elle.</p> <p>- je marche vers un groupe</p> <p>- je corrige l'exercice, je parle vite</p> <p>- je demande à C. de faire la démonstration</p> <p>- je lui prends le ballon et fais la démonstration.</p> <p>- je cours vers l'autre groupe.</p>		<p>Unité élémentaire</p> <p>Des aléas me mettent en panique, je persiste à faire la séance prévue.</p> <p>Objet</p> <ul style="list-style-type: none"> - je veux faire ce que j'ai prévu dans la séance - je veux que les joueurs fassent les exercices - je dois rester calme, ne pas montrer. <p>Representamen</p> <ul style="list-style-type: none"> - je suis en panique à l'annonce de Jeanne - je me sens frustré - je presse les joueurs <p>Interprétant</p> <ul style="list-style-type: none"> - la modification de durée de séance me met en panique. - en panique je parle vite, je presse les joueurs. - je persiste à faire ce que j'ai prévu, indépendamment des aléas et du manque de temps.
<p>Communications</p> <p>J. : « dans 30 mn, faut qu'ils soient partis ! »</p> <p>B. : « sérieux ?!! »</p> <p>J. : « donc, on va pas ... »</p> <p>B. : « et là vas-y, C., tu montres ? Tu fais la passe à D., donc, vas-y C., tu fais la passe, tu t'avances ! Non ! t'avances là, sur ce sens là ! Il te la remet ! Tu lui remets en excentré ! Regarde l'exemple ! »</p> <p>C. : « vas-y, j'ai capté ! »</p> <p>B. : « vas-y, lance ! »</p>		<p>Extrait d'entretien d'autoconfrontation de l'APE du 17 décembre 2015</p> <p><i>« Lorsque Jeanne me dit, c'est un choc, je recule, j'essaie d'échapper, en fait. J'entends et j'entends pas. Je commence à paniquer, je mets du rythme. Je ne laisse pas de moment de répit (aux joueurs), je veux aller à l'encontre du temps. Je me demande pourquoi ça arrive ! »</i></p>
<p>Réflexion située : extrait du débat avec les pairs en APE :</p> <p><i>« En fin de séance, c'est un peu la consécration. On a réussi à faire quelque chose, je suis plus détendu. J'ai le sentiment que l'on a réussi à faire quelque chose. En fait, lors de cette séance, je suis trop dans un monde idéal, parfois il faut faire des compromis. Je parle trop vite, il faut que j'aie un meilleur champ de vision. »</i></p> <p>Léo : « tu te sentais légitime, là ? »</p> <p>B. : « Oui, mais dans la précipitation ! »</p>		

Tableau 30 Bilal, terminer la séance prévue malgré le manque de temps

Dans la synthèse de l'APE (V. en annexe 5.3, p. 38) qu'il rédige dans son portfolio, il rapporte ce moment une nouvelle fois, parle d'un « choc » avec lequel il faut composer pour conserver la direction de la séance (V. extrait de la synthèse à suivre).

« Les aléas qui viennent perturber la séance [en faisant référence à ses pairs qui ont vécu des expériences similaires] : en ce qui me concerne, c'était un départ anticipé des jeunes, il faut garder son sang-froid et être capable de gérer la situation en état d'incompréhension, de choc et savoir rester maître de celle-ci, ne pas trouver une échappatoire en laissant le groupe seul ».

3.3 Un moment significatif du développement professionnel pour Bilal : consentir à des « compromis » par rapport au plan de séance, en fonction des aléas

Dans l'analyse du développement professionnel qu'il fait à l'occasion du partage de cet extrait de cours d'action avec ses pairs, Bilal parle de son inscription temporelle dans la situation « *je veux aller à l'encontre du temps* ». Il explique ainsi, l'équation impossible dans laquelle sa détermination et le plan de séance, le conduisent à agir. La séance écourtée d'une demi-heure, il ne fait aucune coupe dans le plan, mais accélère la séquence. S'ensuit alors un enchaînement d'actions dans lequel il court d'un groupe à l'autre, s'empare du ballon, fait les démonstrations pour gagner du temps. Dans sa synthèse, il complète « *Cela s'explique peut-être par le fait qu'un sentiment de frustration m'envahit lorsque je sais que toute ma préparation ne sera pas réalisée* ». Il a beaucoup travaillé en conception collective en amont, dans une tâche qu'il ne connaissait pas (conception de séance normée et utilisation d'un vocabulaire inhabituel, celui de la didactique). Il vit une injustice dans le fait de ne pas pouvoir dérouler à la lettre le plan de séance qui lui a demandé beaucoup d'efforts pour s'ajuster au niveau de la formation.

3.4 L'expérience du partage collectif : la reconnaissance d'une légitimité par la maîtrise de l'activité football, l'atout confiance de Bilal

Bilal se reconnaît dans le comportement de ses pairs, ce qu'il exprime dans sa synthèse (annexe 5.3, p. 38), l'une des plus précises avec celle de Gabrielle (V. Gabrielle paragraphe 7). Il énumère les similitudes avec chacun de ses pairs : la présence de stress, la

manipulation d'objet pour se rassurer (le « doudou »), le fait de basculer dans l'animation en oubliant les objectifs éducatifs par manque de précision des consignes, les erreurs d'élocution. Malgré les lacunes repérées, l'extrait de cours d'action rapporté permet à Bilal de mettre en avant la confiance que lui donne l'assurance de s'engager dans la pratique de l'activité avec les jeunes, d'y être légitime parce que joueur émérite, ce qui, lors de cet APE, le distingue de ses pairs (V. vignette *infra*). En fin de séance, « *il est heureux d'avoir réussi à faire quelque chose* », « *une consécration* ». Dans un contexte réellement difficile, il n'a pas lâché, fort de l'assurance et du sentiment de légitimité qu'il a lorsqu'il mobilise le football et le futsal. Les jeunes ont adhéré à la séance, malgré les conditions, car l'expertise de Bilal ne souffrait pour eux aucune contestation¹, dans une activité pourtant très difficile à mobiliser avec des adolescents sous mandat de justice (V. extrait de la synthèse à suivre).

« Cependant, contrairement à certains de mes collègues, je me sentais entièrement légitime, du fait de la connaissance de l'activité proposée (futsal), j'ai mis en valeur mes qualités et ma maîtrise du ballon au profit de l'exercice proposé. Cela m'a donné confiance en moi, et j'ai vu que les jeunes avaient cette reconnaissance, qui m'a permis d'avoir la main sur ma séance ».

4. CHLOÉ : « LE SIFFLET NE FONCTIONNE PAS, JE SUIS PERTURBÉE POUR ÉNONCER MA VARIABLE »

Nous sommes en début de formation, il s'agit de la deuxième intervention en AEP, le 14 octobre 2015. Les ESS en intervention ce jour-là proposent des situations dans les pratiques de handball, de futsal et de basket, Chloé fait partie des intervenants du jour. Lors de l'APE, Chloé est la première à présenter son « moment-fort », à sa demande.

4.1 Élément de compréhension du contexte de l'extrait du cours d'action de Chloé

L'objectif commun des séquences de 30 mn menées lors de la séance consiste à proposer des exercices d'amélioration du projet collectif de jeu dans trois activités collectives

¹ Bilal connaît les modalités de pratique du football, celle du pied d'immeuble (Travert, 1997) et celle de club institué, affilié à la FFF.

(améliorer la maîtrise individuelle et collective de la balle, mettre en place un jeu rapide efficient, ne pas commettre de fautes contre le jeu, ou contre le joueur). Ces situations doivent comporter suffisamment de variables pour correspondre aux différents niveaux de jeu ou besoins des collègues qui participent à l'atelier. Ces AEP sont l'occasion d'une remise en mémoire des connaissances acquises dans les cursus antérieurs, ou le moment de prendre conscience du travail à fournir avant les AI¹. Spécialiste de l'activité handball (pratiquante avec un projet de performance et 120 heures de formation dans l'activité en DEUG STAPS), Chloé dirige cette séquence avec un stress latent depuis le début de la séance ; elle est préoccupée par le souvenir des difficultés qu'elle a souvent rencontrées lorsqu'il s'agit de prendre la parole devant un groupe.

4.2 L'activité resituée analysée : sous l'effet d'un incident matériel Chloé oublie les consignes

Chloé est victime d'un incident : un sifflet « poire » peine à fonctionner lorsqu'elle l'actionne, il lui faut recommencer plusieurs fois le geste. Cet incident, *a priori* mineur de l'extérieur, majore les difficultés qu'elle rencontre lors de la délivrance des consignes. Avec l'énoncé de celles-ci (utilisation du « on », répétition de mots, débit à la fois rapide et haché, consignes à tiroir qui deviennent incompréhensibles), dans sa façon d'occuper l'espace (elle s'éloigne du groupe), l'état de fragilité perçu lors de cet incident (« *perte de toute crédibilité* »), elle parle de la difficulté qu'elle a « *à se sentir éducateur* » (tableau 31).

¹ Atelier d'intervention.

Action		Composantes du signe
<p>Je prends le sifflet et j'appuie dessus. J'appuie 6 fois avant qu'il fonctionne. J'avance en direction du milieu du terrain tout en observant l'action qui se finit du côté droit. Je regarde à droite puis à gauche puis encore à droite. Je commence à donner les consignes. Je m'arrête pour attendre un des joueurs. Je reprends l'explication de mes consignes tout en montrant les zones du but. Je recule en direction du tableau.</p>	   	<p>Unité élémentaire</p> <ul style="list-style-type: none"> - Un problème matériel me fait oublier les consignes à donner <p>Objet</p> <ul style="list-style-type: none"> - je dois ajouter une variable pour faire évoluer le jeu des collègues - je ne dois pas écorcher les mots <p>Représentamen</p> <ul style="list-style-type: none"> - je suis stressée depuis le début de la séance. - j'éprouve un énorme malaise avec ce sifflet qui ne fonctionne pas - j'ai la sensation de perdre toute crédibilité avec ce sifflet - à nouveau le stress revient face au groupe - ce que je dis n'a pas de sens <p>Interprétant</p> <ul style="list-style-type: none"> - l'incident du sifflet me focalise et augmente mon stress, j'en oublie mes consignes. - je parle pour combler le silence, pour me rassurer en disant tout. - stressée, j'en arrive à oublier ce que je viens de dire.
<p>Communications</p> <p>C. en appuyant sur le sifflet : « <i>Ouh la !</i> » C. pour elle, en soliloque : « <i>bon, c'est pas grave !</i> » C. aux collègues : « <i>Vous venez là ? On va rajouter une consigne ! Vous récupérez les balles ? Donc, pareil, là ! On va travailler la précision comme tout à l'heure au niveau du tir dans le but puis on rajoutera un gardien dans le but après. Du coup, je disais... on va travailler la précision, donc ça va être la même chose qu'au foot, sauf que ce sera... avec un ballon de hand. Et du coup, après, on rajoutera un gardien, après... et c'est là qu'on verra si v... vous avez bien appris à viser soit en bas, soit dans les luc... lucarnes, ok ? Et je vous expliquerai après, par rapport au gardien comment on fera. On est reparti !</i> »</p>		<p>Extrait d'entretien d'autoconfrontation de l'APE du 17 décembre 2015</p> <p>« <i>Je veux apporter une variable et pour arrêter l'action, comme je ne suis pas sûre de la puissance de ma voix, j'utilise le sifflet. Et le sifflet ne fonctionne pas. J'ai un énorme malaise qui se répercute lorsque je donne mes consignes. Je suis totalement concentrée sur ce qui vient de m'arriver et j'en oublie ce que je dois dire l'espace de quelques secondes. J'ai l'impression d'avoir perdu toute crédibilité. C'est comme si je considérais que le sifflet avait plus d'autorité que moi. Plus je parle, plus j'ai l'impression que ce que je dis n'a pas de sens. À partir de ce moment là, je n'ai qu'une envie, c'est que les joueurs se remettent en action.</i> »</p>
<p>NB / Difficile de rapporter ici une réflexion située : Chloé va « coller » au plus près de l'activité située, lors de l'APE. Les échanges avec ses pairs portent aussi sur l'analyse de l'activité ici et maintenant. Elle en donne l'explication dans sa synthèse : sa difficulté majeure, c'est la prise de parole face à un collectif. Si elle est volontaire pour l'APE, elle n'est pas à l'aise dans l'exercice en ce début d'année.</p>		

Tableau 31 Chloé perturbée par un incident matériel dans l'énoncé d'une variable pédagogique

4.3 Un moment « significatif » du développement professionnel : l'APE renforce le problème, l'expérience de l'analyse collective est gênante

Chloé bloque un peu en début d'année de formation avec ses problèmes d'élocution perçus, face au collectif. Elle masque relativement bien cette préoccupation, jusqu'à l'APE. Même si Chloé est « volontaire » pour ce premier APE car sa personnalité est conciliante, l'expérience est désagréable. Cet atelier de partage d'expérience appuie sur un problème persistant de Chloé, la prise de parole en collectif, ou du moins le malaise qu'elle provoque chez elle. En réalité, Chloé aurait pu différer cette présentation à un autre moment, se protéger un peu plus. Sa volonté de participer lui est coûteuse au plan émotionnel, comme on peut le lire dans l'extrait de synthèse ci-après. Elle n'a pas développé la même relation au collectif que ses pairs, plus expansifs. Le collectif et l'exercice de l'APE représentent une difficulté supplémentaire dans son vécu de la formation.

« C'est un instant gênant, et le fait de le présenter au groupe me posait quelque peu problème. D'autant plus qu'un de mes problèmes était « l'énoncé des consignes ». Cela rejoignait le fait que je devais non seulement présenter un instant gênant au groupe, mais qu'il fallait en plus que je m'exprime et que je l'analyse face à eux ».

4.4 L'expérience du partage collectif d'expérience : la comparaison au collectif fait ressortir un problème singulier

Chloé établit des similitudes et des différences avec ses pairs, les liste avec objectivité, sans évoquer des effets de déculpabilisation ou d'assurance retrouvée, au contraire de la majeure partie des participants de l'étude. Ce qu'elle note, c'est la singularité du problème qui se pose encore à elle, à mi-parcours de la formation : la délivrance de consignes. « *Très peu ont parlé de la difficulté à énoncer des consignes faces à un groupe et c'est un problème que je rencontre encore à chaque séance* » écrit-elle dans sa synthèse (annexe 5.5, p. 44). La comparaison à laquelle elle se livre entre elle et ses pairs la dévalorise. Le travail collectif semble constituer une obligation « morale ». La rédaction emprunte de raideur de la conclusion de sa synthèse rapporte de façon sentencieuse l'importance et la nécessité de la

collaboration, mais cette importance déclarée ne l'a pas conduite à la vivre. Elle semble lui rester « extérieure », elle ne l'a pas éprouvée, vécue. Elle en appelle à la compréhension collective, mais semble ne pas avoir entendu ses pairs évoquer leurs difficultés à s'exprimer clairement (Anthony A. qui ne parvient pas à répondre, Anthony B. qui élude des consignes, Bilal qui parle trop vite). Elle apprécie leur qualité d'élocution depuis son point de vue et sa perception, mais n'entend pas les commentaires négatifs qu'ils ont exprimés à propos de la délivrance des consignes et de l'obligation qu'ils se donnent de progresser dans ce domaine. Elle ne parvient pas à « comprendre », dans le sens étymologique de « se saisir de leur point de vue », même si elle en fait une obligation (V. extrait de la synthèse à suivre) :

« Il me semble nécessaire de préciser qu'il est utile de prendre conscience et d'analyser ces problèmes pour pouvoir travailler en collectif. (...) En effet, le métier d'éducateur demande une analyse fine d'un public particulier. Mais c'est aussi un métier de collaboration et il est important de comprendre l'autre, de comprendre les dilemmes auxquels il est exposé, car la résultante de notre travail vient de cette association de problèmes et de solutions trouvées ensemble, pour atteindre un objectif commun à tous ».

Chloé évoquera la collaboration, cet aspect de la compétence d'intervention mis au cœur de la formation, à partir d'avril 2015 lors de son stage en école de la seconde chance (V. étude n° 4). Lors de son stage, des différends surgissent à propos de conception de séances et de posture professionnelle avec un collègue, qui seront en partie tranchés par la hiérarchie. Elle s'exprime sur ce point en atelier de bilan de formation et se positionne sur l'utilité de la collaboration et ses limites.

5. DORIAN : « JE DOIS SUPERVISER LES INDIVIDUS ET LE COLLECTIF »

Lors de l'atelier d'intervention du 9 décembre 2015 avec les enfants des MECS¹, Dorian prend en charge seize enfants lors d'un échauffement général, puis le groupe est divisé en deux ; il enchaîne donc en gymnastique avec les sept enfants les plus petits. Les objectifs généraux de la séance visent le développement du schéma corporel par l'expérimentation de

¹ Maison d'enfants à caractère social.

repères gymniques et le développement de la confiance en soi et envers ses pairs. Il y a trois ateliers, chacun hiérarchisé en trois niveaux de difficultés, dans une salle de gymnastique parfaitement équipée de tous ses agrès et ateliers d'entraînement. Sur ces ateliers, le public doit s'entraîner à la réalisation d'éléments de gymnastiques qu'ils devront combiner pour l'exécution d'un enchaînement, en fin de séance.

5.1 Éléments de compréhension du contexte de l'extrait du cours d'action de Dorian

Sur décision judiciaire, l'une des MECS sous convention avec la LP DSMS accueille une fratrie composée de deux garçons, Sam, 9 ans et Yann, 3 ans. Conserver les liens familiaux entre les frères est une priorité de ce placement, pour éviter de majorer le traumatisme causé par le retrait du milieu familial. Bien que compréhensible, cette décision complique la prise en charge dans l'institution et lors des ateliers d'intervention : l'écart des âges s'étire de 17 à 3 ans.

Yann est un enfant extrêmement actif, dynamique, de petit gabarit qui a des difficultés de concentration. Sa prise en charge dans un collectif est systématiquement complexe, à tel point que très souvent les ESS décident pour lui d'une séance individualisée ou prévoient des temps de décrochage individualisé dans la séance collective pour alléger la charge de l'intervenant en responsabilité. Yann a compris cette procédure car l'attention exclusive qu'il obtient lui convient bien. Cependant, la prise en charge individualisée n'est pas toujours en accord avec son projet de socialisation. Yann a tendance à être turbulent pour soudoyer une attention totale, comme n'importe quel enfant, il sait émouvoir les novices en intervention ; souvent son frère Sam en ajoute, se joint aux turbulences de son frère. L'hétérogénéité des caractéristiques des enfants et adolescents, pour la plupart traumatisés par leur histoire de vie et leur placement par l'ASE, complique la prise en charge en intervention socio-sportive¹.

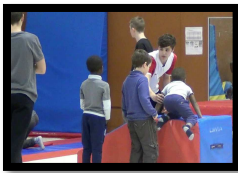



Dans l'évolution de l'intervention, l'atelier conçu comme un « espace d'action encouragée » (Durand, 2008 ; Poizat, Durand & Theureau, 2016 ; Reed & Bril, 1996) reste sécurisé car au fur et à mesure que le manque de contrôle de Dorian apparaît, ses pairs en charge de la séquence compensent (redonnent les consignes, placent le public, se rapprochent des lieux

¹ En cela, les ateliers s'organisent en espace d'action encouragée (Durand, 2008 ; Poizat, Salini & Durand, 2013 ; Reed & Bril, 1996) et permettent d'alléger la complexité par la possibilité de mobiliser des aides par anticipation ou en réaction, lorsque la complexité de la situation perçue dépasse les capacités de supervision de l'intervenant. Pour le public accueilli, les ateliers doivent conserver une dimension éducative, ne doivent pas se « déliter » lorsque les intervenants se sentent dépassés : c'est le sens de la collaboration mise en place avec les institutions.

d'incident possible, comme ici le trampoline) et les plastrons prennent des responsabilités en tutelle des enfants perturbateurs. Mais le nombre d'ESS intervenants en fin de séance témoigne de ce que Dorian n'a pas su conserver la maîtrise du déroulement général, n'est pas parvenu à rester en « autorité » de séance.

5.2 L'activité resituée : focalisation sur un atelier au détriment de la supervision du collectif

Dorian n'a pas le sentiment d'être compétent en gymnastique : il prend la séquence en main en se focalisant sur la mise en sécurité des enfants. Il se poste sur l'atelier roulade à partir d'un plan incliné et assure la manipulation des plus petits pour leur faire vivre l'enroulement vertébral et empêcher le réflexe de redressement de la tête lors de la rotation. L'organisation de l'atelier prévoit le passage des enfants les uns après les autres, ainsi qu'une distance de sécurité entre le plan incliné et la file d'attente, pour permettre une rotation sur l'atelier sans que les enfants en attente ne soient heurtés. Cette distance de sécurité n'est pas respectée par les enfants qui s'agglutinent contre le plan incliné. Dorian ne parvient pas à superviser le groupe et maintenir l'ordre sur l'atelier qu'il gère, obnubilé par la mise en sécurité de l'enfant qui fait sa roulade (tableau 30).

Actions		Composantes du signe
<p>J'aide Yann à faire sa roulade.</p>		<p>Unité élémentaire Le sentiment d'incompétence en gymnastique que j'éprouve me fait focaliser sur celui qui réalise la roulade</p> <p>Objet</p> <ul style="list-style-type: none"> - je sais que je ne maîtrise pas bien la gymnastique, il faut que les enfants passent un par un pour sécuriser. - je dois me concentrer sur l'enfant Y qui fait la roulade devant moi pour assurer l'aide et la parade <p>Représentamen</p> <ul style="list-style-type: none"> - je suis concentré sur celui qui passe en roulade. - je suis frustré lors de leur 2^e passage, ils ne prennent pas la position apprise juste avant - je sens les grands impatientes de pratiquer mais je ne les vois pas vraiment. - je suis fatigué du comportement perturbateur de Sam et Yann. <p>Interprétant</p> <ul style="list-style-type: none"> - j'ai tendance à superviser en priorité les petits et j'ai tendance à délaissier les grands - je ne suis pas sûr de moi dans l'activité, je ne m'occupe que de celui qui fait la roulade. - focalisé sur l'atelier, je ne vois pas ce qui se passe autour de moi.
<p>Je me retourne en direction du trampoline pour en interdire l'accès.</p>		
<p>Je place la tête de Yann qui fait sa roulade. Charles fait sa roulade</p>		
<p>Je place la tête de Adrien</p> <p>J'éloigne Yann qui vient s'accoler au plan incliné.</p>		
<p>Communications</p> <p>D. aide Yann et dit : « allez, c'est pas grave, vous allez tous repasser ! »</p> <p>D. en se tournant : « je ne veux voir personne sur le trampoline ! »</p> <p>D. à Yann : « Attends ! OK, rentre bien la tête, rentre bien la tête, voilà, comme ça... Tiens bien ta tête, hop ! Allez on se lance ! Ouais ! Allez, on essaie de se relever après ? »</p> <p>D. avec Adrien : « Rentre bien ta tête, allez, envoie ! »</p> <p>D. à Adrien : « Rentre bien ta tête ! »</p> <p>D. à Yann. : « Attention ses pieds ! »</p> <p>D. à Adrien qui fait sa roulade : « Noooooon, tes mains ! »</p>		<p>Extrait d'entretien d'autoconfrontation de l'APE du 17 décembre 2015 : « <i>Je suis concentré sur celui qui fait la roulade. Je dis que « je ne veux voir personne sur le trampoline », je veux montrer du doigt le trampoline mais je montre rien du tout en réalité. Le ton n'est pas adapté à un rappel à l'ordre et je tape des mains « tout bas », on ne l'entend même pas. J'aide Yann à effectuer sa roulade, Adrien est contre le plan incliné, au risque de prendre un coup. Je ne le vois pas. Lors du passage de Charles, Adrien a aussi les mains sur le plan incliné. Je ne lui dis rien. Par contre, lorsque Yann s'approche, je l'avertis ! il peut ne pas comprendre. Je lui dis « attention ses pieds », mais je ne lui dis pas que les pieds d'Adrien peuvent lui faire mal. Après s'être reculé, Yann revient se coller contre le plan incliné et là, je ne dis rien. »</i></p>

Réflexion située : extrait du débat avec les pairs en APE

« À aucun moment je me relève pour regarder comment ça se passe autour. Je jette des petits coups d'œil de temps en temps mais qui ne donnent rien, je ne fais aucune remarque à ceux qui attendent, même pour faire des points techniques ou poser des questions sur l'enchaînement. (...) Si je me suis trop centré sur la réalisation de la roulade, je pense que c'est parce que je n'étais pas sûr de moi concernant la démarche à suivre pour réussir l'enchaînement. Je pense avoir laissé paraître l'image de quelqu'un qui insistait sur la perfection du geste, mais une meilleure connaissance de l'activité m'aurait permis de lâcher un peu plus et de faire attention davantage à ce qui se passait autour de moi... Je suis dans le 'meilleur des mondes', le reste doit bien se passer »

Tableau 32 Dorian focalise sur l'atelier au détriment de la gestion du groupe

5.3 Un moment significatif du développement professionnel : éprouver le manque de compétence et mécanismes de protection de soi

Dorian explique à ses pairs l'état dans lequel il prend en main l'atelier. Étudiant STAPS, il est considéré comme l'un des plus « capés » en connaissances dans le domaine. Mais la spécificité de l'activité, l'étendue de la salle de gymnastique couverte d'ateliers à risque en regard du comportement turbulent et imprévisible du public le perturbent avant la séance : il dort mal la nuit précédente, malgré une conception du plan de séance qui intègre la possibilité d'appui et de délégation sur ses pairs, lors de l'intervention. Il est conscient de sa tendance à focaliser sur les plus petits, au détriment des ados, mais n'arrive pas à contrer cette habitude qui provient de son expérience d'animateur l'été. Il décrit alors le mécanisme : focalisé par la mise en sécurité de l'enfant qui exécute la roulade et la nécessité d'engager une aide (il maintient la flexion de la nuque avec une main), il ne perçoit clairement aucun élément de la séance au-delà. Mais cette « focalisation » est également une forme de protection qu'il révèle à ses pairs : elle lui permet de « fuir » une responsabilité pédagogique, la mise en place d'un enchaînement à réaliser en final de séance, dont il ne perçoit pas avec netteté les étapes de réalisation. L'indétermination sur les attentes de cet exercice de bilan de l'atelier le conduit à « sauver la face » en laissant « paraître l'image de quelqu'un qui insiste sur la perfection du geste ». Cette « focalisation – protection » explique de son point de vue ce phénomène de cécité à l'environnement ; elle l'a empêché de donner un peu plus d'autonomie aux trois enfants en prenant appui sur l'aménagement matériel sécurisant, pour mieux distribuer son attention à l'ensemble du groupe. Lorsque à propos de ce manque de supervision Gabrielle le questionne, compte tenu des déplacements désordonnés des enfants qui apparaissent sur la vidéo, il lui répond « problème d'autorité ? Ce n'est pas que je ne veux pas les vexer [les enfants qui déambulent], c'est que je ne les vois pas ! ».

5.4 L'expérience du partage collectif d'expérience : mieux structurer la séance pour qu'elle soit éducative

Dans sa synthèse (annexe 5.6, p. 46), Dorian formalise les objectifs de transformation qu'il doit avoir dans le cadre de son projet de formation, à partir d'une comparaison qu'il fait avec ses pairs : *« un autre élément à retenir qui m'a permis de me rendre compte qu'il fallait moi-même que je l'améliore, il s'agit de l'organisation des dispositifs : en effet, Lorène ne remarque pas forcément lorsque la mise en place du dispositif ne correspond pas. Si je maîtrise l'utilisation du code couleur¹ et l'espace, je n'utilise pas le dispositif de façon à ce qu'il m'aide dans ma supervision de tout le groupe ce qui me permettrait de leur donner plus d'autonomie, de responsabilités »*. En se comparant à Laure, il réalise qu'il a besoin de réactiver les connaissances transmises durant ces deux premières années de STAPS : *« je devrais davantage reprendre les cadres et les bases vus lors de mes deux premières années comme le fait Laure avant de me concentrer sur l'animation. Il est plus facile d'éduquer lorsque le cadre, les objectifs et les critères de réussite et de réalisation sont claires »*. Plus généralement, il écrit que *« les interventions des collègues m'ont permis d'étendre mes compétences »*. La conception de séance acquiert un nouvel usage, prend une nouvelle dimension (Rabardel, 1995), parce qu'il a vécu une intervention éprouvante, désorganisée et parce qu'il a observé des approximations pédagogiques du même ordre chez ses pairs (par exemple Anthony B. et les critères de réalisation indéterminés) : il s'agit d'une ressource au service des objectifs d'éducation qui acquiert un sens commun dans le collectif en formation, dans un processus « d'appropriation constructive » (Proulx, 2002). Il témoigne dans sa synthèse en effet qu' *« il est plus facile d'éduquer lorsque le cadre, les objectifs et les critères de réussite et de réalisation sont clairs »*. Les échanges en collectif l'ont aidé à se comprendre en intervention : *« d'autres personnes ont mis en lumière des défauts qui sont également présents dans mes interventions »*. Ainsi, les problèmes deviennent *« communs »*, partagés, des problèmes de métier à mettre en débat, en « dispute » (Clot, 2007).

¹ La promotion des étudiants LP DSMS 2015/2016 a convenu très rapidement que l'optimisation du repérage des ateliers, rotation, périmètre de sécurité devait se faire par l'emploi de matériel pédagogique coloré, avec un code cohérent de séance en séance, compte tenu du besoin de repères stables des enfants MECS.

6. JEANNE : « C'EST MOI QUI DIRIGE LA SÉANCE »

Jeanne intervient en fin de séance AI avec le public PJJ le 18 novembre 2015 en sport collectif, organisé en deux parties : une séance basket-ball et une séquence futsal. La première partie est dirigée par Anthony B. et Laure, la seconde par Bilal et Jeanne. Jeanne est entraîneuse, habituée à des comportements normés, respectueux, cultivés très tôt avec les enfants dans les associations gymniques.

6.1 Éléments de compréhension du contexte de l'extrait du cours d'action de Jeanne

Les éléments perturbateurs de la séance sont les mêmes aléas que ceux décrits dans l'extrait de cours d'action de Bilal (V. *supra* 3.1), à savoir que le public et l'éducateur spécialisé UEAJ¹ arrivent à l'université, dans le gymnase occupé par les activités du SUAPS² à 13 h 45 au lieu de 14 h 00. De plus, leur départ doit être avancé pour permettre à des jeunes de rentrer chez eux par des trains régionaux dont les horaires sont modifiés. En conséquence, la séance doit donc être réduite de 30 minutes.

L'ESS qui intervient dans l'ordre de la séance avant Jeanne, Bilal, a connu un moment de panique mais parvient à mener sa séquence jusqu'à la fin. Dans un accès de stress, il termine sa séquence de manière abrupte, sans préparer la transition avec Jeanne. Surprise, elle met en place la déclinaison du jeu du béret prévu avec « conduite de balle aux pieds », sous forte contrainte temporelle. Dans le plan de séance, ce moment est envisagé comme l'occasion d'un réinvestissement ludique des acquisitions antérieures, de détente aussi. Elle prend en main la direction de séance, « agacée » par les aléas de cette séance et la transmission brutale opérée par Bilal. Son état de tension s'amplifie lorsqu'un jeune lui envoie le ballon maladroitement, plutôt que de venir le redéposer au centre du jeu, sur un plot. Elle sait qu'il est probable que certains de ces jeunes, mineurs non accompagnés³, n'aient pas compris la consigne car ils ne maîtrisent pas bien le français, mais dans l'instant, elle n'en

¹ UEAJ : unité éducative d'accueil de jour.

² Service universitaire des activités physiques et sportives : service commun en charge de la pratique sportive sur le campus universitaire, à destination des étudiants et des personnels.

³ Autrefois appelés mineurs isolés.

tient pas compte. Elle vit la réception de ce ballon comme une « agression ». En se précipitant, Bilal « démine » la situation en remplaçant lui-même le ballon à la place du jeune.

6.2 L'activité resituée analysée : une gestion autoritaire du collectif inappropriée

Jeanne analyse la succession des événements qui l'amène à diriger de façon autoritaire la partie de séance qui devait être plaisante, récréative et intégrative des acquisitions antérieures (la conduite de balle) selon le plan de séance prévu. La succession d'aléas et la brutalité de la transition entre elle et Bilal l'amènent à choisir une posture qu'elle qualifie de protectrice : elle se positionne à distance du public et gère le collectif, sans prendre en compte les difficultés de compréhension d'un jeune allophone. Dans le temps où elle répond sèchement à un jeune, elle réalise qu'elle ne prend pas en compte ses difficultés éventuelles de compréhension. L'envoi du ballon n'est pas la marque d'un rejet ostentatoire de consignes (tableau 33).

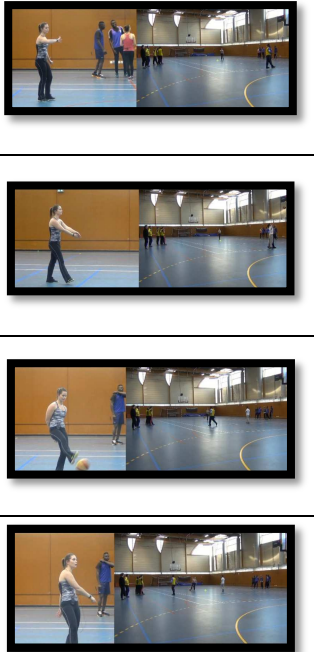
	Actions	Composantes du signe
<p>Actions</p> <ul style="list-style-type: none"> - je regarde ma montre - je balance mes bras d'avant en arrière - j'ordonne que le ballon soit replacé - le jeune me lance le ballon, je l'arrête du pied et mets mes bras derrière moi - je montre le plot - Bilal replace le ballon et emmène le plot 		<p>Unité Élémentaire</p> <ul style="list-style-type: none"> - Agacée par les aléas et l'attitude de Bilal, j'adopte une direction autoritaire de séance <p>Objet</p> <ul style="list-style-type: none"> - il nous reste peu de temps pour le jeu du bérêt, nous avons mal géré la séance - je ne veux pas bouger de place pour rester au milieu des deux équipes, conserver la place qui symbolise la direction de séance <p>Représentamen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bilal joue avec un jeune, il m'énerve - je me sens agressé par le fait que le jeune m'envoie le ballon plutôt que de le ramener - je me mets en question - je suis dans mes pensées <p>Interprétant</p> <ul style="list-style-type: none"> - agacée, énervée, je deviens autoritaire - je supervise le collectif, je ne me préoccupe pas des individus.
<p>Communications</p> <p>J. au groupe : « on remet le ballon ! » J. à Laure : « j'veais l'dire j'veais l'dire j'veais l'dire » J. : « ah, bah ! c'est à toi de le remettre, hein ! tu remets le ballon sur le plot ! » - Bilal : 'c'est bon ! c'est bon ! je vais le faire ! »</p> <p>J. pour lancer le jeu du bérêt : 4 ! L'éducateur : « mais il n'y a plus de plot ! » J. : « nan, y'en a plus, y'en plus ! »</p>		<p>Extrait d'entretien d'autoconfrontation de l'APE du 17 décembre 2015</p> <p>« Je regarde ma montre car je vois Bilal conseiller et jouer avec le jeune, je me dis que l'on perd du temps ! On n'aura pas le temps de jouer ! Je m'impatiente : mes balancements de bras d'avant en arrière le montrent. Je suis agacée d'attendre et de devoir faire un rappel à l'ordre. Je ne me déplace pas, car je veux garder LA place entre les deux équipes pour avoir ce statut de « c'est moi qui dirige la séance ».</p> <p>Je donne un ordre au jeune. Je me sens 'agressée' du fait qu'il ne remette pas le ballon sur son socle car il me le balance : je ne lui dis même pas 's'il te plaît' ! Je mets les bras derrière le dos en arrêtant le ballon avec le pied, pour lui montrer que ce n'est pas moi qui remettrai le ballon à sa place. Sur le moment, je me mets en question car je me demande si c'est le jeune qui ne comprend pas le français et donc n'a pas compris la consigne de « remettre le ballon sur le socle » ou si c'est un refus de sa part.</p>
<p>Réflexion située : extrait du débat avec les pairs en APE</p> <p>« Ce moment-là me perturbe. Je remets mes cheveux en place, signe de malaise et de gêne, je me demande pourquoi je suis intervenue de cette façon sur lui. Je suis dans mes pensées. Intervenir sur le collectif me protège. Je pense que le problème de la gestion du temps a joué et peut-être, sans cette pression, j'aurais plus pris le temps d'aller voir la personne pour lui expliquer ce que j'attendais de lui.</p> <p>Je donne toujours mes consignes en groupe sans savoir si tout le monde a compris. Je n'ai pas réussi à analyser les personnes qui n'avaient pas compris toutes les consignes pour leur faire un feedback individuel. Je me suis focalisée sur le jeu collectif, le temps et ma position entre les équipes que je n'ai quasiment pas quittées sur toute la durée du jeu. Il faudrait aussi que j'arrive à canaliser la pression lorsqu'il y a des imprévus pour rester dans mon rôle d'éducatrice et non dans un rôle d'animatrice que j'ai souvent occupé avant la formation. »</p>		

Tableau 33 Jeanne : "C'est moi qui dirige la séance ! "

6.3 Un moment significatif du développement professionnel : se canaliser en cas d'imprévus pour superviser les individus et le collectif

Jeanne réalise qu'elle importe dans son intervention socio-sportive des habitudes de conduite de séance construites en association sportive. Ces routines se sont construites lorsqu'elle entraîne de jeunes gymnastes, dans un milieu plus stable, plus convenu s'agissant des relations entraînés/entraîneure, même si elle évoque un rôle d'animatrice. Sa lecture première du comportement de ce jeune allophone, qu'elle perçoit sur un fond d'agacement, l'interroge à ce moment-là : « *je suis dans mes pensées* », « *je me remets en question* ». Elle utilise une sémantique forte : donner un « *ordre* », se sentir « *agressée* », « *c'est moi qui dirige* » pour expliquer la posture qu'elle adopte. Le fait de se tenir à distance, de gérer un collectif éloigné constitue un mode de protection qui lui est nécessaire, la conséquence des aléas et de la crise de temps qui l'ont agacée. Pour autant, elle reconnaît par l'emploi du « nous » que l'équipe n'a pas su collectivement intégrer les modifications de séance rendues nécessaires par la réduction du temps de pratique imposée.

Cette posture distante, directive et sans empathie n'est pas adaptée au public PJJ et à un jeune allophone. Elle ne correspond pas toujours aux moyens à mettre en œuvre pour convenir aux visées de transformation du public. Mieux dosée, la directivité peut cependant contribuer à l'installation d'un climat favorable, sécurisant et exigeant dont ont besoin ces jeunes délinquants ou MNA. La fin de séance envisagée comme récréative devait être une reconnaissance et la récompense d'une implication du public dans la séance.

6.4 Le partage collectif d'expérience : construire une distance par rapport à une culture sportive grâce aux remarques des pairs

Dans sa synthèse (annexe 5.9, p. 56), Jeanne constate la sérénité avec laquelle le collectif évoque les problèmes rencontrés : « *Je ne me suis pas sentie jugée lorsque ce fut mon tour de passer, au contraire : le groupe était plus dans la compréhension, l'analyse et le questionnement. La discussion a été bénéfique et constructive pour moi* ». Elle met en évidence le caractère générique des problèmes rencontrés en intervention et la récurrence des problèmes déjà évoqués en débriefing post-séance : « *Je me suis rendue compte que certains dilemmes sont ressortis pour plusieurs d'entre nous : l'imprévu, la transmission des*

consignes et la difficulté à gérer plusieurs choses en même temps. Et effectivement, lors des débriefings du mercredi soir, ce sont des notions qui reviennent très régulièrement ». Le collectif lui a permis également de construire une distance par rapport à son expérience d'entraîneuse en club de gymnastique, à mieux comprendre la culture de ce milieu et à mesurer les avantages qu'il pouvait y avoir à l'employer de manière plus adaptée, avec plus de progressivité dans la mise en place de l'exigence : *« Grâce aux remarques, j'ai pu me rendre compte que ma « culture gym » pourrait me servir en tant que future éducatrice : transmettre ma politesse et ma conduite d'éducation, jouer entre autorité et le lâcher-prise »*.

7. GABRIELLE : « MAUVAISE COORDINATION DE L'ÉQUIPE D'INTERVENTION »

Gabrielle intervient pour la première fois avec un « vrai » public, les enfants des MECS, le 21 octobre 2015. Elle est en congés formation, a mis en suspens pour un an son emploi d'infirmière en hôpital. C'est une personne volontaire, déterminée qui assumait des responsabilités dans son métier.

L'équipe d'intervention est composée de Dorian, Pierre, Floriane et Gabrielle. La liaison avec les institutions s'est correctement opérée l'avant-veille de la séance : les ESS en charge de l'intervention sont informés de l'arrivée de 11 jeunes de 7 à 17 ans, avec un élément exceptionnel¹, un petit de 3 ans, Yann. La direction de la séance est prévue dans l'ordre suivant : échauffement pour Dorian, l'atelier relais pour Floriane, les jeux pré-sportifs avec ballon pour Gabrielle et enfin, Pierre organise le tournoi final de réinvestissement des acquisitions.





¹ En principe, les enfants si jeunes ne relèvent pas de ce type de prise en charge. Dans ce cas là, l'administration a fait le choix de ne pas séparer une fratrie. Il s'agit de Yann et Sam dont nous avons déjà évoqué le cas avec Dorian (V. 5. Dorian : « Je dois superviser les individus et le collectif »).

7.1 Éléments de compréhension du contexte de l'extrait du cours d'action de Gabrielle

Lors de la préparation collective de la séance, les 4 ESS n'envisagent pas que les différences de gabarits puissent leur poser problème pour les jeux prés-portifs, bien qu'ils aient été informés à propos des caractéristiques extrêmement hétérogènes des publics accueillis en MECS. Ils en prennent conscience lors de l'accueil du public, lorsqu'ils les voient entrer un par un dans le vestiaire : Dorian et Floriane réagissent alors rapidement en « dédoublant » la séance. À quatre ESS ensuite, ils décident donc de séparer les grands des petits durant les premiers exercices et cela jusqu'aux matchs, moment durant lequel petits et grands joueront ensemble. Sans le matérialiser par des plots, ils attribuent à chacun des groupes un demi-terrain du gymnase. Floriane et Gabrielle prennent en charge les plus jeunes, Dorian et Pierre les adolescents grands de taille, avec le même plan de séance. Ils conviennent d'opérer des rotations sur les ateliers à thème gérés par le même éducateur durant toute la séance, mais ils ne se donnent aucune indication d'horaire pour en assurer la synchronisation. En début de séance, ils annoncent au public le déroulement de l'intervention et son contenu.

7.2 L'activité resituée analysée : les répercussions sur l'activité d'un oubli dans le plan de séance

En APE, Gabrielle évoque un moment-fort durant lequel elle perd totalement pied et abandonne le groupe dont elle a la responsabilité. Elle révèle l'état dans lequel elle débute la séance qui va déterminer la séquence : totalement novice, elle doute de ses compétences et se raccroche au plan de séance. Elle vit un moment d'égarement, durant lequel elle ne perçoit venir aucune aide, même si Floriane compense discrètement l'abandon de poste de Gabrielle en prenant en charge le groupe d'enfants. Gabrielle se « *referme sur elle* » (tableau 34).

		Composantes du signe
<p>Actions</p> <p>Je m'adresse à L.¹, elle me fait une remarque.</p> <p>Je tourne le dos aux jeunes, je traverse le terrain.</p> <p>Je regarde l'heure à la pendule.</p> <p>J'interroge Dorian je repars vers les jeunes</p> <p>Je pose les chasubles et je me dirige vers un ballon sur le sol. Je pousse le ballon avec mon pied.</p>	   	<p>Unité élémentaire</p> <p>L'oubli d'un exercice du plan de séance, de surcroît rappelé par une adolescente, me culpabilise : je m'agace et me ferme.</p> <p>Objet</p> <ul style="list-style-type: none"> - je doute de mes compétences, je suis débutante, c'est ma 1^{re} intervention en AI avec le public MECS - je veux respecter la préparation de séance - je dois changer d'activité, passer aux matchs de foot et de basket (en oubliant la séquence épervier-foot) - je dois récupérer les ballons de foot <p>Représentamen</p> <ul style="list-style-type: none"> - je suis déstabilisée par la question de L. - je ne vois plus ce qui se passe - je ne me sens pas légitime, c'est L. qui me rappelle ce que je dois faire - je culpabilise, sensation désagréable - j'en veux à Dorian - je me rassure en manipulant du matériel <p>Interprétant</p> <ul style="list-style-type: none"> - une modification des effectifs désynchronise l'équipe d'intervention - culpabilisée par la question de L., je « bogue » et je fuis Je perds la conscience du temps, je ne vois plus les jeunes - manipuler le matériel, aller vers Dorian me rassure - je ne parviens pas à gérer plusieurs choses à la fois : les consignes, le matériel, la modification de la séance.
<p>Communications</p> <p>G. aux enfants : « Là, on fait les matchs de foot et de basket »</p> <p>L. à G. : Ben, on n'a pas fait l'épervier foot !</p> <p>G. : ah oui, c'est vrai ...</p> <p>G. : 15 h 25 ...</p> <p>G. : ah oui, merde, j'avais oublié d'échanger les ...</p> <p>Faut qu'ils fassent foot aussi et ceux là basket ...</p> <p>On le fait, ouais ? Vous avez ...</p> <p>(au même moment) :</p> <p>Dorian et Pierre : c'est quelle heure la fin de séance ? ...non, 17 h 00...</p> <p>G. en s'adressant à Dorian : vous finissez ici, on en fait un dernier ?</p> <p>Dorian : on finit !</p> <p>G. : bon, vous finissez et puis euh ... je les fais attendre</p> <p>Dorian : à quelle heure ça finit ?</p> <p>G. : ben, à 17 h 00 je crois ...</p> <p>G. aux jeunes : bon, on va faire foot, après ... ce</p>		<p>Extrait d'entretien d'autoconfrontation de l'APE du 17 décembre 2015</p> <p><i>« Je tasse nerveusement les chasubles, je regarde à gauche et à droite, pas les enfants... Je suis tournée vers moi, ce n'est pas un rôle d'éducateur. Pour cette intervention, je doute déjà de mes compétences mais encore plus lorsque L. me rappelle qu'ils n'ont pas fait l'épervier en foot. Là, on voit sur mon visage que je doute, je regarde dans toutes les directions et je tourne le dos aux enfants : je les fuis en me dirigeant vers Dorian pour venir chercher un peu de réassurance. J'ai une sensation désagréable : je me sens coupable d'avoir mal préparée la séance. On dirait que je suis en train de jouer. Je ne suis même pas là pour organiser. Je ne réagis pas en fonction de mon oubli ! Mon ton change : je parle moins fort, moins clairement. Je ne dis plus rien : je « bogue ! » Je regarde l'heure, l'annonce à haute voix, presque pour me faire croire à moi-même ou au micro que je suis professionnelle, que je prête attention à l'heure pour l'organisation de la séance. En fait, je ne calcule même</i></p>

¹ Il s'agit de la même personne dont la question avait déstabilisé Anthony A. (V. 1. Anthony A. : « Je n'ai pas la réponse à la question posée, je suis déstabilisé »).

<p>que l'on va faire, c'est que l'on va se faire des passes le temps qu'ils finissent, d'accord ? (.. les jeunes parlent entre eux). G. : « ah, ben c'est bon, ils ont fini ! Ils ont fini ! Je vous donne chacun un ballon de foot. G. : « mais regarde, vous allez rester de ce côté-là pour le basket ! »</p>	<p><i>pas le temps qu'il reste ! Je suis agacée, mon visage se ferme, je me referme sur moi, je baisse la tête. Je ne regarde plus les enfants, je m'occupe des chasubles, du ballon ou de l'autre groupe. »</i></p>
--	---

Réflexion située : extrait du débat avec les pairs en APE

« Je choisis ce moment car c'est la première fois que j'interviens lors de la formation. Je suis débutante et j'ai beaucoup de choses à apprendre de cette séance. Lors de ce passage je suis complètement perdue et désorganisée, je n'arrive pas à gérer plusieurs choses à la fois. Je suis stressée, je ne me sens pas légitime car c'est un enfant qui me fait remarquer que j'oublie un élément de la séance : je doute de mes compétences. Je veux respecter l'organisation de la séance en effectuant l'épervier foot, mais les ballons ne sont pas disponibles, ou reprendre l'épervier-basket alors que je viens de le stopper. Que faire ? Attendre qu'ils aient fini ? Faire une activité pas prévue en attendant ? Recommencer « l'épervier basket » et donc aller contre ce que j'ai dit auparavant, et risquer de ne pas réussir à effectuer une rotation simultanée des activités ? Il y a un dysfonctionnement, une incompréhension au sein de l'équipe : on n'arrive pas à effectuer une rotation simultanée des activités ! Pourquoi ? Car on est chacun dans notre jeu et toute notre attention est monopolisée, car pas d'anticipation de l'heure ou l'on change l'activité, car je pense à moi, mes difficultés et pas celles de Dorian. D'ailleurs, je viens le déranger en plein milieu de son jeu et lorsqu'il me pose une question, je ne l'entends même pas ! Quand j'entends sa question, ça me désoriente encore plus ! Je lui en veux, alors qu'à la base, c'est moi qui avais voulu faire un autre épervier. Lors de la préparation de séance on n'avait pas prévu de diviser les groupes des grands et des petits au début donc la question de la disponibilité des ballons ne s'était pas posée ».

Tableau 34 Gabrielle, mauvaise coordination de l'équipe d'intervention

7.3 L'activité resituée analysée : une intervention mal synchronisée

Gabrielle explique au collectif comment très rapidement après la remarque de L., elle perd la perception de la situation au plan auditif, spatial et temporel : elle se « ferme », elle « bogue ». Elle traverse le gymnase pour trouver du soutien auprès de Dorian. Le public n'est plus dans ses préoccupations. Convaincue de son incompétence en tant que novice dans le temps de la séance, la remarque de L. n'a eu que plus d'impact.

Dans son analyse, Gabrielle met le doigt sur l'absence de synchronisation de l'équipe : chacun se concentre sur son activité, ne prend pas en compte l'activité ou les besoin des pairs. Il n'existe pas ici de vigilance portée à l'activité des pairs, de travail d'enquête sur le travail des collègues. Elle a l'habitude de travailler en équipe à l'hôpital : elle est allée chercher de l'aide, ce qui est une pratique courante dans le secteur médical. Aucun des acteurs ne parvient

à installer une attention périphérique¹ ou *mutual awareness*, une vigilance au fonctionnement des ateliers dirigés par les pairs de l'autre côté du gymnase, pour maintenir les objectifs de séance. Chacun focalise sur « *son jeu* », sa situation, sans attention disponible pour les autres membres de l'équipe d'intervention. Dans le débat qui s'engage, Dorian commente les images à son tour, et lorsqu'il voit Gabrielle s'avancer vers lui, il dit « *je ne me rends compte de rien, en fait* ». Même si dans le dispositif de formation la séance est « collaborative », structurée dans le plan par le partage d'objectifs communs annoncés, la coopération ne va pas de soi. La coopération constitue un « élément d'arrière-plan » (Salembier, 2002 ; Salembier, Theureau, Zouinar & Vermersh, 2001 ; Salembier & Zouinar, 2004), tacitement admis mais non explicite. Gabrielle raconte une panne manifeste dans le fonctionnement de l'équipe, ce que Salembier (2002) appelle un « *breakdown* ». L'utilisation du « on » vaut pour la responsabilité partagée de cet incident : « *on n'arrive pas à faire une rotation simultanée des activités !* » (extrait du débat avec les pairs, *supra*, dans « réflexion située»). Cela provoque un processus d'explicitation (Winograd & Flores, 1986) de cette panne, qui permet de préciser le niveau de coopération attendu en intervention socio-sportive, lors de cet APE. À ce propos, Evin (2013, p. 283) met en évidence l'importance « des significations, des attentes et connaissances partagées en relation étroite avec une entreprise commune clairement spécifiée » pour développer la collaboration et la coopération. Au titre des attentes, une vigilance accrue en AI doit s'exercer pour compenser les moments de « bogue », de « sidération » sur un fond d'incompétence éprouvée par les acteurs en début de formation. En effet, les publics difficiles exploitent plus ou moins consciemment cette fragilité largement perceptible (comportement hésitant, oubli de matériel, expression malhabile de consignes).

7.4 Un moment significatif du développement professionnel : se reconnaître des qualités – analyser les demandes du public

Dans la « synthèse² » de l'APE, elle identifie des modifications de comportements à opérer : « *j'ai aussi pu me rendre compte que je suis trop négative et ne prête attention qu'à mes défauts. Je sais que je possède des qualités et je dois m'en servir (...) ce que j'arrive à*

¹ D'après Schmidt (2002), la « *mutual awareness* » mobilise un double processus bouclé : la surveillance plus ou moins diffuse des événements qui se produisent dans la situation, et notamment l'activité des autres opérateurs, et dans le même temps la mise en visibilité des aspects de sa propre activité qui peuvent être pertinents pour les autres.

² Dans la forme, l'exercice rédigé n'est pas une synthèse. Tout comme Bilal, Gabrielle opère cas par cas, reprend le récit du moment relaté par chacun de ses pairs, ce qu'ils en retirent en terme de connaissances, ce qui est signifiant pour son propre développement.

faire lors de ma séance de boxe française. Je dois cependant commencer la séance de façon calme et positive. ». Lors du moment-fort décrit, l'appréciation négative de ses capacités constituait l'ambiance de fond sur laquelle L. est parvenue par sa remarque à la déstabiliser : « *Lorsqu'un jeune exprime un mécontentement, je le prends très vite pour moi et me remets complètement en question : sur mes compétences, la qualité de mon intervention* ». Elle en conclut qu'elle doit porter son attention sur l'origine du comportement du jeune : « *Fatigue ? Manque de confiance en lui ? Difficulté avec l'institution, la règle ?* ».

7.5 L'expérience du partage collectif d'expérience : « en quoi je me retrouve dans le collectif, ce que ça m'apporte »

Gabrielle rédige une « synthèse » qui est une reprise précise de tous les moments forts rapportés. Elle liste dans un tableau exhaustif (annexe 5.8, p. 49) les similitudes et les différences qu'elle repère entre son activité et celles de ses pairs à partir des expériences partagées. Elle liste les connaissances qu'elle construit à partir de son expérience d'intervention et celles de ses pairs, partagées et analysées de façon collective. Elle rédige un tableau en trois colonnes, dans lequel les rubriques sont intitulées « *ce que la personne dit et les interventions extérieures* » - elle fait référence aux acteurs qui s'expriment face aux traces vidéo et les pairs qui interviennent *a posteriori* - , « *en quoi je me retrouve dans ce qu'elle dit* » et « *ce que ça m'apporte* ».

Dans son travail de rédaction, Gabrielle opère un aller-retour entre elle et les autres en prenant l'activité d'intervention socio-sportive rapportée (les moments forts) comme objet d'analyse. L'activité des pairs ouvre à d'autres possibilités pour Gabrielle. Par exemple, à partir de l'expérience de Léo (V. extrait de cours d'action à suivre) elle rédige l'analyse suivante :

« La discussion sur 'comment réagir face au comportement de C.' m'apporte des pistes de réflexion : 1) Léo manque de confiance en lui ce qui explique certaine de ses réactions 2) donc ne pas prendre pour soi les remarques que C. fait 3) ne pas focaliser son attention sur lui, aller lui parler en fin de séance sur son comportement durant la séance en essayant de comprendre et de créer un lien ».

Cette analyse entre en résonance avec l'expérience qu'elle a vécue et décrite, elle a « un air de famille », avec le moment où n'ayant pas confiance en son potentiel, une remarque d'une adolescente déstructure son activité d'intervention.

8. LÉO : « FOCALISÉ ET FIGÉ PAR LA PRISE À PARTI DE C. »

Léo intervient lors de l'AI le 25/11/2015 en activités sportives collectives pour la première partie, puis activités de combat dans un second temps avec les enfants des institutions MECS. L'équipe d'intervention se compose ce jour-là de Léo, Julie, Pierre et Gabrielle. Le moment choisi est d'une durée de 36 secondes seulement, il intervient en fin de première partie, lors de la constitution des équipes du match de séance. La pratique à la fois ludique et compétitive doit permettre le réinvestissement des transformations intervenues lors des situations antérieures, plus normées, plus contrôlées du point de vue des apprentissages. La séance vise à améliorer l'efficacité du jeu collectif en organisant une progression de la maîtrise individuelle et collective de la balle.

Léo a une expérience d'intervention en handball dans un contexte de pratique de compétition en club. Il a exercé quelques années l'activité de coach en préparation physique. Le public des MECS constitue une découverte.

8.1 Éléments de compréhension du contexte de l'extrait du cours d'action de Léo

Durant toute la séance, deux enfants perturbent les exercices, C. et M. Ils sont coutumiers de ce comportement. C. se comporte de façon bipolaire, M. est un adolescent traumatisé qui domine progressivement son agoraphobie, notamment en venant de plus en plus régulièrement participer aux activités sportives. Léo, Julie, Pierre et Gabrielle alternent la direction de séance et restent vigilants à prévenir les écarts de ces enfants perturbateurs parfois malgré eux, afin de maintenir la viabilité de l'activité collective.

Léo s'apprête à composer deux équipes et à distribuer des chasubles bleues et rouges lorsque C. réagit en parlant fort et en s'asseyant. Il s'oppose à Léo d'une façon surprenante : il se dévalorise ouvertement et considère ne pas être en situation de gagner avec l'équipe rouge. Gabrielle tient compte de la remarque de C., opère rapidement une permutation de joueur entre M. et Anthony A., en relai de Léo, figé (tableau 35).


Actions	Composante du signe
<p>J'appelle l'équipe rouge et recule.</p> <p>Personne ne bouge, C. est sur le sol. J'appelle à nouveau l'équipe rouge.</p> <p>J'écoute C. figé et tendu.</p> <p>Gabrielle prend le relai, je suis soulagé, je recule.</p>	 <p>Unité élémentaire Focalisé par un enfant, l'intervention de Gabrielle règle le problème et me soulage</p> <p>Objet</p> <ul style="list-style-type: none"> - je dois lancer le jeu rapidement - C. et M. sont difficiles à gérer depuis le début de la séance, je suis fatigué <p>Représentamen</p> <ul style="list-style-type: none"> - je suis énervé, submergé par mes émotions lors du 2^e appel - je suis sidéré, inhibé par la réponse de C. et son attitude - je ne sais pas quoi faire - énervé, désarmé, je me sens isolé - je vois que Gabrielle prend C. en charge - je suis soulagé <p>Interprétant</p> <ul style="list-style-type: none"> - en état de stress et de fatigue, un enfant me déstabilise. - C. cherche l'attention, je dois composer entre lui et les autres - l'aide de Gabrielle me soulage
<p>Communications</p> <p>Léo à tous : « <i>l'équipe rouge, toute l'équipe rouge ! Venez avec moi de ce côté là ... Tous les rouges ...</i> »</p> <p>Léo à un enfant : « <i>Je vais récupérer la balle, merci !</i> »</p> <p>Léo : « <i>Les rouges !!! Avec moi!!!</i> »</p> <p>C. : « <i>Ahhh ! Mais je n'aime pas les rouges, moi ! Je préfère les bleus, c'est plus joli, les bleus ! Ah oui, mais moi, je suis nul, hein !?</i> »</p> <p>(Gabrielle s'adresse à Anthony A. pour permuter avec M.)</p> <p>C. : « <i>On a fait une équipe de nuls, hein !?! J'ai déjà perdu ! (...). Et les gars je suis rouge !</i> »</p>	<p>Extrait d'entretien d'autoconfrontation de l'APE du 17 décembre 2015</p> <p>« <i>M. et C. sont difficiles à gérer depuis le début de la séance. Je demande une première fois à l'équipe rouge de venir vers moi pour mettre en place les équipes, je les rappelle plus fort : je suis submergé par mes émotions.</i></p> <p><i>J'observe C., il est assis, lassé, il dit à l'avance qu'il va perdre et que son équipe est nulle. Je suis figé, tendu, mon corps reste droit.</i></p> <p><i>C'est Gabrielle qui prend le relai à ce moment-là et fait une permutation de joueur : elle demande à Anthony A. de passer en rouge à la place de M. Ça me permet de me sentir plus à l'aise, de pouvoir éviter C. »</i></p>
<p>Réflexion située : extrait du débat avec les pairs en APE :</p> <p>« Je n'ai pas su comment réagir à cette situation ». « je n'ai pas réussi à le prendre en compte » « Peut-être en le rassurant (C.), en le valorisant sans pour autant lui donner toute mon attention et me désintéresser des autres. »</p> <p>« Gabrielle me sauve ».</p>	

Tableau 35 Léo, focalisé et figé par la prise à parti de C.

8.2 L'activité resituée analysée : un enfant capte l'attention et occulte la supervision du collectif

Léo commente ce moment-fort où il se retrouve dans l'incapacité d'agir, confronté à C. Ses capacités de prise de décision sont altérées par la fatigue accumulée dans la séance : les comportements versatiles de C. et M. ont grandement contribué à le mettre dans cet état. Léo est empêché d'agir par les émotions qu'il éprouve, il focalise sur C. alors que le match doit être lancé rapidement. Il décrit les émotions qui le « submergent » - « énervé », « stressé », « fatigué » - et leurs conséquences - « sidéré », « inhibé » -. Gabrielle et Anthony A. (dans un rôle de plastron¹) réagissent à partir de la perception de l'état de Léo, opèrent une permutation de joueur. Léo se sent soulagé (« *Gabrielle me sauve* ») et reprend le cours de son activité à partir de cet instant . Ce moment pour Léo est significatif d'un manque de connaissances dans la prise en charge de publics aux parcours de vie traumatisants.

8.3 Un moment significatif du développement professionnel : le soulagement apporté par le travail d'équipe pour la prise en charge de public aux besoins spécifiques

L'activité analysée permet à Léo de mettre à jour les besoins spécifiques des enfants MECS qui « étirent » l'hétérogénéité des caractéristiques à un point tel que les personnels des structures MECS œuvrent en binôme pour compenser, contenir des réactions incompatibles avec la poursuite d'activités collectives, dans la mesure où les effectifs de personnels le permettent. Ce public est très éloigné des habitudes professionnelles de Léo (intervention en club, en aide individualisée à la préparation physique). La sidération qu'il éprouve découle du sentiment d'incompétence qui l'étreint depuis le début de la séance, du manque de solutions disponibles rapidement pour faire face à une réaction jugée vive. Dans cette situation, il faut malgré tout continuer à gérer l'individu et le groupe. Comme il l'écrit dans sa synthèse (annexe 5.12, p. 12) « *je ne me sentais pas 'professionnel' pas 'légitime'* ». Léo constate que dans la situation qu'il expose, tout comme ses pairs « *nous ne nous sentons pas à notre place* » et qu'il convient « *d'être préparé au mieux à tous les imprévus que présente l'être humain dans une séance sportive* ».

¹ Rôle de « joueur » surnuméraire que peuvent prendre les pairs en cas de problème d'effectif, de tension parmi le public.

L'intervention de Gabrielle est rapide, précise et celle d'Anthony A. s'enclenche avec une grande fluidité. L'intervention collective judicieuse tranche avec le « bogue » de Gabrielle et son équipe, face à L., un mois plus tôt. Le comportement de C. qui aurait pu diffuser et déstabiliser l'activité s'éteint. La relation qui s'installe progressivement entre les membres de l'équipe d'intervention MECS permet des « îlots de compréhension partagée » (Bourbousson, 2010 ; Bourbousson, Poizat, Saury, & Sève, 2008) qui permettent l'exécution du plan de séance. L'atelier constitue un « espace d'action et d'interaction encouragées » (Saury, Adé, Gal-Petitfaux, & Huet, 2013), « catalyseur d'expérience » (*Ibid.*) de coopération et collaboration.

8.4 L'expérience du partage collectif d'expérience : la question de la légitimité, un problème posé à d'autres pairs

L'expérience de l'APE est difficile pour Léo, il exprime les difficultés qu'il rencontre dans sa synthèse « *Toutes ces situations m'ont permis à la vidéo de me rendre compte que mes remarques vis-à-vis de moi-même étaient justes, parfois trop dures, mais justes. J'avais du mal à prendre du recul sur mon intervention* ». L'analyse lui est difficile mais la similitude des problèmes et émotions rencontrés par les pairs le déculpabilise : « *Pour reprendre encore une fois la question de la légitimité, j'ai essayé de me retrouver dans les interventions des autres étudiants. C'est par ce biais que je me suis rendu compte que d'autres étudiants réagissaient comme moi face à un stress donné. Et, ce stress, se traduisait toujours de la même façon, le manque de crédibilité* ». Pour Léo, l'APE constitue un moment formateur dans le sens où il lui permet de prendre de nouvelles « informations » et de développer ses capacités d'analyse, même si la nouveauté de l'APE l'a éprouvé.

9. SYNTHÈSE DES APPORTS DE L'ÉTUDE N° 3

À PROPOS DE L'EXPÉRIENCE VÉCUE EN ATELIER DE PARTAGE D'EXPÉRIENCE

En décembre de l'année universitaire, soit deux mois et demi après leur rentrée d'octobre, les étudiants en LP DSMS choisissent des « moments forts » de leurs interventions menées en ateliers d'échange de pratique, ou en atelier d'intervention. À l'aide de la séquence vidéo de « ce moment fort », ils montrent, racontent, commentent ces moments jugés par eux significatifs de leur expérience en intervention, en formation. Ces moments correspondent à des extraits de cours d'action repérés par eux comme étant l'occasion :

- 1°) d'un développement professionnel, c'est-à-dire de l'élaboration de connaissances (confirmation, invalidation ou élaboration de nouvelles connaissances) ;
- 2°) l'occasion d'un partage d'expérience avec leurs pairs, c'est-à-dire de mettre en partage un moment qu'ils envisagent comme formateur pour eux et pour leurs pairs.

9.1 Typicalité des « moments forts » choisis par les ESS en intervention

Les acteurs rapportent la perception d'un manque de crédibilité, d'un manque de compétence que l'on peut comprendre comme un manque de connaissances immédiatement disponibles pour faire face dans l'intervention sportive ou socio-sportive avec des publics dont les réactions sont vives. Nous sommes en début de formation.

Le sentiment désagréable « d'incompétence » présent depuis le début et pour toute la séance constitue une « humeur de fond », une « connaissance d'arrière-plan » qui augmente le niveau de stress des acteurs, les fragilise, notamment lorsque les publics les questionnent (Anthony A, Jeanne, Gabrielle), ou dysfonctionnent en regard des attentes exprimées (Léo, Dorian, Jeanne, Anthony B.). Confrontés à ces « aléas », les acteurs expriment leur fragilité momentanée par les termes suivants : désarmés, déstabilisés, paniqués, malaise, frustrés, fatigués, énervés, culpabilisés, sidérés, stressé, inhibés, en état de « bogue », « incapables de se souvenir ».

En quelque sorte brusquement interpellés par la situation, les acteurs mettent à jour des comportements de préservation qui s'apparentent soit à une fuite, soit à des mécanismes de « préservation de la face » (Goffman, 1974) ou réactions de prestance, pour maintenir

l'apparence de l'intervention ; ces derniers comportements constituent des « stratagèmes », appartiennent au couplage structurel des acteurs puisqu'ils en ont conscience dans le temps de l'activité.

Confrontés à une évaluation négative anticipatrice de leur possibilité d'action (sentiment d'incompétence, manque de crédibilité, manque de connaissances dans l'activité), les aléas conduisent les acteurs à :

- soit cesser l'activité d'intervention (Gabrielle, Léo) et ne plus assumer la supervision du public. Cette réaction exceptionnelle est celle d'une novice en intervention et d'un acteur expérimenté des contextes compétitifs et d'entraînement mais confronté à une dimension nouvelle (le public) ;
- soit assumer l'activité d'intervention de façon « partielle », en concentrant l'activité soit sur un individu (Dorian) soit sur un collectif (Jeanne) tout en sachant qu'il s'agit d'un mécanisme visant à préserver les apparences. Les deux acteurs sont alors conscients qu'ils font un choix, qu'ils ne sont pas capables d'*overlapping* ;
- soit à se détourner des objectifs de l'exercice, les mettre de côté, en employant par exemple l'expression « *c'est pas grave* » (Anthony B, Anthony A., Chloé), qui « déculpabilise », permet de conserver le public en activité et de « sauver la face ». Les deux acteurs expriment le besoin de disposer de connaissances plus fines sur l'activité support, pour la concevoir, la diriger et la réguler.

Bilal maintient l'activité, en panique mais « sauve la face » en témoignant de son expertise de joueur de football. Cependant, l'accélération du rythme de séance qu'il impose ne permet pas au public d'avoir une pratique satisfaisante en temps d'action moteur pour progresser. À titre d'information et pour faire le lien avec l'étude 4, Bilal va connaître en atelier d'intervention une expérience qui bousculera l'assurance qu'il a démontrée en AEP, le conduira à modifier certaines de ses habitudes d'intervention.

9.2 Typicalité de l'expérience partagée de « moments forts »

Les acteurs trouvent dans les similitudes de préoccupations, de perceptions, d'émotions de leurs pairs l'occasion de se rassurer. Les difficultés rencontrées sont dépersonnalisées et rattachées à l'exercice d'une activité d'intervention, à l'image de ce que des auteurs

constatent à propos des « problèmes de métiers » (Clot, 2007 ; Roger & Clot, 2007). Elles deviennent des objectifs de développement professionnel et engagent à capitaliser des connaissances de diverses natures. Elles n'évacuent pas la nécessité de se comprendre en situation de stress, lorsque ses propres réactions peuvent sembler inappropriées, incontrôlées dans leur surgissement même si elles sont dominées par la suite.

Dans les commentaires des moments évoqués, lors des débats engagés et dans les synthèses rédigées, l'activité d'intervention socio-sportive est dorénavant entrevue comme exigeant le développement de connaissances en matière d'organisation des espaces pédagogiques, de structuration de plan de séance, de précision dans les critères de réalisation et plus généralement de maîtrise de l'activité physique support. Ce développement professionnel à venir est décrit de façon précise par les acteurs et prend appui sur des « expériences marquantes », reconsidérées en collectif par la mise en débat.

Par exemple, l'activité physique mobilisée peut constituer une ressource (Bilal et le football) ou une contrainte (Anthony A., Dorian, Chloé) en fonction du niveau d'appropriation de cet artéfact *que s'attribue* l'acteur.

La préparation de séance à ce stade de la formation reste une contrainte pour les acteurs, ou un plan trop partiel (Anthony B.) pour constituer une ressource.

À ce niveau de la formation, les acteurs analysent que la fonction d'éducateur socio-sportif exige une maîtrise émotionnelle pour apprécier de façon plus juste le contexte de l'intervention et notamment les comportements de publics déstabilisants et perturbateurs traumatisés par leur histoire de vie (Jeanne, Léo, Gabrielle, Anthony A.). Ils identifient que leurs réactions peuvent être sous la dépendance de processus automatisés de fuite ou de préservation de la face, qui peuvent trouver leur origine dans un apprentissage social ou dans des câblages archaïques, inscrits au cours de la phylogénèse, « car en certaines occasions, les émotions peuvent assurément se substituer à la raison » (Damasio, 2010, p. III) .

Les « moments-forts » mis en débat sont l'occasion d'envisager d'autres façons de faire, ouvrent des perspectives de développement professionnel, de comportements ou réactions différentes de celles constituant le bagage professionnel de l'acteur.

Les acteurs abordent et révèlent des états de l'ordre de l'intime relativement tôt dans le cursus de formation. La similarité des expériences vécues conduit les acteurs à se départir de

mécanisme de préservation de la face pour résoudre les problèmes qui leur sont posés par l'intervention. Les émotions relatées à ce stade de la formation apparaissent comme des perturbations internes qu'il va falloir contrôler, elles portent atteinte aux processus de prise de décision, réduisent les capacités de supervision et marquent les esprits. Elles surgissent sur un sentiment fortement présent chez les acteurs qu'ils ne sont pas compétents, pas légitimes. L'évocation de la dimension intime de l'acteur semble possible parce que les objectifs de formation sont communs, les problèmes partagés et le niveau des relations entre les étudiants autorise une délibération en collectif dans un climat favorable, parce que les étudiants sont tournés vers l'interaction pour l'action (Bange, 1992).

La qualité des relations et interactions en APE (écoute, partage, questionnements non jugeants) ainsi que le partage d'objectifs communs (développement professionnel) semblent contribuer à permettre l'évocation de cette « étape émotionnelle », en référence au curriculum conatif de Bui-Xûan (2011), évoqué par des études qui portent sur l'analyse du plaisir éprouvé en interaction par des enseignants. Les entretiens d'autoconfrontation ont permis de mettre à jour ces phénomènes émotionnels qui peuvent conduire jusqu'à la cécité. À partir de ces expériences communes, il existe des mouvements affectifs entre les acteurs (Cahour, 2006, p. 3) de l'ordre de la compréhension, de l'empathie qui abaissent le degré des mécanismes de préservation des apparences.

CHAPITRE 4

RÉSULTATS DE LA 4^e ÉTUDE RÉALISÉE À PARTIR DES ATELIERS DE BILAN DE FORMATION

Les entretiens nous permettent de faire émerger les moments importants de l'activité de formation des acteurs, avec primat donné à l'intrinsèque. Potentiellement, l'entretien en ABF porte sur une temporalité de 9 mois que l'acteur va, dans le jeu interviewé/interviewer, redessiner en toute autonomie, en fonction de sa subjectivité. Ainsi, ce cursus de formation, constitué d'un ensemble de dispositifs et d'interactions articulés avec des savoirs académiques, des connaissances méthodologiques, des interventions socio-sportives sera quoi qu'il en soit « filtré » par l'acteur qui définit sa propre situation, celle qui fait sens pour lui. L'entretien de bilan de formation vise à faire émerger cette expérience autonome et singulière. Le dispositif de formation vécu est recomposé au travers de la perception, des émotions, des intentions et des connaissances de l'acteur. Ce « cours de vie propre à une activité de formation » n'appartient qu'à celui qui l'a vécu. Pourtant, au-delà de la singularité des parcours, nous pouvons y repérer des récurrences d'un acteur à l'autre, au sein des participants de cette étude.

Dans cette étude et, à partir de la méthodologie de la *Grounded Theory*, nous dégageons ainsi 20 unités de sens, avec une fréquence allant de 4 à 13 (tableau 36). Des unités de sens à fréquence inférieure n'ont pas été retenues, parce que jugées non significantes en regard de l'objet de cette quatrième étude relative à la dynamique expérientielle de la formation à l'intervention socio-sportive du point de vue des acteurs, à l'échelle du groupe.

Nous allons parcourir les six organisateurs et illustrer les unités de sens les plus fréquentes par des extraits de verbatim. Les passages intégraux de ces verbatim peuvent être retrouvés dans les annexes grâce aux repères de lignes.

Les cinq premiers organisateurs sont des angles à partir desquels les acteurs documentent leur compétence à l'ISS en faisant le récit de leur engagement professionnel. Le cinquième organisateur mobilise des qualités métacognitives qui consistent pour les acteurs à se regarder eux-mêmes en train de travailler afin d'accompagner et d'entretenir le processus de développement professionnel. Un praticien est réflexif dès lors « qu'il se regarde agir comme

dans un miroir et cherche à comprendre comment il s'y prend, et parfois pourquoi il fait ce qu'il fait, éventuellement contre son gré » (Perrenoud, 2001). Cette dimension est sous-jacente du concept de compétence (agentivité, autonomie et sentiment de compétence).

Compte tenu de notre objet de recherche, le sixième organisateur permet la documentation du processus de formation, et notamment l'analyse de la dynamique de formation du point de vue de l'acteur. Dans le cadre théorique du cours d'action en anthropologie cognitive, cette dynamique renvoie à une adaptation asymétrique de l'acteur à un monde propre (autopoïèse), *i.e.* à l'élaboration de connaissances prioritaires et pertinentes sous l'effet de déclencheurs, de déterminants (à identifier) qui agissent sur l'empan du couplage structurel de cet acteur autonome. À partir de là, il serait intéressant d'identifier la localisation, le rythme et l'importance que l'acteur attribue au développement de connaissances en fonction des situations vécues et des conceptions qu'il a de l'ISS. Nous pourrions ainsi « redessiner » le processus d'appropriation du dispositif de formation c'est-à-dire tel qu'il fait sens pour l'acteur.

Organisateurs de l'entretien		Unités de sens (US)	Anth.	Bilal	Charl.	Chloé	Dorian	Flo.	Gab.	Jeanne	Laure	Lorène	Léo	Lise	Pierre	Fréquence		
Organisateurs communs à la compétence à l'ISS figurant dans le projet de formation	Concevoir	US1	Les outils de la formation	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	13	
		US2	La connaissance des publics	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓		12
		US3	L'intégration des objectifs sociaux	✓	✓	✓		✓		✓				✓				6
		US4	Mener des recherches sur les caractéristiques du public			✓		✓		✓	✓							4
	Conduire	US5	Les émotions en intervention	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	13
		US6	Une posture professionnelle en équilibre	✓			✓	✓		✓			✓		✓	✓		7
		US7	Contrôler les objectifs de séance grâce à des critères		✓	✓	✓	✓								✓		5
		US8	Activité professionnelle, tension et fatigue	✓									✓	✓		✓		4
	Réguler	US9	Adapter les techniques d'intervention	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	12
		US10	Maîtriser la frustration, la colère en intervention	✓			✓	✓				✓	✓		✓	✓		7
		US11	Composer avec la menace / défi verbal(e), physique.	✓			✓	✓						✓	✓	✓		6
	Collaborer	US12	La planification de séance comme médiation	✓	✓			✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		10
		US13	Confiance et collaboration	✓		✓	✓		✓	✓		✓			✓	✓		8
		US14	Collaborer pour mener des projets				✓		✓	✓			✓	✓	✓			6
	Conduire une analyse réflexive sur son ISS	US15	Faire connaissance de soi en ISS		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	12
		US16	S'immerger dans le quotidien des institutions	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		11
		US17	Affects et posture professionnelle	✓	✓	✓		✓				✓			✓	✓		7
		US18	Les objectifs éducatifs de l'intervention	✓				✓	✓			✓	✓		✓	✓		7
ique à l'entre	Analyse de la dynamique de formation	US19	L'effet des dispositifs de formation	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	13	
		US20	Des déclics	✓	✓	✓	✓	✓			✓	✓	✓	✓	✓	✓	11	


Tableau 36 Distribution des unités de sens

1. ORGANISEUR « CONCEVOIR UNE INTERVENTION SOCIO-SPORTIVE »

Cet organisateur permet l'émergence de quatre unités de sens (US) avec des fréquences respectivement étagées de 13 à 4. Les US suivantes (tableau 36) « les outils de la formation » (US1 - fréquence 13), « la connaissance des publics » (US2 – fréquence 12), « l'intégration des objectifs sociaux » (US3 – fréquence 5) et la nécessité « d'engager des recherches sur les caractéristiques du public pris en charge » (US4 – fréquence 4) participent, de façon essentielle et de leur point de vue, du développement de la compétence en intervention socio-sportive.

1.1 US n° 1 (Concevoir) : Adapter « les outils de la formation » pour les rendre fonctionnels

Dès octobre, le cursus LP DSMS impose un format pour la préparation et l'anticipation de séance (Annexe 4.1, p. 22). Avec l'autonomie qui caractérise le cheminement de chaque ESS en formation, ce format peut être adopté d'une façon formelle ou littérale, fonctionnelle ou adaptée, voire rejeté au profit d'un autre jugé plus efficace. Au retour des 16 semaines de stage, la dynamique et le niveau d'appropriation de cet outil apparaissent aux travers des entretiens en ABF. Une tendance de groupe apparaît : cet outil est adopté de façon fonctionnelle et est transformé sous l'effet de différents paramètres.

-  Anthony, le tableau de préparation des séances comme un outil structurant et malléable

Dans son emploi antérieur à la formation, en salle commerciale de remise en forme, les préparations de séance d'Anthony étaient destinées à un public adulte, volontaire, désireux de s'entretenir au plan physique. Sa préparation de séance s'appuyait sur des principes de charges et d'intensité de travail. La dimension éducative en était absente. La confrontation avec un public jeune, réfractaire aux formes scolaires ou aux entraînements rationalisés, en

CER¹ et MECS² modifie sa façon de « concevoir » : il utilise l’outil de préparation de séance issue de la formation (un tableau) pour intégrer la dimension éducative dans la conception de ses séances. Cet outil lui sert de structure, notamment pour l’aider à contrôler l’acquisition des objectifs visés. Il va cependant l’assouplir tout en conservant sa fonction car le format, trop scolaire, trop abouti ne permet pas d’adapter ses séances à ce public.

- « *Je n’étais pas habitué, je ne connaissais pas [la préparation de séance normée], c’était le flou total ça m’a formaté en fait (...).* »

- « *Habituellement, j’arrive et... et là, les faire adhérer à ma séance et puis aussi ne pas leur laisser le choix ! On a vu en cours que c’est les critères de réalisation, de réussite qui rendent la séance éducative en fait, c’était basé là dessus. Donc oui, effectivement, ça m’a formaté, aujourd’hui j’ai un outil de travail. »*

- « *Alors pour être honnête, cet outil là je l’ai plus utilisé au mois de février (...). Ce que j’ai cherché à faire, c’est de partir sur ce que l’on avait vu avec les tableaux [préparation de séances], et au final ils ne se sont pas habitués à avoir un échauffement, eux, ils passent directement à la pratique. Un retour de séance, ils ne savent pas ce que c’est, encore moins ! Donc, lorsque la première fois, j’ai voulu proposer quelque chose, et bien, j’ai tout de suite compris que cela n’allait pas marcher, donc OK, je suis entré dans leur jeu. »* (annexe 6.1, p.77, L. 196 à 221).

Bilal, contrôler les progrès et afficher son professionnalisme

Dans son activité antérieure, en tant qu’éducateur de quartier, Bilal ne préparait pas ses séances. Il avait des objectifs « en tête », mais ne les formalisait pas à l’écrit. L’aisance, la fluidité dont il faisait preuve en intervention dans les quartiers, en football, renforçait cette conception personnelle. C’était pour lui une question « d’allure », d’apparence. Il se sentait sûr de lui, compte tenu de la connaissance de ce public qu’il fréquente en tant qu’habitant du quartier. Cette expertise apparaît clairement lors d’un APE en tout début de formation.

¹ Centre éducatif fermé.

² Maison de l’enfance à caractère social.

- « *Je pense que sur le terrain il ne faut pas ça [une préparation de séance papier], il faut juste une allure et puis voilà : ça va marcher tout seul !* » (annexe 6.2, p. 93, L. 338 et suivantes).

- « *J'avais une zone de confort où ça se passait toujours bien, avec un public que je connaissais et ça se passait forcément bien.* » (Ibid., L. 101 et suivantes).

La confrontation à différents publics puis la collaboration avec des professionnels en stage va modifier ses conceptions. Un AI - PJJ¹ va servir de révélateur : dépassé par le public dans une activité sportive qu'il ne maîtrise pas, il perd son assurance et sous forte tension, il arrête rapidement la séance, à court de contenus adaptés, excédé.

- « *J'ai eu un déclic au niveau d'une séance qui s'est passé dans le dojo, où ça s'est pas bien passé... ce jour-là, je me suis dit, finalement, tu n'es pas capable de gérer toutes les situations. À partir de là, avec l'analyse vidéo, je me suis vu... En fait, si le public n'était pas comme je l'avais souhaité, ça pouvait faire un conflit très vite et... et là j'essaie au mieux d'adapter ma séance, en fonction du public, c'est-à-dire qu'il faut que ma séance soit bien structurée, qu'il y ait un temps bien délimité.* » (Ibid., L. 103 et suivantes)

- « *Maintenant, cela me semble utile parce que même durant mon stage, je le fais. Avant je ne pensais pas à le faire parce que je me disais que ça ne serre à rien car je savais déjà ce que j'avais dans la tête. Mais même au niveau de l'évolution, on le voit après qu'ils évoluent en fonction des séances, on voit que ça évolue. On voit que ça a servi parce que dans la 1^{re} séance, on fixe un objectif et on voit que 2 ou 3 semaines après il y a une progression et on voit que ça a été utile. Et même dans l'organisation, toujours... Moi, j'ai toujours une feuille avec moi, avant je n'avais pas de feuille, et puis j'arrive, je sais ce que je dois faire...* » (Ibid., L. 15 à 23).

En stage, il applique la méthodologie développée en formation pour concevoir à l'aide du format normalisé l'intervention. Elle lui permet de mesurer les progrès du public à l'échelle d'un cycle d'intervention. D'autres fonctions de l'outil sont mises à jour au fur et à mesure qu'il l'incorpore : elle le rassure et lui permet d'objectiver une démarche professionnelle dans un milieu concurrentiel (perspective d'emploi).

¹ Atelier d'intervention avec public sous mandat de justice.

✚ Laure, une préparation qui cible le prévisible et qui rassure

Laure se qualifie de perfectionniste lorsqu'elle arrive en LP DSMS. Elle exprime alors le besoin de s'emparer de contenus de formation (qu'elle appelle « la théorie ») et de les appliquer de façon stricte. Au travers de ce travail rigoureux de préparation de séance, elle se rassure en se conformant à la lettre aux prescriptions de formation. Son stage en MECS¹ l'amène à infléchir sa planification trop rigide en constatant qu'elle ne lui permet pas d'absorber les aléas rencontrés. Sa planification devient plus souple : les dispositifs d'intervention sont à géométrie variable (elle ne connaît jamais le nombre de personnes qu'elle prend en charge ni leur persistance dans l'activité). Elle développe une agilité lui permettant l'anticipation d'alternatives grâce à des outils : les variables. Cette préparation de séance adaptée et modifiée en fonction des contraintes du milieu a une autre fonction : elle la rassure. Elle se sait capable d'observer et de relever des comportements qui nécessitent des adaptations de dispositifs, mais ne s'attribue pas la capacité à réguler rapidement en l'absence d'alternatives prévues.

- « Je ne peux pas improviser complètement, ce n'est pas possible, parce que quand j'arrive devant les jeunes, c'est... Enfin, j'imagine même pas, en fait. Mais par contre maintenant... Je ne vais pas prévoir le nombre d'équipes précis avec l'organisation précise du nombre de jeunes par plots etc. Parce que je sais que de toutes façons, si ça se trouve en milieu de séance, il y en a un qui va partir parce que ça ne lui plaît pas ! »

- « bah... il y a un parcours, s'il y a plus de jeunes, on peut faire par équipe et faire des courses, s'il y a moins de jeunes, on fait au chrono et enfin sur un seul parcours, etc. »

- « la première chose à laquelle je pense quand je fais mes séances, c'est les jeunes, en fait alors qu'avant euh... c'était les cours, c'était beaucoup plus théorique. » (Annexe 6.9, p.202-204, L. 427-490).

¹ Maison de l'enfance à caractère social.

 Pierre, une fiche de séance support de communication

Entraîneur de basket bénévole, **Pierre** réalise en formation, lors des AI¹, qu'en l'absence de connaissance des publics, il projette son expérience de joueur sur des jeunes sans l'adapter. En organisant des espaces de jeu, par exemple, il n'a pas conscience en début de formation que l'appréciation du danger d'une situation n'est pas la même chez un adulte et chez les enfants. Lors des premières séances réalisées en autonomie, il rejette le format de préparation de séance de la formation. Après avoir fait l'expérience d'un outil personnel pour bâtir une séance, il constate que celui de la formation est plus ergonomique. Il prend conscience d'une autre fonctionnalité de l'outil référence : cette préparation peut servir de médiation lors d'échanges avec les jeunes. Lorsqu'il leur explique la séance, il mobilise le tableau de séance en tant que support visuel à l'explication des contenus et des objectifs des séances.

- « au départ, je voulais changer un petit peu, parce que je trouvais que ça... oui je trouvais ça un petit peu particulier ! Et je l'ai fait sur la séance de la SAEJ où je suis allé faire un cours de renforcement musculaire. Donc, j'ai tout noté et je me suis rendu compte, il n'y a pas si longtemps que ça, que pour faire comprendre à quelqu'un sa séance et bien ce n'est pas évident ! Parce qu'ils ont peut-être pas forcément envie de lire déjà les jeunes et puis un tableau, c'est plus... Voilà, on voit, tac, tac, tac, ce qu'il faut faire, voilà ! Où sont les dispositifs, enfin de quoi on a besoin, pourquoi on fait ça et ça va servir après aux jeunes. Je me suis rendu compte que quand il n'y a pas ça, ça ne donne pas forcément envie de le lire, déjà (...)(annexe 6.13, p.281, L. 192-200).

 Gabrielle, concevoir en priorisant le contact avec le public

Gabrielle est infirmière dans un service de réanimation en hématologie. Elle rejoint la LP DSMS dans le cadre de la formation continue, avec l'idée de changer de métier. Elle est pratiquante de boxe française et découvre la culture STAPS. Elle s'implique dans la formation et réalise en octobre le travail qu'elle doit produire à l'échelle du cursus. Les premiers AI sont difficiles, la mettent à mal au plan des émotions, les préparations collectives de leçons l'interpellent. Elle s'empare des outils de la formation mais leur utilité, à court terme, lui pose problème : elle manque de temps pour en apprécier l'ergonomie, dans l'aspect proposé en

¹ Ateliers d'intervention.

cours. En stage, en crise de temps, elle priorise le contact avec le public pour ajuster ses interventions aux besoins qu'elle répertorie. La méthodologie de préparation de séance, objectivée par « le tableau » lui semble formelle, pas assez opérationnelle en l'état de ses préoccupations (gérer la crise de temps). Cependant, elle prépare des séances types, présentes dans son portfolio, qui répertorient les contenus techniques, les habiletés motrices fondamentales des pratiques sportives qu'elle mobilise. *A posteriori*, elle rédige des bilans individualisés. Cette méthode constitue une adaptation qu'elle justifie : identifier les contenus de formation en fonction des activités physiques et sportives (APS), contrôler les transformations à partir des bilans individualisés, sont prioritaires en l'état de ses connaissances. Pour développer les connaissances sur le public et bien concevoir les interventions socio-sportives (ISS), elle privilégie le présentiel et l'interaction.

G : Ça, c'est une fiche que j'ai faite pour la boxe française globale, dont je me sers pour chaque séance : je ne refais pas de tableau à chaque fois.

K : Mais ça, c'est ta spécialité, donc, ça peut s'expliquer ?

G : J'ai fait des tableaux pour dire les spécificités des assauts, du travail en technique, des échauffements, et ensuite je retravaille... Parce que si, à chaque fois, je refais un tableau sur une technique demandée, pff ...

K : C'est trop lourd ?

G : Oui, je n'avais pas le temps ! Et puis moi, franchement, je vous le dis, j'ai utilisé la plupart de mon temps pour être avec les jeunes. Enfin je pense que c'est là où je progresse aussi le plus, quoi. Il faut que j'analyse et que je prépare mes séances mais bon... (annexe 6.7, p. 166, L. 877-891).

1.2 US n° 2 (Concevoir) : « La connaissance des publics » pour identifier leurs caractéristiques et leurs besoins

Dès lors qu'il s'agit d'élaborer par anticipation une intervention, les participants soulignent l'importance de connaître le public auquel ils s'adressent : il s'agit de l'unité de sens « connaissance approfondie des publics ». L'étude montre que pour 12 des 13 participants, c'est l'immersion dans les structures, la proximité avec les publics lors des stages et les jeunes considérés comme des « cas » singuliers, qui permettent d'atteindre un niveau de connaissances réellement opérationnel au service de la conception des interventions.

Ce résultat est surprenant pour plusieurs raisons, nous en citerons deux. Premièrement, car les formations en STAPS apportent des connaissances physiologiques, psychologiques, sociales sur les publics en rupture. La plupart des participants ont traversé des cursus qui les ont exposés à forte dose à ces apports en connaissances avant même cette année de formation LP DSMS. Deuxièmement, tous les participants de l'étude ont mis en avant leurs intérêts pour ces publics sensibles lors de l'entretien de sélection à l'entrée en formation en mai et juin 2015. Les arguments employés lors de cette sélection à l'entrée en formation valorisent souvent l'existence d'un « déjà-là » en matière de connaissance de ces publics, construit à partir d'expériences d'intervention.

Laure et la résilience des petits aux histoires de vie atroces

La proximité avec de très jeunes enfants renverse les préférences de **Laure** quant aux publics qu'elle souhaite prendre en charge dans le cadre de son futur métier. En maison de l'enfance à caractère social (MECS), elle redécouvre ces enfants très jeunes, qu'elle n'avait pas appréciés lors de son précédent stage mené en milieu scolaire, durant sa formation en licence Éducation et Motricité. Par ce stage en tant qu'éducateur socio-sportif, elle parvient à les cerner de très près, jusqu'à augmenter les capacités de prédiction de leurs comportements, pourtant hautement versatiles, ce qui la rassure, lors des préparations de séance.

« Au départ, je me suis dit sur les moments de vie ça va être horrible, je vais pas y arriver et ça va m'énerver en plus, chez les petits... Bon là, c'était vraiment pas ce que je voulais et puis finalement, ben, c'est tout l'inverse. » (annexe 6.9, p. 194, L. 44-46).

« (...) j'ai remarqué que le fait d'être sur des moments de vie, de les connaître dans le sport, derrière, je prends beaucoup plus plaisir à faire de la motricité avec eux que quand j'étais en stage à l'école par exemple. (...) Parce que je les connais, je connais leurs réactions, je connais leurs histoires ... » (Ibid., p.197, L. 185-187).

« J'ai eu beaucoup de mal [au début du stage] parce qu'ils me faisaient énormément de peine, en fait. Il y en a qui ont des histoires de vie atroces, enfin je pensais même pas que ça pouvait exister, moi. » (Ibid., p. 200, L. 316-320).

✚ Dorian et l'évaluation des besoins du public par empathie

Dorian constate que l'observation des comportements du public dans les institutions, au quotidien, augmente la qualité de la conception de ses interventions. Pourtant, avant son immersion dans le milieu MECS en stage, la formation l'avait déjà exposé à cinq ateliers d'intervention (AI) dans lesquels il avait tour à tour endossé trois rôles différents – éducateur socio-sportif, plastron, observateur – autant de possibilités d'engranger des connaissances fines sur ce même public, sous des angles différents. Dorian, confronté aux comportements singuliers de ces publics retirés de leur famille par la Protection de l'enfance, évoque son changement d'attitude par rapport à celle qu'il déployait en formation « Éducation et Motricité ». La nature des objectifs en éducation spécialisée lui apparaît dans toute sa complexité.

« - Je suis de nature à tout relativiser, à prendre... pas à la légère, mais finalement, je me disais peut-être que c'était simple ... Déjà, le contexte du sport en éducation et motricité l'année dernière, les jeunes savent qu'ils viennent en sport¹ ... Ici les objectifs déjà, sont différents ... Non, je ne m'attendais pas à l'importance d'observer tous les comportements que l'on pouvait voir ... Quand ils venaient le mercredi [lors des AI], ça ne ressortait pas comme lorsqu'ils sont chez eux, dans l'Institution... » (annexe 6.5, p. 132, L. 115-121).

« - Le concret, quoi, déjà ... finalement, aider le public, mais j'avais une idée idéaliste et générale de ce public ... je ne les voyais pas, comment dire... avec des besoins bien spécifiques (...) Oui, mon centre d'intérêt a changé, c'est les enfants ... (Ibid., p. 134, L. 216-221).

« (...) Parce que je peux être empathique, mais je vais faire quoi, avec ça ? Et après du coup, l'empathie, ça va être une sorte d'évaluation de ce qu'il y a de besoin... Une évaluation, je pense que c'est ça aussi, de mes interventions et des transformations ... C'est comment je ressens les choses, quoi... » (Ibid., p. 135, L. 283-287).

¹ Dorian a fait son stage de deuxième année en Éducation et Motricité dans le cadre des temps d'activités périscolaires auprès d'une collectivité territoriale.

✚ Léo, s'imprégner du public en partageant les mêmes espaces

En formation et lors des AI, **Léo** ne s'investit que modérément dans la conception collective des séances, il en convient en ABF. Avec l'expérience développée dans ses emplois antérieurs, les AEP et AI ne l'ont jamais sollicité suffisamment pour qu'il s'implique d'une façon plus affirmée dans la préparation de ses interventions. Son immersion durant 3 mois en maison d'arrêt modifie son comportement. Pour Léo, c'est la proximité avec ce public qu'il découvre à travers des histoires de vie et un contact physique sur les terrains de sport, c'est aussi l'expérience d'une ambiance carcérale tendue qui transforment son activité professionnelle. Il parle d'imprégnation. Sous la pression du contexte, Léo va collaborer avec Lorène et Lise également stagiaires dans cette maison d'arrêt. La conception collective des interventions d'une part, éclairée des caractéristiques affinées du public d'autre part, conditionne la viabilité de son intervention professionnelle. Les détenus expriment des besoins particuliers de pratique sportive routinière, exutoire. Ils défient les éducateurs sportifs sur le terrain sportif afin d'établir une hiérarchie que le statut de stagiaire ne protège pas.

- « *Je me suis rendu compte que pour moi concevoir, c'était une étape clé au final, qui permettait de conduire au bon déroulement d'une séance. C'était pour moi une des étapes les plus importantes surtout que voilà, je me suis rendu compte que dans le contexte où j'ai évolué en stage, c'était un petit peu compliqué.* » (annexe 6.10, p.219, L. 19-23).

- « *En fait, j'avais peur avant, hein, j'avoue que j'avais peur quand on m'a dit (...) que j'allais aller dans le milieu carcéral, c'était vraiment ... un défi pour moi, parce que je ne connaissais pas du tout et je voulais voir. Mais c'est vrai que c'est pas non plus quelque chose qui est donné à tout le monde de se dire d'aller dans « la gueule du loup », en plus, pour toucher un sujet sensible comme le sport parce que pour eux, la vision qu'ils en ont, les représentations ...* » (Ibid, p. 220, L. 90-96).

- « *J'ai joué avec chacun des groupes de tous les jours, j'étais vachement crevé d'ailleurs, tous les matins, midi, tout le temps et en fait voilà ils voyaient que j'avais quand même une certaine maîtrise et que j'étais même meilleur qu'eux sur cette activité là, ça me permettait un petit peu d'avoir une petite notoriété, quoi, autorité.* » (Ibid., p. 223, L. 224-231).

- « *Moi, je pense qu'il y a un contact, on s'imprègne forcément de la personne. (...) Quand on est à côté, on s'adapte malgré nous quand on les voit et puis même là, je le vois dans la prison, on est quand même enfermés avec eux, malgré tout ! On est quand même enfermé avec eux... Du coup ça influe vachement sur notre façon d'être, nos façons de nous comporter.* » (Ibid., p. 232, L. 643-648).

✚ Jeanne, ajuster des connaissances antérieures au contact du public

En immersion dans une UEAJ¹, **Jeanne** modifie ses conceptions à propos des adolescents. Leur prise en charge au quotidien efface l'appréhension qu'elle s'était construite à partir des connaissances académiques délivrées en cours de psychologie et sociologie, ces connaissances « théoriques » ne constituant pas pour elle un appui solide pour l'intervention. Elle reconnaît la complexité de la prise en charge de ces publics adolescents, qui cumulent les problèmes d'origines diverses, mais la dédramatise en les côtoyant. Elle explique que les connaissances théoriques une fois intégrées ont pu contribuer à renforcer les prêt-à-penser, voire les clichés qu'elle nourrissait à propos de ce public. Mieux les connaître « en vrai » a changé sa façon de concevoir et d'intervenir, son attitude a gagné en qualité d'écoute.

« Là je m'étais mis un challenge c'était de travailler avec les adolescents, c'est un public que je connais absolument pas. » (annexe 6.8, p. 172, L. 36 et 37.).

« Ce qu'on voit en théorie n'est pas forcément vrai sur le terrain. (...) On avait eu des cours par rapport à l'adolescence et moi j'avais un petit peu peur d'atterrir dans un service où des adolescents auraient pu faire « péter » tous les services, tous les foyers et... En fait le stage me donne envie de continuer à travailler avec eux. » (Ibid., p.174, L. 101-104).

« On nous a présenté des adolescents difficiles [en cours de LP DSMS] et c'était super compliqué de travailler avec eux (...) mais de ce qu'on a pu dire, on se rend compte que c'est pas du tout la même chose sur le terrain. » (Ibid., p. 188 et 189, L. 825-830).

¹ Unité éducatif d'accueil de jour.

1.3 US n° 3 (Concevoir) : « L'intégration des objectifs sociaux » pour expliquer et contrôler

La formation à l'ISS en LP DSMS repose en grande partie sur la possibilité de mobiliser de façon éclairée des objets comme le sport, les pratiques sportives et artistiques au service de la construction ou reconstruction de liens sociaux en direction de publics fragiles. C'est dans la compétence à mobiliser cet objet afin d'atteindre les objectifs socio-sportifs visés que réside l'expertise de l'éducateur socio-sportif. Il s'agit entre autre de proposer des expériences physiques et sportives qui favorisent l'acquisition ou le développement de qualités, de comportements, d'attitudes nécessaires à la construction de liens sociaux, par le développement de soi. Les conceptions des étudiants issues d'un parcours STAPS sont en principe suffisamment nourries d'apports scientifiques, notamment par les sciences de l'éducation et la sociologie, pour qu'ils parviennent à composer de façon agile avec les croyances sur le sport (« les valeurs du sport », « le sport pacificateur », « vertueux », « éducatif », « socialisant »), éléments d'une culture commune fédératrice. Sociétaires de clubs sportifs, engagés professionnellement dans des structures, porteurs de projets, leurs expériences antérieures leur permettent d'évoquer les limites et les biais de ces conceptions partagées. Ils sont donc en mesure de les dépasser intellectuellement pour entrer dans une démarche active de conception d'intervention orientée par les objectifs socio-sportifs. En phase de conception de séance, 6 participants sur les 13 précisent leurs évolutions sur ce point.

- ✚ En formation, Anthony intègre la dimension socio-sportive dans la conception de séance et l'importe sur son terrain de stage

Anthony modifie la façon d'entrevoir les interventions et leurs conceptions. Il va même jusqu'à maintenir le cap des objectifs socio-sportifs contre les conseils des intervenants sportifs du milieu dans lequel il s'implique en stage.

« Ce qui m'a chamboulé un peu, sur la formation, c'est que le sport avant je le pratiquais, je le faisais pratiquer avec un rôle physiologique et puis, heu... physique et je ne voyais pas forcément l'aspect éducatif et ... c'était quelque chose qui m'était passé ... et en fait, je me suis rendu compte qu'avec tel ou tel sport, on peut arriver à changer certains comportements... et ça, là, je vois la différence en fait, avec les

éducateurs sportifs de là-bas. L'éducateur sportif est un ancien joueur professionnel, qui n'est pas français en fait, il est passé par plusieurs pays, il n'a pas une maîtrise parfaite du français et ça tournait beaucoup autour du foot quand ils les sortaient ... il donnait le ballon et les jeunes allaient jouer, quoi, il n'y avait pas réellement ce côté éducatif et puis il m'avait dit, je me souviens, ' tu verras, ce qu'ils veulent, c'est juste courir '... » (annexe 6.1, p. 79, L. 296-306).

✚ Léo, constater les différences pour dépasser des motifs personnels de performance

Léo a une démarche personnelle de performance. La formation lui a permis d'envisager, très progressivement ce décentrage en concevant qu'une personne dispose de ressources diverses. En tant que concepteur d'intervention, la multiplicité des pratiques sportives dans leurs éléments identitaires constitue une trame de variance. Inconsciemment, Léo a résisté longtemps à s'ouvrir à d'autres activités sportives que la préparation physique et les activités collectives. Un AI- MECS¹ a constitué un déclencheur : ses collègues mobilisant adroitement l'acrosport, il a été le spectateur passif de l'apparition de comportements responsables, d'entraide et du plaisir de réussir ensemble.

- « Moi, c'est vrai que je me suis vu évoluer : je vais reprendre l'exemple, là avec, euh... que vous m'avez cité, par rapport à la séance d'acrosport. C'est vrai que c'était une séance particulière pour moi : j'avais du mal en fait, à visualiser cette activité-là et c'est vrai que maintenant, je visualise un peu plus la personne comme un tout. Et c'est vrai que des petites choses infimes comme l'acrosport ou des séances qui pour moi me paraissent un peu moins importantes que d'autres en fait, je me rends compte qu'il faut les faire, même si moi j'ai pas les... j'ai pas cette accroche là, quoi. Il faut que j'y aille et que j'apprenne à concevoir aussi cette séance, quoi. » (annexe 6.10, p. 220, L. 50-60).

- (...) « J'étais vraiment dans la performance pour moi, c'est pas une drogue, mais quand on s'entraîne énormément, on a du mal à se dire que, en dehors de nous, parce que nous on est un cas de référence, en dehors de nous, ben... il y a des gens qui voilà, sont pas forcément ». (Ibid., p. 231, L. 593-596).

¹ Atelier d'intervention prévu dans le cursus de formation et accueillant des enfants d'une maison de l'enfance à caractère social.

1.4 US n° 4 (Concevoir) : « Mener des recherches et des lectures sur les caractéristiques des publics »

Bien que les acteurs dans leur majorité valorisent le contact pour connaître les publics, 4 acteurs sur 13 concluent à la nécessité de mener des recherches pour améliorer leur conception et leurs interventions.

Dorian : la lecture pour dépasser le machisme des préados

Confronté au comportement misogyne des préadolescents, **Dorian** s'interroge sur la violence des rapports entre les genres, en MECS¹. Il modifie son rapport à la lecture sous l'effet d'une influence nouvelle, le plaisir qu'il prend à proposer des contenus adaptés aux problématiques à résoudre. Le sens qu'il donne aux recherches en formation académique s'est déporté d'une préoccupation jugée formelle durant les deux années de son DEUG - l'obtention d'une « bonne note » - vers une préoccupation chargée d'un sens plus mobilisateur, *i.e.* développer une meilleure connaissance des problématiques du public. La lecture lui permet de construire un recul face au déterminisme de genre, auquel lui-même n'a pu échapper et qui se révèle de façon caricaturale en MECS. Mieux étayées et plus percutantes sur la problématique des genres, ses interventions renouvelées lui procurent une satisfaction en retour.

K : « c'est souvent des états de tension qui te limitent, dans ce que tu veux mettre en place ? »

D : « un public, surtout, les préados garçons... ce sont ceux qui nous font le plus échanger, même intervenir parce qu'ils sont à une période où la problématique des filles, c'est incroyable ... »

K : « comment tu l'interprètes alors ? Vous avez eu des cours là dessus ... »

D : « oui, je viens même de lire un livre, Le machisme expliqué à mon frère et ... je me rends compte que je suis macho, mais c'est tout le monde, à différents degrés, c'est la société, elle nous y incite... l'image historique de la femme, c'est ça... La danse, la

¹ Maison de l'enfance à caractère social.

danse ! Donc je fais un cycle danse... Les arguments des garçons au début, c'est... C'est un sport de filles ! » (annexe 6.5, p. 129, L. 16 à 26).

- « (...) ma prise de conscience, c'est eux qui nous mettent, nous, devant le fait accompli, lorsque l'on se dit 'oh, là, là, qu'est-ce que je peux lui apporter' ? Leur apporter le maximum, oui... c'est devant le fait accompli, quoi... je ne sais pas si j'avais besoin de souffler, mais pour moi le goût de lire ou d'apprendre pour m'enrichir... J'étais passé au stade où faut lire, faut apprendre... et là, parce que j'aime ce public, je ne le fais plus pour la note, je le fais pour eux et finalement, le plaisir, après, que je prends ! Parce que je sais quoi leur apprendre et que c'est nouveau et qu'ils sont super contents, j'ai le retour quand même... ». (Ibid., p.134, L. 241-248).

 Charlotte, des recherches pour mener un projet de terrain en autonomie

Charlotte est la plus jeune, peut-être la moins prête à intégrer la LP DSMS. Son dynamisme, sa force de persuasion lors de l'entretien de recrutement étaient pourtant surprenants. Cette énergie s'est éteinte en AI¹, en comparant ses capacités à celles supposées de ses pairs. Cette attitude l'a inhibée. Sur le terrain de son stage, libérée, elle retrouve son énergie et s'engage dans un projet qui la conduit à combler des lacunes de formation dans une démarche autodidacte.

- « (...) Parce que j'ai souvent été comme ça, à me dévaloriser, à être dans le négatif, trop, par rapport aux autres. En ressortant de ce stage, je sais que là, actuellement je me dis, je ne suis pas encore professionnelle et j'ai besoin d'expérimentation mais il y a des choses que j'ai acquises, je sais. Je suis capable de construire des séances, improviser, m'adapter, ça ne me fait plus peur, je ne suis plus en stress. Tout ça, c'est parti, en fait et quand j'y vais, j'ai vraiment plaisir d'y aller. Et j'ai un plaisir, surtout de voir après, les impacts du travail que j'ai pu faire. Surtout que franchement, je passe vraiment beaucoup, beaucoup de temps... Je fais beaucoup de recherches sur internet, sur les mots, toutes ces notions comme le cognitif, la didactique. En fait, j'ai essayé d'assimiler, d'intégrer pour savoir, pour faire le lien avec cette théorie et cette pratique et comprendre ». (annexe 6.3, p.107, L. 230-238).

¹ Ateliers d'intervention, en formation.

2. ORGANISEUR « CONDUIRE L'INTERVENTION SOCIO-SPORTIVE »

Sous le deuxième organisateur de notre étude, « Conduire », quatre unités de sens émergent à la lecture des verbatim des treize entretiens : la place des émotions (US5 – fréquence 13), une posture professionnelle en équilibre (US6 – fréquence 7), les critères pour maintenir le cap de la séance et évaluer les progrès (US7 – fréquence 5), activité professionnelle, tension et fatigue (US8 – fréquence 4).

2.1 US n° 5 (Conduire) : « Les émotions en intervention socio-sportive »

Lorsque les acteurs sont questionnés à partir de l'organisateur « conduire », ils verbalisent à propos de l'item du projet de formation « *identifier, nommer, réguler, contrôler ses émotions, se construire une zone de sécurité affective dans la relation médiateur-public compatible avec la déontologie du métier et sa personnalité* ». Ils balayent leurs souvenirs de formation facilement, depuis les APE d'octobre jusqu'au stage final. Ils mettent à jour de nombreux moments d'ISS saturés d'affects, les leurs et ceux des publics, les racontent et les mettent en perspective à l'échelle de la formation et en fonction des ateliers. Ils disent ce qu'ils en apprennent. *Les émotions en ISS* est une unité de sens qui apparaît dans les treize entretiens, ce qui, compte tenu de la complexité des milieux traversés, n'est pas surprenant. Ce qui l'est plus, c'est l'éventail des émotions vécues et le grain plus ou moins fin de description des connaissances qu'ils tirent de ces expériences émotionnellement marquantes. Dans des AI, ils peuvent avoir fait l'expérience d'un stress important, survenu avec le marquage d'affects négatifs : ils évitent de revivre cette situation, en choisissant leur lieu de travail à partir de ces constats de fragilité (Chloé). Ils identifient devoir contrôler leur tempérament pour adapter leur conduite en fonction des contextes et pour cela apprendre à se connaître (Lise). À d'autres moments, ces signaux sensibles les font réagir avant de comprendre la situation, l'appréciation plus rationnelle n'intervenant qu'avec le recul du temps ou des traces vidéo (Léo, Pierre). Très peu caractérisent avec précision et de manière explicite l'usage qu'ils font des affects pour conduire leurs interventions socio-sportives ; à cet égard, Pierre et Dorian rapportent un usage surprenant en regard de leur tempérament

paisible : la simulation de colère pour matérialiser des limites à des comportements transgressifs d'adolescents.

✚ Léo, « canaliser tout ça » par l'expérience

Léo évoque cette « peur » éprouvée dans la perspective du stage en maison d'arrêt en utilisant une expression éloquente « *d'aller dans la gueule du loup* » (annexe 6.10, p. 221, L. 95) et la nécessité de faire sa place dans un rapport de force quasi-permanent. L'univers carcéral représente pour lui un défi et il se dira imprégné d'une ambiance particulière qui règle la conduite « *c'est pas rien, quand même* ». L'entretien est relancé à partir d'un moment marquant, révélé à la promotion par Léo en APE, lorsque C. l'interpelle en AI-MECS¹ le 25 novembre 2015. Il met à jour l'existence de mécanismes profonds – Léo parle « *d'inhibition* », d'un « *cerveau qui engloutit* » (V. étude n° 3). Il le ressent sur le terrain. L'analyse vidéo lui a permis de constater le phénomène, les APE de le soumettre à ses collègues en tant qu'élément important de sa formation. Mais pour lui, c'est avant tout l'expérience qui va permettre de s'adapter en situation, de réagir rapidement dans les interactions pour parvenir à « *à canaliser tout ça* ».

K : « tu as proposé en atelier de partage d'expérience le moment où tu te retrouves face à C., désarçonné, en fait. Est-ce que tu l'avais identifié en l'absence de la vidéo ou bien est-ce que c'est en regardant la vidéo, que tu t'es dis ce moment-là est intéressant ? »

L « En regardant. Je l'avais pas, j'étais tellement, j'étais tellement inhibé à ce moment là dans l'action que je l'avais pas... »

K : « Tu l'avais pas vu ? »

L « Oui, non, enfin je l'avais vu... Mais c'est comme si en fait mon cerveau, il l'avait enfin... voilà »

K : « Il l'avait shunté, il l'avait oublié ? »

L : « Ouais, c'est ça, ou il avait fait exprès de l'engloutir vite et de regarder un peu ailleurs mais c'est vrai que la vidéo ça pardonne pas là. On voit clairement l'action on est vraiment extérieur à l'action, comme il faut. On voit, on entend, on voit clairement ce qui se passe dans un groupe, ceux qui sont derrière aussi enfin. »

¹ Atelier d'intervention du cursus de formation accueillant les enfants d'une maison de l'enfance à caractère social.

K : « D'accord. »

L « C'est des yeux dans le dos, en fait on voit tout. »

K : « D'accord OK et euh ça t'a sidéré de te voir presque dans une posture on va dire désarçonnée enfin, presque désarçonnée (...) »

L : « Non je le savais quand même. (...) c'est là où je me dis que c'est vraiment des boulots vraiment en or en tout cas, c'est des gens qui arrivent à canaliser tout ça quoi, c'est pas rien quand même, c'est surtout ça ». (annexe 6.10, p. 233 et 234, L. 687-712).

Laure, comprendre ce que la colère signifie

En stage **Laure** comprend le mécanisme d'apparition des violentes réactions des enfants et leur récurrence. La patience des collègues, les échanges avec eux servent de révélateurs. Son attitude s'en trouve transformée : face à la colère, faire preuve d'écoute.

L : « J'ai compris des choses parce que par rapport aux enfants, d'habitude, quand il y avait une crise, ça m'énervait dans le sens où je ne comprenais pas pourquoi il y avait une crise pour une si petite chose... La plupart de leurs crises, ça part d'une toute petite chose, et finalement, c'est parce qu'il y a eu frustration dans la journée, parce que 'papa manque', parce que 'je ne comprends pas mon placement', 'parce que'... et maintenant je comprends pourquoi ils peuvent exploser si fort pour de si petites choses et finalement, c'est pas la chose réelle... ».

L : « et finalement, en les voyant faire, je me suis dis : 'ben pourquoi personne s'énerve, alors que'... et finalement, ils m'ont expliqué que c'était souvent... il suffisait d'attendre qu'ils explosent et d'aller discuter après avec eux, parce que malgré leur... tout petit âge, enfin, même à 3 ans, ils arrivent à dire des choses, quoi, et je ne pensais pas... » (annexe 6.9, p. 195, L. 73-94).

Dorian, contenir sa frustration face à la colère et poser des limites

En stage en MECS, **Dorian** fait évoluer son style d'intervention, il se positionne de façon directive lorsque les comportements l'exigent. Lors du premier AI-MECS¹ (21 octobre

¹ Atelier d'intervention qui accueille des enfants relevant d'une maison de l'enfance à caractère social.

2015), touché par les problématiques des enfants relevant de l'ASE¹, il anime les interventions avec la préoccupation de compenser les traumatismes vécus en leur proposant des jeux, avec un style permissif. Par la suite, capable d'adaptation, il sait composer avec les colères des enfants. En stage, il domine ses propres frustrations face à de multiples situations dans lesquelles il ne trouve pas toujours de solutions, tout en étant capable de « *piquer une colère* » pour poser des limites.

D : En fait, tout cela veut dire quelque chose, et c'est dur dans la colère, dans la frustration de ne pas nous même se frustrer... ben, ne pas se fâcher... C'est vrai, il ne faut pas être laxiste, il faut être souple... il faut être souple, finalement, par rapport à tout cela.

K : ne pas réagir en miroir ?...

D : ben oui, c'est cela bon après cela ne m'empêche pas de leur rentrer dedans quand un ado, qui a un melon comme ça, ben...

K : il faut que tu poses les limites ?

D : oui, voilà... et du coup, en ce qui concerne, poser des limites, heu... je pense que... Quand on disait, le fait d'être calme, je suis de nature calme, serein et quand j'élève la voix, les ados, ça les fait rire ! Car il n'y a pas de réels soucis, mais pour les plus jeunes...

K : parce que tu le fais au moment où il faut le faire, c'est maîtrisé ?

D : oui, c'est ça, parce que déjà pour que je m'énerve, de base, enfin, il faut que ça bout ! Mais quand je pique une colère c'est que... les solutions, elles peuvent commencer à manquer quand même... (annexe 6.5, p. 133, L. 158 – 178).

 Chloé, choisir un public en fonction de ses ressources émotionnelles

Chloé réalise un stage de 12 semaines en école de la seconde chance. Le public est volontaire, sélectionné et rémunéré pour se former dans cette structure. Elle prend en charge l'activité de ce public dans le cadre d'un enseignement obligatoire, avec un maître de stage dont elle remet en cause le mode d'intervention. En entretien lors de l'ABF², elle explique les

¹ Aide Sociale à l'Enfance (autrefois assistance publique) : désigne la politique sociale en faveur des enfants et des familles. Désigne aussi le service relevant du conseil départemental chargé de l'application de cette politique. C'est le cas ici.

² Atelier bilan de formation de fin d'année.

raisons du choix de ce public adulte, en comparant avec celui qu'elle a connu en formation lors des AI : les enfants de MECS et les jeunes mineurs de la PJJ. Elle évoque également un moment où en AEP¹, face à ses collègues, elle avait eu le sentiment de perdre la face (V. étude 3). Les problématiques sociales des enfants et des adolescents l'affectent, elle doute pouvoir conserver une distance suffisante pour s'en protéger.

- C : « Ah, je m'en souviens encore dans l'état où je me suis retrouvée, au moment où... (...) Je sais que, par exemple, MECS et PJJ, c'est pas fait pour moi. Là, c'est des jeunes, j'ai des jeunes qui sortent de MECS, qui sortent aussi de PJJ, sauf que même si ils ne sont pas très motivés, ils ont fait le choix de venir ici, donc d'une certaine manière, il y a quand même cette mini envie de réussir qui fait que... »

- K : « Tu sens que tu as la main dessus ? »

- C : « Voilà, alors que les enfants de MECS... Moi je pensais être plus attirée par les enfants, mais en fait pas du tout et puis je pense que j'arriverais pas à avoir la distance professionnelle, enfin j'arriverais pas à rentrer chez moi et à penser à autre chose. »

- K : « D'accord. De par ce qu'ils ont vécu ? »

- C : « Je dis ça, là, j'ai des jeunes qui ont vécu les mêmes choses, sauf que voilà, ils sont plus vieux, je suis quasiment au courant de rien de ce qui leur est arrivé donc voilà, c'est plus facile aussi ... » (annexe 6.4, p. 121 et 122, L. 515-535).

Pierre, simuler des colères pour gérer la violence et poser des limites

Pierre évoque trois moments qui témoignent de son évolution dans la conduite de séance : un AEP le 7 octobre 2015, un AI-MECS le 21 octobre 2015 et un incident disciplinaire en stage lors d'une intervention socio-sportive.

Lors de l'AEP, le stress de Pierre est majoré par la comparaison négative qu'il établit entre son intervention et la qualité supérieure de celles menées par ses collègues. Lors de l'AI, 20 jours plus tard, il éprouve un « malaise », il ne parvient pas à contrôler les enfants de MECS, dans une activité qui est sa spécialité. C'est en analyse vidéo qu'il établit la connexion entre ce malaise et son incapacité à adapter les contenus à des débutants dans l'activité. « Après à la vidéo, on voit que moi je suis dans ma bulle et eux, ils sont ailleurs quoi ».

¹ Atelier d'échange de pratique, Chloé prend en charge ses pairs en pratique physique.

Le changement est radical à son retour de stage, lorsqu'il raconte une intervention en lutte de laquelle il a dû exclure un adolescent trop violent.

P : « Oui, ça m'a fait plaisir parce que je me suis senti vraiment à l'aise là, je me suis senti bien, sur le moment c'était dur mais je me suis senti bien, là, je me suis dit que j'étais, euh... »

K : « Dur, mais formateur ? »

P : « Oui, je me suis senti utile en fait, je me suis dit que là au moins il allait savoir que non en fait c'est plus possible. » (...)

P : « Oui en fait, j'ai compris que j'étais plus utile aux jeunes comme ça, qu'en laissant un petit peu faire, qu'en étant doux... enfin je sais être doux, mais en étant doux, mais pas non plus dupe. (...) Mais là, j'étais pas du tout en colère. Je me suis dit, lui il faut lui montrer que c'est pas possible, qu'il ne peut pas faire ça dans la vie, en fait. »

(...) Oui, c'était vraiment de la simulation, enfin j'ai joué la colère en fait » (annexe 6.13, p. 285 L. 391-416).

 Lise, « prendre sur soi » pour apparaître moins agressive

Lise est une jeune femme énergique, elle parle rapidement, avec une voix qui porte. Elle revendique ce caractère dans les premiers temps de la formation, mais en stage en milieu carcéral, des incidents la contraignent à adoucir son comportement : des détenus exigent qu'elle procède autrement, en la menaçant physiquement et verbalement. Cette menace l'amène à composer, à transformer son mode de communication, notamment en s'inspirant de sa collègue Lorène.

L : « Faire le stage en milieu carcéral, en prison ça m'a fait du bien et je me suis fait remettre à ma place et même, enfin, attraper par le bras au tout début du stage au mois de février par deux fois, ça m'est arrivée. On m'a même dit qu'on allait me refaire la tronche, quoi et je crois que ça m'a remise à ma place un peu. » (...)

K : Tu as identifié que ton comportement pouvait même être à l'origine de certaines réactions qui te desservaient, c'est ça ?

L : Oui, je parle plutôt agressivement et donc les gens le prennent mal et me répondent comme ça, quoi, alors que moi je ne parle pas, enfin, à la base...

K : Tu ne l'avais pas identifié que c'était...

L : Oui, mais moi quand je parle, pour moi, c'est pas un ton agressif, en fait c'est ma façon de parler.

K : Mais tu as identifié que ça pouvait être perçu comme ça ?

L : Je m'en suis rendue compte à la prison en fait (...) parce que Lorène parlait et moi je parlais et ce n'était pas du tout perçu de la même manière avec les détenus, en fait.


(annexe 6.11, p. 253 et 254, L. 623-646)

L : « j'ai appris à prendre sur moi après cette première période de stage » (Ibid., p. 241, L. 116-118).

2.2 US n° 6 (Conduire) : Une posture professionnelle en équilibre

Les milieux dans lesquels travaillent les ESS sont difficile à pénétrer, à comprendre du point de vue de leur organisation. Il y a l'organisation formelle et attendue, décrite dans les directives et les notes de service, les politiques sociales. Mais il y a également l'organisation réelle des secteurs professionnels, moins perceptible de prime abord et pourtant structurante. Les ESS en font l'expérience, ils perçoivent progressivement les contingences qui peuvent aller jusqu'à décentrer les missions des personnels. Ils mesurent à quel point le quotidien des professionnels en est impacté. Ils identifient progressivement le fonctionnement réel des structures qui les conduit à une introspection coûteuse en énergie : jusqu'où composer pour être utile, tout en restant dans le cadre déontologique ?

L'US « une posture professionnelle en équilibre » est évoquée par 7 acteurs sur 13 de façon explicite sous l'organisateur « conduire l'intervention socio-sportive ». Cependant, d'une façon moins directe, l'US « les émotions en intervention » (fréquence 13) suggérait la nécessité de maîtriser les émotions pour agir sur le terrain. Nous la reprenons ici d'une façon plus synthétique.

 Dorian, Laure et Pierre, « être utile et pas seulement sensible »

Difficile d'absorber la réalité du secteur de l'enfance en danger, de la Protection judiciaire de la jeunesse ou du milieu carcéral lorsque l'on a 21 ans en moyenne. La réalité apparaît bien plus triviale que le paysage dépeint dans les salles de cours. À l'université, des procédures de prise en charge sont les solutions à poser face à des traumatismes au nom

savants. En stage, ces traumatismes ont soudainement des prénoms, des visages. Le récit des existences qui basculent à l'occasion d'un concours de circonstances vous rapproche des publics : « *enfin moi, la chance que j'ai eue !* » (Dorian, p. 131, L. 75) . « *Il y en a qui ont des histoires de vie atroces, enfin je pensais même pas que ça pouvait exister, moi.* » (Laure, p.200, L. 319), « *Des histoires, il faut faire des histoires... et après il y a les parents par dessus, les parents en visite... les parents qui n'appellent pas, qui ne rappellent pas, c'est dur ...* » (Dorian, *Ibid.*). Dorian nous l'a suggéré, l'empathie peut empêcher le métier, si elle n'est utile qu'à la commisération, à la mansuétude. Pas simple d'être « *utile* » et « *formateur* » tout en étant « *doux* » à la fois, pour poser les limites éducatives et « *se sentir bien* » dans son métier (Pierre, p.285, L. 378-394). Cette posture structurante se construit avec une sensibilité particulière aux situations et problématiques rencontrées. Il faut aussi une direction bien identifiée, un cap à tenir. Il y aura tellement de détours à consentir.

Gabrielle, posture et publics à contre-emploi

Gabrielle est en UEAJ, confrontée à un public hybride. Alors que ces structures sont conçues pour accueillir des publics mineurs délinquants, elle découvre que la population est en réalité composée en grande partie de jeunes mineurs non accompagnés, dont la préoccupation vitale est d'obtenir « les papiers » pour rester en France. Entre posture maternante avec les jeunes mineurs délinquants et attitude circonspecte face aux mineurs non accompagnés, cette infirmière éprouve des difficultés qui l'amènent à se questionner sur son utilité. Elle partage le désarroi des personnels permanents.

G : « *Je pense qu'au niveau distance je dois encore trouver ma place, j'étais peut-être un peu trop proche, le responsable, par exemple, dit que j'étais peut-être trop 'maternante' (...)* »

K : *Côté un peu soignant ?*

G : *Oui voilà, c'est ce qu'il me dit, oui.*

K : *Qui te reste de ton... [Gabrielle est infirmière].*

G : *Oui, ça c'est pas facile, surtout avec les mineurs isolés étrangers finalement, parce que je pense qu'il y en a qui sont plus vieux que moi en fait. Dans l'apport éducatif qu'il y a, bon il y a plein de choses à leur apporter, mais ils sont tellement centrés sur « avoir leurs papiers », « avoir leur permission » pour rester en France que le reste, ils*

s'en foutent ! Donc, c'est difficile l'apport éducatif. J'ai l'impression que ce qui leur fait du bien, c'est juste se défouler ou de prendre plaisir au moment présent sans réfléchir...(...) Ils ont peur en fait, donc je n'étais pas contente de ce que je leur apportais, je doutais de ce que je leur apportais alors que les jeunes délinquants à la fin, je trouve que vraiment j'ai pu répondre à des objectifs, avancer avec eux. (...) Oui parce que lui aussi [Gabrielle parle de son maître de stage] je pense qu'il se demande ce qu'il leur apporte, il doit se remettre en question. Il a l'habitude de travailler avec des jeunes délinquants mais ils ne sont pas formés à la PJJ pour travailler avec des mineurs isolés étrangers qui ne demandent qu'une seule chose, c'est leurs papiers ou savoir parler français. Mais le sport, qu'est-ce qu'on leur apporte en sport, quoi ? En plus il y en a plein qui font déjà du foot en club, le sport... Ils ont leurs clubs, ils attendent la scolarité. (annexe 6.7, p. 152 et 153, L. 164-223).

 Floriane, gérer doucement les préados

Floriane travaille dans les quartiers, avec un public préadolescent qui vient dans la structure municipale pratiquer les activités sportives sur la base du volontariat. Le projet de la ville en direction des quartiers sensibles vise à pacifier ces espaces, en démultipliant les offres éducatives de proximité. Le public n'est pas donc pas captif et même plutôt consommateur. Floriane les fidélise doucement, use de stratagèmes pour composer avec trois paramètres : ESS femme, stagiaire, en milieu ouvert.

- F : *« C'est un public qu'il faut savoir gérer, mais de manière pas brusque, il faut être très fin et prendre son temps vraiment, c'est pas un public avec lequel on peut tout de suite dire 'stop, c'est stop' ! Non, faut vraiment prendre son temps là, deux mois, c'était bien, parce que j'ai pu apprendre à les connaître, qu'ils me connaissent et petit à petit, ça s'est bien fait. » (...)*

- F : *« Après, en intervention, ça s'est pas fait comme ça, je leur ai bien dit : voilà, si vous venez, vous restez toute l'heure ! donc par rapport à ça, ça s'est bien fait, en fait ».*

- K : *« D'accord Ok. donc tu as posé des limites, en fait. (...) Tu étais en phase avec ton environnement ? avec les professionnels, avec tes collègues ? »*

- F *« Oui, oui, oui, je les ai beaucoup observés, la manière dont ils étaient avec les jeunes et parce que j'ai vraiment pas eu de soucis, je me suis dit 'une femme'... 'Je suis*

stagiaire, ils savaient que j'étais en statut de stagiaire, ça va peut-être être compliqué et au final, il y a eu juste 2 jeunes de 11 ans qui m'ont embêtée en fait, mais c'est tout au final ». (annexe 6.6, p. 139, L. 11-46).

✚ Léo, Lorène et Lise : le rapport homme-femme en prison et l'attachement aux détenus

Dans le milieu carcéral, les règles de vie sont à la fois subtiles et radicales : l'ordre interne est le résultat de négociations et de compromis (Rostaing, 2014 ; Sykes, 1958, 2007 ; Vianello, 2015). Pour un stagiaire, difficile d'identifier le fil de la déontologie sur lequel se tenir, dans le paysage de ces institutions en apparence chaotique – simplement en apparence - difficile de saisir les signaux diffus avec lesquels le personnel expert compose pour maintenir un « ordre négocié »¹. Lorène, Lise et Léo vont expérimenter la relations aux détenus, en saisir toutes les nuances, y compris les plus perturbantes. Tous les trois sont affectés au même établissement pénitentiaire et comparent leurs expériences. Ces discussions, les échanges en ABF mettent à jour que ces ESS stagiaires intègrent dans leur posture professionnelle la problématique du genre et l'influence d'un « code de détenus », deux paramètres qui organisent la communauté carcérale de façon singulière.

Les rapports de genre déterminent des potentiels d'action différenciés pour ces trois ESS. Le personnel masculin compense en arrière-plan les difficultés de Lise et Lorène. Elles n'en sont pas moins efficaces sur le terrain, en jouant sur un registre plus sensible, de proximité. Léo gagne la reconnaissance des détenus homme, en faisant la différence sur le terrain de foot, en prenant soin de ne pas les humilier dans cette domination sportive « *c'est plutôt comme ça que je l'ai joué* » (Léo, p. 228, L. 447-451). Cette précaution prise à installer une supériorité sportive non ostentatoire permet de ne pas générer de réactions de rejet. Car il sait qu'en cas de conflit, « *ça va pas être la même chose parce qu'entre homme et homme là-bas, c'est vraiment du rapport de force* » (Léo, p. L. 459-467).

Lise s'est repositionnée dans ses rapport aux détenus, après des menaces verbales proférées à son encontre. Elle a « *pris sur elle* » pour parler d'une façon plus posée, moins

¹ À propos de la différence novice et expert, une enquête sur la socialisation professionnelle des surveillants (Benguigui, Guilbaud, Malochet & Mission de recherche Droit et justice, 2008, p. 54) montre que : « 71 % des stagiaires entrant à l'École nationale de l'administration pénitentiaire préfèrent rédiger un rapport d'incident en cas de tension avec un détenu, contre 29 % qui préfèrent régler le problème en tête à tête ; cependant après une année de pratique ce pourcentage s'inverse, passant à 38 % pour ceux qui préfèrent rédiger un rapport contre 62 % qui préfèrent régler le problème directement avec le détenu.

« *agressive* » (V. *supra*). Un autre incident lors d'un entraînement qu'elle conduit l'a fait réfléchir. Lors de l'APE¹ de mars 2016, Lise avait choisi d'évoquer ce moment chargé d'enseignement, pour elle. Elle réalise la nécessité de ne pas heurter de front le machisme ambiant, de comprendre les mécanismes qui conduisent un détenu à courir jusqu'à la rupture pour ne pas perdre la face devant des femmes. Lors d'un test VMA, un des détenus va jusqu'à faire un malaise plutôt que de s'avouer dépassé par Lise et Lorène, deux femmes aux capacités physiques supérieures aux siennes.

Extrait du verbatim de l'APE de mars 2017, échanges entre Lise et Lorène :

- Lorène : « *je voudrais dire que S. qui a fait plusieurs malaises, il est très... dans le paraître... ancien champion de judo... 'vous allez voir ce que c'est de courir, moi je suis un sportif'. C'est pas qu'il ne voulait pas s'écouter, mais il est toujours dans ces objectifs de ne pas se montrer faible mais je pense qu'il a quand même entendu ce que tu as dit pour son intégrité, même si les autres détenus ne l'entendaient pas. Il ne voulait pas...* »
- Lise : « *c'est que depuis le début de la séance, il pensait être plus fort que nous deux. Pour lui, les femmes sont plus faibles, et le fait de nous voir courir devant, je pense que cela l'a blessé. Du coup il s'est senti faible, et après.* » (annexe 7, p. 296, L. 94 à 105 verbatim APE).

Les échanges entre pairs ont été profitables pour décrypter ce fonctionnement caricatural des rapports hommes/femmes dans le milieu carcéral : Leo, un homme, est « autorisé » à dominer les détenus dans les pratiques physiques, à condition de rester respectueux. Lise, une femme, est retoquée sévèrement dans son attitude « *d'entraîneuse* », inadmissible selon les codes machistes du milieu carcéral. L'exemple de Lorène lui a été profitable : elle doit procéder différemment pour être efficiente, respecter les égos attisés par le milieu carcéral. C'est à ce prix qu'il sera possible d'établir une relation « opératoire », dans le sens étymologique du terme : « qui travaille bien ».

¹ Atelier de partage d'expérience lors desquels les ESS partagent avec leurs pairs des moments de leurs interventions socio-sportives, importants du point de vue de leur formation.

En ABF¹, Léo caractérise la relation entre ses collègues ESS femmes et les détenus, qui se déploie sur des modalités consensuelles. Elles composent avec ce milieu masculin, pour être efficaces, elles sont à l'écoute :

Léo : « elles sont ' au taquet ' avec les détenus et comme on avait vu avec Lise, c'est pas le même rapport (...) homme-femme, c'est pas les mêmes rapports, c'est très intéressant d'ailleurs, de voir le rapport qu'ils ont. »

K : C'est-à-dire, qu'est ce qui te frappe, toi ?

Léo : Je trouve que avoir une présence féminine, ça les apaise beaucoup quand même, ça apaise beaucoup les détenus (...) (annexe 6.10, p. 227, L. 411-419).

Léo précise combien les gardiens, en arrière-plan, étaient cependant attentifs à prévenir les dérives, les insultes par exemple, dont elles ont été les destinataires. « *Moi, je n'aurais pas aimé vivre ce qu'elles ont vécu* » (Ibid., p. 227, L. 429-430). Il constate la prise de risque quotidienne de Lise et Lorène.

- Léo : « *Il y a une prise de risque, mais je pense que les moniteurs de sports avec qui on travaille sont vraiment dans ça, ils sont dans la régulation, ils arrivent à dire, à faire leur petites remarques, à faire comprendre aux détenus... Mais ça reste toujours sur un ton un petit peu amical quand même, voilà : ' arrête ', ' pourquoi t'as dit ça ' euh... ' t'es pas sérieux ', ' arrête de faire l'imbécile ' enfin... » (Ibid., p. 228, L. 466-471).*

- Léo : « *les moniteurs les ont quand même aidées parce que les moniteurs ont quand même bien régulé la situation. » (Ibid., p. 228, L. 480).*

Au terme de leur stage, Lorène et Lise se posent une question : pourquoi leur formation en LP DSMS ne les a-t-elle pas préparées à se séparer des publics ? En cours, ce point a été abordé, mais il n'avait pas retenu leur attention, à ce moment-là. Il prend sens dès lors qu'elles vivent la difficulté de la séparation. Cela questionne le degré et la nature de l'engagement déployé par ces deux ESS. Les propos sont rapportés par Lorène, lors de son ABF :

¹ Atelier bilan de formation.

Lorène : « on s'est dit 'mais mince, on ne va plus revoir certains détenus', alors que oui, on s'y est un peu attachées, ils nous ont fait rire et ils étaient attachants, on a énormément discuté avec eux, on leur a fait découvrir des nouvelles activités et eux aussi ils nous ont beaucoup parlé d'eux. Est-ce que c'est volontaire de ne pas nous avoir prévenus ? » (annexe 6.12, p.275, L. 724-731).

2.3 US n° 7 (Conduire) : « Contrôler les objectifs de séance grâce à des critères »

Cette US a une fréquence de 5, mais nous la tenons très proche des US 1 et 3 « Les outils de la formation » et « intégration des objectifs sociaux » relatives à l'organiseur « Concevoir une intervention socio-éducative ». Nous avons fait remarquer la relation complexe évoquée par les acteurs entre ces deux étapes, la conception d'une part et la conduite d'autre part, l'une et l'autre se déterminant réciproquement (V. « synthèse des résultats à partir de l'organiseur concevoir »). Une relation existe également entre le contrôle des objectifs de séance et l'US « une posture professionnelle sur le fil ». Ces imbrications complexes apparaissent pour les ESS à l'épreuve du terrain, les oblige à dépasser la fragmentation didactique des étapes de la formation à l'ISS, structurante mais réductrice. Cette cohérence d'ensemble de l'ISS s'explique dans les *verbatim* des ABF de cinq acteurs, qui évoquent en plus tantôt le sentiment d'être professionnel (**Bilal**, passage précité, L. 20-21 ; 104-109), tantôt le sentiment d'être utile (**Dorian**, passage précité, L. 234-249 ; **Pierre**, passage précité, L. 378-385). Quant à **Pierre** (*Ibid.*) et **Charlotte**, tous les deux révèlent également le plaisir qu'ils ont à constater les progrès des publics qu'ils prennent en charge.

Charlotte : le plaisir d'observer l'impact de son travail

Charlotte se montre très motivée en entretien de recrutement, même si son expérience en ISS est fragile. Son parcours en formation est difficile, la comparaison avec les collègues fait chuter cet engouement dont elle témoignait à son arrivée en octobre. Elle identifie combien les compétences qu'elle repère chez ses pairs dessinent en creux celles qui lui manquent. Autonome en stage, parfois même un peu abandonnée, une transformation s'opère, qui lui permet d'optimiser les séances pour répondre aux besoins des enfants. Constater les

progrès du public devient un moteur. À partir de là, la structure de la prévision de séance de Charlotte devient fonctionnelle, elle perçoit les progrès à partir des objectifs visés et contrôlés en séance, tout comme **Bilal**.

C : « Oui, critère de réalisation et de réussite, j'avais déjà commencé un petit peu, déjà sur les premières séances qu'on a faites, ici [en AI]. Déjà, à avoir ce lien-là, sur ça, oui, oui... Maintenant c'est devenu un automatisme, je fais attention, enfin, oui, ça paraît plus clair dans ma tête. » (annexe 6.3, p.110, L. 406-410).

C : « Parce que j'ai souvent été comme ça, à me dévaloriser, à être dans le négatif, trop, par rapport aux autres. En ressortant de ce stage, je sais que là, actuellement je me dis, je ne suis pas encore professionnelle et j'ai besoin d'expérimentation mais il y a des choses que j'ai acquises, je sais. Je suis capable de construire des séances, improviser, m'adapter, ça ne me fait plus peur, je ne suis plus en stress. Tout ça, c'est parti, en fait et quand j'y vais, j'ai vraiment plaisir d'y aller. Et j'ai un plaisir, surtout de voir après, les impacts du travail que j'ai pu faire. » (Ibid, p. 106, L. 226-232).

C -(...) « même sur les conceptions de séance, j'arrive plus, je réfléchis moins à me dire 'alors ça, est-ce que ça va là dedans ?' Ça, est-ce que c'est comme ça ? est-ce que je le fais naturellement, là, j'ai tout le temps plein de choses qui me viennent en tête en fait, j'arrive à être plus créative en fait. (...) » (Ibid., p. 109, L. 384-385).

2.4 US n° 8 (Conduire) : « Activité professionnelle, tension et fatigue »

Les acteurs témoignent de formes de fatigues, de tensions éprouvées dans le cadre de leur stage, cette US affiche une fréquence de 4. Cet épuisement est la conséquence d'un engagement physique pour asseoir son autorité (« j'étais vachement crevé, d'ailleurs » - Léo, passage précité, L. 224-231), peut résulter d'une dépense émotionnelle comme pour Lorène (p.273, L. 599-602), après que l'organisation du centre pénitentiaire est mise à mal par des intempéries qui obligent le transfèrement de nuit des détenus. Anthony fait l'expérience de l'enchevêtrement de la vie professionnelle et privée.

✚ Anthony : lorsque la vie privée fait résonance avec la vie professionnelle

Anthony énumère les incidents épuisants avec lesquels il a dû faire face, l'amenant au bord de la rupture, notamment au moment où des problèmes personnels se sont ajoutés à cette tension professionnelle.

A : (...) *J'ai été convoqué dans le bureau du directeur parce que j'ai dû intervenir, voilà... J'ai dû plaquer des jeunes... enfin, voilà, il y a eu des menaces... »*

K : - « *D'agression ? »*

A : - « *D'agression... et puis des menaces de mort aussi, hein, puisque l'éducateur concerné par les faits, heu... Il a failli se prendre un pichet en verre, une chaise, son véhicule a été dégradé, ça a été très loin, quoi... Et puis dans la foulée, une tentative de suicide, donc là, je pense que j'en ai pris, heu... »*

K : « *Oui, donc là, tu as vécu toute la panoplie ... »* (annexe 6.1, p. 76, L. 142-151)

K : (...) « *Tu ne soupçonnerais pas cette « désorganisation » qui pouvait exister chez des gens, chez des enfants notamment... »*

A : « *Oui, mais complètement, ça m'a... je fais le lien avec ma fille et... nos relations... »* (Ibid., p. 76, L. 175-177).

✚ Pierre et le stress permanent de se comparer aux pairs

Quant à Pierre, la formation dans son ensemble était épuisante, stressante, lors de la semaine d'intégration et des AI. C'est simplement lors du bilan du stage qu'il parvient à souffler parce que son avenir s'éclaircit.

P : « *Ça me fait du bien je trouve les immersions, ça me fait vraiment du bien, je peux un peu me projeter sur le métier et puis là je suis plutôt satisfait de mon stage, plutôt satisfait de mon année aussi, je trouve que ça m'a fait du bien. »* (annexe 6.13, p. 288, L. 538-540)

P : « *C'est le truc qui me ronge depuis des années et ça m'a rongé du début jusqu'à la fin de l'année, quand même, puisque rien que la semaine de, pourtant c'est rien du tout mais une semaine où on était ensemble les gens de la promo, j'étais stressé (...) J'avais l'impression que je jouais ma vie... »* (Ibid., p. 288, L. 546-549).

3. ORGANISEUR « RÉGULER L'INTERVENTION SOCIO-SPORTIVE »

Cet organisateur révèle trois US qui témoignent de l'imprévisibilité des milieux pour les ESS et de la nécessité de revoir *in situ* le plan de séance. « Adapter les techniques d'intervention lors des incidents » (US9 – fréquence 12), « Maîtriser la frustration, la colère en intervention » (US10 – fréquence 7) et « composer avec la menace et/ou défi verbal(e) physique » (US11 – fréquence 6). Ces US n° 9, n° 10 et n° 11 renvoient à la mobilisation nécessaire pour faire face à des incidents majeurs. La régulation « douce » à partir d'une trame de variance (la durée et/ou l'intensité d'un exercice, l'aménagement matériel, humain...), mobilisée pour ajuster les contenus aux besoins des publics est à peine évoquée ici, par les ESS. À ce niveau de leurs connaissances et de leurs expériences dans les conceptions des ESS, cette régulation « dure » signale la nature précaire et labile de la relation éducative, point nodal de l'intervention socio-éducative.

3.1 US n° 9 (Réguler) : « Adapter les techniques d'intervention »

Les ESS font preuve d'une adaptabilité et de créativité face à des situations inédites pour eux. Ils disposent d'une expérience en intervention « normalisée » (animation, entraînement, éducation physique et sportive) trop éloignée des conditions rencontrées pour y recourir sans transformation. Ils optimisent leur façon d'intervenir (Laure), ils contournent les résistances, les oppositions constantes avec souplesse.

✚ Laure, mobiliser des « contenus disciplinants » avec les plus petits pour leur permettre d'être créatifs

Au cours de sa formation en Éducation et Motricité, Laure réalise un stage auprès d'élèves du primaire. Elle cadre, organise en utilisant de façon rigoriste des contenus de formation avec ces enfants disciplinés. Elle fait l'expérience d'une position plus nuancée, mélange de rigueur et de souplesse, associe les petits enfants à l'organisation matérielle des

ateliers de motricité. Elle est en rupture par rapport à ses conceptions antérieures, dans lesquelles elle ne prêtait aucune possibilité d'autonomie à ces très jeunes enfants. Lors de son stage en MECS, elle constate alors leur ingéniosité, s'explique l'expression « contenus disciplinants » restée « théorique » jusque-là. En les impliquant de la sorte, elle endigue le désordre habituel. Confrontée à des enfants agités et bruyants, dans le temps de l'intervention, elle les mobilise afin qu'ils participent à l'organisation de l'aménagement matériel de l'atelier suivant. Bien que formée à un style d'enseignement plus participatif, Laure restait accrochée à un style plus directif jusqu'à cet instant. La question, et la solution des contenus « disciplinaires disciplinants » ne deviennent pertinentes qu'à partir du moment où le désordre ambiant la conduit à « occuper » pour canaliser l'énergie de ces enfants. Elle se sent « créative » à cet instant, capable de régulation.

K : « D'accord ça veut dire que toutes les connaissances antérieures, tu ne les as pas mises en doute, au contraire, en fait ? »

L : « En fait, je les ai adaptées, enfin je les ai... elles ne sont plus théoriques, maintenant elles sont adaptables (...)... Moi, il y avait quelque chose qui m'avait marqué, c'était les contenus disciplinants¹. Alors oui, j'avais toujours tout fait pour que les contenus soient intéressants, que les jeunes s'y intéressent et je me suis dit 'bon, je sais pas pourquoi ça ne marche pas' ! Et finalement là, on le remarque très vite, parce que dès qu'il y a un moment de mou, c'est ouah ! »

K : « Oui ? ça part en vrille ? »

L : « Oui ! alors qu'en fait, si on les implique sans qu'il y ait de moment... Qu'on enchaîne tout... Par exemple au moment où je vais les faire souffler, je vais les faire installer un autre parcours. Ils adorent installer les plots, même les plus grands, hein ! Alors ça m'impressionnait, ils veulent tous installer les parcours, les... Tout ce qui est mis en place, ouh !... »

K : « Ça veut dire que tu peux arriver avec un plan, leur montrer un plan d'installation ? »

L : « Ah oui, oui, c'est ce que je fais et ils le montent tout seul ! Bon, ils se fâchent parce que évidemment, ils veulent tous... » (...)

¹ Laure fait ici une contraction d'une citation de A. Davisse, souvent mobilisée dans la formation Éducation et Motricité de la licence STAPS. « Les contenus disciplinaires sont disciplinants, ce qui socialise, dans les limites de ce que peut l'école, c'est d'apprendre quelque chose qui vaille le respect de la règle et de ses contraintes » (Davisse, 1996).

K : « Et ça tu le voyais pas, avant en fait, tu voulais absolument installer et avoir la main sur ça ? »

L : « Ah ben oui parce que avant, je ne supportais pas, enfin si le plot était pas au millimètre près où il devait être et puis finalement, en fait ils l'adaptent à eux. Enfin moi, ça m'a fait sourire parce que je leur ai rien dit. (...) Je leur ai dit : 'vous prenez tout ce que vous voulez et vous faites votre parcours !' Mais ils ont une imagination, mais ils m'ont fait des trucs ! Mais c'est... moi, ça m'a fait trop... (...) J'y avais pas pensé mais ils sont... ils sont extraordinaires. » (annexe 6.9, p. 214 et 215, L. 1002-1045).

Anthony, jouer sur le terrain des ados pour transformer leur pratique

Anthony intervient en MECS et en CER¹ avec des adolescents qui conçoivent les séances de pratiques éducatives comme des moments exutoires, libérateurs d'une énergie incontrôlable. Les principes de base ne sont pas respectés : la pratique sportive est intense d'emblée, sur un mode de compétition, le matériel n'est pas respecté, l'ESS n'est pas reconnu comme référent. Malgré cela, Anthony prépare une séance de tennis de table, selon la méthode développée en formation et dans le respect des procédés d'entraînement qu'il maîtrise bien. Lors de l'entretien, il raconte avec précision (en mobilisant son portfolio) ce moment dans lequel très vite il modifie son entrée dans l'activité. Sa préoccupation évolue, la priorité devient celle d'établir un lien, un contact. Il prend le parti de jouer avec eux, de les défier et non plus d'organiser une entrée progressive dans la pratique. Il adhère de façon transitoire à leur mode de fonctionnement plutôt que de leur en imposer un. Il se place en rupture par rapport au principe de prise en charge de l'activité physique, et s'intègre dans le rythme de l'activité des adolescents pour établir une relation initiale.

A : « Ce que j'ai cherché à faire c'est de partir sur ce que l'on avait vu avec les tableaux [préparation de séance de la formation], et au final ils ne se sont pas habitués à avoir un échauffement, eux, ils passent directement à la pratique. Un retour de séance, ils ne savent pas ce que c'est, encore moins ! Donc, lorsque la première fois, j'ai voulu proposé quelque chose, et bien j'ai tout de suite compris que cela n'allait pas marcher,

¹ Centre éducatif renforcé.

donc OK, je suis entré dans leur jeu, on a joué un petit peu au ping-pong et par la suite, je me souviens, j'avais fait au tout début ... [A. cherche un bilan dans son portfolio]...

K : donc c'est un principe d'adaptation, ça, tu les prends comme ils sont ?

A : oui, exactement, et en même temps cela me permettait de voir comment ils étaient, donc c'était un peu rentrer dans une situation de référence et en même temps cela me permettait de voir leur comportement (annexe 6.1, p. 77, L. 208-220).

Quelque temps plus tard, dans la confrontation et le rejet d'une pratique dirigée, les adolescents s'organisent pour pratiquer selon leurs habitudes. Mais cette fois-ci, ils commencent par reproduire un échauffement, en total autonomie, sous les yeux d'Anthony. Anthony enregistre cette évolution avec surprise et constate que malgré les réticences initiales, une transformation s'opère à ce moment-là.

A : « (...) Ce qui m'a surpris ce jour-là, car ils n'en font jamais, donc voilà, j'ai au moins imposé l'échauffement ce jour-là ! »

K : quand tu dis qu'ils t'ont surpris, comment tu l' observes ça ?

A : ben, ils m'ont surpris parce que déjà ils n'ont pas l'habitude et ils essaient de ne pas intégrer... disons que certains essaient de ne pas intégrer, et d'autres sont plutôt contents de la nouveauté »... (Ibid., p 77 et 78, L. 233-240).

Gabrielle, s'inventer des techniques pour construire la relation

Gabrielle s'invente des « techniques » d'intervention : elle construit dans la relation quotidienne et dans les échauffements une proximité avec les publics qui lui permet d'éviter de bloquer sur des incidents disciplinaires et de rester focaliser sur l'ISS. Elle déploie une attention aux confidences des uns et des autres, obtient l'obéissance en retour. Pour cela, elle a déplacé son seuil de tolérance en regard des débordements, constants. Elle pratique les activités sportives, manie l'humour pour établir le contact. Elle déjoue la confrontation latente. Elle analyse la construction de ces techniques : elle résulte de l'observation des ISS d'un professeur en arts martiaux, des observations des interventions quotidiennes des éducateurs spécialisés « réussissants » - qualificatif emprunté à G. Chauveau à propos des enseignants de ZEP (Chauveau & Rogovas-Chauveau, 2002) - et de son expérience qui en

grandissant polit son style initial. La confrontation employée par certains de ses collègues ne lui apparaîtrait pas fonctionnelle.

G : « Et ça me dérange moins maintenant, le débordement, parce que je recadre, voilà... que des jeunes qui arrivent et qui n'ont pas envie de faire ça, par contre, ça me pff »

K : « Oui ? Ça, tu restes encore dans l'incompréhension, tu as du mal à... »

G : « J'aime pas, oui, mais j'ai trouvé des techniques, hein. »

K : « Alors lesquelles ? »

G : « Par exemple ces jeunes, je commence la séance, je parle, on discute, je prends du temps en fait, ils prennent du temps pour s'installer, pour se mettre en tenue, je leur demande 'alors le weekend ?' Je prends un peu l'humour : 'là, il te faut un café pour te réveiller' ou je sais pas, selon les jeunes qu'il y a en face de moi et puis après je fais longtemps de l'échauffement articulaire, en fait pas parce qu'il y en a besoin, mais parce que pendant ce temps là, on discute et je rentre doucement, doucement, doucement, dans l'activité pour que ce soit ensuite plus physique. »

(...)

K : « Alors qu'est-ce qui t'a donné cette idée d'agir ainsi ? »

G : « J'ai beaucoup observé Nathan, un prof d'art martiaux. Il fait des cours à l'UEAJ¹ donc j'ai regardé comment il faisait, j'ai pris un peu de ce que lui faisait et puis moi à force de faire des séances, j'ai vu un petit peu. »

K : « Ce qui marchait et ce qui marchait pas ? »

G : « Voilà ce qui marchait et ce qui ne marchait pas. (...) Et même sans parler de sport, regarder les autres éducateurs sur des séances autres... Des fois, je regarde un petit peu comment ils font, quoi. (...) J'ai pas eu de soucis avec les jeunes parce que au final je les connaissais tous individuellement j'ai discuté beaucoup avec eux de plein de choses donc à partir du moment où ils se confient... » (annexe 6.7, p.159, L. 495-535).

3.2 US n° 10 (Réguler) : Maîtriser la frustration, la colère en intervention

La colère, l'énervement et la frustration sont des émotions et sentiments fréquents, à la fois éprouvés par les ESS et révélés par les comportements des publics pris en charge. Dans

¹ Unité éducatif d'accueil de jour.

ces milieux dans lesquels les relations interindividuelles sont à construire où reconstruire sur des bases éduquées, plus citoyennes, les frustrations réciproques des ESS et des publics peuvent agir en écho, se renforcer l'une l'autre. La relation éducative ou rééducative en sera empêchée, la violence verbale ou physique la conséquence dérivée. C'est ce que Dorian et Laure évoquent en MECS, Léo en milieu carcéral : la nécessité de composer, de maîtriser et d'adapter leurs propres réactions aux milieux, même dans la frustration, pour préserver la relation ou sa potentialité. Les contenus de formation ont évoqué cette nécessité impérieuse, la vivre et la contrôler en intégrant sa propre dimension sensible est éprouvant.

Dorian : « *Oui, après les émotions des ados, on a vu avec W.... (un enseignant)... on a appris, face aux colères, face à la peur... En fait, tout cela veut dire quelque chose, et c'est dur dans la colère, dans la frustration de ne pas nous même se frustrer... ben, ne pas se fâcher... C'est vrai, il ne faut pas être laxiste, il faut être souple... il faut être souple, finalement, par rapport à tout cela.* » (annexe 6.5, p.133, L. 156-161).

Laure : « *J'ai compris des choses parce que par rapport aux enfants, d'habitude, quand il y avait une crise, ça m'énervait dans le sens où je ne comprenais pas pourquoi il y avait une crise pour une si petite chose... La plupart de leurs crise, ça part d'une toute petite chose, et finalement, c'est parce qu'il y a eu frustration dans la journée (...) et maintenant je comprends pourquoi ils peuvent exploser si fort pour de si petites choses.* » (annexe 6.9, p. 195, L. 73-79).

Léo : « *Vous parliez cette année d'effet un peu miroir, moi je pense que c'est complètement vérifié avec ces publics là. Quand on est à côté, on s'adapte malgré nous quand on les voit et puis même là, je le vois dans la prison, on est quand même enfermé avec eux, malgré tout ! On est quand même enfermé avec eux, du coup ça influe vachement sur notre façon d'être, nos façons de nous comporter.* » (annexe 6.10, p.232, L. 645-648).

Le seuil de tolérance de Laure, Dorian et Léo est indexé sur la fréquence haute des incidents et la gravité de leurs conséquences (rupture de la relation éducative, agression physique ou verbale), sur leur propre capacité de flexibilité aussi. Ce déplacement du seuil de

tolérance ne doit pas être assimilé à du laxisme, à l'abandon des objectifs de médiation. Il repose sur la compréhension des phénomènes émotionnels et la nécessité de composer avec. Dorian précise l'usage de cette « souplesse » : dans un contexte humain tendu, réactif, il convient de manœuvrer avec précision, dans le contrôle de soi. Cela revient à trouver un équilibre entre « ne pas se fâcher » et « ne pas lâcher » sur les objectifs éducatifs prioritaires.

En école de la seconde chance, **Chloé** explique à quel point (« *c'est terrible* ») elle doit réguler ses exigences en fonction des réactions probables des uns et des autres, pour continuer à faire son métier. Ces comportements singuliers l'amènent à placer des niveaux d'exigence différents d'une personne à l'autre. Elle établit des priorités en fonction des résultats probables et des risques encourus. Elle évoque ses préoccupations, les connaissances qu'elle se construit avec l'expérience. Elle constate l'affectation à contre emploi d'un jeune dans cette école, adolescent extrêmement violent, sur lequel les personnels n'ont pas prise. Elle décide de ne pas en faire une priorité, de ne pas « *se battre* » pour rien. Cette position rappelle celle de Gabrielle (US n° 6 – conduire - *une posture professionnelle en équilibre*).

Chloé : « *Je peux prendre le cas d'un jeune (...) qui en gros est là, sinon il est en prison. Je sais qu'avec lui, je ne peux pas fonctionner comme je fais avec les autres, parce que si je lui impose un truc un peu trop sec, il l'a jamais fait avec moi, mais moi, je sais que Romuald (un éducateur sportif), il a déjà menacé de le tuer, alors il y a des choses où...* »

K : « *Donc là, c'est même se protéger, être capable de se protéger ?* »

C : « *Oui, et à côté de ça par exemple typiquement il vient toujours en sport avec ses écouteurs et il ne les enlève pas et je sais qu'avec un autre je lui aurais dit une fois, 'tu enlèves tes écouteurs', la deuxième fois je lui aurais dit un peu plus sèchement. Lui, je vais lui faire comprendre et lui dire mais 'libre à toi de garder tes écouteurs, si tu veux te les prendre dans les pieds et puis te les arracher'. Quand on lui dit de cette manière là, voilà, ça passe.* »

K : « *D'accord, donc tu modules la façon de le dire.* »

C : « *et puis, il y a des choses que je n'accepterais pas de certains enfin, c'est terrible, mais je pense qu'il y a des choses que je n'accepterais pas de certains. Et pour d'autres, je sais que c'est même pas la peine de se battre, quoi. Pour être efficace dans sa séance, parce que perdre du temps...* » (annexe 6.4, p.123, L. 606- 626).

Lise (US n° 6 - conduire - *une posture professionnelle en équilibre*) en milieu carcéral, constate combien elle doit « prendre sur elle » pour contrôler un tempérament dynamique, partagé au plan familial. Après des actes violents des détenus à son encontre, elle comprend l'origine des mauvaises intentions qu'ils lui reprochent. Pour ne plus heurter la sensibilité exacerbée des détenus face à ce qu'ils perçoivent comme de l'autoritarisme féminin, Lise revoit la forme de ses consignes, adoucit le ton employé. Elle compose avec la culture du milieu, « l'ordre des détenus » (Sykes, 1958, 2007) et le rapport particulier entretenu avec l'autorité féminine pour éviter la surenchère verbale et les incidents physiques : « j'ai appris à prendre sur moi après cette première période de stage » (Lise, p. 241, L.116-118). Elle apprend à se protéger.

3.3 US n° 11 (Réguler) : Composer avec la menace et/ou le défi verbal, physique

Six acteurs documentent l'ambiance tendue dans laquelle ils conduisent leurs interventions : pour cela, ils relatent les incidents disciplinaires majeurs qui peuvent soit viser des collègues, soit porter atteinte aux personnes prises en charge. Leurs stages se déroulent dans des institutions particulières, qui relèvent de la délinquance, de la criminalité, « au mieux » de l'inadaptation sociale.

Ces acteurs intègrent qu'ils peuvent être la cible de menaces ou d'agressions de différentes natures. **Gabrielle** relate l'agression d'un collègue sur son lieu de travail, avant qu'elle n'arrive en stage. Elle décrit les conséquences pour cet éducateur sportif : déni du traumatisme psychologique, évitement du face à face avec les jeunes, arrêt maladie (annexe 6.7, p.150-152, L. 61-154). **Chloé** raconte les menaces de mort proférées par un jeune à l'égard d'un collègue (annexe 6.4, p. 123, L. 605-610). Elle intègre cet élément pour agir de façon spécifique à l'égard de ce dernier. **Lise** par deux fois, s'est fait saisir par le bras, par des détenus qui la menaçaient de « lui refaire la tronche » (annexe 6.11, p. 253, L. 624-627). **Léo** a le sentiment de s'être jeté « dans la gueule du loup » en arrivant dans le milieu pénitentiaire (annexe 6.10, p. 221, L. 95-96). Un sentiment d'insécurité, ou une insécurité réelle concourent à prendre en compte le caractère potentiellement hostile des milieux dans lesquels ils travaillent. Ils composent avec. En conduite de séance et dans cette atmosphère, ils tiennent « une posture professionnelle en équilibre » (V. US n° 6) pour éviter la survenue de moments critiques. Ils conduisent leurs interventions en intégrant les contingences. Ils se construisent

une éthique de la situation, en s'éloignant parfois de préconisations déontologiques construites en formation (par exemple, adapter sa prise en charge en fonction des publics) afin de maintenir une viabilité professionnelle (Chloé : « *ne pas se battre pour rien* »).

C'est ainsi qu'Anthony documente la difficulté dans laquelle il se retrouve, en constatant que les règles ne sont pas appliquées de façon homogène : cela le conduit à contenir physiquement un agresseur, dans un contexte d'atomie (Galtung, 1996). À partir de la dénonciation auprès de la direction de l'établissement carcéral de la tentative de corruption dont il a été victime, Léo éprouve les conséquences de contrevenir à « l'ordre des détenus ». Par une décision fulgurante qui la surprend elle-même, Chloé déjoue un incident par un « banco ».

Anthony contraint d'intervenir au plan physique pour faire appliquer le règlement

Sur son lieu de stage, **Anthony** constate que le règlement de l'établissement n'est pas appliqué de façon homogène, il décrit des personnels « *démunis* », parfois « *lassés par vingt ans de métiers* », qui n'en peuvent plus de cette « *confrontation permanente* » avec les publics. Il évoque aussi le recrutement de personnels contractuels dont la formation n'est pas adaptée aux fonctions. Dans ce contexte tumultueux, il essaie de faire son métier et s'engage au plan physique pour contrôler des agresseurs.

A : (...) « c'est vrai que je suis intervenu parce que il y avait des choses qui ne me plaisaient pas, j'en ai sortis du bureau quand ils entraient ... On essaie de remettre des règles et ... »

K : « et tu avais le sentiment de fonctionner sur ton autorité propre, ce n'était pas une structure qui te portait, là, apparemment ? »

A : oui, exactement ! Bah alors, il y a aussi des règles qui sont affichées à chaque étage, mais disons qu'il y a des périodes... bon, c'est pareil, il y a des personnes, cela fait plus de 20 ans qu'ils y travaillent et ... »

K : « ils lâchent ? »

A : « ils lâchent un peu, c'est vrai, la confrontation, elle est permanente, donc au bout d'un moment, ils n'en peuvent plus, quoi... Moi j'arrive, c'est vrai que je suis tout frais, donc j'essaie d'appliquer les règles qu'on me dit, voilà, donc j'ai demandé, ce que l'on

avait vu en cours, demandé les règles de l'établissement et au final je me rendais compte que ce n'était pas forcément suivi par les éducateurs, donc... »

K : « d'accord ... ça veut dire qu'il y avait des seuils de tolérance en fonction des personnes et les gamins en jouaient, c'est ça ? »

A : « oui ! Et alors, du coup, il y a eu un gros problème, ces derniers jours. Il y a eu un vol, un qui a nécessité de refaire toutes les clés de tout l'établissement, et un vol de clé du personnel, de portable ! Il y a eu un dépôt de plainte, ça a été loin, j'ai dû faire une lettre d'incident, j'ai été convoqué dans le bureau du directeur parce que j'ai dû intervenir, voilà... J'ai dû plaquer des jeunes ... enfin, voilà, il y a eu des menaces ... »
(annexe 6.1, p. 75 et 76, L. 118-143).

Pour Anthony, ces débordements violents relèvent du dysfonctionnement de l'institution et de la faible lisibilité des règles. Il y a incohérence entre les préconisations de sa formation (adopter les règles explicites de l'établissement) et celles, implicites, du fonctionnement réel de l'établissement. Pour autant, il réagit et contient physiquement l'auteur de violence lorsque des débordements se passent sous ses yeux. Il en sera largement éprouvé (V. US n° 8 – Conduire – « *Activité professionnelle, tension et fatigue* »).

✚ Léo, lorsque l'application stricte du code de l'établissement le positionne comme « une balance » dans l'univers carcéral

Léo s'installe progressivement en milieu carcéral dans sa fonction d'ESS, « gagne sa place » en intégrant les subtilités de l'ordre carcéral, sans se détourner de sa fonction (V. US n° 6 – Conduire – « *une posture professionnelle en équilibre* »). Une « histoire » le met en porte-à-faux avec le code des détenus et fragilise sa posture professionnelle. En effet, un détenu lui propose d'introduire de la drogue et un portable, contre rétribution financière. Léo refuse, sans prendre cette proposition très au sérieux. Il rapporte cette histoire à un moniteur, qui enclenche une procédure contre le détenu, avec des conséquences directes pour Léo qui se retrouve insulté, désigné comme « balance » et donc jugé contrevenant à l'ordre des détenus. Sous la responsabilité du moniteur, puisque stagiaire, Léo est contraint de rédiger un compte

rendu d'incident avec son maître de stage¹ qu'il n'envisageait pas nécessaire de son point de vue, dans son appréciation de la situation². Cette procédure le met dans une position difficile.

L : En fait il y a un détenu qui m'a proposé de faire rentrer de la drogue et un téléphone pour euh... en me donnant 1000 € en fait. Alors moi, j'ai dit non et après, donc, ça a fait une histoire incroyable, quoi. Je le raconte à mon moniteur de stage pour rigoler, parce que je ne croyais pas que ça allait faire, euh...

K : Un barouf, oui ?

L : Voilà, je ne pensais pas et là le moniteur, il me dit « ah ! mais c'est hyper grave » et de fil en aiguille, je me retrouve à faire un papier pour ... pour justement punir le mec... et après, je me suis fait... j'étais « une balance », quoi.

L : (...) Si j'avais eu l'intention de le dire, je l'aurais dit, j'aurais dit. Voilà, le moniteur, là-bas, lui, il m'a proposé ça... Qu'est-ce que je fais ? C'était pas mon but en fait, parce que pour moi, le mec il est là, il me propose ça... Peut-être qu'il rigolait, je ne sais pas s'il était sérieux, enfin. (annexe 6.10, p. 229, L.490-512).

Chloé, se surprendre soi-même en situation de crise

Chloé travaille en école de la seconde chance³, avec un collègue dont elle n'apprécie pas les méthodes jugées par elle inappropriées. Elle affirme progressivement sa façon de faire, plus exigeante, soutenue par la direction de l'établissement. L'assurance dont elle fait preuve lui faisait défaut en formation, lors des AEP et AI. Dans l'exemple qu'elle raconte, elle prend la décision de faire courir un public réfractaire, en extérieur. Cette démonstration d'autorité est un véritable « banco », compte tenu des caractéristiques du public et des habitudes de fonctionnement prises lors de ses interventions, dans l'établissement. Ce banco s'avère payant, la rassure dans sa capacité à gérer les situations tendues, ce qu'elle ne pensait pas savoir faire en formation.

¹ Une procédure écrite de dénonciation de la tentative de corruption auprès de la hiérarchie – V. l'article 432.11 du Code pénal.

² Léo utilise là son « intuition », de façon étonnante si on se réfère à ce qu'écrit Rostaing : « Dotés de par la loi d'un pouvoir disciplinaire, les surveillants découvrent sur le terrain que l'autorité se gagne auprès des détenus, en s'abstenant de l'exercer » (2014, p. 308).

³ Les écoles de la seconde chance (E2C) accueillent des jeunes volontaires de moins de 26 ans, sortis sans qualification ni diplôme du système scolaire.

Chloé : « *Quand j'étais ici [en formation], je pense que j'aurais été incapable de... admettons, il y a des jeunes qui font n'importe quoi, qui ne font pas ce qu'on demande, qui sont là à rien faire - ce qui était le cas, là - dans cette séance à l'école. Je sais qu'avant, je me serais dis 'qu'est-ce que je fais ?' et puis j'aurais été là, à dire : 'allez, allez, allez, allez !' Au final, j'ai été capable de prendre une décision directement, sur l'instant et une décision que je n'ai même pas réfléchi. C'est-à-dire que là, à l'école, ils étaient plein à râler parce qu'ils étaient enfermés dans une salle. Alors que c'est ceux qui râlent quand il fait beau dehors, ou quand il fait trop chaud, ou quand il pleut ! D'un coup, je leur ai dit : « vous voulez aller dehors ? Il y a pas de soucis et on va courir et qu'il n'y en ait pas un qui ne court pas, parce que sinon ! Là ... Moi-même à ce moment là, je me suis regardée et je me suis dit 'tu fais quoi là ?' Et puis je me suis dit, 'c'est une bonne idée' et puis bon, voilà quoi ! (...) Enfin c'était bizarre, parce que j'étais sûre qu'il fallait, que c'est ce qu'il fallait que je fasse, à ce moment-là et en même temps, je me suis dit 'j'ai aucune raison d'être dehors sauf que s'il y en a un qui ne court pas, je fais quoi' ? Et sauf qu'ils ont tous couru, donc voilà, quoi ».(annexe 6.4, p.114, L. 156-178).*

4. ORGANISEUR « COLLABORER EN INTERVENTION SOCIO-ÉDUCATIVE »

Avec cet organisateur, nous dégagons trois US des *verbatim*. Du point de vue des acteurs, la collaboration est favorisée par l'utilisation d'outils communs, « *la planification de séance comme médiation* » (US n° 12 – fréquence 10). Elle est dépendante de la « *confiance* » que l'on a en soi ou que l'on porte à des collègues (US n° 13 – fréquence 8) ce qui peut amener des acteurs à justifier la décision d'agir de façon individuelle et autonome. Une aversion à la collaboration en situation de formation peut s'inverser « *Collaborer pour mener des projets* » (US n° 14 – fréquence 6), par exemple lorsque les acteurs rejoignent leur terrain de stage, pour mener des projets communs.

L'ingénierie de formation de la LP DSMS contraint à faire travailler ensemble les acteurs de cette recherche (semaine de cohésion, préparation et direction de séance collective, analyse vidéo collective, débriefing, conduite de projets) à partir de la mobilisation d'outils

communs et d'une *vision partagée du métier*¹. Cette conception du métier est élaborée lors de la semaine de cohésion par les membres de la promotion. Pour autant et pour une même tâche lorsque cette collaboration est imposée, ils ne la perçoivent pas de façon identique, ils n'en font pas la même expérience. Lors des ABF, l'évocation des leçons collectives, des directions de séance en AI et les stages en milieux sensibles semblent libérer les acteurs quant à l'expression de la perception qu'ils ont de la collaboration, de l'intérêt à collaborer en fonction des situations vécues.

4.1 US n° 12 (Collaborer) : la planification de séance comme médiation

Les acteurs de cette étude n'ont pas le même vécu lorsqu'ils enclenchent le cursus de formation de la licence. Le format de la préparation de séance est un produit de la culture STAPS, intégré par certains des acteurs (Dorian, Lise, Laure, Lorène, Jeanne, Floriane, Chloé), ignoré par d'autres (Anthony, Gabrielle, Chloé, Léo, Pierre, Bilal). Nous avons vu que l'intégration et l'utilisation de cet outil commun comporte des gradations (V. US n° 1- Concevoir –*les outils de la formation*).

Pour d'autres acteurs, la dimension collective de la formation a un impact positif en regard de leur développement professionnel. Ils en font l'expérience en conception collective de séance. Laure décrit le processus et les événements qui vont modifier sa posture individualiste. Jeanne, Floriane et Lorène évoquent deux effets positifs de la collaboration : ancrer des connaissances antérieures en les manipulant et prendre plaisir dans l'échange de connaissances. Gabrielle identifie différents niveaux de collaboration à l'occasion de la conception collective de séance.

 Laure, en collaborant, entrevoit chez l'autre son propre comportement (similarité)

Les conceptions initiales de **Laure** l'amenaient à penser que le travail qu'elle produisait seule était de meilleure qualité, notamment en AI. « *Quand on bosse en groupe, parfois on n'a pas tous l'impression de travailler dans le même but et pas tous de la même manière* » explique-t-elle (pour l'intégralité des citations de ce paragraphe, voir p. 208-209, L. 715-776). Elle révèle l'existence d'un paradoxe entre l'enrichissement qu'est censé

¹ Cette « vision partagée » en référence à ce que Peter Senge développe (Senge, 1992, pp. 24-25) renvoie à une conception réfléchie en collectif de formation, à une vision de l'agir de l'ESS.

produire le travail collectif (supériorité du travail collaboratif affirmée en formation) et ce qu'elle perçoit dans le cadre des tâches menées à l'université, avec ses pairs « *À la limite, je trouve que c'est plutôt source d'enrichissement, mais je ne sais pas, ils sont à la fac...* » (Ibid). En conséquence, elle contrôle le travail collectif en préparation de séance, voire le devance jusqu'à rendre inutile la collaboration : « *Moi, j'avais l'impression qu'avec certaines personnes je n'arrivais pas forcément à travailler, parce que ce qui était fait, enfin, il fallait le vérifier, il fallait...* », « *j'en rendais les autres presque fainéants quoi, vu que je faisais presque tout avant que...* » (Ibid.).

Dans le cadre d'une autre unité d'enseignement de la licence dans laquelle Laure est novice, elle identifie des similarités dans la posture de sa collègue Véronika, ce qui la renvoie à son propre comportement en conception de séance :

L : « *Elle avait presque pris mon rôle, dans le sens où (...) il fallait que tout soit fait etc. Mais nous, on ne comprenait pas forcément ! Elle enchaînait toutes les organisations, tous les appels et parfois, on ne suivait pas tout, parce que c'était la première fois qu'on le faisait. Je me suis surprise à me dire 'oh ben, Véronika, elle va le faire !' et là, je me suis dit 'oh mon dieu !'* » (Ibid., p. 209, L. 755-759).

Laure réalise le processus qui déséquilibre l'engagement des membres du groupe. Pour certains, l'implication est épuisante, pour d'autres l'effacement forcé génère un sentiment d'injustice. Elle s'en explique à Véronika :

L : « *je lui ai dit que peut-être que finalement elle en faisait énormément, parce qu'elle nous disait qu'elle était fatiguée de ce projet etc. Mais pas étonnant quoi, parce qu'elle se donnait à fond et je lui expliquais que peut-être que les idées qu'elle avait... allaient se réaliser, mais qu'on était en train d'apprendre et que c'était pas du tout méchant de ma part, mais peut-être que finalement le fait qu'elle fasse tout nous mettait en retrait. Et comme je lui ai dit que c'est ce que je faisais peut-être sur les séances enfin, que je devais être comme elle, ça l'a un peu rassurée.* » (Ibid., p.209, L. 766-770).

Elle tire bénéfice de cette expérience en formation, lorsque questionnée sur la manière de travailler en MECS, Laure valorise la collaboration avec ses collègues. Le partage d'objectifs communs, le partage d'informations lui permet d'éviter l'épuisement. Tout comme Laure, **Floriane** réalise que la collaboration offre la possibilité de se préserver. En contrôlant

ses tendances perfectionniste et individualiste, Floriane conçoit la collaboration comme une mutualisation plaisante de connaissances.

Laure : « *si je fais tout, toute seule, je m'épuise, c'est pas possible ! (...) parce que avec l'équipe qu'il y a, là, ils m'apportent beaucoup dans le sens où tous les membres de l'équipe ou presque cherchent à chaque fois où je ne comprends pas, ils vont me prendre à part, ils vont me parler, ils vont m'expliquer, ils vont me montrer les choses et j'ai confiance en eux dans le sens où quand ils travaillent... on travaille tous pour le même but* » (Ibid., p 208, L. 722-728).

Floriane : « *Parce que transmettre c'est des choses que j'aime bien faire et je pouvais leur apporter moi, mon expérience, comme tout simplement, comment compléter les fiches critères de réalisation, critères de réussite, comment essayer de leur faire comprendre... Alors ça c'était quelque chose ! Le travail d'équipe à la base, c'est pas quelque chose où je suis à l'aise dans le sens où j'ai tendance à tout prendre pour être sûre que ce soit bien fait, mais il y en a toujours un, en général qui fait un peu moins (...) et là, on ne pouvait pas, c'est de trop grosse séance. (...) Là sur le travail d'équipe, j'ai travaillé sur moi. J'ai apporté aux autres, ils m'ont apporté* » (annexe 6.6, p. L. 259-264).

✚ Lorène et Jeanne, renforcer des connaissances à partir d'outils et de projets communs

Même si des acteurs sont aguerris à la méthodologie de conception de séance, ils trouvent intérêt à collaborer avec des novices en la matière. Lorène et Jeanne expliquent qu'elles ont renforcé leurs connaissances en conception de séance en les partageant avec des collègues novices. En situation de blocage, Lorène qui se décrit comme peu patiente s'efforce de trouver des solutions pour continuer à collaborer.

Lorène : « *entendre des collègues qui demandent but, objectif, consigne, complexification, où pour eux ça leur était totalement étranger, et du coup, de savoir expliquer et réexpliquer plusieurs fois, donner des exemples, ça permet d'intégrer aussi, oui.* » (annexe 6.12, p. L. 376-380).

L : ... Apprendre à parler, à dire ce que je pense et à entendre aussi les autres.

K : C'est dur, ça ?

L : Oui et aussi débattre sur des sujets... Je m'efforce à être plus calme, plus posée et à entendre les avis des autres

K : Hum tu sens tu le sens maintenant dans ta tête quand tu fermes les portes c'est-à-dire que quelqu'un dit quelque chose et que ça t'énerve, tu le sens ?

L : Oui

K : Tu le sentais pas avant ?

L : Je hum... c'est pas que je le sentais pas mais je pense que je ne m'en rendais pas compte, je fermais les portes et hop ! Alors que là, je me dis oui, j'ai envie de fermer la porte et de me barrer, mais calme-toi, essaie de reformuler, de le faire reformuler ce qu'il veut te dire et prends-le dans un autre sens, enfin et réfléchis-y (Ibid., p. 272 et 273, L. 570-588).

Jeanne : « Toutes les constructions de séances ont été faites vraiment en groupe et même si j'avais déjà de l'expérience par rapport à la conception d'une séance, on a pu quand même échanger sur comment ils voyaient les choses. Après, chacun en fait amenait sa petite expérience, donc non, je n'ai pas été lassée sur cette conception là de groupe. (...) Moi ça m'a permis de me replonger là-dedans parce que bon c'est vrai qu'on en « bouffe » quand même pendant 3 ans ! Ça m'a permis de me replonger là-dedans (...) » (annexe 6.8, p. 172 et 173, L. 47-66).

Gabrielle, un moyen de répartir la charge de travail

Gabrielle s'approprie la démarche de conception de séance en AI, mais elle révèle les dimensions différentes de cette collaboration, en fonction des préoccupations des uns et des autres. Ainsi, en début de formation, lorsque Gabrielle a besoin de se former à la démarche de conception, l'outil est un point d'appui au partage de connaissances : elle collabore avec Lise et Marie. Par la suite, l'usage de cet outil va évoluer : il devient le moyen de se répartir la conception et la direction de l'intervention d'une façon extrêmement rapide et simplifiée. Pour résoudre une crise de temps, une surcharge de travail, la séance est fragmentée et répartie entre différents acteurs.

G : - « Moi sur ce que j'ai fait en collectif, avec Lise par exemple, ça m'a bien aidé parce qu'on a vraiment, avec Lise et Marie, on a vraiment travaillé ensemble.

K : - « Vous étiez sur le même fonctionnement ? »

G : - « En tout cas, même si on n'était pas sur le même fonctionnement, on échangeait à partir des tableaux, on s'en est servi, c'était un outil commun (...)

Lors de notre première séance avec Dorian, Floriane [AI-MECS du 21/10/15] on n'avait pas trop eu le temps de se voir, donc là, on s'en est servi individuellement : on a regroupé un peu, mais... »

K - « Oui, vous avez recollé les préparations individuelles, en fait ? »

G - « Oui, c'est ça. (...) Oui, mais bon, là en même temps, je pense qu'on ne... enfin, c'était difficile de faire autrement, en retour de stage [AI-MECS du 23/03/16]. Enfin, vraiment, pour moi, c'était même... Pourtant je pense que je m'investis quand même mais... Pff! j'avais le stage, j'avais mon sport, j'avais ci, j'avais ça...(annexe 6.7, p.161 et 162, L. 625-668).

4.2 US n° 13 (Collaborer) : confiance et collaboration

Dans les discours des acteurs, la confiance semble être un paramètre qui favorise ou annihile la collaboration. Ils évoquent la confiance que l'on se porte à soi, et la confiance développée avec d'autres personnes (collègues, pairs, hiérarchie). Dans les exemples précédents (V. US n° 12 (collaborer) – *la planification de séance comme médiation*), nous avons constaté que la collaboration est déclenchée dès lors qu'elle comble un intérêt personnel pour mener à bien une leçon collaborative (le plaisir de partager des connaissances, la nécessité d'obtenir un complément d'information pour parvenir à concevoir une séance à partir du tableau double entrée). Pierre, Charlotte et Gabrielle vont développer la confiance en leurs capacités dans les défis qu'ils se fixent, s'intégrer aux fonctionnements du projet de l'institution. Anthony et Chloé vont s'accrocher à leurs conceptions et se positionner en rupture par rapport à des modalités d'intervention établies.

✚ Pierre, Charlotte et Gabrielle, relever des défis pour se faire confiance

À l'Université, la dimension collective du dispositif de formation est à l'origine du sentiment de malaise de **Pierre** et **Charlotte**, de leur introversion. Lors des AI, la comparaison négative qu'ils établissent entre leur niveau de compétence et celui de leurs pairs fait chuter la confiance qu'ils se portent, les inhibe. En stage, Pierre et Charlotte s'ouvrent à la coopération avec leurs collègues, et initient le partenariat. Ils s'épanouissent, mobilisant avec efficacité des méthodes et des outils développés en formation. De leur point de vue, cette appropriation de méthodes de travail s'est enclenchée lors de la formation, mais ne se réalise totalement que lors de leurs stages (V. US n° 1 – Concevoir – *les outils de la formation* & US n° 3 – concevoir – *l'intégration des objectifs sociaux*). Hors université, la collaboration devient possible, utile et nécessaire avec les professionnels des institutions, dans une logique de partenariat au service du projet de transformation des jeunes. Ils se reconnaissent alors des qualités et une efficacité qui renforcent l'estime qu'ils se portent. Plus en confiance, ils développent une posture collaborative. Tous les deux expriment l'effet d'optimisation de la formation dans le temps du stage, sous l'effet de ce sentiment de compétence et de l'envie de relever un défi.

Charlotte : « *Ça ne vient que de moi, je pense que ça ne vient pas des autres, ni de vous [le chercheur-formateur], ni de personne... Je pense que ça vient de moi (...). Moi je pense que c'est pas mal mon problème, c'est que j'ai tendance à essayer de trouver ma place en me comparant aux autres pour voir quel est mon niveau (...) mais dans ces moments-là où je me sentais vraiment la dernière j'ai pas réussi à surmonter ça en fait, je me sentais... bah, complètement nulle, entre guillemets, pas assez compétente.* (annexe 6.3, p. 106, L. 199-216).

Le fonctionnement de l'institution présente une grande complexité, dans la gestion des équipes, des transports. En mal d'information mais déterminée dans sa conduite de projet d'ISS, Charlotte décrypte les règles de l'établissement de façon active.

C : « *Je pense que je me réveille tard, mais pour moi il vaut mieux que je le comprenne maintenant, quitte à ce que ce soit à la fin. J'avais besoin, je pense, d'un petit peu plus de confiance de la part des éducateurs... Vraiment, lâchée avec aucune information comme ça, parce que, il y a des véhicules, qu'il faut aller chercher sauf qu'il y a*

tellement de paramètres ! L'organisation il faut qu'elle soit très, très carrée et il faut s'y prendre vraiment à l'avance et ça déjà... J'y suis arrivée ! j'ai pas vraiment compris comment ça marchait et j'ai dû poser des questions. J'ai fait des liens avec, quand on était en cours » (Ibid., p. 110, L. 416- 421).

À l'occasion de son stage, **Pierre** est confronté à des incidents disciplinaires importants, qu'il gère seul en urgence. Ces crises, gérées en pleine responsabilité, le renforcent. Il n'a pas la même perception de la relation aux collègues, en stage qu'il n'avait de ses pairs, en formation.

Pierre : *« Il y a pas mal de choses qui m'ont fait du bien, là pendant le stage. Moi, j'ai dû gérer des crises, gérer des incidents avec les jeunes et oui, ça m'a fait du bien, ça m'a fait grandir. »*

K : *« D'accord et pour autant est-ce que ça aurait été la solution, pour toi, de te placer tout de suite en stage ? Est-ce que ça se serait aussi bien passé ? »*

P : *« Non, je ne pense pas. »*

K : *« Non ?... Donc il y a quand même des éléments de ta formation qui t'ont amené progressivement à te préparer à ... »*

P : *« Oui, il me fallait quand même quelques outils pour pouvoir gérer les choses. »*
(annexe 6.13, p. 293, L. 794-806).

Travailler avec des éducatrices spécialisées présente à la fois des similarités et des différences. Similarité dans le sens où ces travailleuses sociales parlent des difficultés de leur métier, différences dans le sens où leur domaine de compétence n'est pas l'ISS¹. Le fait que ces collègues aient d'autres champs d'expertise que Pierre permet à ce dernier d'échanger librement sur l'efficacité de ses intervention auprès des jeunes dont ils s'occupent ensemble : *« c'était des éducatrices spécialisées et je pouvais leur dire que ça n'avait pas trop marché (...) Parce que en fait, elles aussi... »* (Ibid., p.290, L. 652-654).

Pierre s'affirme dans ce contexte difficile pour tous, en contribuant de façon active et spécifique au projet de l'établissement. Pierre se préoccupe d'être utile aux projets individualisés des publics pris en charge. L'autodénigrement auquel il se livrait en AI n'est plus d'actualité, la collaboration devient pour lui nécessaire et stimulante.

¹ Intervention socio-sportive.

K : « *Est-ce que tu as la possibilité aussi d'aller voir le projet d'intervention, le projet de formation tel qu'il est prévu par l'institution ?* »

P : « *Je n'ai pas eu vraiment accès... J'ai demandé les dossiers... j'ai vu les dossiers après j'ai pas eu... On ne m'a pas vraiment éclairci sur leur projet qu'ils avaient au sein de la MECS. Mais j'ai observé ce qu'il fallait travailler... Donc, je suppose que ça doit être en partie ça, le projet ... J'ai vu ce que les jeunes avaient à travailler un petit peu dans la MECS, ce qu'ils devaient faire, lu les ordonnances du juge et tout ça... Donc, je me suis servis de tout ça.* »

K : « *D'accord, tu as eu accès aux ordonnances ?* »

P : « *Oui, j'ai eu accès aux ordonnances* » (Ibid., 282, L. 282-296).

Convaincue de l'intérêt de la collaboration en AI dès le début de la formation, **Gabrielle** établit des similitudes entre son poste de personnel soignant occupé avant la formation, sa démarche de sportive en boxe et le métier d'ESS en UEAJ : un rapport à soi complexe agissant sur la confiance que l'on se porte. Dans le même temps, elle constate chez elle la cohabitation d'une attirance et d'un sentiment en apparence paradoxaux : elle recherche les tâches difficiles, alors qu'elle doute de ses capacités. Pour gagner en confiance et effacer ses doutes, elle évoque un besoin continu de relever des défis, dans des situations exigeantes. Mais seule la boxe semble la rassurer véritablement.

G : « *Il y a des jours dans mon stage où je me dis mais qu'est-ce que j'ai apporté, finalement ? Mais je vois, j'ai quand même été plutôt confiante pendant mon stage, j'ai fait, j'ai mené mes séances jusqu'au bout. Je me suis préparée au fait que de toutes façons, ça allait être difficile* » (annexe 6.7, p.156, L. 347-354).

G : (...) « *J'ai toujours douté de moi* »

K : « *D'accord. Et travailler dans le milieu médical, c'était peut-être lourd à porter ? (...) Dans la mesure où il y a avait des questions d'ordre vital, finalement ?* »

G : « *Oui, je pense que c'était... ça a fait partie des choses difficiles, mais je me dis que je suis compliquée, parce que en tant qu'infirmière, j'ai travaillé en réanimation hémato... Les infirmières, elles ne veulent pas y aller dans ce service, elles ont peur parce que le moindre petit truc... on tue quelqu'un ! Mais moi je sais pas pourquoi, je vais travailler dans ces services-là, mais des fois je me dis, t'as pas confiance en toi, mais en même temps tu fais des choses compliquées, quoi !* »

K : « Et tu sais pourquoi tu vas chercher toujours les choses les plus difficiles, alors que tu es en manque de confiance ? » (...)

G : « Parce que si je réussis quelque chose de difficile... Là ça me donne vraiment confiance en moi, là »

*K : « C'est le cas, tu réussis quelque chose de difficile, tu gagnes en confiance ? » (...)
« Ou est-ce que quand tu réussis quelque chose de difficile, tu passes vite dessus, il te faut encore un truc... »*

G : « Oui, un peu... finalement, ce qui me donne confiance en moi, c'est la boxe, parce que au moins en boxe, je fais un combat de boxe, on me dit : j'ai gagné. Je sais que c'est vrai quoi, mais quand quelqu'un me dit que j'ai réussi quelque chose, je me dis : il me dit que j'ai réussi parce que il m'aime bien, ou.... Oui... » (Ibid., p.168 et 169, L. 957-999).

Anthony et Chloé, se faire confiance pour se mettre en rupture des habitudes

En stage en MECS et CER, Anthony est affecté auprès d'un éducateur sportif titulaire. À son arrivée, Anthony a l'intention de développer des projets d'ISS. Il est déterminé à mettre en application les contenus de sa formation et de se conformer à ses conceptions déontologiques. L'éducateur remet en cause ses conceptions et sa méthode, en expliquant que le profil des jeunes ne permet qu'une pratique exutoire, compensatrice, sans objectif de transformation au plan éducatif. Anthony ne se range pas à cet avis mais fait preuve de souplesse : il adapte sa posture en fonction de la présence ou de l'absence de l'éducateur à ses côtés. Anthony attend d'être seul pour conduire des interventions structurées dans lesquelles il obtient des résultats probants. Par contre, il maintient une collaboration de façade, afin de ne pas décrédibiliser ce permanent, qui a appris son métier sur le tas et dans l'expérience d'un parcours tourmenté.

Anthony : *« Là, je vois la différence en fait, avec les éducateurs sportifs de là-bas. L'éducateur sportif est un ancien joueur professionnel, qui n'est pas français en fait, il est passé par plusieurs pays, il n'a pas une maîtrise parfaite du français et ça tournait beaucoup autour du foot quand ils les sortaient... il donnait le ballon et les jeunes allaient jouer, quoi, il*

n'y avait pas réellement ce côté éducatif et puis il m'avait dit, je me souviens, 'tu verras, ce qu'ils veulent, c'est juste courir '... »

K : « Et c'est vrai, ce qu'ils veulent, c'est ça ! »

A : « Ce qu'ils veulent, c'est ça. Ça, c'est vrai. Il m'avait dit, 'tu verras, tu n'arriveras à rien' et arriver à, ne serait-ce qu'un échauffement... Quand je les ai eus seul, j'ai pu faire une séance de A à Z avec un retour... Compliqué, hein, c'est clair que je suis passé par des étapes compliquées, mais... Mais j'ai eu une grande satisfaction de la mener de A à Z. Je me suis dit, bah, parce qu'au final je n'ai pas écouté ce qu'il m'a dit puisque j'ai réussi à en faire quelque chose qu'il ne faisait pas auparavant. »

K : « Ça ne t'a pas créé d'inimitié ? »

A : « Non, non, non ! Après, je n'avais des séances qu'avec eux, je n'étais pas avec lui, je restais dans le domaine de mes objectifs de séance. Alors effectivement, quand j'étais avec lui, ben, je ne voulais pas entrer dans le fait de le décrédibiliser donc je le laissais faire ses actions et dès que je pouvais être tout seul, je menais mes actions » (annexe 6.1, p. 79, L. 301-322).

Chloé est affectée auprès d'une école de la seconde chance, dans une position délicate. En effet, très rapidement elle réalise qu'elle ne partage ni les conceptions, ni les méthodes de l'éducateur sportif en place. Soutenue par la direction de l'établissement, elle fait valoir ses positions et ses méthodes (V. US n° 11 – Réguler - composer avec la menace / défi verbal(e), physique).

Tout comme pour Anthony en MECS-CER, elle réalise qu'elle ne partage pas de référentiel commun avec ce collègue. Confrontée à des dilemmes (se conformer ou se positionner), elle se fait confiance pour conduire les ISS selon des conceptions développées en formation, en rupture avec les habitudes de l'établissement. Elle « fait face » et va jusqu'à relayer d'elle-même ce collègue lorsque la séance tourne mal.

C : (...) « Je pense surtout que je me suis rendue compte au début en intervenant que j'étais compétente et que je... enfin que j'étais compétente plus que ce que je ne pensais et qu'il fallait que j'arrête de me poser des questions et que j'agisse quoi, enfin. »

K : « Alors à quel moment tu t'es rassurée ? Alors à quel moment tu t'es dit 'mais mince, je suis compétente' ? Parce que il y a plein de gens qui te l'ont dit, avant ! »

C : « Sûrement au début du stage quand j'ai vu comment se passaient les séances, quand c'était Romuald qui prenait vraiment le truc en main et quand moi je proposais avec les mêmes jeunes, le même groupe comment ça se passait, la différence de comportement qui était assez hallucinante, quoi. »

K : « D'accord et tu as identifié que ça ne provenait pas de ce que tu étais nouvelle mais c'est vraiment ce que tu leur proposais, l'aménagement des situations, c'est ça ? »

C : « Oui, je pense que j'ai beaucoup évolué aussi sur la façon d'amener l'activité et ça pour le coup, je pense que je ne m'en étais pas rendue compte et c'est en étant ici [en formation], qu'il y a des choses que j'ai assimilées et que je pense que inconsciemment j'ai reproduit en stage et en me remémorant ma séance je me suis dit 'oui, c'est-ce que j'ai vu en cours, sauf que, en cours, je pensais que j'en étais pas capable. » (annexe 6.4, p. 113 et 114, L.132-152)

4.3 US n° 14 (Collaborer) : « pour mener des projets »

Pour Laure et Floriane, collaborer en conception d'ISS et dans le quotidien de la fonction d'éducateur socio-sportif devient un moyen de partage de connaissances (donc de développement professionnel) et l'occasion d'une répartition ergonomique de la charge de travail. Cette modification s'opère dès les ateliers d'intervention. Pour d'autres acteurs, la collaboration reste longtemps de nature « déclarative ». Dès les entretiens de recrutement, ils conviennent qu'il s'agit d'une dimension incontournable des métiers de l'éducation et de la médiation. Mais leurs agissements en formation ne sont pas en cohérence avec ces déclarations.

À l'Université, **Léo** n'adhère pas au travail collectif de conception de séance, de débriefing. Les pairs qui travaillent à ses côtés lui reprochent un comportement de dilettante. Des incompréhensions apparaissent entre Léo et ses pairs. Léo se voit reprocher son manque d'engagement, de contribution au travail collectif de conception de séance alors même que son expérience en intervention est l'une des plus importantes de la promotion.

Lise : (...) « avec Lorène en fait on se comprend facilement enfin on a souvent les mêmes idées et même s'il y a un petit truc qui va pas on arrive à bon... même si ça parle un peu fort, on argumente toutes les deux. Après avec Léo, par rapport à mon fonctionnement là, j'ai besoin de lui dire 'vas-y', 'annonce', 'parle', parce qu'il ne parle pas. Donc il faut prendre la parole avant lui et ensuite lui donner la parole ! Là,

je pense que le stage aussi ça m'a aidé à faire ça, parce que le projet devait se faire à trois... Donc on était forcément obligé d'avoir trois avis pour avancer et ça m'a aidée » (annexe 6.11, p. 243, L. 179-186).

Deux ateliers d'intervention avec les institutions MECS, ceux du 20 février et 2 mars 2016 font émerger une tension dans le travail des équipes d'intervention qui se cristallise autour de Léo et de son effacement.

Léo : *« c'est vrai que mon côté observateur je l'ai toujours eu, j'ai toujours eu ce regard un peu omniscient sur les situations. J'aime, j'analyse beaucoup en fait et j'agis pas forcément. Enfin en tous cas, dans un groupe de personnes, je ne suis pas la personne qui va arriver et agir tout de suite »* (annexe 6.10, p. 227, L. 386-389).

C'est seulement le stage en milieu carcéral qui donne l'occasion à Léo de modifier son comportement. La fréquence avec laquelle il doit préparer des séances avec Lorène et Lise, leur proximité au quotidien amplifient les liens et les échanges sur les méthodes de travail. Des projets commandités par la direction de la maison d'arrêt actualisent cette collaboration. Les personnalités de Lorène et Lise, dynamiques, contribuent à cette évolution tout autant que les caractéristiques du public carcéral. En effet, ce dernier reste difficile à convaincre, à impliquer dans des projets de pratique sportive à long terme. Léo, Lise et Lorène font corps face à la difficulté.

Léo : *« (...) avec Lorène et Lise, on a réussi à bien communiquer. Du coup, c'est vrai qu'on a été souvent ensemble : donc ça a facilité le... on va dire, les liens au niveau de la coopération »* (Ibid., p. 220, L. 48-50).

« On¹ a fait beaucoup de projets... Je ne sais pas si elles vous en ont parlé, des projets de sport en cellule déjà, il y avait aussi le projet avec la salle de musculation, on voulait faire un projet avec ça, parce que les femmes ne font pas beaucoup de sport et puis après, tout ce qui est séance, toutes les séances qu'on fait chaque semaine... Donc à chaque fois, on les fait toutes enfin, on se concerte » (Ibid., p. 222, L. 143-147).

¹ Le « on » ici désigne les trois éducateurs socio-sportifs affectés en maison d'arrêt : Lise, Lorène et Léo.

En milieu carcéral, Léo collabore activement avec ses collègues de stage. Le milieu, spécifique, et la charge de travail le conduisent à déclencher une implication, à être plus participatif dans les projets qu'il doit mener en équipe. Il ne s'agit plus simplement d'être présent et attentif en cours, mais de mobiliser toutes les forces disponibles pour mener à bien des projets de développement d'activités physiques à destination de personnes en rupture. Les compétences de Léo en préparation physique sont incontournables pour la réussite du travail collectif, le dynamisme de Lise et Lorène rythme les étapes du projet commun.

5. ORGANISEUR « ANALYSER », CONDUIRE UNE ANALYSE RÉFLEXIVE À PROPOS DE SA PRATIQUE D'INTERVENTION

Cet analyseur renvoie au développement de capacités réflexives et métacognitives des ESS. Ces qualités sont ciblées dans les formations à l'intervention qui s'inspirent des résultats de la recherche (Carré, 2005 ; Perrenoud, 2001; Schön, 1983 ; Tochon, 1993).

Cet organisateur dégage quatre unités de sens. Douze acteurs associent le développement des capacités réflexives à propos de l'ISS à un développement de la connaissance de soi en intervention (US n° 15). L'immersion dans les établissements, la proximité avec les publics sont des conditions au développement de cette réflexivité pour 11 acteurs (US n° 16). La proximité avec les publics, la complexité des milieux conduisent à des arbitrages, souvent en urgence. Sept acteurs témoignent combien les décisions prises en terme d'arbitrage (ré)éducatif les engagent au plan émotionnel (US n° 17). Sept acteurs identifient une transformation majeure de leur activité d'intervention, à partir du moment où la visée sociale prend sens, se révèle à eux et devient une préoccupation forte en Intervention socio-éducative (US n° 18).

5.1 US n° 15 (Analyser) : « faire connaissance de soi en intervention socio-sportive »

Consultés à propos de l'analyse qu'ils font de leur compétence à l'intervention socio-sportive (ISS), les éducateurs socio-sportifs associent leur progression dans l'activité à un

développement personnel. L'ABF¹ est un temps de prise de recul durant lequel ils balisent neuf mois de formation à l'aide des repères significatifs d'un développement professionnel proposés par la formation. Ainsi, douze éducateurs valorisent le sentiment de « *mieux se connaître* » en intervention à partir de récits de moments ou séquences éprouvantes. Ils se livrent facilement, sur ce qu'ils perçoivent d'eux-mêmes en ISS en mobilisant leurs souvenirs des Ateliers d'échange de pratique, des Ateliers d'intervention et de leurs douze semaines de stage. Des moments de tension, d'émotions positives et d'incidents critiques sont racontés avec le recul de quelques mois à quelques semaines. Exercer l'activité d'ISS fixe des moments forts dans lesquels les acteurs évoquent des signes de développement-apprentissage. L'analyse de leurs interventions socio-sportives les engage à une introspection. Mobilisant les catégories du signe tétradique comme analyseurs de leur propre expérience, ils se livrent à l'évocation du rôle des affects dans leurs décisions prises et la constructions de connaissances.

Dans le discours des acteurs en US n° 5 et US n° 10 déjà, nous avons constaté que leurs émotions conditionnent leur façon de conduire et de réguler leurs interventions. Ils font l'expérience d'émotions qui les déstabilisent. La peur éprouvée face à l'univers carcéral et le comportement des détenus ou mineurs (Léo, p. 220, L. 90-105 – Lise, p. 253, L. 623-626 – Jeanne, p. 174, L. 101-104), le dégoût ou la stupeur face aux histoires de vie et aux comportements des enfants relevant de la Protection de l'enfance, (« *j'ai pris un coup dans la figure en voyant les jeunes sans arrêt, les émotions* » Dorian, p. 132, L. 126 – « *J'ai eu beaucoup de mal parce qu'ils me faisaient énormément de peine, en fait* » Laure, p. 200, L. 316-320) éprouvent les acteurs et impactent leurs décisions.

Les acteurs utilisent des expressions éloquentes pour évoquer ce trouble intérieur : « *canaliser tout ça* » (Léo, p. 234, L. 711), « *C'est dur dans la colère, dans la frustration de ne pas nous-mêmes se frustrer... ben, ne pas se fâcher* » (Dorian, p. 133, L. 159-160) , « *J'ai appris à prendre sur moi après cette première période de stage* » (Lise, p.241, L. 116-118), « *J'appréhendais beaucoup et je suis content d'avoir réussi à dépasser... à dépasser ce cap* » (Léo, p. 221, L. 94-105). Par ce travail d'identification des émotions (identification des émotions et sentiments d'émotions²), par la compréhension des effets de ces affects sur la

¹ Atelier bilan de formation.

² « *Les émotions sont des programmes complexes et en grande partie automatisés d'action qui ont été concoctés par l'évolution. Les actions sont réalisées par un programme cognitif qui comporte certaines idées et certains modes de cognition, mais le monde émotionnel est en grande partie un monde d'actions menées à bien par notre corps, de l'expression du visage et des postures aux changements qui interviennent dans les viscères et le milieu intérieur.*

prise de décision et les comportements en ISS les éducateurs renforcent leur stabilité pour agir en face à face pédagogique, par la connaissance de soi. Ils comprennent que leur comportement « habituel », construit en famille, dans des cercles culturels (le milieu de l'entraînement, le milieu universitaire) peut apparaître incongru, desservir leur intervention, voire susciter des réactions agressives. La situation, telle qu'ils se la décrivent, nécessite un retour sur soi, une intéroception (Damasio, 2012, pp. 136-137) pour décrire ces perceptions du corps.

En US n° 10, sept éducateurs socio-sportifs font la démonstration de leur compréhension des « mécanismes miroirs » à l'œuvre dans la relation éducative, sous l'effet de la colère, de la peur. Ils justifient la nécessité de dominer les émotions éprouvées en réaction à celle des publics, de contrôler les réactions « échos » pour maintenir la viabilité de leur relation pédagogique. La construction des repères éducatifs ne peut s'accorder de laxisme ou d'autoritarisme au prétexte de parcours de vie « horribles », de voir les enfants « exploser », d'être « enfermés » avec les détenus. Les éducateurs entrent dans la compréhension de ces processus émotionnels, identifient combien ils agissent sur leur état intérieur et la nature de la décision prise. Ils se révèlent capables de composer entre empathie, appréhension et nécessité d'agir.

En US n° 11 confrontés à des défis ou des menaces inédites, six acteurs font face pour assurer la viabilité de la relation éducative. En urgence, ils établissent des priorités et hiérarchisent leur décision en fonction de la tonalité émotionnelle avec laquelle ils vivent l'instant. Ainsi, Chloé se positionne fermement et rapidement, se surprend par la rapidité de sa réponse : « *une décision que je n'ai même pas réfléchi* ».

Par ce travail de perception de soi, ils mettent à jour des habitudes de comportement, contre-productives à certains moments, facilitatrices à d'autres instants, dans la sphère professionnelle. Ils apprennent à se connaître dans et par l'engagement dans l'activité.

Ainsi Lorène comprend que l'humour et la dérision dont elle fait usage pour dissimuler et dominer le stress qui l'étreint, contribuent à renvoyer une image d'elle-même qui ne la satisfait pas, dans un contexte professionnel : « *Je suis désolée, mais c'était pas moi,*

Les sentiments émotionnels, d'autre part, sont des perceptions composites de ce qui se passe dans notre corps et notre esprit quand nous éprouvons des émotions. Ce sont des images d'action, et non pas celles-ci elles-mêmes ; le monde des sentiments est celui des perceptions exécutées dans des cartes cérébrales. Il convient cependant d'ajouter une précision. Les perceptions que nous appelons sentiments d'émotions contiennent un ingrédient particulier qui correspond aux sentiments primordiaux. Ceux-ci sont fondés sur la relation unique entre le corps et l'esprit et privilégie l'intéroception. D'autres aspects du corps sont bien sûr représentés dans les sentiments d'émotions, mais l'intéroception domine souvent ce processus et est responsable de ce que nous appelons le ressenti de ces perceptions. » (Damasio, 2012, pp. 136-137).

là... C'était le stress, c'était au final... si à ce moment là, j'étais moi-même, c'est... c'est ça le paradoxe, en fait... » (Lorène, p.263, L. 110 et 111). *« J'ai pas du tout su faire la part des choses et enfin je... j'étais pas du tout professionnelle, en quelque sorte »* (Ibid., p. 264, L. 164 et 165).

Lise adoucit le ton directif et affirmé qu'elle a cultivé au plan familial parce que celui-ci lui apparaît inapproprié pour intervenir en milieu carcéral, à partir du moment où elle en éprouve les conséquences tangibles. Pour agir avec efficacité, *« elle prend sur elle »* et modifie son mode de communication.

Les émotions peuvent aussi apparaître comme des ressources intérieures utiles à l'intervention. Dorian parle de l'empathie qu'il éprouve, de la sensibilité qui l'habite. Il mobilise cette empathie dans l'évaluation diagnostic des besoins des publics (US n° 2 Concevoir – *éprouver le quotidien du public*), couplée avec une préoccupation : ne pas en rester à s'apitoyer sur les conditions de vie de ces enfants, sa tendance « naturelle » en début d'année. Les jeux et activités qu'il propose auront dorénavant des objectifs de transformation des comportements sociaux, l'ISS ne doit plus se réduire à un temps exutoire, compensatoire. Avec beaucoup de recul, Pierre simule la colère pour opposer des limites éducatives à un adolescent réfractaire, et cela avec efficacité (US n° 5 – Conduire – les émotions en intervention). Il parvient à repérer l'émergence dans le même temps de deux sensations paradoxales : combien cette posture est coûteuse à engager parce qu'éloignée de son comportement habituel et combien elle le fait se *« sentir bien »*, et *« être utile »*, également. *« Ça m'a fait plaisir parce que je me suis senti vraiment à l'aise là, je me suis senti bien, sur le moment c'était dur mais je me suis senti bien, là (...) je me suis senti utile en fait »* (Pierre, p. 284, L. 379-386).

Pierre perçoit un état positif qui signale une adéquation entre les préoccupations qui l'habitent depuis longtemps (être utile), le défi que représente le face à face avec cet adolescent borderline et la maîtrise qu'il déploie à simuler la colère pour *« matérialiser »* les limites à ne pas dépasser.

5.2 US n° 16 (Analyser) : *« s'immerger dans le quotidien des institutions »*

Onze éducateurs perçoivent les stages comme extrêmement efficaces pour le développement de la compétence d'intervention socio-éducative, notamment parce qu'ils leur

permettent de se construire le recul nécessaire pour analyser leur pratique et les connaissances acquises en formation. Ces terrains de stage constituent des occasions concrètes de donner du sens à la formation et de se saisir des connaissances transmises en regard des situations vécues.

Nous avons vu en US n° 2 (Concevoir) « *La connaissance des publics* » que les acteurs affirment analyser les caractéristiques des publics avec beaucoup plus de finesse dès lors qu'ils se trouvent en proximité avec ceux-ci, pour partager les mêmes espaces, découvrir et éprouver leurs « *histoires de vie* ».

En US n° 6 – Conduire – « *Une posture professionnelle en équilibre* », sept éducateurs mettent en évidence la nature hautement fluctuante qu'ils régulent en fonction de la situation vécue, que seule l'expérience de terrain peut aider à concevoir et construire. En fonction des besoins des publics et de l'instant, la proximité peut s'avérer opératoire, à d'autres moments, la distance sera nécessaire et salutaire. L'expérience d'environnements professionnels typiques des métiers de la médiation socio-sportive leur permet d'établir des liens entre des contenus de cours et la réalité professionnelle, « *par rapport aux relations avec les détenus... il y a beaucoup de cours qui m'ont fait tilt, sur « se comporter* » (Lorène, p. 265, L. 230) mais également de se construire une distance pour se préserver « *le stage, moi je trouve... après pour les autres, je ne sais pas, mais moi, ça a donné beaucoup de sens à tout ça, parce que là maintenant, je prends de la distance* » (Laure, p. 217, L. 1120 et 1121).

En US n° 5 – Conduire – « *Les émotions en intervention* », les éducateurs racontent et analysent l'impact des affects sur leur pratique d'intervention à partir de moments saillants vécus en stage qu'ils évoquent. L'analyse est alors possible parce que les émotions sont vécues, éprouvées : « *j'avais une zone de confort où ça se passait toujours bien (...) et puis j'ai eu un déclic au niveau d'une séance (...), ça s'est pas bien passé. À partir de là, avec l'analyse vidéo, je me suis vu* » (Bilal, p. 88, L. 101-109), « *On a pu nous dire [en cours] que c'était compliqué de travailler avec des adolescents (...). Donc c'est vrai que j'avais un peu peur de l'aborder ce public-là ! [lors des interventions à l'Université]. (...) Je suis plus ouverte, maintenant, à les découvrir. Je suis dans la communication à essayer de comprendre pourquoi ils réagissent comme ça [avec l'expérience du stage]* » (Jeanne, p. 174, L. 120-122).

Lors de l'ABF, Jeanne tranche : « *je parle beaucoup de mon stage parce que c'est vrai que je sens que j'y ai plus progressée que lors des interventions STAPS* », c'est-à-dire que lors des Ateliers d'échange de pratique et Atelier d'intervention (Jeanne, p. 172, L. 29-41). Son parcours de formation antérieure (licence STAPS EM) ajouté à sa plus grande maturité

lui ont permis d'être en relatif confort lors des interventions en ateliers à l'Université, même si elle concède que « *je ne dis pas que je n'ai pas progressé, mais moins vite, parce que c'était des choses déjà vues au final* » (*Ibid.*, p.172, L. 39-41). Elle constate que le saut qualitatif de sa formation en LP DSMS s'ancre dans son immersion en stage longue de trois mois, dans la mesure où ses expériences d'intervention antérieures étaient certes nombreuses, mais brèves. Ce stage lui a permis d'effacer des préjugés (*Ibid.*, p. L. 143-146), d'affiner la connaissance du public adolescent, de confronter des connaissances « théoriques » au terrain « *ce qu'on voit en théorie n'est pas forcément vrai sur le terrain* » (*Ibid.*, p. 174, L. 101). Elle évoque des « *amalgames* » à partir desquels elle fondait ses actions or, « le tissage théorique-pratique tout comme le partage des expériences visent à induire un changement conceptuel de sorte à remettre en question les croyances et les valeurs construites précédemment » (Berthiaume & Rege-Colet, 2013, p. 30).

Néanmoins, elle s'interroge sur l'adaptation de la formation aux caractéristiques de ses pairs, compte tenu de son format concentré sur un an, car dit-elle « *Je trouve que la formation (...) ce que là on a fait en un an, je me mets à la place de ceux qui n'ont pas eu un cursus STAPS, je me dis que ce que moi j'ai fait en 3 ans, on l'a quasiment fait en un an* » (*Ibid.*, p173, L.74-77).

5.3 US n° 17 (Analyser) : les affects et posture professionnelle

Positionnés à l'interface du sportif, de l'éducatif et du social, les ESS ne disposent pas de code déontologique. Les éducateurs sportifs, les travailleurs sociaux, professions plus instituées en sont au même point. Dans les métiers de l'animation, de l'encadrement sportif, de l'entraînement sportif « les valeurs universelles du sport » cautionnent des arbitrages avec la force et la portée de croyances, le sport étant entrevu « intrinsèquement vertueux » (Gasparini & Knobe, 2005 ; Gasparini & Koebel, 2011). Pour autant, la disparités des contextes obligent à des adaptations : les conditions de recrutement d'un éducateur par exemple reposent fortement sur l'existence de « valeurs partagées » identitaires d'un contexte local, professionnel ou associatif potentiellement employeur (Marsault, 2013) ou de culture partagée. La posture professionnelle de l'ESS actualise une identité professionnelle et sociale en train de se faire. Les milieux professionnels visés par les ESS sont traversés par des problématiques d'insertion, d'éducation et de prévention intriquées. L'ESS travaillent au cœur de ces problématiques et connaît des arbitrages difficiles à rendre. Il existe des zones de conflits entre valeurs personnelles, sociales, professionnelles. Ces zones de conflits seront

fréquentes et nombreuses, les ESS n'ont pas de secteurs d'emploi homogènes et clairement identifiés. Ils peuvent travailler dans une institution relevant de l'État, une fondation reconnue d'utilité publique ou pas, une association privée.

Proposer un étayage éthique était primordial en LP DSMS, en posant des réserves : impossible d'espérer une correspondance parfaite entre l'éthique adoptée en formation initiale et celles des lieux de socialisation professionnelle. Les ESS devront « s'adapter en contexte (...), réduire le décalage entre les normes apprises et les comportements observés » (Malochet, 2004), comme nous l'avons déjà entrevu dans le positionnement de Léo qui intègre des normes tacites, « l'ordre des détenus » (Rostaing, 2014) et celui d'Anthony dans un CER qui se heurtent à l'inconsistance de règles de fonctionnement labiles. Ce processus d'adaptation en contexte constitue un contenu de formation (viabilité professionnelle).

Élaborée en début de cursus, « une vision partagée du métier¹ » constitue l'étayage à partir duquel les décisions prises en intervention socio-sportive peuvent être soumises à un débat collectif. Cette « vision partagée » du métier reste « locale », dynamique et cultivée en formation initiale, mais évolutive. Elle emprunte à la sociologie et au management des organisations le concept et la démarche (Crozier & Friedberg, 1992 ; Senge, 1992). Elle intègre le point de vue des acteurs dans une démarche collective d'identification de valeurs partagées, fédératrices et identitaires d'un collectif, d'une communauté d'apprentissage.

De facto, l'ESS révèle un positionnement déontologique, dans le quotidien de son activité professionnelle, par son engagement. Cet engagement (ou préoccupations) s'actualise par des actes observables, montrables, par des faits. Il s'agit d'une éthique en actes qui constitue le « savoir-être » de la compétence à l'ISS. Ce savoir-être est donc fonction des perceptions, préoccupations et connaissances de l'ESS identifiables lors de l'analyse de l'activité en train de se faire. De ce fait, la « vision partagée » élaborée en formation initiale constitue une connaissance de départ, mais qui peut évoluer en fonction des expériences de l'ESS.

En CER², Anthony abandonne le schéma d'une séance élaborée en formation pour entrer rapidement dans l'activité tennis de table par des matchs, parce que la priorité consiste à établir une relation entre l'ESS et le public, que l'institution ne parvient pas à légitimer. En conséquence, la dimension sécuritaire, l'échauffement, est remise au second plan alors que cela constituerait une erreur du point de vue de la formation initiale. En MECS, Dorian et

¹ (Senge, 1992).

² Centre éducatif renforcé.

Laure déplacent leur seuil de tolérance aux écarts de langage et de comportement au-delà de l'admissible dans un contexte scolaire ou familial, puisqu'il leur faut entretenir les liens d'une relation, même chaotique. Lise adapte sa posture, son style d'intervention en fonction des rapports de domination qui s'exercent en milieu carcéral, cet espace organisé selon des impératifs sécuritaires relevant du genre masculin (Malochet, 2008) et de la prégnance de « l'ordre des détenus ». Lise est « remise à sa place » de femme par des détenus, elle compose pour continuer à agir et entraîner. Dans cette même maison d'arrêt, Léo identifie le style singulier déployé par Lise et Lorène pour assurer leurs missions en payant au quotidien le prix de cet engagement, il identifie la ligne de crête éthique sur laquelle elles se tiennent pour maintenir une viabilité de la relation éducative, la prise de risque engagée, et n'envisage pas que cela puisse tenir en l'absence des filets de protection des surveillants (Léo, L. 412-480, déjà cité).

Les affects éprouvés (empathie, frustration, colère, attachement, peur, plaisir) sont des perceptions internes qui participent à circonscrire la situation et à la dynamique de construction de la posture professionnelle tandis que la préoccupation vise à la préservation de la relation éducative. Mais cette intentionnalité peut aussi constituer un déclencheur à la transformation de la situation : Anthony réaffirme l'existence des règles, par des actes de contention physique à l'encontre d'agresseurs, en réaction à l'atomie ambiante, Chloé qui, dans une décision qu'elle « *n'a pas réfléchi* », fait le choix de déjuger un collègue titulaire pour maintenir le public en activité physique. Ces actes témoignent d'un engagement total dans l'urgence de la situation, coûteux pour les acteurs, transgressifs ou créatifs en regard de leurs comportements habituels et de recommandations posées en formation initiale. Ils en assument la portée, ils agissent en fonction de leurs préoccupations et de leur perception de la situation, en acteur responsables.

Lors du bilan de formation, les acteurs documentent leur capacité à maîtriser leur posture en intervention en rapportant des décisions prises en urgence, les plus sensibles, les plus marquées, les plus marquantes. La construction de connaissances sur soi (US n° 15 - Analyser – *Faire connaissance de soi en ISS*), la construction de connaissances sur les milieux professionnels par immersion (US n° 16 – Analyser – *s'immerger dans le quotidien des institutions*) témoignent d'un développement professionnel par lequel ils documentent l'impact des émotions. Le positionnement en contexte révèle l'émergence d'une éthique dépendante de la situation de l'acteur. Elle est incorporée, cultivée et dynamique. La vision partagée, artefact de la formation, est une éthique déclarée collectivement que l'acteur

autonome peut intégrer, récuser ou adapter en fonction de son monde propre. Ainsi Anthony constate-t-il que prendre connaissance des règles à appliquer lors de sa prise de poste, ne suffit pas à décrypter le fonctionnement réel de l'institution dans un contexte de confrontation perpétuelle avec le public. La lassitude du personnel lui apparaît de façon légitime comme la source de ce manque de cohérence éducative, mais il ne peut s'en accommoder. Il évoque un « *ressenti* » (Anthony, p. 75, L. 110-126), il essaie de « *remettre des règles* » (*Ibid.*) par des actes (empêcher l'intrusion dans des bureaux, contention lors d'agression physique ou de dégâts matériels). La fatigue qu'il éprouve, lui aussi, va changer son mode d'intervention, le faire évoluer depuis un style directif vers un style plus adapté, fait d'alternances, de concessions et d'impositions, plus proche de ce qu'il nomme le « *cadre de référence* » du public (A, p. 78, L. 256-270). Ainsi, Anthony dans ce contexte particulier, conserve malgré tout la préoccupation d'être utile au plan social : ne pas se satisfaire d'une déclinaison exutoire des pratiques sportives, par exemple, en introduisant progressivement des objectifs de transformations motrices et sociales adaptés aux publics (US n° 3 – *Concevoir – L'intégration des objectifs sociaux*).

En tant que perception de la situation, les émotions et les sentiments participent à l'élaboration du savoir-être, constitutif de la compétence à l'intervention socio-sportive. Dès lors qu'il s'agit de concevoir (US n° 2 – *La connaissance des publics*), de conduire (les US n°s 5, 6, 7 et 8 rapportent l'importance des émotions que l'ESS doit identifier, contrôler, mobiliser, dépasser pour être en ISS), de réguler (US n° 10 *Maîtriser la frustration, la colère en intervention* et US n° 11 *Composer avec la menace et/ ou le défi verbal(e), physique*) l'acteur témoigne de l'expérience des émotions (les siennes, celles des publics) dans le cadre de son développement professionnel. Elles participent à l'élaboration de connaissances sur soi, sur les publics. Elles contribuent également à l'organisation de l'activité humaine dans des contextes singuliers. En intervention socio-sportive, elles participent de la pertinence et de la viabilité d'une relation éducative (l'empathie pour comprendre les besoins des publics pour Dorian et Laure ; la tolérance pour Laure et Dorian, qui déplacent le seuil des exigences ; la défiance pour Lise qui revoit sa relation aux détenus ; la peur, l'appréhension pour Léo qui doit gagner dans la confrontation sportive le respect des détenus ; la frustration contenue d'Anthony qui ressent l'inconsistance de l'application des règles et adapte son style d'intervention en conséquence ; mais aussi le plaisir de parvenir à simuler la colère pour poser des limites à la transgression des règles d'un adolescent pour Pierre).

5.4 US n° 18 (Analyser) : « les objectifs éducatifs de l'intervention »

Lors de l'entretien de sélection, à l'entrée en formation, les étudiants se présentent d'une façon sincère, valorisent leurs préoccupations pour le champ social et éducatif. Ils apparaissent réservés et lucides pour la plupart à propos des « valeurs du sport ». Au fil de la formation, l'ISS en acte révèle des écarts, des paradoxes, des zones d'ombre en regard des discours assumés en entretien. Lors des ateliers bilan de formation, sept ESS reconstruisent la cohérence longitudinale de leur développement professionnel sur ce point, à partir d'une connaissance pragmatique des objectifs éducatifs de l'intervention.

Ainsi, Anthony affirme avoir été « chamboulé » (Anthony, p.79, L. 296) par la formation en réalisant que bien que professionnel de l'intervention, seuls les objectifs visant des transformations physiques et physiologiques avaient du sens pour lui auparavant. Lors de son stage, il introduit des objectifs éducatifs (confiance, estime de soi) et prend plaisir à les atteindre :

A : « C'est ce que j'ai vu, lorsque l'on a travaillé sur la frustration et l'estime de soi où j'ai pu arriver, justement par les critères de réussite et de réalisation, mais plus de réussite en fait, à lui faire prendre confiance en lui ».

K : « tu as pu rendre visibles les progrès des gamins ? »

A : « oui, exactement et puis en plus, le jour J, le jour de la course, ça a porté ses fruits et ils s'en sont rendus compte... »

K : « tu les as senti fiers d'eux ? »

AP: « je les ai sentis, heu... ne serait-ce que leur sourire et puis déjà, qu'ils soient arrivés à la fin de la course, elle était particulièrement dure, ça a été pour moi une récompense... » (Anthony, p.81 et 82, L. 423-441).

Léo explique combien la confrontation à des publics différents lui est profitable pour transformer ses conceptions de l'intervention, « aller complètement à l'autre extrême, c'est vraiment épanouissant » (Léo, p. 221, L. 110 et 111). De cette façon, il développe ses capacités à intégrer les dimensions éducatives de la prise en charge par l'ISS, car « au-delà même [de l'impact] des émotions, [il n'avait] pas mesuré en fait la capacité de changement, c'est-à-dire que... de transformation, pas seulement d'un corps (Ibid., L. 121-129).

Laure (Laure, p. 214, L. 981-1007) explique comment les interventions en AI et stage lui ont donnée l'occasion de transformer la nature de ses connaissances antérieures « En fait,

je les ai adaptées, enfin... elles ne sont plus théoriques, maintenant, elles sont adaptables ». Les contenus de formation acquis lors de son parcours Éducation et motricité ont pris « sens » de son point de vue, lors de la transposition pratique au domaine de la médiation socio-sportive : « *j'ai donné du sens aux années que j'ai faites avant en Éducation et motricité et puis... au début de cette année, où j'étais encore beaucoup 'dans la théorie'... Ça a pris du sens pour moi* ». Bien que la référence aux finalités de la discipline EPS oblige à décliner des contenus éducatifs en Éducation et motricité, l'aspect social semble être resté déclaratif à cette époque. En stage en LP DSMS, les bilans de Laure intègrent le développement social du public « *j'ai réussi à faire des bilans sportifs, mais aussi plutôt sociaux* ». Dorian confirme « *On a une approche différente... le sport oui, mais la dimension sociale elle est vraiment énorme !* » (Dorian, p. 136, L. 298-299).

Lorsque nous compilons à ce niveau de l'analyse les résultats de l'US n° 3 – Concevoir – « *l'intégration des objectifs sociaux* », de l'US n° 7 – Conduire – « *contrôler les objectifs de séance grâce à des critères* » avec cette US n° 18, 12 acteurs sur les 13 expriment de façon explicite s'engager dans la prise en compte des objectifs de médiation socio-sportive, en phase de conception, de conduite de séance. Plusieurs acteurs, comme Anthony, évoquent le plaisir éprouvé en constatant les transformations sociales du public pris en charge (Pierre, Chloé, Charlotte, Dorian).

6. ORGANISEUR « ANALYSE DE LA DYNAMIQUE DE FORMATION »

Cet organisateur doit être différencié des précédents : il ne renvoie pas à la déclinaison en cinq capacités de la compétence d'ISS (Concevoir, conduire, réguler, collaborer et analyser) du projet de formation. Il ne leur est pas étranger pour autant puisqu'il doit permettre de solliciter l'acteur à propos de la perception de son développement dans la compétence à l'ISS. En cela, il surplombe directement l'organisateur *Conduire une analyse réflexive sur son ISS*, c'est-à-dire que l'ESS se regarde se former.

Deux unités de sens sont mobilisées ici. Les treize ESS attribuent des effets de formation au dispositif global. Onze ESS témoignent de moments importants pour retracer la dynamique de leur vécu de la formation. Ils emploient alors des expressions comme « *déclics* », « *prendre une claque* », « *prendre un bon coup de pied* ». Ce phénomène n'a pas

la même chronologie en fonction des ESS (début, fin de formation), ni la même localisation dans le dispositif (ateliers, débriefings, stage).

6. 1 US n° 19 : « L'effet des dispositifs de formation » à la compétence d'intervention socio-sportive

Le tableau suivant affine l'US n° 19, il revient à adopter un grain plus fin pour aller chercher chez les ESS l'intérêt, les effets qu'ils attribuent aux différents éléments du dispositif de formation (tableau 37). Difficile de dégager une situation de ce dispositif global qui soit plus pertinente que les autres. Mais des ESS confirment l'importance de la cohérence de l'ensemble :

« Je ne saurais pas expliquer le fait que la formation, ... elle balaye tout en fait, sur un an, alors que... Après effectivement, ça peut remonter à ma licence (...) c'est peut-être de la maturité, je n'en sais rien. Je ne saurais pas expliquer le fait que j'ai l'impression que tout a été vu en un an... Après, c'est vrai qu'il y a eu 3 mois de stage et ça je pense que c'est un gros point positif par rapport à la formation [licence EM]. » (Jeanne, p.173, L. 90-96).

« C'est l'ensemble pour moi, parce que les préparations de séance au départ, c'était pas facile » (Laure, p. 217, L. 1148-1155).

« Alors, pendant l'intervention, j'en prenais un peu conscience. Pendant le débriefing aussi et la vidéo... Enfin, chaque chose m'a fait prendre conscience un petit peu de mes manques et voilà, du travail qu'il y avait à faire. » (Gabrielle, p. 154, L. 276-280).

Léo et Dorian identifient un lien entre le dispositif global de formation, sa cohérence et la modification de leurs préoccupations en ISS, qui évoluent d'une centration sur soi à une meilleure prise en compte des besoins du publics.

Les effets de formation perçus sont reliés à différents éléments du dispositif : le face à face pédagogique en atelier d'échange de pratique et d'intervention, les échanges collectifs d'analyse d'intervention lors des débriefings et des ateliers de partage d'expérience. Le recours à l'usage de la vidéo en terme d'effets positifs de formation est évoqué selon deux modalités : lors des entretiens post-leçon en confrontation aux traces vidéo et lors des APE.

Analyse de la dynamique / Dans quels éléments du dispositif ? Quels effets ?		Ant	Bilal	Char	Chlo	Dor	Flo	Grab	Jea	Laur	Léo	Lise	Lor	Pier	fréquence
Dispositif global	Permet une évolution des préoccupations de soi vers les autres					1					1				2
	Permet une continuité depuis les atelier d'échange de Pratique jusqu'aux stages							1	1	1			1	1	5
A. d'échange de pratique et AI-MECS et PJJ	La collaboration permet de progresser (leçon collaborative)	1	1				1							1	4
	Acquisition d'outil : tableau de préparation de séance	1												1	2
	Les observateurs apportent de « l'objectivité »		1												1
AI-MECS et PJJ	Donne du sens à l'intervention socio-sportive									1		1	1	1	4
	Permet d'affiner les caractéristiques des publics, par comparaison					1	1								2
	Permet d'affiner le projet de métier (vers quels publics ?)				1						1				2
A. de partage d'expérience	Permet de travailler l'image de soi au sein du collectif de formation												1		1
	Permet les discussions et échanges avec les collègues						1								1
	Permet la mise en place de débats collectifs								1						1
	Permet de voir d'autres façons de faire													1	1
Débriefing	Permet une prise de conscience et une amélioration des qualités d'analyse personnelle							1		1			1	1	4
	Permet une évaluation des progrès										1				1
	Permet la capitalisation de connaissances (portfolio)								1	1					2
Usage de la vidéo	Un outil pour une utilisation personnelle (au sein de la famille)						1						1		2
	Permet une amélioration des capacité d'observation												1		1
	Utile en présence du chercheur-formateur (autoconfrontation - conseils)								1				1	1	3
	Permet de faire des liens avec d'autres éléments de la formation								1						1
	Permet une prise de conscience immédiatement après la séance		1					1	1		1		1	1	6
	Permet l'amélioration de la supervision, de l'attention partagée groupe-individu				1	1	1							1	4

Tableau 37 Effets de formation exprimés et rapportés aux dispositifs et outils

Les usages de la vidéo

Pour Gabrielle, Jeanne, Léo, Lorène et Pierre et Bilal, la visualisation post-leçon des traces de l'activité d'ISS permet une « prise de conscience ». Cet ajustement ne se fait pas exclusivement dans le relevé de « lacunes », les images permettent aussi de rectifier une évaluation négative à propos de la qualité de sa conduite de séance :

« Le fait de se voir en image ... on se rend compte qu'en fait, il y a plein de lacunes qu'on ne pensait pas, sur le moment. Sur le moment, tu te dis 'ouais, pour moi tout est parfait' ou 'tout n'a pas été' mais après, lorsqu'on regarde la vidéo, on voit des moments de... enfin, des moments où ça n'a pas été, justement, ou des moments où tu pensais que c'était le chaos et puis que finalement... » (Bilal, p. 92, L. 285-289).

Pour Dorian, Chloé et Floriane, la confrontation vidéo est l'occasion de prendre conscience de la difficulté qu'ils éprouvent à superviser à la fois le collectif et les individus :

« Les retours vidéo, ils ont été bénéfiques pour moi et par rapport aussi à ma vision du groupe. C'est là que je voyais que je regardais un peu partout, qu'alors qu'avant je regardais le groupe en entier et je ne regardais peut-être pas de manière ciblée ». (Floriane, p. 142, L.147-148).

Lorène attribue à cet outil un développement de ses capacités d'analyse et d'observation, en présence du chercheur-formateur . Elle se sent beaucoup « *plus observatrice* » :

K : *« Analyser... Tu utilises ces mots-là, tu analyses beaucoup... »*

L : *« Oui, je... Je trouve que j'analyse beaucoup plus grâce à la formation, j'arrive à mieux observer et à mieux détecter certains signes comme vous nous avez montré en vidéo, comme certains cours nous l'ont... »*

K : *« Moi, je ne vous ai pas montré beaucoup de choses, je vous ai montré des petites choses mais tu en as tiré des leçons, c'est ça ? »*

L : *« Oui, parce que ces petites choses, on n'y fait pas attention, mais elles veulent dire beaucoup ».* (Lorène, p. 271, L. 506-517).

Comme Lorène, Pierre attribue un effet formateur aux séances vidéo en présence de l'enseignant-chercheur. L'utilisation vidéo lui a permis d'être plus efficace en stage :

P : *« Analyse vidéo, oui, ça m'a vraiment ... En fait, avoir le retour de ce qu'on avait pu faire et avoir les conseils après, ça m'a ouvert les yeux sur plein de choses, sur plein de façons de comment me comporter, après, avec les jeunes. »* (Pierre, p. 294, L. 816-832).

Un autre usage est évoqué par Floriane et Lorène, plus surprenant : l'utilisation faite de ces vidéos pour échanger avec des membres proches de leur famille, à propos de leur formation (une sœur jumelle pour Lorène, la mère pour Floriane).

Les débriefings collectifs

Les débriefings collectifs réalisés sur le lieu de l'intervention, immédiatement après l'intervention sont formateurs selon 6 ESS (Gabrielle, Jeanne, Laure, Léo, Lorène, Pierre). Bilal, particulièrement, relève l'importance des échanges entre pairs, à partir des points de vue développés dans les différents rôles de la leçon collaborative (intervenants, observateurs, plastrons).

B : « Formateur, parce qu'il y a beaucoup d'échanges, des choses que nous, forcément, on ne voit pas, que d'autres personnes voient de l'extérieur. Moi, je pense que ça a été bien, parce que si on avait fait notre séance, nous, et puis basta, c'était fini, euh... on n'aurait pas pu voir les lacunes, les défaut qui n'ont pas été, et puis en échangeant, ben, avec vous, et avec le reste du groupe, on voit beaucoup de choses que nous on ne voit pas, comme la vidéo pareil. En fait, ça remplace la vidéo, les autres personnes qui sont là autour, c'est comme une vidéo ! C'est les mêmes choses qui ressortent à peu près. » (Bilal, p. 97, L. 554-560).

Les ateliers d'échange de pratique

Les ESS ont tendance à s'y jauger les uns les autres, éprouvent des difficultés à percevoir le sens de ces interventions jugées dont ils peuvent ne pas percevoir le sens. Dans le dispositif multimodal de formation, les AEP ont pour fonction d'enclencher l'appropriation de la méthode d'analyse de pratique (par confrontation aux traces vidéo de la séance) et des outils de la formation (leçon collaborative, tableau de préparation de séance, projet de formation, portfolio), mais du point de vue des acteurs, ceux-ci manquent de « sens ». Ils éprouvent des difficultés à s'y repérer, y adhèrent d'une façon formelle, se conforment sans conviction.

Ainsi, Bilal se conforme aux attendus des AEP et prépare une séance selon la méthode préconisée en cours : « *Oui, je l'avais préparée mais je ne l'utilisais pas, c'est ça, en fait... je l'avais préparée, mais c'était juste pour préparer ! Pour dire aux autres comme quoi j'avais*

travaillé » (Bilal, p. 98, L. 590). Cette préparation de séance est formelle, sert à l’affichage de l’adhésion à une communauté, sans en intégrer le potentiel en terme d’organisation et de structuration de l’intervention.

Chloé localise les avancées majeures dans sa formation en stage face au public. Elle relativise cependant car par un concours de circonstances¹, l’essentiel de ses interventions à l’université s’est déroulé en format atelier d’échange de pratique, face à ses pairs : « *ce déclic-là, moi je l’ai vraiment eu en stage quand j’ai commencé à faire beaucoup d’interventions avec les jeunes. Pas, pas ici ...* » (Chloé, p. 113, L. 95-99). Les AEP n’avaient donc pas constitué des expériences significatives en termes de préparation à son stage en école de la seconde chance.

En l’absence de public réel, les ESS envisagent les AEP comme des simulations incomplètes. Lorsque les pairs constituent le public pris en charge, l’activité fictionnelle – « faire comme s’il s’agissait d’une ISS » - n’est pas favorisée. Les ESS n’ont pas de vécu suffisant pour imaginer le comportement des publics visés par la formation, pour décliner en pratique les objectifs de la médiation socio-sportive. Par exemple, s’en tenir aux contenus de cours pour cerner les caractéristiques des adolescents, conduit à des postures de stigmatisation des publics (Jeanne, p. 174, L. 108-111). Également, la plupart des ESS doutent de leur compétence à former leurs pairs dans une activité dont ils se jugent spécialistes par ailleurs, à moins d’avoir une expérience avérée d’entraîneur. La modification majeure, l’ouverture aux publics dans ses caractéristiques et besoins ne s’opèrent de façon satisfaisante qu’en ateliers d’intervention et est accentuée stage (V. l’US n° 2 – « *la connaissance des publics* »). L’acculturation nécessaire au dispositif de l’AEP (camera, micro, observateurs, formateurs) est progressive, plus ou moins longue en fonction des ESS. Pour autant, cette étape jugée formelle par les ESS installe les routines de fonctionnement nécessaires au dispositif multimodal, préparatoires aux AI-MECS et PJJ. Les AEP constitue un débrayage par rapport à l’activité cible (Durand & Filliettaz, 2009, p. 111), la prise en charge socio-éducative de publics fragiles, hétérogènes, réfractaires.

¹ Suite à des incidents survenus en institutions, Chloé n’a pu intervenir face au public PJJ, les interventions ont été annulées.

Les ateliers d'intervention MECS-PJJ

Les AI sont perçus comme des ateliers à la fois significatifs. Ainsi pour Pierre, « *on rentre dans le concret avec les jeunes* » en AI (Pierre, p. 279, L. 99), pour Lorène « *les interventions amènent énormément pour le stage* » (Lorène, p. 265, L. 211-214). Les AI donnent du sens et établissent une continuité dans la formation entre les connaissances théoriques et le stage pour Laure (Laure, p. 217, L. 1138-1143). Mais des acteurs relèvent des limites : le manque de temps pour caractériser les publics – « *Quand ils venaient le mercredi, ça ne ressortait pas comme lorsqu'ils sont chez eux, dans l'institution* » (Dorian, p. 133, L. 119-121), quand bien même l'enchaînement des séquences le mercredi permet d'affiner les connaissances des publics, jusqu'à pouvoir réagir de façon appropriée lors de fugue (Lise, p.247, L. 331-345).

Les atelier de partage d'expérience

Lors du bilan de formation, les ateliers de partage d'expérience sont peu évoqués dans leur potentiel formateur par les ESS. Seule Lorène l'évoque comme un moment marquant, significatif de son évolution. En réalité, elle utilise cet atelier comme l'occasion de réparer l'image qu'elle a donnée d'elle-même en intervention, de son point de vue, auprès de ses pairs (Lorène, p. 263, L. 136-150). Ce moment est fondateur d'une démarche visant à progresser dans la maîtrise de soi et de l'image, de sa collaboration que l'on donne à voir dans le cadre d'une formation collaborative.

6.2 US n° 20 : « Analyse de la dynamique de formation : des émotions comme balises »

Lorsqu'ils témoignent d'un développement de leur compétence à l'ISS en cohérence avec le projet de formation et l'idée qu'ils se font du métier, les acteurs évoquent des vécus émotionnellement marquants. Cette affectivité balise le cursus et le processus d'acquisition de la compétence à l'ISS.

Anthony est « *chamboulé* » de constater que jusqu'aux AI, il ne mobilisait pas l'aspect socialisant des pratiques physiques, cela ne faisait pas sens pour lui. En stage en

CER, l'intervention physique pour contenir le débordement d'un jeune l'éprouve, « *ça a été loin* ». Il se saisit de la complexité du milieu, des distorsions existantes entre les préconisations de sa formation, les règles posées par le CER et les règles réellement appliquées dans le centre éducatif renforcé : à lui d'arbitrer. La vie de famille ajoute à la tension, en atelier bilan de formation, le constat est lourd, la fatigue est là (US n° 8 *Activité professionnelle, tension et fatigue*).

Bilal identifie deux moments « *déclics* » dans son développement, d'intensité différente. Le premier a lieu face aux jeunes de la PJJ en AI. Il est pris de panique lorsqu'il constate qu'il est à court de contenu, qu'il n'a plus son aisance habituelle d'animateur de quartier : « *ce n'est pas la même relation* », « *J'ai eu un déclic* », « *ça pouvait faire un conflit très vite* ». Pris de court, Bilal comprend dans ce moment-là puis face aux traces vidéo que ses routines adaptées au contexte du « quartier » ne sont plus efficaces. Elles sont fonctionnelles dans un lieu, avec un public, dans le cadre d'une relation particulière mais pas à cet instant-là. Il en déduit qu'il doit transformer ses « *attitudes* », être « *plus sérieux* ».

Le deuxième moment, met à jour en atelier d'échange de pratique l'incapacité dans laquelle il se trouve d'expliquer les objectifs relatifs aux exercices de renforcement musculaire, avec des pairs heureusement conciliants. « *Avec un autre public, ça n'aurait peut-être pas marché* » (Bilal, p. 98, L. 610). En s'imaginant face à un autre public, il sait qu'il perdrait le contrôle de la séance par méconnaissance de l'activité. Adopter une posture professionnelle (p. 87, L. 50, 121, 311), c'est être capable de justifier les exercices : pour Bilal dorénavant, c'est ainsi que se construit sa légitimité. Il doit sortir de sa « *zone de confort* » (p. 88, L. 101) pour gagner en pertinence, quitter un monde de « *bisounours* » (p. 92, L. 312), car « *l'allure* » (p. 93, L. 338) ne suffit plus pour les publics aguerris aux pratiques physiques auprès desquels il intervient. Il en va de sa crédibilité sur le terrain de son stage : « *ils s'y connaissent donc, j'essaie de faire en sorte que ce soit bien préparé en amont, pour ne pas être piégé, parce que si on me dit « Pourquoi tu fais ça ? » [si] je ne sais pas répondre, ça me discrédite* » (p. 98, L. 612-617).

En stage, **Dorian** prend « *un coup dans la figure en voyant les jeunes sans arrêt, les émotions (...) la violence* » (p. 132, L. 126 -142). En ABF, il explique que c'est l'immersion dans cette ambiance qui modifie ses préoccupations. C'est un choc, une prise de conscience de la singularité du vécu de ces enfants, en regard du sien, privilégié et protégé par une famille. En AI, la focalisation portait sur lui-même, sur les perceptions de ses états personnels « *C'est surtout par rapport à nous, le stress et tout ça* » (Ibid., L. 136-152) ; en stage, secoué

par la violence ambiante, ses préoccupations évoluent : il souhaite combler les besoins en éducation des enfants. Cette décentration sous l'effet conjugué de l'empathie et de l'étonnement l'engage à trouver des solutions, il se sent comptable des progrès du public, « *C'est difficile d'anticiper encore... même si on apprend à les connaître* » [les enfants].

Laure parle « *des claques* » (Laure, p. 210, L.798) qu'elle s'est prises durant cette année de formation, « *au début du stage, moi je me prenais tout en pleine figure* ». Elle reconnaît que ces claques lui sont profitables avec le recul d'une analyse réflexive car « *elles font du bien maintenant (...) je ne vivais plus en fait et je ne vivais plus pour moi ! Enfin c'était devenu... c'était obsessionnel* » (p. 210, L. 796-804). Elle raconte sa transformation en stage, dans la continuité des AI du mercredi. L'intégration d'objectifs de socialisation dans ses séances, la construction d'une distance professionnelle « *ça a donné beaucoup de sens à tout ça, parce que là maintenant, je prends de la distance... bon après il y a des histoires qui me touchent (...) je vais pas m'en rendre malade en rentrant (...)* » (p. 217, L. 1120-1124). La confiance qui lui manquait s'est construite lors des échanges avec ses pairs en conception de séance, en débriefings post-intervention : « *j'arrive à prendre confiance en moi et en les autres finalement, parce qu'ils me conseillaient sur ce que je faisais, sans me juger au fur et à mesure dans ma conception de séance* ». Cette confiance s'est aussi construite dans le face à face pédagogique et le lâcher-prise, dans l'expérience des aléas qui la conduit à relativiser son « *perfectionnisme* » (p. 212,, L. 881-890). Avec un style d'intervention moins directif moins contrôlant, elle constate l'autonomie, la responsabilité et la créativité des jeunes qu'elle prend en charge.

En ABF, **Pierre** refait son parcours de formation sous tension, depuis le baccalauréat jusqu'à sa formation de LP DSMS. Ce dernier cursus lui a été profitable, en dépit du premier AEP dont le souvenir n'est pas agréable « *après la première séance, grand coup de stress, grand, grand coup de stress jusqu'à, à peu près, vraiment le premier stage* » (Pierre, p. 287, L. 520). À propos de cet AEP du 7 octobre 2015, il ajoute « *je me suis fait peur* » (p. 279, L. 123-126). La présence des caméras, des micros, des collègues et du formateur-chercheur sur le bord lui donnait le sentiment d'être « *attaché* » (p. 290, L. 635-638). La comparaison aux pairs l'inhibait en partie en début de formation, lors des AEP et AI. Mais ce stress longtemps éprouvé est dépassé par étapes, parce que, si initialement le domaine sportif l'attire en formation, l'éducation des jeunes devient une priorité et le plaisir éprouvé le conforte dans des prises de positions professionnelles : « *ça me reconfortait, maintenant c'est du sport et j'apporte aux gens et ça me fait du bien aussi* » (p. 289, L. 623-622). Il réalise qu'il a

progressé « *oui, j'ai l'impression que cette formation m'a quand même permis de me mettre un bon coup de pied aux fesses* » (p. 289, L. 593). Les analyses de l'activité menées face aux traces vidéo changent de tonalité : au début de la formation, « *c'était un poids* », puisqu'il se sent « *jugé à chaque fois... sur tout tout tout tout !* ». À mesure qu'il s'approprie ces ateliers comme de l'analyse de « *l'intervention strictement* », Pierre se libère « *ça m'a fait du bien, enfin je relativisais* » (p. 290, L. 645).

Lorène a « *un flash* » (Lorène, p. 263, L. 97), en analyse vidéo lorsqu'elle réalise que l'image qu'elle renvoie d'elle ne correspond pas à la professionnelle qu'elle veut incarner. « *Je suis désolée, mais c'était pas moi, là... C'était le stress* » (p. 263, L. 110). Elle ressort secouée de ce temps d'analyse de l'activité, face aux traces vidéo de l'intervention (V. US n° 15 faire connaissance de soi en intervention). Pourtant, en APE, elle choisit ce moment et le commente à ses pairs, dans le désir de se montrer sous un jour qui lui correspond plus, dans l'objectif de rectifier son image auprès des collègues.

Léo évoque la « *peur* », le « *défi* » et le « *cap franchi* » dans le milieu carcéral « *En fait, j'avais peur avant, hein, j'avoue que j'avais peur* » (Léo, p. 220, L. 90-95). **Charlotte** « *n'a plus peur* » en stage, se sent « *capable* » de travailler, même si elle a encore besoin « *d'expérimentation* ». Elle éprouve du « *plaisir* » à constater les effets de son activité d'intervention socio-sportive : « *c'est la formation qui m'a fait le plus apprendre sur moi* » (Charlotte, p. 106, L. 226-241), se rassure car elle contrôle son développement professionnel « *j'ai pas encore beaucoup de compétences, mais je sens que j'évolue et que j'arrive à apprendre rapidement* » (*Ibid.*, p.105, L. 182-184).

Les moments vécus avec une intensité émotionnelle fixent dans la mémoire des acteurs des étapes significatives du développement de la compétence à l'ISS. La peur, l'appréhension fige, inhibe dans une situation vécue comme une menace (les caméras pour Pierre, les détenus pour Léo, le public PJJ pour Bilal). À l'inverse, le plaisir de réussir, les défis relevés, les caps franchis renvoient à un développement positif, structurant et identitaire. Entre la première étape et la dernière, il y a celle de l'expérience de la relation au public (US n° 2, US n° 5 et US n° 21 notamment). Cette proximité transforme les préoccupations des éducateurs socio-sportifs d'une centration sur soi vers une prise en compte, une conscience tournée vers les publics et leurs besoins, en modifiant leurs comportements antérieurs. La relation pédagogique (en tant que moyen et objectif) n'est plus une fiction, elle est vécue, analysée, et les connaissances construites, incarnées.

PARTIE 5 DISCUSSION

Cette partie, dont l'objet est de discuter les résultats de notre recherche, est composée de deux chapitres.

- un premier chapitre reviendra sur la nature des connaissances élaborées en formation et sur la dynamique du développement professionnel,
- un second chapitre évoquera les dimensions importantes du dispositif de formation vécu, notamment sa dimension collective et expérientielle.

CHAPITRE 1

LA DYNAMIQUE DE CONSTRUCTION DES CONNAISSANCES

L'activité d'intervention socio-sportive transforme les acteurs, sur des rythmes singuliers et en fonction de l'expérience qu'ils font des situations de formation/intervention qu'ils s'approprient. Que l'expérience ait lieu en atelier d'intervention à l'université, ou lors des stages face à des publics et des milieux variés, les transformations révélées sont profondes et les connaissances élaborées se déclinent sous des catégories différentes (sur soi, sur le public, sur la pédagogie, sur le développement professionnel).

1. L'EXPÉRIENCE DE FORMATION : UNE EXPÉRIENCE DYNAMIQUE, SINGULIÈRE, NON LINÉAIRE

En matière d'andragogie, « l'expérience » est un levier de développement professionnel (Kolb, 1984 ; Mezirow, 2001 ; Mezirow & Taylor, 2011), elle est cumulative et évolutive, synchronique et diachronique. Mais les expériences antérieures peuvent aussi figer le développement, (Adeline, étude 1 – Gabrielle, Léo, étude 3), notamment dans le cas de situations qui remettent en cause une expérience vécue dans un milieu proche, mettent à mal les habitudes afférentes. Pour des adultes, déjà expérimentés dans d'autres domaines (préparation physique, entraînement en club, ou habitués à la gestion émotionnelle lors de moments critiques comme Gabrielle, une infirmière), l'expérience du milieu de l'intervention socio-sportive est rude car elle peut signifier une perte, une menace (Bandura, 2007 ; Lazarus, 1991). Très souvent aussi, l'opinion commune établit des similitudes de surface entre deux métiers proches (exemple : entraîneur en club et éducateur socio-sportif). Cela conduit l'éducateur à vivre une sorte de désillusion, une remise en question temporaire des compétences qui étayaient jusque-là son assurance : il s'agit d'une remise en question de ce qui était devenu invisible. En effet, la maîtrise de l'activité d'intervention est transparente, même si l'expertise résulte d'un processus d'acquisition coûteux : « il faut bien voir que la plupart de notre vie mentale et active relève du faire face immédiat qui est transparent, stable et historiquement acquis » (Varela, 2004, p. 39). Au fur et à mesure que l'individu se

rapproche d'un état plus expérimenté, « on passe de la pensée analytique et détachée du sujet qui décompose consciemment son environnement en éléments reconnaissables et suit des règles abstraites, à une compétence intériorisée basée sur l'accumulation d'expériences concrètes et la reconnaissance inconsciente de situations nouvelles comme similaires à des situations remémorées » (Dreyfus & Dreyfus, 1992, p. 37) cité par (Petitmengin, 2001, p. 61). La reconnaissance porte sur des similarités avec des expériences antérieures, dans un processus de typification. Le « faire face immédiat » dans des contextes complexes avec des publics fragiles, interroge les « habitudes » et crée des ruptures. Avec Peirce, nous pouvons affirmer qu'il existe un « lien inséparable [qui existe] entre connaissance rationnelle et finalité rationnelle » (Tiercelin, 2013, n^{os} 115-117) : l'expérience de l'acteur le conduit à interroger inlassablement ses habitudes ; le « pilotage automatique », en intervention socio-sportive, est rarement maintenu enclenché.

L'acteur expérimenté a développé une intuition, une familiarité avec les situations, à force d'interventions. Or l'intuition ne peut se développer qu'à condition de vivre des situations présentant une stabilité : l'intuition en tant que reconnaissance, ne peut être fiable qu'« à la condition qu'il y ait présence de régularités stables dans l'environnement » (Kahneman, 2012, p. 291). Ainsi l'intuition, les habitudes, peuvent aussi introduire des biais lorsque la situation présente des similitudes avec les expériences passées de l'acteur, mais recèle aussi des différences ténues mais suffisantes pour aller à la panne, au « breakdown » (Salembier, 2002) dans le contexte de l'intervention socio-sportive : « le battement d'aile du papillon »... Les publics fragiles sont à fleur de peau, donc réactifs, et des approximations pédagogiques peuvent avoir des effets importants dans un milieu anxigène (CER, maison d'arrêt – Voir Lise « attrapée » par des détenus, en étude 4). C'est le cas lorsque l'on importe trop tôt, sans les questionner, des situations adaptées à d'autres contextes d'intervention tels que l'entraînement sportif ou l'enseignement scolaire (Fanny, en étude 2), c'est le cas lorsque l'on durcit son style pédagogique sans prendre la mesure des obstacles culturels présents (Jeanne, en étude 3). Les détours à consentir pour faire son métier dans ces contextes complexes peuvent aller jusqu'à marquer des écarts à la norme (l'univers carcéral et les logiques machistes à l'œuvre) difficile à assumer auprès d'une autorité de tutelle, vis-à-vis de l'opinion commune. Mais si l'activité physique est un objet, un outil utile au développement de liens sociaux, de la santé, de l'excellence, c'est surtout parce que les gens qui l'emploient en ont une connaissance approfondie et nuancée. C'est pourquoi, en étude quatre notamment, douze acteurs (US n^o 3 et 18) prennent conscience des transformations sociales obtenues chez les

publics dès lors qu'ils conçoivent et contrôlent mieux les apprentissages : entre affirmer les « valeurs du sport » à un entretien de recrutement et développer des liens et des comportements sociaux par la pratique sportive, il y a l'expérience de l'intervention et de la formation : la confrontation à la réalité du terrain oblige à un ajustement fin des pratiques sportives mobilisées. Penser que le sport puisse être « intrinsèquement vertueux », cette « croyance durable » (Koebel, 2010), peut contribuer à occulter des éléments du contexte.

2. FAIRE L'EXPÉRIENCE DE LA PANNE EN INTERVENTION, FAIRE L'EXPÉRIENCE DE L'ANALYSE COLLECTIVE

L'étude n° 3 conduite en atelier d'échange d'expérience montre la similitude des vécus en début de formation. Les acteurs témoignent d'expériences de déstabilisation, d'absence, d'abandon, d'oubli, de « bogue », de sidération. Traversés d'afférences internes déstabilisantes (sentiments d'incompétence, d'inutilité, de culpabilité), ils modifient leur couplage structurel, quitte à « sortir » de la situation d'intervention socio-sportive, pour assurer leur viabilité ou préserver les apparences. Anthony B se rétablit « élégamment » en employant l'expression « c'est pas grave » et conserve sa prestance, Gabrielle abandonne son public, sans ambages : question d'expérience, peut-être. La fatigue, les caractéristiques des publics, la pression du début de la formation importent certainement, la présence de caméras, du chercheur-formateur également.

De notre point de vue, ce genre de moments « inconfortables » peut être expérimenté en formation, dès lors qu'il est analysé dans un contexte confortable, favorable à l'apaisement et au rétablissement. Cette atmosphère se construit dans la durée, en banalisant la méthodologie de l'autoconfrontation en formation. Abordée avec le primat de l'intrinsèque, sans jugement *a priori* ni cadre pré-donné, un travail d'analyse collectif du problème rencontré peut le « détacher » de la personne, le « dépersonnaliser » (Clot, 2006, 2007), le rendre quotidien d'un genre professionnel : il devient celui d'un ESS qui, dans l'urgence vécue d'une question, d'une altercation face à un public fragile, ne trouve pas de solution immédiatement, et doit assurer sa viabilité professionnelle. L'expérience relatée par les huit acteurs de l'étude n° 4 ressemble à une « rupture épistémologique » (Bachelard, 1938), finalement : l'histoire antérieure, les connaissances disponibles, la planification de séance ne conviennent pas à la singularité de la situation et l'acteur en fait l'expérience ; il faut réguler, adapter, changer. Or,

les progrès de l'imagerie cérébrale et des neurosciences nous apportent la preuve que l'inhibition de mécanismes anciens et de connaissances antérieures est une condition du développement, mais qu'elle est coûteuse au plan émotionnel. Cela explique l'évolution non linéaire de l'apprentissage et de la formation : « les régions du cerveau classiquement impliquées dans l'émotion s'activent lorsque des sujets adultes doivent inhiber une stratégie perceptive inadéquate dans une tâche de raisonnement logique » (Houdé, 2001, p. 5). Berthoz érige la simplicité¹ en une qualité du vivant doté de principes dont celui de l'inhibition : « tous les grands centres du cerveau (cervelet, ganglions de base, cortex préfrontal) qui interviennent dans la coordination des mouvements, la sélection de l'action, la prédiction du futur ou la décision sont dotés d'un outil d'inhibition - c'est par exemple, le développement du cortex préfrontal qui a permis à l'homme ne pas être l'esclave de la réalité vécue, du flux des événements du monde, de prendre ses distances par rapport au réel, de changer de point de vue. Nos fonctions exécutives nous donnent la capacité d'inhiber des stratégies cognitives primitives ou des réflexes innés trop automatiques. On peut dire d'une certaine façon que penser, c'est inhiber et désinhiber, que créer, c'est inhiber des solutions automatiques ou apprises, qu'agir, c'est inhiber toutes les actions que nous ne faisons pas. » (2009, p. 26). Il se peut qu'en focalisant l'étude sur l'analyse des « moments forts », significatifs du développement professionnel, il nous ait été possible de documenter le phénomène de rupture qui oblige dans le temps de l'interaction à réviser ses prévisions, à les ajuster. Quoi qu'il en soit, en étude quatre, onze acteurs évoquent des déclics lorsqu'ils analysent l'évolution de leur parcours de formation (unité de sens n° 20).

Lorsqu'un moment significatif correspond à une déstabilisation, en autoconfrontation, l'expérience émotionnellement marquante peut apparaître de l'extérieur et par le truchement de la vidéo plus discrète, voire invisible (Bastien, étude 1 - Gautier, Fanny, étude 2) ou gênante, irritante, déstabilisante, honteuse (Morgane, étude 2). Analysée en première personne, puis en collectif, elle fait apparaître que l'acteur doit s'attendre à des surprises, à l'imprévu, à des aléas, augmenter son stock de connaissances et d'expériences : il existe une dynamique émotionnelle dans l'activité d'ISS avec laquelle il convient de composer : impossible d'envisager une séance en ISS sans aspérité. Présenter l'intervention socio-sportive comme relativement proche des situations aversives sportives – par exemple (Sève, Ria, Poizat, Saury & Durand, 2007) - nous semble présenter un avantage : admettre la dynamique bidirectionnelle émotionnelle de la relation pédagogique en intervention socio-

¹ La simplicité et ses principes « permettent de traiter très rapidement, avec élégance et efficacité, des situations complexes, en tenant compte de l'expérience passée et en anticipant l'avenir » (Berthoz, 2009, p. 17).

sportive et consacrer la vigilance portée au contexte comme la qualité fondamentale de l'acteur expérimenté. Les émotions d'arrière-fond, des traumatismes ou des expériences antérieures déterminent la tonalité émotionnelle et l'efficacité de la relation éducateur/publics, de même qu'un événement ou une situation inattendus peuvent commander l'ajustement rapide de la relation. La relation est dynamique à l'échelle de l'intervention : elle est fragile, en construction, donc labile, et doit être consolidée au cours d'un engagement de longue haleine.

3. FAIRE L'EXPÉRIENCE DES ÉMOTIONS ET D'UNE OUVERTURE MAÎTRISÉE AU CONTEXTE

La différence entre un ESS novice et un acteur un peu plus expérimenté se repère dans l'ouverture (Visioli & Petiot, 2017), la « disponibilité à l'incertitude » : accepter les aléas comme des événements certains, compte tenu du milieu professionnel et des publics pris en charge. Pour cela, il doit constater en formation qu'il peut y faire face, avec des collègues (Gabrielle qui « sauve » Léo, étude 3), en faisant preuve de créativité (Bastien qui trouve un autre usage à la démonstration, pour composer avec la panique qu'il éprouve, étude 1), de curiosité (les lectures pour compléter la formation – Dorian). L'incertitude est extérieure (les aléas), la certitude doit être intériorisée (le sentiment d'efficacité individuel et collectif), dans la mesure du raisonnable, en fonction des ressources que se reconnaît l'acteur.

La charge émotionnelle des métiers de l'intervention est importante. Or, « en évoquant des pensées désagréables sur leur inaptitude et sur leurs réactions de stress, les gens peuvent s'auto-activer jusqu'à des niveaux élevés de stress produisant précisément les dysfonctionnement qu'ils redoutent » (Bandura, 2007, p. 163). Très souvent, les formations mettent à distance les émotions, comme c'est le cas pour le métier d'enseignant (Visioli & Petiot, 2017 ; Visioli, Petiot & Ria, 2015 ; Visioli & Ria, 2010 ; Zembylas, 2007). La recherche éclaire ce point : Damasio, par exemple, montre combien des émotions d'arrière-plan comme l'enthousiasme et le découragement « peuvent agir en coulisse » (2012, p. 156) et déclencher des émotions et des comportements afférents sans que l'on soit conscient de leur présence.

Comment maîtriser ses sentiments et émotions dans ses prises de décision sans en faire l'expérience ? Il nous semble qu'annoncer la difficulté des métiers, des publics et des milieux sans se donner la possibilité d'en faire une expérience accompagnée n'est pas une

entreprise très sérieuse. La multitude des situations à vivre pour engranger l'expérience nécessaire à un exercice efficient du métier conduit à envisager un environnement professionnel accompagnant, des institutions apprenantes qui légitiment la participation des novices et des plus expérimentés en fonction d'un objectif partagé.

Lorsque des acteurs en formation considèrent qu'ils doivent mettre en débat des moments éprouvants (étude 3), il y a lieu de penser qu'il s'agit d'un thème de formation dont il faut s'emparer, à moins de ne pas prendre la parole des acteurs au sérieux et de penser mieux considérer la situation qu'ils ne le font. La clairvoyance dont ils font preuve trouve écho dans les résultats de la recherche qui établissent de plus en plus les liens multiples entre émotions et cognition (Damasio, 2010, 2003, Gardner, 1997, 2009 ; Goleman, 2006 ; Kahneman, 2012 ; Kahneman & Tversky, 1979), émotions et éthique (Damasio, 2012 ; Goleman, 2006 ; Morin, 2012 ; Nussbaum, 2011 ; Senge, 2000 ; Varela, 2004) et en tous les cas, pour l'activité d'intervention qui nous intéresse, émotions et relations pédagogiques (Visioli & Petiot, 2017 ; Visioli, Petiot & Ria, 2015 ; Zembylas, 2007).

L'analyse de l'activité de l'acteur avec primat accordé à l'intrinsèque n'empêche pas de convoquer des savoirs institués, mais elle permet de rendre ceux-ci significatifs du développement professionnel de cet acteur (Perrenoud, 1999, 2001, 2004), qui a besoin de contrôler son développement, pour se sentir de plus en plus compétent. Faire pour comprendre, comprendre pour faire, écrivait déjà Piaget (1974). Faire l'expérience de l'autodétermination après une intervention socio-sportive à valence négative, peut constituer une « expérience de maîtrise » (Bandura, 2007) réparatrice, favorable au développement du sentiment de compétence.

Le sentiment de compétence, construit sur l'expérience, doit aussi laisser la place au doute raisonnable, car pour Kahneman notamment « les limites non reconnues des compétences professionnelles expliquent pourquoi les experts sont souvent trop sûrs d'eux » (2012, p. 293). Le contexte de l'intervention socio-sportive commande une vigilance quotidienne. Le modèle de l'expert « infallible » n'est peut-être pas la source la plus sûre d'inspiration pour un novice de l'intervention socio-sportive. Ainsi, Bilal évoque deux moments « déclics » qui l'ont amené à circonscrire une expérience réelle mais limitée à un public, les jeunes de son quartier, et une activité physique, le football (étude n° 4, unité de sens n° 20). « Quand les jugements sont-ils le reflet d'une authentique expertise ? Quand trahissent-ils une illusion de validité ? La réponse tient aux deux conditions fondamentales à l'acquisition d'une compétence : 1) un environnement suffisamment régulier pour être prévisible, 2) la possibilité d'apprendre ces régularités grâce à une pratique durable (*Ibid.*, p. 289). Quand l'incertitude et la

désorganisation prédominant, lorsque les conditions changent, alors l'éducateur expérimenté sait qu'il doit être vigilant pour assurer sa viabilité, sa survie professionnelle (Fortier & Desrosiers, 1991).

En étude 4, les acteurs ont souligné l'engagement émotionnel nécessaire, lors de leurs interventions en stage. Ils évoquent la nécessité de contrôler la frustration et la colère (unité de sens n° 10), la nécessité de composer avec le défi physique, verbal (unité de sens n° 11), l'obligation d'apprendre à se connaître en intervention (unité de sens n° 15) pour mieux contrôler une posture professionnelle (unité de sens n° 17). S'y entraîner en formation semble constituer un bénéfice. Les émotions sont au cœur du métier, un atout et une vulnérabilité tout à la fois. En faire l'expérience en formation, en prendre conscience permet aussi de comprendre le jeu des émotions pour éviter les phénomènes de contagion, de réactions en miroir, de replis défensifs, de réactions agressives défensives.

4. DES CONNAISSANCES SUR LES ÉMOTIONS EN TANT QUE RESSOURCES POUR L'ACTION

Dans cette étude, nous avons documenté les émotions comme des dimensions perceptives structurant l'expérience des ESS participants, mais également comme des interprétants, des connaissances qui vont faire le lien entre l'expérience présente et à venir, entre l'ESS et le public (empathie, appréhension).

Les émotions sont des perceptions de signaux internes, d'ordre viscéral et kinesthésique, c'est-à-dire biologiques, dont le sujet peut ne pas avoir conscience, puisque engrammées au cours de la phylogénèse, ou de l'ontogénèse. Elles agissent sur le couplage structurel du sujet à son environnement, entendu comme résultant d'un processus autonome et auto-adaptatif, selon « le principe de la spécialisation et de sélection », et de « sens » (Berthoz, 2009, p. 27, 28, 35). Elles participent à l'élaboration de « marqueurs somatiques » par l'expérience de contextes socioculturels au cours de l'histoire de l'individu (Damasio, 2010, p. 239). Ces marqueurs somatiques entrent dans le processus de prise de décision en contexte complexe.

Ces connaissances émotionnelles, pragmatiques, sont mobilisées en action selon une visée d'efficacité entendue du point de vue de l'acteur, c'est-à-dire fonction de ses préoccupations. Elles sont dynamiques, évolutives, à l'origine aussi de « sauts de tension » qui contribuent à réduire le couplage structurel de l'acteur alors atteint de cécité à l'environnement qui

l'entoure, dans un repli sur soi. « Les spécialistes du travail savent que des conditions extrêmes entraînent parfois une restriction du champ de conscience - *perceptual narrowing* - (...), la fatigue, la difficulté extrême entraîne un rétrécissement du champ de l'attention, comme s'ils voyaient le monde à travers un tuyau étroit » (Berthoz & Jorland, 2004, p. 252).

Connues, dominées ou recherchées, les émotions contribuent à des expériences de maîtrise et de plaisir (Kévin, étude n° 1), et à des « états de grâce » (Csikszentmihalyi, 2008). La concentration est maximale, l'égo s'efface derrière des préoccupations professionnelles (Kévin, étude n° 1) et éthiques, le plaisir se partage.

Or, force est de constater que dans notre étude, les émotions relatées sont pour la plupart à valence négative, même si elles révèlent des expériences significatives d'un développement professionnel en cours, le franchissement d'étapes difficiles en quelque sorte, que l'on partage en collectif. Cela peut soulever un questionnement : est-il possible d'envisager s'engager dans une carrière, si l'expérience de celle-ci en formation affiche une valence négative ? L'atelier de partage d'expérience est éloquent à cette égard, mais il est vrai que placé en début de formation, l'expérience courte des dispositifs d'intervention et des publics difficiles peuvent expliquer cet « effet loupe » (Charlot, 1997) de la dynamique émotionnelle. Il n'empêche que « l'expérimenté est celui qui a capitalisé des expériences de règlement du conflit socio-conatif¹(...). Cela lui permet d'interagir en permanence entre les attentes et les besoins du public d'une part et les objectifs institutionnels d'autre part » (Mikulovic, Bui-Xuân & Thuenynck, 2006, p. 242). Gautier, par exemple, devient plus expérimenté, comme il le décrit en étude trois, en composant entre les attentes du public, leurs besoins en formation et les objectifs sous-tendus par un mandat de placement judiciaire. Encore une fois, nous sommes tentée par une comparaison avec le milieu de la performance sportive ; les entraîneurs expérimentés compilent en mémoire des expériences typiques lors d'un travail d'enquête continu (Saury, Sève, & Leblanc, 2004). Ce bagage explique leur efficience.

Les moments d'inconfort doivent être vécus en formation, accompagnés par les formateurs et le collectif plutôt que reportés à plus tard, dans une institution où il faudra recomposer des repères, notamment au plan relationnel. Ces expériences deviennent alors des moments structurants, même si elles en passent par des « chambardements » (Damasio, 2012, p.142).

¹ « c'est-à-dire un décalage dans la perception, la compréhension et la mise en œuvre des principes qui gèrent le fonctionnement individuel »(Mikulovic, Bui-Xuân, & Thuenynck, 2006, p. 240).

CHAPITRE 2

RETOUR SUR LE DISPOSITIF DE FORMATION VÉCU

Le dispositif de formation vécu révèle l'expérience et les attentes des ESS en termes de formation. Il met à jour des préoccupations, interroge la participation des acteurs à endiguer un phénomène paradoxal : la déliquescence des liens sociaux qui frappe les publics les plus fragiles, dans une société de la communication. Mais la formation doit aussi envisager d'activer les mécanismes de préservation de soi pour faire face « au choc de réalité ».

1. LE « PARADOXE DE L'AUTOCONFRONTATION » ET L'ANALYSE DE L'ACTIVITÉ SITUÉE

Dans le cadre du cours d'action, Theureau recommande d'exploiter pleinement l'articulation des entretiens de premiers niveaux avec des entretiens de second niveau, nécessaires et respectueux des acteurs. Il explique le « paradoxe de l'autoconfrontation » (2010, p. 301), celui de contraindre en autoconfrontation l'acteur à revivre une situation vécue, sans être « autorisé » à en sortir pour accéder au couplage de l'acteur. « Cette demande n'est raisonnable que si elle est accompagnée de ses raisons, mais aussi de la promesse en question » (*Ibid.*), c'est-à-dire de reporter à plus tard l'analyse. Or, « bien qu'ils aient été proposés il y a longtemps et aient été considérés très vite comme nécessairement à l'horizon d'une pleine collaboration des acteurs à l'expression de leur conscience réflexive, ces entretiens dits de 'second niveaux' n'ont pas été développés systématiquement » (Theureau, 2015, p. 58). Les ateliers de partage d'expérience articulent les deux niveaux d'entretien, le niveau individuel et collectif d'analyse également, dans une collaboration chercheur-formateur et acteurs. « Cette démarche d'analyse réflexive et collaborative [n'est] ni spontanée ni évidente à maîtriser » (Saury et al., 2004, p. 111) s'inspire aussi de pratiques de formation adaptées aux entraîneurs (*Ibid.*).

Le couplage structurel de l'acteur laisse entrevoir la dynamique de la situation de l'acteur : entre repli sur soi et ouverture aux autres, des préoccupations (des déterminants plus ou moins conscients) agissent et règlent l'empan du monde vécu (par exemple, la fréquentation des

publics dans les institutions semblent « ouvrir » les acteurs aux caractéristiques des publics – Étude 4, unité de sens n° 2 , notamment par empathie – V. le cas de Dorian dans cette US n° 2).

L'analyse de l'activité humaine met la focale sur ce qui transforme et est transformé, dans un équilibre constamment rejoué. Tenir l'équilibre sur le fil d'une carrière, dans un secteur professionnel souvent imprévisible, exige aussi d'être capable de mesurer son engagement en fonction de ses moyens. Nous pensons qu'il y a là une contribution potentielle du cours d'action qu'il convient de continuer à exploiter, comme Theureau le suggère. « Avec l'hypothèse de l'activité humaine comme éaction et expérience, c'est-à-dire comme interaction asymétrique entre acteur et environnement (y compris social) donnant lieu à expérience, le champ des possibles en matière de politique est largement ouvert et une recherche politique peut avoir un sens pour chacun ... mais reste à définir » (2015, p. 619). Former l'acteur à l'analyse de son activité d'intervention, former les collectifs à l'analyse collective de l'activité située des uns et des autres - changer de point de vue -, cela peut permettre de mesurer combien, en fonction de nos préoccupations, nous déterminons notre rapport à l'environnement et y ajustons notre activité.

2. LE DISPOSITIF SOCIOTECHNIQUE DE FORMATION, UNE EXPÉRIENCE DE FORMATION INDIVIDUELLE ET COLLECTIVE EN PRÉSENCE

Dans une perspective de formation continuée dans l'usage (Béguin & Cerf, 2004), l'étude des dispositifs vécus (Albero, 2010) pourrait également engager à des adaptations, dans leurs aspects fonctionnels. La scénarisation du dispositif multimodal propose différentes situations, dont les acteurs s'emparent avec la liberté que caractérise le principe de spécialisation à l'origine de l'identification d'un « micro-monde » (Varela, 1989, 1996). En atelier de partage d'expérience, les acteurs ont la préoccupation de témoigner et de partager des moments éclairants de leur développement professionnel, à l'aide d'une méthode scientifique (le laboratoire du cours d'action) et d'un principe érigé en déontologie (le primat de l'intrinsèque). Quelque part, ils accèdent aux rôles de formateurs, prennent le récit de leur activité comme objet de raisonnement, support à des échanges. L'analyse réflexive change de niveau, accède à une dimension collective. Le niveau d'analyse correspond aux attendus de

formation d'un diplôme, tout en considérant l'expérience d'intervention comme première. De notre point de vue, cela est possible car la relation développée en présence n'est pas seulement un vecteur andragogique, mais un objectif de formation. Il nous semble aussi que l'analyse déportée des APE (les similitudes et différences qui organisent la plupart des synthèses rédigées par les acteurs) permet à l'acteur de dégager son style et son identité, de développer son agentivité, tout en prenant conscience d'un genre professionnel.

Les aspects techniques concourent également à la formation, le recours à la vidéoformation est certainement central de ce point de vue. Dans le cadre de la LP DSMS, le développement de la réflexivité est facilité par l'exploitation des enregistrements de l'activité des acteurs de la promotion en formation, confirmant en cela des études précédemment conduites dans le cadre de la formation des enseignants (Rosaen, Lundeberg, Cooper, Fritzen & Terpstra, 2008 ; Zhang, Lundeberg, Koehler & Eberhardt, 2011), rapportées par une importante revue de littérature sur le sujet (Gaudin & Chaliès, 2012). L'analyse en première personne nous offre des atouts non négligeables, dès lors que l'activité ciblée en termes de formation est totale, holistique (Gal-Petitfaux & Roche, 2016 ; Visioli & Ria, 2010 ; Zembylas, 2007) et témoigne d'un engagement multi-niveaux. La compréhension des phénomènes à l'œuvre en intervention socio-sportive peut être améliorée par la sollicitation de l'empathie, de l'intelligence intrapersonnelle et interpersonnelle.

L'empathie consiste à se mettre à la place de l'autre sans forcément éprouver ses émotions (...) ; la sympathie consiste inversement à éprouver les émotions de l'autre sans se mettre nécessairement à sa place » (Berthoz & Jorland, 2004, p. 20) ; il est question ici de changement d'angle d'analyse, c'est-à-dire une capacité à adopter « un point de vue hétérocentré ou allocentré associé à un jugement. C'est un double vécu dont il s'agit, curieux mélange de soi et de l'autre » (*Ibid.*, p. 254). Le développement de cette qualité ne peut se satisfaire de l'exclusivité d'une vidéoformation à une époque où « l'empathie naturelle » est menacée par l'explosion des technologies et l'enfermement dans des mondes virtuels. L'expérience d'intervention ne peut pas se réduire à une fiction, car pour bien « regarder » et analyser, il faut avoir développé des qualités de perception que les écrans plats ne peuvent susciter. La communication, la relation en matière de pédagogie emprunte des canaux multiples qui s'expérimentent en présence.

L'intelligence intrapersonnelle est « la connaissance introspective de soi, le sentiment d'être vivant, l'expérience de ses émotions, la capacité à les différencier, puis à les nommer, à en tirer des ressources pour comprendre et orienter son comportement » (Gardner, 2009, p. 46) : les éducateurs socio-sportifs en étude quatre rapportent la nécessité de faire connaissance de

soi en intervention socio-sportive (unité de sens n° 15) et documentent en atelier de partage d'expérience les connaissances qu'ils construisent à partir de leur comportement, de leur expérience.

L'intelligence interpersonnelle est bâtie sur « une capacité centrale à repérer ce qui distingue les individus, et en particulier les différences d'humeur, de tempérament, de motivation et d'intention » et même, dans ses formes les plus élaborées pour un adulte expérimenté, « les projets et les désirs de l'autre même dissimulés » (*Ibid.*, p. 45). L'intelligence interpersonnelle participe à la compréhension de l'action située dans un contexte humain.

L'empathie, l'intelligence intra et interpersonnelle ont besoin d'interactions sociales pour se développer, de coopération, de participation et de cohésion de groupe. Ces qualités sont au cœur de l'intervention socio-sportive et de la formation en LP DSMS, elles sont à la fois des moyens et des finalités de formation incontournables.

La collaboration cependant, ne se décrète pas, elle se construit à mesure qu'elle prend sens pour l'acteur qui fait l'expérience de celle-ci, comme Léo le documente en étude trois, avec l'intervention de Gabrielle « *qui le sauve* ». Les acteurs évoquent une collaboration à géométrie variable – des « îlots de compréhension partagée » (Bourbousson, 2010 ; Bourbousson, Poizat, Saury & Sève, 2008), fonction de la confiance en l'autre et du sentiment de compétence éprouvé (étude n° 4, unité de sens n° 13) d'une part, du sens attribué aux projets partagés, d'autre part.

3. PÉDAGOGIE DE L'INCERTITUDE ET DE LA CONFIANCE

Dans sa thèse qui porte sur des élèves, Evin évoque la nécessité d'envisager une pédagogie de la confiance mutuelle pour développer la collaboration (Evin, 2013, p. 299). Adaptée à des adultes éducateurs socio-sportifs, il nous semble que la pédagogie de la confiance doit supporter les conditions réelles de l'exécution du métier et se doubler d'une pédagogie de la panne ou de l'incertitude, afin de développer une solidarité opératoire face à la complexité des milieux, pour faire cohérence lorsque surgissent les incidents. Les ateliers d'intervention et les ateliers de partage d'expérience, même s'ils ne sont pas la réplique à l'identique de l'activité cible, semblent constituer des situations intéressantes de formation. Ils constituent des expériences holistiques, englobent la dimension cognitive, émotionnelle et collective de l'activité d'intervention socio-sportive. Difficile de « paramétrer » ces situations de formation « de l'extérieur » par ailleurs, difficile de doser les réactions authentiques des

publics accueillis en ateliers d'intervention. En cela, la dimension réflexive et collective de la formation permet d'accueillir la prise de risque relative à l'expérimentation des aléas et de l'incertitude d'un milieu. Confrontés à la singularité des publics et des milieux de l'intervention socio-sportive, de l'éducation spécialisée et du secteur de la protection judiciaire, les éducateurs socio-sportifs mettent à jour des connaissances sur leurs ressources en matière de développement professionnel et de capacités d'adaptation. Ils gagnent en légitimité de leur point de vue, développent un sentiment de compétence.

PARTIE 6

CONCLUSION GÉNÉRALE

Investiguer un dispositif de formation en première personne consacre la singularité de l'activité de formation d'une part et les écarts d'alignement entre dispositifs idéels, fonctionnels et vécus d'autre part. Les histoires de formation, les histoires en formation sont nombreuses et exigent du chercheur-formateur une expérience continuée du dispositif pour tenter de l'appréhender. D'une promotion à l'autre, il y aura des singularités et des typicalités, des pans d'imprévisibilité aussi avec lesquels il faudra composer.

À l'heure de la massification de l'enseignement du supérieur qui commande la structuration des formations sur la base d'économies budgétaires, prendre au mot la nécessité de « former dans et par la recherche » pose la question des contextes proposés aux futurs cadres de l'éducation, entendue au sens large, dont le secteur de l'éducation spécialisée et associatif fait partie.

Les dispositifs hybrides, l'emploi de technologies qui permettent des enseignements à distance ou par le récit d'expériences d'autres que soi doivent aussi continuer à être interrogés dans leurs effets. À l'heure où les neurosciences rappellent l'importance de l'expérience en première personne pour fixer les connaissances en mémoire, évacuer la dimension située et incarnée de la connaissance des cursus de formation des éducateurs et des enseignants constitue une hérésie, du point de vue des découvertes scientifiques récentes. Plus les conditions d'exercice d'un métier sont complexes, plus l'expérience est nécessaire : il nous semble parfois que cette évidence s'oublie lorsque l'expérience est vécue par la simulation, au travers des écrans ou des claviers interposés. Pour autant, il convient de s'emparer des opportunités offertes par les nouveaux médias pour amplifier le vécu, en affirmant aussi que la collaboration et l'analyse de l'activité en présence offrent la possibilité de souligner, de bonifier cette expérience. La présence de pairs, la proximité des chercheurs et des praticiens devraient permettre de démultiplier les angles d'analyse de problèmes complexes, comme ceux à l'œuvre dans le secteur de la médiation sociale. Ainsi, la multiplicité des points de vue doit aussi contribuer à permettre à l'éducateur en formation de mieux construire son analyse et mieux concevoir son engagement, à la mesure de ses propres ressources qu'il a identifiées et expérimentées, du potentiel qu'il se prête.

Les émotions ne peuvent être tenues à distance, ou vécues par procuration ou en fiction, si elles ne nous ont jamais « chamboulés » en première personne, si elles n'ont jamais constitué

des expériences vécues. Comprendre l'impact des émotions dans les relations sociales, *a fortiori* éducative, dès alors, peut permettre d'agir : nos cerveaux sont constitués de déterminants apparus lorsque nous vivions en tribu. Or, nous sommes dorénavant traversés par des problématiques à la fois planétaires et locales, que les institutions chargées de réguler ne résolvent pas. Le repli sur soi apparaît parfois comme la solution pour se protéger, et des logiques communautaires, sectaires peuvent alors se propager auprès de populations fragilisées. Dans ce contexte, nos systèmes démocratiques sont menacés : « la capacité à imaginer l'expérience d'un autre, capacité que presque tous les êtres humains possèdent à quelque degré, doit être largement développée et affinée si nous voulons espérer maintenir des institutions décentes, malgré les nombreuses divisions qui marquent toute société moderne » (Nussbaum, 2011, p. 19). Un éducateur socio-sportif impliqué ne peut occulter ces mécanismes et leurs enjeux, puisqu'il est en charge de créer ou rétablir le lien social.

C'est peut-être aussi de cela dont nous parlait De Rosnay, avec le « microscope » (Rosnay, 1975, 1997) : la capacité, face à la complexité du monde changeant, d'user de multiples focales internes et externes pour comprendre notre environnement et les problèmes qu'il convient, collectivement, de résoudre.

Notre étude apporte un exemple parmi d'autres d'une formation expérientielle, augmentée par la présence d'un collectif, de technologie, et par la méthodologie empruntées au cadre théorique et sémiologique du cours d'action ; celle-ci nous permet de saisir l'activité d'intervention socio-sportive en première personne et l'élaboration de connaissances, d'analyser ce processus. Par cette étude, nous souhaitons aussi éclairer un secteur difficile, celui de l'éducation spécialisée, et apporter un exemple de collaboration au sein d'une équipe de formation hybride, à l'université.

La Protection judiciaire de la jeunesse, l'Aide sociale à l'enfance font fréquemment appel aux pratiques sportives pour la prise en charge de publics fragiles : les problèmes à résoudre exigent un haut niveau de qualification, et la capacité à œuvrer au sein d'équipes pluridisciplinaires. Le domaine STAPS dispose de connaissances considérables, développées dans les spécialités Éducation et motricité, Entraînement sportif, Activités physiques adaptées – santé. Mais il nous semble aussi que nous pourrions avoir intérêt, notamment pour la formation de nos jeunes enseignants en éducation physique et sportive affectés en éducation prioritaire ou confrontés à des publics fragiles, à nous rapprocher des professionnels de l'Éducation spécialisée, en tant que membres d'une même communauté éducative, confrontés à des enjeux de société. Travailler ensemble à la compréhension de l'intervention (sportive, socio-sportive, éducative) permettrait d'entrevoir les focales des uns et des autres, et un

enrichissement certain, par la documentation des points de vue et la mise à jour de dissensus (Clot, 2010, p.177), ou « disputes de métier », forcément féconds.

OUVRAGES CITÉS

- Agulhon, C. (2011). Les licences professionnelles, une construction locale et éclectique. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 10, 183-203.
- Albero, B. (2009). Pratique sociale et recherche dans le champ de l'autoformation entre engagement militant et culture académique. Dans J.-M. Barbier, É. Bourgeois, G. Chapelle & J. Ruano-Borbolan (Éds), *Encyclopédie de la formation* (p. 659-685). Paris : Presses Universitaires de France.
- Albero, B. (2010). Une approche sociotechnique des environnements de formation. *Éducation et didactique*, 4(1), 7-24. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.715>
- Albertini, J.-M. (1992). *La pédagogie n'est plus ce qu'elle sera*. Paris : Éditions du Seuil.
- Andrieu, B. (2000). Au XXe siècle, la subjectivité des sciences. *Le Portique. Revue de philosophie et de sciences humaines*, (5).
- Arendt, H. (1989). *La crise de la culture*. Paris : Gallimard.
- Argyris, C. & Schön, D. A. (1974). *Theory in practice : increasing professional effectiveness*. San Francisco, Etats-Unis : Jossey-Bass Publishers.
- Arrêté du 17 novembre 1999 relatif à la licence professionnelle (1999).
- Arrêté du 27 août 2013 fixant le cadre national des formations dispensées au sein des masters « métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation » (2013).
- Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle* (2ème édition). Traduction par J. Lecomte, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Bange, P. (1992). À propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles). *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 1, 53-85.
- Barbier, J.-M. (Éd.). (2011). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : Presses universitaires de France.
- Barbier, J.-M., & Clerc, F. (2008). Formation et recherche : ambiguïtés sémantiques et formes d'action spécifiques. *Recherche et formation*, 59, 133-140.
- Barel, Y. (1988). Du bon usage du paradoxe dans la pensée et la pratique sociale, *16*(15).
- Bateson, G. (1984). *La nature et la pensée*. Paris : Edition du Seuil.
- Baeza, N., Paret, K. & Glomeron, F. (2011). la zone de rencontre pour les éducateurs socio sportifs où les APSA deviennent un support à la médiation sociale. Dans *Mieux former pour agir dans une société en mouvement* (pp. 406-411). Sherbrooke : Presse Universitaire du Québec numérique.
- Baudrit, A. (2007a). Apprentissage coopératif / Apprentissage collaboratif : d'un comparatisme conventionnel à un comparatisme critique. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 40(1), 115-136.
- Baudrit, A. (2007b). *L'apprentissage collaboratif : plus qu'une méthode collective ?* Bruxelles : De Boeck.
- Béguin, P., & Cerf, M. (2004). Formes et enjeux de l'analyse de l'activité pour la conception des systèmes de travail. *Activités*, 01(1).
- Beillerot, J. (1999). *L'éducation en débats : la fin des certitudes*. Paris : L'Harmattan.
- Belzung, C. (2007). *Biologie des émotions*. Bruxelles : De Boeck.

- Benguigui, G., Guilbaud, F., Malochet, G. & Mission de recherche Droit et justice. (2008). *La socialisation professionnelle des surveillants de l'administration pénitentiaire : une perspective longitudinale et quantitative*. Nanterre : Université Paris-X.
- Berthiaume, D. & Rege Colet, N. (Éds). (2013). *La pédagogie de l'enseignement supérieur*. Berne, Suisse : Peter Lang.
- Berthoz, A. (2009). *La simplicité*. Paris : Odile Jacob.
- Berthoz, A. & Jorland, G. (2004). *L'empathie*. Paris : Odile Jacob.
- Bernardou, A. (2011). Savoir théorique et savoirs pratiques. L'exemple médical. Dans J.-M. Barbier (Éd.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (p. 29-41). Paris : Presses Universitaires de France.
- Blais, M.-C., Gauchet, M. & Ottavi, D. (2014). *Transmettre, apprendre*. Paris : Stock.
- Blake, R. R. & Mouton, J. S. (1964). *The Managerial Grid*. Houston, États-Unis : Gulf Publishing Company.
- Blanchet, A., & Gotman, A. (2015). *L'entretien*. Paris : Armand Colin.
- Bligh, D. (2000). *What's the Point in Discussion*. Exeter, England : University of Chicago Press.
- Boubée, N. (2010). La méthode de l'autoconfrontation : une méthode bien adaptée à l'investigation de l'activité de recherche d'information ? *Étude de Communication*, 35, 47-60.
- Bourbousson. (2010). *La coordination interpersonnelle en Basketball - Ergonomie cognitive des situations sportives*. Thèse de doctorat soutenue à l'Université de Nantes, France.
- Bourbousson, J., Poizat, G., Saury, J. & Seve, C. (2010). Team Coordination in Basketball : Description of the Cognitive Connections Among Teammates. *Journal of Applied Sport Psychology*, 22(2), 150-166.
- Bourbousson, J., Poizat, G., Saury, J. & Seve, C. (2011). Description of dynamic shared knowledge : an exploratory study during a competitive team sports interaction. *Ergonomics*, 54(2), 120-138.
- Bourbousson, J., Sève, C. & McGarry, T. (2010). Space-time coordination dynamics in basketball : Part 1. Intra- and inter-couplings among player dyads. *Journal of Sports Sciences*, 28(3), 339-347.
- Bourbousson, Poizat, G., Saury, J. & Sève, C. (2008). Caractérisation des modes de coordination interpersonnelle au sein d'une équipe de basket-ball. *Activités*, 05(1). Repéré à <http://activites.revues.org/1913>
- Bouvier, A. (2012). *La gouvernance des systèmes éducatifs*. Paris, : Presses universitaires de France.
- Bouvier, A. & Toulemonde, B. (2017). *Pour le management pédagogique : un socle indispensable*. Boulogne-Billancourt : Berger Levrault.
- Bronner, G. (2016). *La pensée extrême. Comment des hommes ordinaires deviennent des fanatiques*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Buchs, C., Filisetti, L., Butera, F. & Quiazade, A. (2004). Comment l'enseignant peut-il organiser le travail de groupe ?, 168-183.
- Bui-Xúan, G. (2011). Le plaisir, un fait conatif total. *Le plaisir*, 49-66.
- Cahour, B. (2006). Les affects en situation d'interaction coopérative : proposition méthodologique. *Le travail humain*, 69(4), 379-400.
- Cahour, B., Salembier, P. & Zouinar, M. (2016). Analyzing lived experience of activity. *Le travail humain*, 79(3), 259-284.

- Carré, P. (2005). *L'apprenance : vers un nouveau rapport au savoir*. Paris : Dunod.
- Carré, P. (2006, 30 janvier). Audition publique de Philippe Carré. Communication présentée au Comité Mondial de l'Éducation et la Formation tout au long de la vie, Paris.
- Carré, P. (2013). La recherche sur l'autoformation : évolutions et perspectives (2003-2013). *Savoirs*, (33), 61-72.
- Carré, P. & Caspar, P. (2011). *Traité des sciences et techniques de la formation*. Paris : Dunod.
- Cèbe, S. & Goigoux, R. (2007). Concevoir un instrument didactique pour améliorer l'enseignement de la compréhension de textes. *Repères*, 35, 185-208.
- CEREQ. (2008). Être diplômé de l'enseignement supérieur, un atout pour entrer dans la vie active. [text/html]. Repéré à <http://www.cereq.fr/publications/Cereq-Bref/Etre-diplome-de-l-enseignement-superieur-un-atout-pour-entrer-dans-la-vie-active>
- CERI, (2007). *Comprendre le cerveau : naissance d'une science de l'apprentissage*. Paris : France : EDP Sciences.
- Champion, D. P., Kiel, D. H. & McLendon, J. A. (1990). Choosing a consulting role. *Training & Development Journal*, 44(2), 66-70.
- Charmillot, M. & Dayer, C. (2007). Démarche compréhensive et méthodes qualitatives : clarifications épistémologiques. *Recherches qualitatives*, 3, 126-139.
- Chauveau, G. & Rogovas-Chauveau, É. (2002). *Comment réussir en ZEP : vers des zones d'excellence pédagogique*. Paris : Retz.
- Chauvigné, C. & Coulet, J.-C. (2010). L'approche par compétences : un nouveau paradigme pour la pédagogie universitaire ? *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (172), 15-28.
- Chobeaux, F. & Segrestan, P. (2003). Le sport : un moyen d'intervention sociale sous conditions. *Empan*, 3, 48-51. <https://doi.org/10.3917/empa.051.0048>
- Chouinard, R. (1999). Enseignants débutants et pratiques de gestion de classe. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 497-514. <https://doi.org/10.7202/032011ar>
- Clark, R. C. & Mayer, R. E. (2007). Using rich media wisely. *Trends and issues in instructional design and technology*, 2, 311-322.
- Clark, R. C. & Mayer, R. E. (2016). *E-Learning and the Science of Instruction : proven guidelines for consumers and designers of multimedia learning*. New Jersey : John Wiley & Sons.
- Clot, Y. (2007). De l'analyse des pratiques au développement des métiers. *Éducation et didactique*, 1(1), 83-93. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.106>
- Clot, Y. (2010). *Le travail à coeur : pour en finir avec les risques psychosociaux*. Paris, France : La Découverte.
- Clot, Y. & Béguin, P. (2004). L'action située dans le développement de l'activité. *Activités*, 01(2). *Code de l'éducation - Article L. 123-3*. <https://www.legifrance.gouv.fr/>
- Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle, & Unesco. (1996). *Learning, the treasure within : report to UNESCO of the International commission on education for the twenty-first century*. Paris : Unesco.
- Cooper, C. & Boyd, J. (1998). Creating sustained professional growth through collaborative reflection. Dans C. M. Brody & N. Davidson (Éds), *Professional development for cooperative learning : Issues and approaches* (pp. 49-62). Albany : State University of New York Press.
- Coulet, J.-C. (2011). La notion de compétence : un modèle pour décrire, évaluer et développer les compétences. *Le travail humain*, 74(1), 1-30.

- Crahay, M. (2006). Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation. *Revue française de pédagogie*, 154, 97-110.
- Creswell, J. W. (2014). *Research Design : qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks, EU : Sage Publications.
- Cristol, D. (2017). Les communautés d'apprentissage : apprendre ensemble. *Savoirs*, (43), 10-55.
- Crozier, M. & Friedberg, E. (1992). *L'acteur et le système : Les contraintes de l'action collective*. Paris : Éditions du Seuil.
- Csikszentmihalyi, M. (2008). *Flow : The Psychology of Optimal Experience*. New-York : Harper Perennial Modern Classics.
- Cyrułnik, B. & Morin, E. (2000). *Dialogue sur la nature humaine*. La Tour d'Aigues : Édition de l'Aube.
- d'Irsay, S. (1933). *Histoire des Universités françaises et étrangères des origines à nos jours* (Vol. T. 1 Moyen âge et Renaissance.). Nogent-le-Rotrou : Daupéley-Gouverneur.
- Damasio, A. R. (2007). Neuroscience and ethics : intersections. *The American Journal of Bioethics*, 7(1), 3-7.
- Damasio, A. R. (2010). *L'erreur de Descartes : la raison des émotions*. Traduction par M. Blanc, Paris : Odile Jacob.
- Damasio, A. R. (2012). *L'autre moi-même : les nouvelles cartes du cerveau, de la conscience et des émotions*. Traduction par J.-L. Fidel, Paris : Odile Jacob.
- Daniellou, F. (2006). Le travail intenable - Résister collectivement à l'intensification du travail. Dans L. Théry (Éd.), *Le travail intenable - résister collectivement à l'intensification du travail* (p. 17-38). Paris : La Découverte.
- Davisse, A. (Éd.). (1996). *Lettres à nos remplaçants : ZEP et établissements sensibles*. Paris : Éd. Revue EPS.
- De Ketele, J.-M. (2010). La pédagogie universitaire : un courant en plein développement. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (172), 5-13.
- De Lavergne, C. (2007). La posture du praticien-chercheur : un analyseur de la recherche qualitative. *Recherches qualitatives*, 3, 28-43.
- De Tricornot, A., & Graveleau, S. (2016). Améliorer la réussite à l'Université, un chantier inabouti. *Le Monde.fr*. Repéré à http://www.lemonde.fr/campus/article/2016/11/23/ameliorer-la-reussite-a-l-universite-un-chantier-inabouti_5036179_4401467.html
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). Overview of self-determination theory : an organismic dialectical perspective. *Handbook of self-determination research*, 3-33.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory : a macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology / Psychologie canadienne*, 49(3), 182-185.
- Dejours, C. (2009). *Souffrance en France : la banalisation de l'injustice sociale*. Paris : Points.
- Delignières, D. (2009). *Complexité et compétences : Un itinéraire théorique en éducation physique* Paris : Revue EPS.
- Delignières, D., Nourrit, D., Sioud, R., Leroyer, P., Zattara, M. & Micallef. (1998). Preferred coordination modes in the first steps of the learning of a complex gymnastics skill. *Human movement science*, 17(2), 221-241.
- Delors, J. (1996). *L'éducation : un trésor est caché dedans : rapport à l'Unesco de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle*. Paris : Éditions Unesco.

- Desbiens, J.-F., Lanoue, S., Spallanzani, C., Tourigny, J.-S., Turcotte, S., Roy, M. & Brunelle, J.-P. (2008). Une analyse des comportements perturbateurs survenus durant des cours d'éducation physique et à la santé enseignés par des stagiaires. *Staps*, n° 81(3), 73-88. <https://doi.org/10.3917/sta.081.0073>
- Deutsch, M. (1949). An experimental study of the effects of co-operation and competition upon group process. *Human relations*, 2(3), 199-231.
- Deutsch, M. (1977). *The Resolution of Conflict : Constructive and Destructive Processes*. London : Yale University Press.
- Dillenbourg, P. (1999). What do you mean by collaborative learning ? Dans *Collaborative-learning : Cognitive and Computational Approaches* (pp. 1-19). Oxford : Elsevier.
- Dillenbourg, P., Poirier, C., & Carles, L. (2003). Communautés virtuelles d'apprentissage : e-jargon ou nouveau paradigme. Dans *Pédagogies.Net. L'essor des communautés virtuelles d'apprentissage* (pp. 11-47). Canada : Presse Universitaires du Québec.
- Doise, W. & Mugny, G. (1981). *Le développement social de l'intelligence* (Vol. 1). Paris : Inter Éditions.
- Dosse, F. (1995). *L'empire du sens : l'humanisation des sciences humaines*. Paris : La Découverte.
- Dreyfus, H. L. & Dreyfus, S. E. (1992). *Mind over machine : the power of human intuition and expertise in the era of the computer*. New York : Simon & Schuster.
- Driessen, E. W., van Tartwijk, J., Overeem, K., Vermunt, J. D., & van der Vleuten, C. P. M. (2005). Conditions for successful reflective use of portfolios in undergraduate medical education. *Medical Education*, 39(12), 1230-1235.
- Dubois, P. (2009, 6 octobre). L'idéal Humboldtien. *Histoires d'Universités*. Repéré à <http://histoireuniversites.blog.lemonde.fr/2009/10/06/lideal-humboldtien/>
- Durand, M. (2001). *Chronomètre et survêtement. Reflets de l'expérience quotidienne d'enseignants en éducation physique*. Paris : Revue EPS.
- Durand, M. (2008). Un programme de recherche technologique en formation des adultes. *Éducation et didactique*, 2(3), 97-121.
- Durand, M. & Filliettaz, L. (2009). *Travail et formation des adultes*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Durand, M. & Gal-Petitfaux, N. (2001). L'enseignement de l'éducation physique comme « action située » : propositions pour une approche d'anthropologie cognitive. *Staps*, 55(2), 79-100.
- Durand, M. & Yvon, F. (2012). *Réconcilier recherche et pratiques formatives ?* Belgique : De Boeck.
- Duru-Bellat, M. (2007). L'économie de la connaissance à l'épreuve du recrutement. *La Vie des Idées*. Repéré à <http://www.laviedesidees.fr/L-economie-de-la-connaissance-a-l.html>
- Enlart, S. (2008). *Formation : les dispositifs en question*. France : Wolters Kluwer France.
- Enlart, S. & Charbonnier, O. (2010). *Faut-il encore apprendre ?* Paris : Dunod.
- Erikson, E. H. (1959). *Identity and the life cycle [Psychological Issues, Monogr. 1]*. New York : International Universities Press.
- Erikson, E. H. (1978). *Adolescence et crise : la quête de l'identité*. Traduction par J. Nass & C. Louis-Combet. Paris : Flammarion, 1978.
- Erlich, V. & Verley, É. (2011). Une relecture sociologique des parcours des étudiants français : entre segmentation et professionnalisation. *Éducation et sociétés*, (26), 71-88.

- Evin, A. (2013). *Coopération entre élèves et histoires collectives d'apprentissage en Éducation physique et sportive : contribution à la compréhension des interactions entre élèves et aux développements de dispositifs d'apprentissage coopératif*. Nantes. Fablet, D. (2013). Professionnalisation des intervenants sociaux et analyse des pratiques. *Vie sociale*, (1), 195-202.
- Fajen, B. R., Riley, M. A. & Turvey, M. T. (2009). Information, affordances, and the control of action in sport. *international Journal of sport psychology*, 40(1), 79.
- Falcoz, M. & Koebel, M. (Éds). (2005). *Intégration par le sport: représentations et réalités*. Paris : L'Harmattan.
- Falzon, P. (2005). Ergonomie, conception et développement. Conférence introductive, 40^{ème} Congrès de la SELF, Saint Denis, La Réunion, 21-23 septembre 2005.
- Fernagu Oudet, S. (2012). Concevoir des environnements de travail capacitants : l'exemple d'un réseau réciproque d'échanges des savoirs. *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, 119, 7-27.
- Fernández-Balboa, J.-M. (1992). Beliefs, interactive thoughts, and actions of physical education student teachers regarding pupil misbehaviors. *Journal of Teaching in Physical Education*, 11(1), 59-78. <https://doi.org/10.1123/jtpe.11.1.59>
- Feyfant, A. (2013). L'établissement scolaire, espace de travail et de formation des enseignants ? *Dossier d'actualité*, 87, 1-20.
- Foray, D. (2000). *L'économie de la connaissance* (édition revue et corrigée). Paris : La Découverte.
- Frenay, M., Jorro, A. & Poumay, M. (2011). « Développement pédagogique, développement professionnel et accompagnement ». *Recherche et formation*, (67), 105-116.
- Fuller, F. F., & Manning, B. A. (1973). Self-Confrontation Reviewed : a conceptualization for video playback in teacher Education. *Review of Educational Research*, 43(4), 469-528.
- Gal-Petitfaux, N. (2011). *La leçon d'Éducation physique et sportive : formes de travail scolaire, expérience et configurations d'activité collective dans la classe*. HDR soutenue en STAPS le 1.12.2011 - Université Blaise Pascal-Clermont-Ferrand II, France.
- Gal-Petitfaux, N. (2015). Faire de l'expérience vidéoscopée un moyen de formation au métier d'enseignant : l'appropriation d'un dispositif multimédia par des étudiants en éducation physique. *Questions Vives. Recherches en éducation*, (N° 24). Repéré à <http://questionsvives.revues.org/1854>
- Gal-Petitfaux, N. & Saury, J. (2002). L'agir professionnel en éducation physique et en sport dans une perspective d'anthropologie cognitive. *Revue Française de Pédagogie. Revue Française de pédagogie*, (138), 51-61.
- Gal-Petitfaux, N., Sève, C., Cizeron, M. & Adé, D. (2010). Activité et expérience des acteurs en situation : les apports de l'anthropologie cognitive. Dans E. R. EP.S (Éd.), M. Musard, G. Carlier & M. Loquet (Eds). *Sciences de l'intervention en EPS et en sport* (pp. 67-85). Paris : Éditions EPS. Repéré à <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01143635>
- Galtung, J. (1996). On the social costs of modernization. Social disintegration, atomie/anomie and social development. *Development and Change*, 27(2), 379-413.
- Gardner, H. (1997). *Formes de l'intelligence (Les)*. Paris : Odile Jacob.
- Gardner, H. (2009). *Les intelligences multiples : la théorie qui bouleverse nos idées reçues*. Paris : Retz.

- Gasparini, W. & Knobe, S. (2005). Le salut par le sport ? *Déviance et Société*, 29(4), 445-461.
<https://doi.org/10.3917/ds.294.0445>
- Gasparini, W. & Koebel, M. (2011). La double réalité du monde sportif. *Savoir/Agir*, n° 15(1), 9-10.
- Gaudin, C. & Chaliès, S. (2012). L'utilisation de la vidéo dans la formation professionnelle des enseignants novices. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (178), 115-130.
<https://doi.org/10.4000/rfp.3590>
- Gaudin, C. & Chaliès, S. (2015). Video viewing in teacher education and professional development : A literature review. *Educational Research Review*, 16, 41-67.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.06.001>
- Gibson, J. (1977). The theory of affordances. Dans R. Shaw & J. Bransford (Éds), *Perceiving, Acting and Knowing : Toward an Ecological Psychology*. New York : The Halsted Press Division.
- Gillot, D., & Dupont, A. (2013). *L'autonomie des universités depuis la loi LRU : le big-bang à l'heure du bilan* (Rapport No. 446). Paris. Repéré à http://www.senat.fr/rap/r12-446/r12-446_mono.html
- Giordan, A. (1998). *Apprendre !* Paris : Belin.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Chicago, États-Unis : Aldine Pub. Co.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (2017). *La découverte de la théorie ancrée. - Stratégies pour la recherche qualitative*. France : Armand Colin.
- Glomeron, F., Paret, K. & Baeza, N. (2011). Construction de l'identité professionnelle : quel modèle de formation pour l'éducateur socio-sportif ? Dans *Mieux former pour agir dans une société en mouvement* (pp. 414-421). Sherbrooke : Presse Université du Québec numérique.
- Glomeron, F., Paret, K., Baeza, N. & Nourrit, D. (2012). Les « ateliers d'interventions », pour une dynamique de transformation de l'étudiant orientée par le développement des compétences et de l'identité professionnelle. Dans *Biennale Internationale de l'Éducation, de la formation et des pratiques professionnelles*. Paris.
- Glomeron, F. & Paret, K. (2017). Human interactions modeling : a tool for training. A case study with social-sport educators. Dans *Understanding Interactions in Complex Systems. Toward a science of Interaction* (p. 214-232). Royaume-Uni : Cambridge Scholars Publishing.
- Goleman, D. (2006). *L'intelligence émotionnelle : accepter ses émotions pour développer une intelligence nouvelle*. Paris : J'ai lu.
- Guillemette, F. (2006). L'approche de la Grounded Theory ; pour innover ? *Recherches qualitatives*, 26(1), 32-50.
- Haken, H., Kelso, J. A. S. & Bunz, H. (1985). A theoretical model of phase transitions in human hand movements. *Biological Cybernetics*, 51(5), 347-356.
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the Knowledge Society : Education in the Age of Insecurity*. New York : Teachers College Press.
- Hargreaves, A. (2005). Educational change takes ages : Life, career and generational factors in teachers' emotional responses to educational change. *Teaching and teacher Education*, 21(8), 967-983.
- Herpin, N. (2010). Barney G. Glaser, Anselm Strauss, la découverte de la théorie ancrée. Stratégies pour la recherche qualitative. *Lectures*.

- Hetzner, S., Steiner, C. M., Dimitrova, V., Brna, P., & Conlan, O. (2011). Adult Self-regulated Learning through Linking Experience in Simulated and Real World : A Holistic Approach. Dans *SpringerLink* (p. 166-180). Berlin : Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-23985-4_14
- Houdé, O. (2001). Le temps du développement. *Enfances & Psy*, n°13(1), 21-25.
- Husserl, E. (1964). *Leçons pour une phénoménologie de la conscience intime du temps*. Traduction par H. Dussort & G. Granel, Paris : Presses universitaires de France.
- Hutchins, E. (1995). *Cognition in the Wild*. États-Unis : MIT Press.
- Jézégou, A. (2004). *Formation ouverte et stratégies d'autodirection*. Paris 10, Paris. Repéré à <http://www.theses.fr/2004PA100047>
- Jézégou, A. (2005). *Formations ouvertes : Libertés de choix et autodirection de l'apprenant*. Paris : L'Harmattan.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1999). Making cooperative learning work. *Theory Into Practice*, 38(2), 67-73. <https://doi.org/10.1080/00405849909543834>
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2011). Cooperative Learning. Dans *The Encyclopedia of Peace Psychology*. Blackwell Publishing Ltd. <https://doi.org/10.1002/9780470672532.wbepp066>
- Johnson, R. B. & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research : a research paradigm whose time has come. *Educational researcher*, 33(7), 14-26.
- Jones, R. (1972). The third wave. *Experiencing social psychology*, 203-211.
- Jouanneaux, M. (2005). la simulation d'entraînement professionnel des pilotes de lignes. Dans Pastré (Éd.), *Apprendre par la simulation. de l'analyse du travail aux apprentissages professionnels* (p. 285-311). Toulouse : Octarès Édition.
- Journal Le Monde. (2016). Classement PISA : pourquoi la France ne progresse-t-elle pas ? *Journal Le Monde*. http://www.lemonde.fr/idees/article/2016/12/07/la-france-hermetique-au-choc-pisa_5044853_3232.html.
- Kahneman, D. (2012). *Système 1 - système 2 : les deux vitesses de la pensée*. Traduction par R. Clarinard, Paris : Flammarion.
- Kahneman, D. & Tversky, A. (1979). Prospect Theory : an analysis of decision under risk. *Econometrica*, 47(2), 263-291. <https://doi.org/10.2307/1914185>
- Kelso, J. A. S. (1995). *Dynamic patterns: the self-organization of brain and behavior*. Cambridge, États-Unis : MIT Press.
- Kepel, G., & Jardin, A. (2015). *Terreur dans l'Hexagone : genèse du djihad français*. Paris : Gallimard.
- Knowles, M. S. (1973). *The Adult Learner : A Neglected Species*. Houston, États-Unis : Gulf Publishing Company.
- Koebel, M. (2008). L'intégration par le sport. *Sociétés contemporaines*, 69(1), 7. <https://doi.org/10.3917/soco.069.0007>
- Koebel, M. (2010). L'intégration par le sport : une croyance durable. *Empan*, 79(3), 28.
- Kohn, R. C. (2001). Les positions enchevêtrées du praticien-qui-devient-chercheur. Dans *Praticien et chercheur, parcours dans le champ social*. p. 15-38. Paris : L'Harmattan.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning - Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliff, États-Unis : Prentice Hall.
- Kounin, J. S. (1970). *Discipline and group management in class-rooms*. New York : Holt Rinehart and Winston.

- Kress, G. (2009). *Multimodality : A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. London : Routledge.
- Kuhn, T. S. (1962). *The structure of scientific revolutions*. Chicago : University of Chicago Press.
- Lakatos, I. & Musgrave, A. (Éds). (1970). *Criticism and the growth of knowledge : proceedings of the international colloquium in the philosophy of science*. London : Cambridge University Press.
- Lampe, C., Wohn, D. Y., Vitak, J., Ellison, N. B., & Wash, R. (2011). Student use of Facebook for organizing collaborative classroom activities. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 6(3), 329-347. <https://doi.org/10.1007/s11412-011-9115-y>
- Lantheaume, F. (2007). L'activité enseignante entre prescription et réel : ruses, petits bonheurs, souffrance. *Education et sociétés*, 19(1), 67-81. <https://doi.org/10.3917/es.019.0067>
- L'autonomie des universités depuis la loi LRU : le big-bang à l'heure du bilan - Sénat. (2013). Repéré à <https://www.senat.fr/notice-rapport/2012/r12-446-notice.html>
- Lave, J. (1988). *Cognition in practice : mind, mathematics and culture in everyday life*. New York : Cambridge University Press.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning : legitimate peripheral participation*. New York : Cambridge University Press.
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. New York : Oxford University Press.
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence : essai sur un attracteur étrange*. Paris : Éditions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (2010). *Construire les compétences individuelles et collectives : agir et réussir avec compétence*. Paris : Eyrolles.
- Le Boterf, G. (2013). *Construire les compétences individuelles et collectives: le modèle, agir avec compétence en situation : les réponses à plus de 100 questions*. Paris : Eyrolles.
- Le Moigne, J.-L. (2010). « Agir ↔ Penser en Complexité » : le discours de la méthode de notre temps. Paris. Repéré à <https://vimeo.com/18342077>
- Leblanc, S. (2001). *Conception d'un système multimédia en relation avec l'analyse des cours d'action des utilisateurs : contribution à l'étude de l'activité de découverte-apprentissage dans un contexte d'autoformation* - Thèse de doctorat non publiée de l'Université de Montpellier 1.
- Leblanc, S. (2009). Des espaces de confrontation à l'expérience médiatisés par la vidéo : principes de conception, effets formatifs et projectifs. Dans *Actes du colloque international de l'association recherches et pratiques en didactique professionnelle : «L'expérience»*, Dijon.
- 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. *Activités*, 05(1).
- Lefèvre, N. (2012). Sport et éducation spécialisée. *Le sociographe*, (38), 43-51.
- Leplat, J. & Hoc, J. M. (1983). Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations. *Cahier de psychologie cognitive*, 5(6), 49-63.
- Levinson, D. J. (1978). *The Seasons of a Man's Life*. New York : Knop.
- Lewin, K. (1943). Forces behind food habits and methods of change. *Bulletin of the national Research Council*, 108(1043), 35-65.

- Liétard, B. (2007). Quelques précurseurs francophones d'une approche de la formation qui voudrait se présenter comme science. *Savoirs*, 13(1), 9-32. <https://doi.org/10.3917/savo.013.0009>
- LOI n° 2007-1199 du 10 août 2007 relative aux libertés et responsabilités des universités (2007).
- Malochet, G. (2004). À l'école de la détention : quelques aspects de la socialisation professionnelle des surveillants de prison. *Sociologie du Travail*, 46(2), 168-186. <https://doi.org/10.1016/j.sotra.2004.03.002>
- Malochet, G. (2008). Des femmes dans la maison des hommes. *Travail, genre et sociétés*, N° 17(1), 105-121.
- Marlière, É. (2011). Émeutes urbaines, sentiments d'injustice, mobilisations associatives. *SociologieS*. Repéré à <https://sociologies.revues.org/3521>
- Marsault, C. (2013, 2 janvier). La compétence éthique dans la professionnalisation des éducateurs sportifs en milieu associatif. <http://www.revue-interrogations.org>. [Text]. Repéré à <http://www.revue-interrogations.org/La-compete-ethique-dans-la,120>
- Matthews, R. S., Cooper, J. L., Davidson, N. & Hawkes, P. (1995). Building Bridges Between Cooperative and Collaborative Learning. *Change : The Magazine of Higher Learning*, 27(4), 35-40. <https://doi.org/10.1080/00091383.1995.9936435>
- Maturana, H. R., Varela, F. J. & Beer, S. (1980). *Autopoiesis and cognition: the realization of the living*. Boston, USA : D. Reidel Publishing Company.
- Mauger, G. (2001). Les politiques d'insertion : une contribution paradoxale à la déstabilisation du marché du travail. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 136-137(1), 5-14. <https://doi.org/10.3917/arss.136.0005>
- Mauger, G. (2010). *La sociologie de la délinquance juvénile*. Paris : La Découverte.
- Mélot, L., Strebelle, A., Mahauden, J., & Depover, C. (2017). Utilisation de Facebook en contexte universitaire, 24. Repéré à <http://sticef.org/num/vol2017/24.1.4.melot/24.1.4.melot.htm>
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Paris : Gallimard.
- Merleau-Ponty, M. (1948). *Sens et non-sens*. Paris : Nagel.
- Merleau-Ponty, M. (1988). *Merleau-Ponty à la Sorbonne : résumé de cours 1949-1952*. Grenoble, France : Cynara.
- Merleau-Ponty, M. (1989). *Le primat de la perception et ses conséquences philosophiques ; précédé de Projet de travail sur la nature de la perception (1933) ; et La Nature de la perception (1934)*. Grenoble : Cynara.
- Meulemeester, J.-L. D. (2011). Quels modèles d'université pour quel type de motivation des acteurs ? Une vue évolutionniste. *Pyramides. Revue du Centre d'études et de recherches en administration publique*, (21), 261-289.
- Mezirow, J. (2001). *Penser son expérience. Une voie vers l'autoformation*. Lyon : Chronique sociale.
- Mezirow, J., & Taylor, E. W. (2011). *Transformative learning in practice : Insights from community, workplace, and higher Education*. San Francisco : John Wiley & Sons.
- Mikulovic, J., Bui-Xuân, G. & Thuenynck, D. (2006). Du débutant à l'expérimenté : l'intervenant en EPS auprès de population en difficulté sociale dans la gestion du conflit socio-conatif. Dans *Intervenir en éducation physique et sport : recherches actuelles* (p. 239-242). Belgique : Presse Universitaire du Louvain.

- Milova, H. (2006). Légitimation du métier d'éducateur et évolution des pratiques socio-éducatives. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 39(3), 37-51. <https://doi.org/10.3917/lse.393.0037>
- Miyakawa, T. & Winsløw, C. (2009). Un dispositif japonais pour le travail en équipe d'enseignants : étude collective d'une leçon. *Éducation et didactique*, 3(1), 77-90.
- Mollo, V. & Falzon, P. (2004). Auto-and allo-confrontation as tools for reflective activities. *Applied Ergonomics*, 35(6), 531-540.
- Monin, N. & Bouhaouala, M. (2005). Les conditions d'émergence d'un nouveau métier du sport : l'animateur socio-sportif. Dans M. Falcoz & M. Koebel (Éds), *Intégration par le sport : représentations ou réalités* (p. 153-169). Paris : L'Harmattan.
- Mons, N. (2007). *Les nouvelles politiques éducatives : La France fait-elle les bons choix ?* Paris : Presses Universitaires de France.
- Morin, E. (2000). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris : Éditions du Seuil.
- Morin, E. (2005). *Introduction à la pensée complexe*. Paris, France : Éditions du Seuil.
- Morin, E. (2012). *La Voie : pour l'avenir de l'humanité*. Paris : Fayard/Pluriel.
- Myers, W. (1984). *Les bases de la communication interpersonnelle une approche théorique et pratique*. Montréal : Mc Graw-Hill.
- Norman, D. A. (1990). *Cognitive artifacts*. San Diego : University of California.
- Norman, D. A. (1993). *Things that make us smart : defending human attributes in the age of the machine*. Reading, États-Unis : Addison-Wesley Publishing Company.
- Norman, D. A. (2004). *Emotional design : Why we love (or hate) everyday things*. New York : Basic Civitas Books.
- Nourrit, D., Delignières, D., Caillou, N., Deschamps, T. & Lauriot, B. (2003). On Discontinuities in Motor Learning : A Longitudinal Study of Complex Skill Acquisition on a Ski-Simulator. *Journal of Motor Behavior*, 35(2), 151-170.
- Novo, A. & Woestelandt, L. (2017). Recherches qualitatives ; grounded theory / théorisation ancrée, ses évolutions, sa méthodologie, son application dans la recherche médicale et psychanalytique. *Perspectives Psy*, 56(1), 66-80.
- Nussbaum, M. (2011). *Les émotions démocratiques : comment former le citoyen du XXIe siècle ?* Traduction par S. Chavel. Paris : Climats.
- Ombredane, A. & Faverge, J.-M. (1955). *L'analyse du travail : facteur d'économie humaine et de productivité*. Paris : Presses universitaires de France.
- Paret, K. & Gal-Petitfaux, N. (2016). Former au métier d'éducateur socio-sportif : exemple d'un dispositif collaboratif centrée sur l'expérience d'intervention. *eJRIEPS*, (39). Repéré à http://elliadd.univ-fcomte.fr/ejrieps/juillet_2016
- Paret, K., Gal-Petitfaux, N. & Nourrit-Lucas, D. (2015). The analysis of "individual and collective interlinking of courses-of-action" of social sport educators in a professional course, built on the model of the "learning organization". Dans *Biennale Internationale de l'Éducation 2015 : coopérer ?* Paris : CNAM. Repéré à <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01187989>
- Paret, K., Nourrit, D. & Gal-Petitfaux, N. (2017). The hazard and discomfort in complex situations : resources for the training of social sports educators. Dans *Understanding Interactions in Complex Systems. Toward a Science of Interaction* (p. 261-269). Royaume-Uni : Cambridge Scholar Publishing.

- Pastré, P. (2005). *Apprendre par la simulation : de l'analyse du travail aux apprentissages professionnels*. Toulouse : Octarès Éditions.
- Peirce, C. S. (1878). How to Make Our Ideas Clear. *Popular Science Monthly*, 12 (Jan.), (p. 286–302).
- Peirce, C. S. (1978). *Écrits sur le signe*. Paris : Éditions du Seuil.
- Perrenoud, P. (2002). Perrenoud - Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales. Communication présentée au Conférence d'Ouverture École d'été des IUFM du Pôle Grand Ouest, Arras, France.
- Petitmengin, C. (2001). *L'expérience intuitive*. Paris : Éditions L'Harmattan.
- Petitmengin, C. (2006). Describing one's subjective experience in the second person : An interview method for the science of consciousness. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 5(3-4), 229-269.
- Piaget, J. (1974). *Réussir et comprendre*. Paris : Presses universitaires de France.
- Pinsky, L. & Theureau, J. (1992). *Concevoir pour l'action et la communication : essais d'ergonomie cognitive*. Neuchâtel : Peter Lang.
- Piot, T. (2006). Formation et intervention sociale : poser la question des compétences dans les métiers d'interaction humaine. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 39(3), 7-21.
- Piot, T. (2009). Quels indicateurs pour mesurer le développement professionnel dans les métiers adressés à autrui ? *Questions Vives. Recherches en éducation*, 5(11), 259-275.
- Poizat, G., Durand, M. & Theureau, J. (2016). The challenges of activity analysis for training objectives. *Le travail humain*, 79(3), 233-258.
- Poizat, G., Salini, D. & Durand, M. (2013). Approche énaactive de l'activité humaine, simplicité et conception de formations professionnelles. *Education Sciences & Society*, 4(1). Repéré à http://riviste.unimc.it/index.php/es_s/article/view/708
- Poteaux, N. (2013). Pédagogie de l'enseignement supérieur en France : état de la question. *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge*, 1(4). <https://doi.org/10.4000/dms.403>
- Poumay, M. & Maillart, C. (2015). Los portafolios: Hacia una evaluacion mas integrada y coherente con el concepto de desempeno complejo. Dans D. Leclerc & A. Cabrera (Éds), *Innovaciones en dispositivos de evaluacion de los aprendizajes en la ensenanza superior* (pp. 237-251). Chili : Universidad de Chili.
- Proulx, J. (1999). *Le travail en équipe*. Québec : Presse de l'Université du Québec.
- Proulx, S. (2002). Trajectoires d'usages des technologies de communication : les formes d'appropriation d'une culture numérique comme enjeu d'une « société du savoir ». *Annales Des Télécommunications*, 57(3), 180-189. <https://doi.org/10.1007/BF02994632>
- Quéré, L. (1999). Action située et perception du sens. Raison Pratique. Dans *La logique des situations : nouveaux regards sur l'écologie des activités sociales* (pp. 301-338). Paris : Édition de l'EHESS.
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies : approche cognitive des instruments contemporains*. Paris : Édition Armand Colin.
- Récopé, M., Fiard, J., Sève, C., Gal-Petitfaux, N. & Ria, L. (2001). *L'apprentissage*. Paris : Éditions EPS.
- Reed, E. S. (1993). The intention to use a specific affordance : A conceptual framework for psychology. *Development in context : Acting and thinking in specific environments*, 45-76.

- Reed, E. S. & Bril, B. (1996). The primacy of Action in Development. Dans M. L. Latash & M. T. Turvey (Éds), *Dexterity and its development* (pp. 431-451). New York : Psychology Press.
- Ria, L. (2001). *Les préoccupations des enseignants débutants en éducation physique et sportive: étude de l'expérience professionnelle et conception d'aides à la formation*. Thèse de doctorat non publiée soutenue à l'université de Montpellier I, France.
- Ria, L. (2004). Indétermination, contradiction et exploration : trois expériences typiques des enseignants débutants en éducation physique. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(3), 535-554.
- Ria, L. (Éd.). (2005). *Les émotions*. Paris : Éditions Revue EPS.
- Ria, L. (2009). De l'analyse de l'activité des enseignants débutants en milieu difficile à la conception de dispositifs de formation. Dans M. Durand & L. Filliettaz (Éds), *Travail et formation des adultes* (p. 217-243). Paris : Presses Universitaires de France.
- Ria, L. (2014). Dynamique de transformation des dispositions à agir des enseignants débutants : un processus d'autoformation et un enjeu de formation. Dans *Disposition à agir, travail et formation* (p. 77-88). Toulouse : Éditions Octarès.
- 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. *Activités*, 8(2), 150-172.
- Ria, L., Saury, J., Sève, C. & Durand, M. (2001). Les dilemmes des enseignants débutants : Études lors des premières expériences de classe en Éducation Physique. *Science et Motricité*, 42, 47-58.
- Roche, L. & Gal-Petitfaux, N. (2014). Acquérir des gestes professionnels en EPS grâce à un dispositif de vidéo-formation. *Recherches & éducations*, (12), 131-146.
- Roger, J.-L. & Clot, Y. (2007). *Refaire son métier : essais de clinique de l'activité*. Ramonville Saint-Agne, France : Érès.
- Rosch, E. (1978). *Cognition and categorization*. Hillsdale, États-Unis : L. Erlbaum Associates.
- Rosnay, J. de. (1975). *Le Macroscopie : vers une vision globale*. Paris : Éditions du Seuil.
- Rostaing, C. (2014). L'ordre négocié en prison : ouvrir la boîte noire du processus disciplinaire. *Droit et société*, (87), 303-328.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations : classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Sabers, D. S., Cushing, K. S. & Berliner, D. C. (1991). Differences among teachers in a task characterized by simultaneity, multidimensional, and immediacy. *American Educational Research Journal*, 28(1), 63-88.
- Saint-Arnaud, Y. (2008). *Les petits groupes : participation et animation*. Montréal : Gaëtan Morin éditeur / Chenelière éducation.
- Salembier, P. (2002). Cadres conceptuels et méthodologiques pour l'analyse, la modélisation et l'instrumentation des activités coopératives situées. *Systèmes d'information et Management (SIM)*, 2, 37-56.
- Salembier, P., Theureau, J., Zouinar, M. & Vermersh, P. (2001). Action/Cognition située et assistance à la coopération. *Ingénierie des connaissances IC2001*. Grenoble : PUG.
- Salembier, P. & Zouinar, M. (2004). Intelligibilité mutuelle et contexte partagé. *Activités*, 01(2). <https://doi.org/10.4000/activites.1243>

- Sartre, J.-P. (1936). *L'imagination*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Sartre, J.-P. (1960). *Critique de la raison dialectique: (Précédé de) ; Questions de méthode. 1, Théorie des ensembles pratiques*. Paris : Gallimard.
- Saury, J. (1998). *L'action des entraîneurs dans les situations de compétitions en voile olympique : contribution à une anthropologie cognitive du travail des entraîneurs des sportifs, finalisée par la conception d'aides à l'entraînement*. Thèse de doctorat STAPS non publiée. Montpellier 1.
- Saury, J. (2001). Activité collective et décision tactique en voile. Communication présentée au IXème congrès de l'ACAPS, Valence.
- Saury, J. (2003). L'entretien d'auto-confrontation comme aide à la performance sportive : un exemple de l'optimisation de la collaboration à bord en voile olympique. *Expertise et sport de haut niveau. Les Cahiers de l'INSEP*, 34, 87-91.
- Saury, J., Adé, D., Gal-Petitfaux, N. & Huet, B. (2013). *Actions, significations et apprentissages en EPS : une approche centrée sur les cours d'expérience des élèves et des enseignants*. Paris : Éditions EPS.
- Saury, J., Nordez, A. & Sève, C. (2010). Coordination interindividuelle et performance en aviron. *Activités*, 07(1). <https://doi.org/10.4000/activites.2369>
- Saury, J., Sève, C. & Leblanc, S. (Éds). (2004). *L'entraînement : les entraîneurs et leurs pratiques*. Paris : Éd. Revue EPS.
- Scharmer, O. (2016). *La théorie U, renouveler le leadership : Inventer collectivement de nouveaux futurs*. Gap : Yves MICHEL.
- Schmidt, K. (2002). The problem with awareness : introductory remarks on awareness in CSCW. *Computer Supported Cooperative Work (CSCW)*, 11(3), 285-298.
- Schön, D.A. (1983). *The reflexive Practitioner, How professionals Think in Action*. New York : Basic Book.
- Schumans. (2011). *Expliquer, interpréter, comprendre : le paysage épistémologique des sciences sociales*. Genève : Université de Genève. Repéré à <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:21879?gathStatIcon=true>
- Seidel, T., Stürmer, K., Blomberg, G., Kobarg, M. & Schwindt, K. (2011). Teacher learning from analysis of videotaped classroom situations : Does it make a difference whether teachers observe their own teaching or that of others? *Teaching and teacher education*, 27(2), 259-267.
- Senge, P. (1992). *La Cinquième Discipline. L'Art et la manière des organisations qui apprennent*. Paris : Éditions Générales First.
- Serres, G. (2006). *Analyse de la construction de l'expérience professionnelle au gré des diverses situations de formation initiale des enseignants du second degré*. Thèse de doctorat publiée de l' Université Blaise Pascal - Clermont-Ferrand II.
- Serres, M. (1999). *Variations sur le corps*. Paris : Le Pommier.
- Sève, C. (2000). *Analyse sémiologique de l'activité de pongistes de haut niveau lors de matchs internationaux : contribution à une anthropologie cognitive de l'activité des sportifs finalisée par la conception d'aides à l'entraînement*. Thèse de doctorat STAPS non publiée de l'université de Montpellier I, France.
- Sève, C. & Adé, D. (2003). Les effets transformatifs d'un entretien d'autoconfrontation : une étude de cas avec un enseignant stagiaire. Dans *5 journées d'étude Act'Ing «l'observatoire des objets d'analyse de l'activité humaine*. Quiberon (France).

- Sève, C., Ria, L., Poizat, G., Saury, J. & Durand, M. (2007). Performance-induced emotions experienced during high-stakes table tennis matches. *Psychology of Sport and Exercise*, 8(1), 25-46. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2006.01.004>
- Sève, C., Theureau, J., Saury, J. & Haradji, Y. (2012). Drôles d'endroits pour une rencontre : STAPS, Ergonomie & cours d'action. Dans M. Quidu (Éd.), *Les sciences du sport en mouvement : innovations et traditions théoriques en STAPS*. Paris : L'Harmattan.
- Sherin, M. G. & Han, S. Y. (2004). Teacher learning in the context of a video club. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 163-183. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.08.001>
- Springer, L., Stanne, M. E. & Donovan, S. S. (1999). Effects of Small-Group Learning on Undergraduates in Science, Mathematics, Engineering, and Technology : A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 69(1), 21-51. <https://doi.org/10.3102/00346543069001021>
- Suchman, L. A. (1987). *Plans and situated actions: the problem of human-machine communication*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Sykes, G. M. (1958). *The society of captives : a study of maximum security prison*. Princeton, États-Unis : Princeton University Press.
- Sykes, G. M. (2007). *The society of captives : a study of a maximum security prison*. Princeton, États-Unis : Princeton University Press.
- Therer, J. & Willemart, C. (1984). Style et stratégies d'enseignement et de formation - approche paradigmatique par vidéo. *Education Tribune Libre février 1984*, 7(1), 71 à 84.
- Theureau, J. (1992). *Le cours d'action, analyse sémio-logique : essai d'une anthropologie cognitive située*. Berne : Peter Lang.
- Theureau, J. (2004). *Le cours d'action : méthode élémentaire*. Toulouse, France : Octarès Édition.
- Theureau, J. (2006). *Le cours d'action : méthode développée*. Toulouse, France : Octarès Édition.
- Theureau, J. (2010). Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche « cours d'action ». *Revue d'anthropologie des connaissances*, 4(2), 287-322.
- Theureau, J. (2015). *Le cours d'action : L'enaction & l'expérience*. Toulouse : Octarès Éditions.
- Tiercelin, C. (2013). *La pensée-signe : Études sur C. S. Peirce*. Paris : Collège de France. Repéré à <http://books.openedition.org/cdf/2209>
- Tochon, F. (1993). *L'enseignante experte, l'enseignant expert*. Paris : Nathan.
- Tochon, F. (1999). *Video study groups for education, professional development, and change*. États-Unis : Atwood Publishing.
- Todorov, T. (2009). *La peur des barbares : au-delà du choc des civilisations*. Paris : Librairie générale française.
- Travert, M. (1997). Le « football de pied d'immeuble »: une pratique singulière au cœur d'une cité populaire. *Ethnologie française*, 27(2), 188-196.
- Van Es, E. A. & Sherin, M. G. (2010). The influence of video clubs on teachers' thinking and practice. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 13(2), 155-176.
- Varela, F. (1989a). *Autonomie et connaissance : essai sur le vivant*. Traduction par P. Bourguine & P. Dumouchel. Paris : Éditions du Seuil.
- Varela, F. (1989b). *Connaitre : Les sciences cognitives, tendances et perspectives*. Paris : Éditions du Seuil.
- Varela, F. (1996). *Invitation aux sciences cognitives*. Traduction par P. Lavoie. Paris : Éditions du Seuil.

- Varela, F. J. (2004). *Quel savoir pour l'éthique ?* Traduction par F. Regnot. Paris : La Découverte.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of educational research*, 54(2), 143-178.
- Vérillon, P. (2008). Hutchins E. (1995). Cognition in the wild. *Activités*, 05(2).
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*. Paris : ESF Éditeur.
- Veyrunes, P. (2004). *Les configurations d'activité : un niveau de description de l'articulation de l'activité de l'enseignant et des élèves : étude située en mathématiques et en français à l'école primaire*. Thèse de doctorat publiée de l'Université de Montpellier III, France.
- Vianello, F. (2015). Communauté carcérale et transformations de la prison. *Déviance et Société*, 39(2), 151-169.
- Vieille Marchiset, G. & Gasparini, W. (2010). Les loisirs sportifs dans les quartiers populaires : modalités de pratiques et rapports au corps. *Staps*, 87(1), 93-107.
- Visioli, J. & Petiot, O. (2017). La dynamique émotionnelle des enseignants experts en cours d'EPS : quelle relation avec la disponibilité auprès des élèves? *Le Journal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport (eJRIEPS)*, (40), 31-63.
- Visioli, J., Petiot, O. & Ria, L. (2015). Le jeu émotionnel des enseignants experts en cours d'Education Physique et Sportive : un moyen de favoriser le plaisir d'enseigner? *Movement & Sport Sciences - Science & Motricité*, (88), 21-34. <https://doi.org/10.1051/sm/2014008>
- Visioli, J. & Ria, L. (2010). L'expertise des enseignants d'EPS. *Science & Motricité*, (71), 3-19. <https://doi.org/10.1051/sm/2009003>
- Vors, O. (2011). *L'activité collective en classe d'éducation physique dans les collèges ECLAIR : étude anthropologique des situations de travail par ateliers en gymnastique et contribution à la connaissance des interactions dans les milieux éducatifs "difficiles"*. Thèse de doctorat publiée de l'Université Blaise Pascal-Clermont-Ferrand II.
- Vygotski, L. S. (1985). *Pensée et langage*. Paris : Éditions sociales.
- Watzlawick, P. (1996). *L'invention de la réalité - contributions au constructivisme*. Paris : Éditions du Seuil.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice : learning, meaning, and identity*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Wenger, E. (2005). *La théorie des communautés de pratique*. Canada : Presses Université Laval.
- Winograd, T. & Flores, F. (1986). *Understanding computers and cognition: a new foundation for design*. Norwood, États-Unis : Ablex Pub. Corp.
- Yvon, F. & Durand, M. (2012). Un débat à poursuivre. Dans *Réconcilier recherche et formation par l'analyse de l'activité* (pp. 153-162). Belgique : De Boeck Supérieur.
- Zanna, O. (2010). *Restaurer l'empathie chez les mineurs délinquants*. Paris : Dunod.
- Zanna, O. (2015). *Le corps dans la relation aux autres : pour une éducation à l'empathie*. Arcueil : Numilog.
- Zembylas, M. (2007). Emotional ecology : the intersection of emotional knowledge and pedagogical content knowledge in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 23(4), 355-367. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.12.002>
- Zimmerman, B. J., Bandura, A. & Martinez-Pons, M. (1992). Self-Motivation for Academic Attainment : The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal*, 29(3), 663-676. <https://doi.org/10.3102/00028312029003663>

TABLE DES TABLEAUX

Tableau 1

Caractéristiques générales des étudiants78

Tableau 2

Suivi de l'insertion professionnelle des étudiants des trois promotions concernées
par l'étude79

Tableau 3

Participants de l'étude n° 179

Tableau 4

Participants de l'étude n° 280

Tableau 5

Participants des études n°s 4 et 582

Tableau 6

Synthèse du dispositif composite88

Tableau 7

Synthèse du recueil des données 102

Tableau 8

Exemple de tableau à quatre volets (cas de triche) en AI du 12/11/2014..... 104

Tableau 9

Extrait du cours d'action de Chloé « satisfaite de repérer le tricheur » 105

Tableau 10

APE, exemple de traces construites par l'acteur (ici, celles de Lorène)..... 107

Tableau 11

Extraits du cours d'action d'Adeline en AEP (handball, le 09/10/2013) 114

Tableau 12

Extrait du cours d'action de Bastien en AEP (rugby-flag, le 24/10/2014)..... 116

Tableau 13

Extrait du cours d'action de Kévin en AEP (futsal, le 15/10/2015, début de séquence)
..... 119

Tableau 14

Extrait du cours d'action de Kévin (futsal, le 15/10/2015, fin de séquence)..... 122

Tableau 15

Adeline : se rassurer en formation, construction de types 129

Tableau 16

Bastien : se construire une sécurité affective, construction de types 130

Tableau 17

Kévin : se former par l'analyse de l'activité des pairs, construction de types..... 131

Tableau 18

Kévin : partager une expérience plaisante, construction de types..... 132

Tableau 19

Proposition de catégorisation de types d'expérience en AEP 133

Tableau 20

Extrait du cours d'action de Gautier - modification du plan de séance 137

Tableau 21

Fanny : sa colère dirigée contre Albin provient de l'échec du dispositif pédagogique
..... 141

Tableau 22

Chronologie des interventions et autoconfrontation de Morgane 143

Tableau 23

Morgane en panique éprouve des difficultés à se rappeler le plan de séance 145

Tableau 24

Connaissances construites par Gautier en AI et en APE..... 150

Tableau 25

Connaissances construites par Fanny en AI et en APE 151

Tableau 26

Connaissances construites par Morgane en AI et APE 152

Tableau 27

Proposition de types d'expérience en AI..... 153

Tableau 28

Anthony A. « Je n'ai pas la réponse à la question posée » 157

Tableau 29

Anthony B. s'agace à ne pas pouvoir corriger les erreurs 162

Tableau 30

Bilal, terminer la séance prévue malgré le manque de temps 166

Tableau 31

Chloé perturbée par un incident matériel 170

Tableau 32

Dorian focalise sur l'atelier au détriment de la gestion du groupe 176

Tableau 33

Jeanne : "C'est moi qui dirige la séance ! " 180

Tableau 34

Gabrielle, mauvaise coordination de l'équipe d'intervention..... 185

Tableau 35

Léo, focalisé et figé par la prise à parti de C. 189

Tableau 36

Distribution des unités de sens..... 198

Tableau 37

Effets de formation exprimés et rapportés aux dispositifs et outils..... 264

TABLE DES FIGURES

Figure 1 Scénarisation du dispositif de formation89

Figure 2 Capture vidéo 1 (exemple de plans synchronisés lors d'un AI)90

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	1
SOMMAIRE	2
INTRODUCTION.....	4
PARTIE 1	
LA FORMATION PROFESSIONNELLE À L'UNIVERSITÉ, CONTEXTE DE RECHERCHE	9
CHAPITRE 1	
LA FORMATION À L'INTERVENTION SOCIO-SPORTIVE EN LICENCE PROFESSIONNELLE ET QUESTIONS VIVES	10
1. LA FORMATION DES ADULTES À L'UNIVERSITÉ.....	11
1.1. Entre transmission des savoirs et utilité sociale, l'ajustement des missions de l'Université	12
1.2 La question de la formation dans une « société de la connaissance »	13
1.3 Apprenance, agentivité et société cognitive	15
1.4 L'andragogie, l'expérience comme lien théorie-pratique et connaissance..	17
2. LA LICENCE PROFESSIONNELLE « DÉVELOPPEMENT SOCIAL ET MÉDIATION PAR LE SPORT »	19
2.1 Cadre réglementaire d'une licence professionnelle	19
2.2 Cadrage national de la licence Développement Social et Médiation par Le Sport	20
2.3 Déclinaison locale de la compétence à l'Intervention socio-sportive dans la structure de formation	21
2.3.1 Des milieux hétérogènes et une résistance aux résultats de la recherche	21
2.3.2 Face à la complexité des milieux, le pari de l'apprenant, du collectif et de la compétence	23
2.4 L'évaluation en licence professionnelle DSMS	25
2.4.1 Un portfolio « compilateur » d'expériences, adapté à un dispositif hybride	26
2.4.2 Intégrer la dimension subjective dans l'évaluation d'une formation à un métier adressé à autrui	28

CHAPITRE 2	
LE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL, RÉSULTAT DE L'EXPÉRIENCE ET DE LA COLLABORATION DANS LES SITUATIONS DE FORMATION	30
1. L'APPRENTISSAGE COMME UN PROCESSUS ÉMERGEANT DANS UNE PERSPECTIVE SOCIOCONSTRUCTIVISTE.....	31
2. L'EXPÉRIENCE DES SITUATIONS DE FORMATION ET LE DÉVELOPPEMENT DE CONNAISSANCES DE NATURE MULTIPLE	32
2.1 Se former par l'expérience des ateliers de pratique d'intervention socio- sportive	34
2.2 L'expérience dans toutes ses dimensions : le rôle des émotions.....	36
3. LA COLLABORATION COMME MOYEN ET FINALITÉ DE FORMATION EN LP DSMS	37
3.1 Développer la réflexivité sur sa pratique à partir d'un travail collaboratif....	43
3.2 Développer la collaboration, la réflexivité et la solidarité par l'analyse de pratique	44
CHAPITRE 3	
OBJET ET QUESTIONS DE RECHERCHE	46
PARTIE 2	
CONSTRUCTION DU CADRE THÉORIQUE DE L'ÉTUDE	48
CHAPITRE 1	
PARADIGME INTERPRÉTATIF, COMPRÉHENSIF.....	50
CHAPITRE 2	
LE PROGRAMME SCIENTIFIQUE DU COURS D'ACTION EN ANTHROPOLOGIE COGNITIVE SITUÉE	51
1. DÉFINITION PRÉALABLE DU COURS D'ACTION	51
2. LE COURS D'ACTION, UN PROGRAMME D'ANALYSE DE L'ACTIVITÉ HUMAINE AUX INFLUENCES PLURIDISCIPLINAIRES	52
2.1 La théorie de l'action/cognition située	53
2.2 La théorie de la cognition distribuée.....	53
2.3 La concrétisation de la théorie de l'énaction et de la théorie de la pensée- signe dans le cours d'action	55
2.4 La phénoménologie de Merleau-Ponty, l'existentialisme de Sartre	56

3. LE SIGNE TÉTRADIQUE : OBJET, REPRÉSENTAMEN, INTERPRÉTANT ET UNITÉ SIGNIFICATIVE ÉLÉMENTAIRE.....	57
4. DÉFINITION DE L'ACTIVITÉ DANS LE CADRE DE L'ANTHROPOLOGIE COGNITIVE SITUÉE	59
5. OBJETS THÉORIQUES RETENUS POUR L'ÉTUDE DU VÉCU EN FORMATION DES ESS	60
5.1 Une réduction opératoire guidée par des choix éthiques et pragmatiques	60
5.2 Le cours d'expérience.....	61
5.3 Le cours d'action individuel-social.....	61
5.4 Approcher la dimension collaborative de l'activité par le cours d'action individuel-social	62
5.5 Des « moments forts » pour accéder au sens du dispositif de formation.....	62
5.6 Synthèse	64
CHAPITRE 3 À PROPOS DE L'USAGE FAIT DE LA <i>GROUNDÉD THEORY</i>	65
PARTIE 3 PRÉSENTATION DE LA MÉTHODE DE L'ÉTUDE.....	66
CHAPITRE 1 LE CHOIX D'UNE POSTURE DE CHERCHEUR-FORMATEUR.....	67
1. LE PLAN ÉPISTÉMOLOGIQUE	67
2. LE PLAN SOCIO-INSTITUTIONNEL.....	67
3. LES RELATIONS AVEC LES ACTEURS	68
CHAPITRE 2 CONSTRUCTION DES CONDITIONS ÉTHIQUES DE L'ÉTUDE.....	70
1. L'INGÉNIERIE DE FORMATION ADAPTÉE À DES ADULTES APPRENANTS	71
2. UNE DÉMARCHE DE RECHERCHE TRANSPARENTE INTÉGRÉE AU DISPOSITIF DE FORMATION	71
3. CONDITIONS CONVENTIONNELLES D'ACCUEIL DES INSTITUTIONS D'ENCADREMENT DE L'ENFANCE EN DANGER ET DES JEUNES SOUS MANDAT DE JUSTICE.....	74
CHAPITRE 3 LES PARTICIPANTS À L'ÉTUDE.....	76
1. DES PARTICIPANTS VOLONTAIRES ET INFORMÉS DÈS LE RECRUTEMENT EN FORMATION.....	76
2. PRÉSENTATION DES PARTICIPANTS POUR CHAQUE ÉTUDE.....	79

2.1 Participants de l'étude n° 1	79
2.2 Participants de l'étude n° 2	80
2.3 Participants de l'étude n° 3 et étude n° 4	80
CHAPITRE 4	
DESCRIPTION DU DISPOSITIF DE FORMATION : LES DIFFÉRENTS ATELIERS, LES ENTRETIENS BILAN ET LES OUTILS-ARTEFACTS	83
1. L'ATELIER D'ÉCHANGE DE PRATIQUE (AEP).....	83
2. L'ATELIER D'INTERVENTION (AI).....	84
3. L'ATELIER DE PARTAGE D'EXPÉRIENCE (APE)	86
4. L'ATELIER BILAN DE FORMATION (ABF).....	86
5. TABLEAU DE SYNTHÈSE ET SCÉNARISATION DES ATELIERS DE FORMATION À LA COMPÉTENCE D'INTERVENTION SOCIO SPORTIVE	87
CHAPITRE 5	
PROTOCOLE DE RECUEIL DES MATÉRIAUX	90
1. ENREGISTREMENTS AUDIOVISUELS	90
2. LES ENTRETIENS D'AUTOCONFRONTATION ET DE CONFRONTATION COLLECTIVE	91
2.1 Timing et localisation des séquences de confrontation vidéo	91
2.2 Évolution de la méthode dans un dispositif de formation continuée dans l'usage	92
2.3 Installation progressive de la méthode de confrontation aux traces vidéo..	92
2.4 Contrer l'assujettissement au formateur face aux traces de l'activité.....	93
2.5 Se mettre progressivement à distance de la culture STAPS et de la comparaison expert-novice	94
2.6 Se familiariser avec la méthode de l'autoconfrontation puis évoluer vers la confrontation collective	95
3. LES TRACES DES ATELIERS DE PARTAGE D'EXPÉRIENCE (APE)	96
4. LES TRACES DES ENTRETIENS DES ATELIERS BILAN DE FORMATION (ABF)	96
4.1 Les caractéristiques et le guide de l'entretien.....	96
4.2 Le cadre particulier de la conduite de l'entretien en fin de cursus de formation	99
4.3 Méthodologie de la théorie ancrée et posture du chercheur-formateur en ABF	99
5. TABLEAU DE SYNTHÈSE DU CHAPITRE « RECUEIL DES DONNÉES ».....	101

CHAPITRE 6

TRAITEMENT DES DONNÉES..... 103

1. TRAITEMENT DES DONNÉES DES ATELIERS D'ÉCHANGE DE PRATIQUE ET DES ATELIERS D'INTERVENTION 103
2. TRAITEMENT DES DONNÉES DE L'ATELIER DE PARTAGE D'EXPÉRIENCE 105
3. TRAITEMENT DES DONNÉES DE L'ÉTUDE 4 ATELIER BILAN DE FORMATION..... 108

PARTIE 4

RÉSULTATS 110

CHAPITRE 1

L'EXPÉRIENCE DES ESS EN ATELIERS D'ÉCHANGE DE PRATIQUE (AEP) :

TROIS EXEMPLES D'EXTRAITS DE COURS D'ACTION EMBLÉMATIQUES 111

1. ÉTUDE DES EXTRAITS DE COURS D'ACTION EMBLÉMATIQUES DES ATELIERS DE PARTAGE D'EXPÉRIENCE ET DE LEURS EFFETS PERÇUS EN TERMES DE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL 112

1.1 Adeline, « se donner une contenance » en intervention face aux pairs 112

1.2 Bastien, le moment le plus long de la formation..... 116

1.3 Kevin une prise en main réussie, un bilan de séance positif qui confirment ses habitudes d'éducateur sportif 118

1.3.1. Une prise en main réussie qui le légitime vis-à-vis des pairs..... 118

1.3.2. Les progrès et le plaisir des pairs comme récompense 121

2. CATEGORISATION ET COMPARAISON DE TYPES, CONSTRUITS SUR L'INTERVENTION ET SUR LE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL..... 123

2.1 Catégorisation de types et mise en cohérence des unités significatives pour les acteurs..... 123

2.1.1 Adeline, indétermination et anxiété, l'expérience d'une inhibition..... 123

2.1.2 Bastien, en activité exploratoire, l'expérience d'un défi bâti sur une fiction 124

2.1.3 Kévin, une activité confirmatoire, l'expérience d'un « flow » 125

3. PROPOSITION DE CATÉGORISATION DES CONNAISSANCES CONSTRUITES EN ATELIER D'ÉCHANGE DE PRATIQUE ET ATELIER DE PARTAGE D'EXPÉRIENCE..... 127

4. PROPOSITION DE CATÉGORISATION DE TYPES D'EXPÉRIENCES EN ATELIER D'ÉCHANGE DE PRATIQUE 133

CHAPITRE 2

L'EXPÉRIENCE VÉCUE DES ESS EN ATELIERS D'INTERVENTION (AI) : TROIS EXEMPLES D'EXTRAITS DE COURS D'ACTION EMBLÉMATIQUES	134
1. ÉTUDE DES EXTRAITS DE COURS D'ACTION EMBLÉMATIQUES DES ATELIERS D'INTERVENTION ET DES EFFETS PERÇUS EN TERME DE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL	136
1.1 Gautier, une modification du plan de séance appropriée et maîtrisée en situation de stress	136
1.2 Fanny, sa colère dirigée contre Albin provient de l'échec du dispositif pédagogique	140
1.3 Morgane, en panique ne parvient plus à se souvenir du plan de séance ..	143
2. GAUTIER, FANNY, MORGANE : CATÉGORISATION ET COMPARAISON DE TYPES CONSTRUITS SUR L'INTERVENTION ET SUR LE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL	146
2.1 Gautier, une expérience confirmatoire exemplaire pour le collectif des pairs	146
2.2 Fanny, une expérience individuelle contradictoire en AI, confirmée en collectif APE.....	147
2.3 Morgane, une expérience difficile malgré le soutien du collectif.....	148
3. PROPOSITION DE CATÉGORISATION DE CONNAISSANCES CONSTRUITES EN ATELIER D'INTERVENTION ET ATELIER DE PARTAGE D'EXPÉRIENCE.....	148
4. PROPOSITION DE CATÉGORISATION DES TYPES D'EXPÉRIENCE EN ATELIER D'INTERVENTION	153
CHAPITRE 3	
ÉTUDE N° 3 : L'EXPÉRIENCE VÉCUE DES ESS EN ATELIER DE PARTAGE D'EXPÉRIENCE (APE)	154
1. ANTHONY A. : « JE N'AI PAS LA RÉPONSE À LA QUESTION POSÉE, JE SUIS DÉSTABILISÉ »	155
1.1 Éléments de compréhension du contexte de l'extrait de cours d'action d'Anthony A.....	155
1.2 Anthony, l'activité resituée : une déstabilisation	157
1.3 Un moment significatif du développement professionnel : ne plus « tomber en absence ».....	158
1.4 L'expérience du partage collectif : l'absence de légitimité en intervention, un problème partagé en début de formation	159

2. ANTHONY B :	
« JE NE PARVIENS PAS À CORRIGER DANS L'INSTANT LES ERREURS »	161
2.1 Éléments de compréhension du contexte de l'extrait du cours d'action d'Anthony B.	161
2.2 L'activité resituée analysée : impossible de réguler dans l'instant l'erreur commise par les joueurs	161
2.3 Un moment significatif du développement professionnel : préciser les critères de réalisation au public pour maintenir les objectifs de séance	163
2.4 L'expérience du partage collectif : se rassurer par la similitude des problèmes rencontrés entre pairs, prendre en compte les expériences des pairs pour anticiper	164
3. BILAL : « RÉDUIRE MA SÉANCE DE FUTSAL DE 30 MN PAR RAPPORT À LA PRÉPARATION »	164
3.1 Élément de compréhension du contexte de l'extrait du cours d'action de Bilal	165
3.2 L'activité resituée analysée : de la précipitation et de la panique du fait d'aléas.....	165
3.3 Un moment significatif du développement professionnel pour Bilal : consentir à des « compromis » par rapport au plan de séance, en fonction des aléas.....	167
3.4 L'expérience du partage collectif : la reconnaissance d'une légitimité par la maîtrise de l'activité football, l'atout confiance de Bilal	167
4. CHLOÉ : « LE SIFFLET NE FONCTIONNE PAS, JE SUIS PERTURBÉE POUR ÉNONCER MA VARIABLE »	168
4.1 Élément de compréhension du contexte de l'extrait du cours d'action de Chloé	168
4.2 L'activité resituée analysée : sous l'effet d'un incident matériel Chloé oublie les consignes	169
4.3 Un moment « significatif » du développement professionnel : l'APE renforce le problème, l'expérience de l'analyse collective est gênante	171
4.4 L'expérience du partage collectif d'expérience : la comparaison au collectif fait ressortir un problème singulier	171
5. DORIAN : « JE DOIS SUPERVISER LES INDIVIDUS ET LE COLLECTIF »	172
5.1 Éléments de compréhension du contexte de l'extrait du cours d'action de Dorian	173
5.2 L'activité resituée : focalisation sur un atelier au détriment de la supervision du collectif	174

5.3 Un moment significatif du développement professionnel : éprouver le manque de compétence et mécanismes de protection de soi	176
5.4 L'expérience du partage collectif d'expérience : mieux structurer la séance pour qu'elle soit éducative	177
6. JEANNE : « C'EST MOI QUI DIRIGE LA SÉANCE »	178
6.1 Éléments de compréhension du contexte de l'extrait du cours d'action de Jeanne	178
6.2 L'activité resituée analysée : une gestion autoritaire du collectif inappropriée	179
6.3 Un moment significatif du développement professionnel : se canaliser en cas d'imprévus pour superviser les individus et le collectif	181
6.4 Le partage collectif d'expérience : construire une distance par rapport à une culture sportive grâce aux remarques des pairs	181
7. GABRIELLE : « MAUVAISE COORDINATION DE L'ÉQUIPE D'INTERVENTION »	182
7.1 Éléments de compréhension du contexte de l'extrait du cours d'action de Gabrielle	183
7.2 L'activité resituée analysée : les répercussions sur l'activité d'un oubli dans le plan de séance	183
7.3 L'activité resituée analysée : une intervention mal synchronisée	185
7.4 Un moment significatif du développement professionnel : se reconnaître des qualités – analyser les demandes du public	186
7.5 L'expérience du partage collectif d'expérience : « en quoi je me retrouve dans le collectif, ce que ça m'apporte »	187
8. LÉO : « FOCALISÉ ET FIGÉ PAR LA PRISE À PARTI DE C. »	188
8.1 Éléments de compréhension du contexte de l'extrait du cours d'action de Léo	188
8.2 L'activité resituée analysée : un enfant capte l'attention et empêche la supervision du collectif	190
8.3 Un moment significatif du développement professionnel : le soulagement apporté par le travail d'équipe pour la prise en charge de public aux besoins spécifiques	190
8.4 L'expérience du partage collectif d'expérience : la question de la légitimité, un problème posé à d'autres pairs	191
9. SYNTHÈSE DES APPORTS DE L'ÉTUDE N° 3 À PROPOS DE L'EXPÉRIENCE VÉCUE EN ATELIER DE PARTAGE D'EXPÉRIENCE	192
9.1 Typicalité des « moments forts » choisis par les ESS en intervention	192

9.2 Typicalité de l'expérience partagée de « moments forts »	193
CHAPITRE 4	
RÉSULTATS DE LA 4^e ÉTUDE RÉALISÉE À PARTIR DES ATELIERS DE BILAN DE FORMATION	196
1. ORGANISEUR « CONCEVOIR UNE INTERVENTION SOCIO-SPORTIVE »	199
1.1 US n° 1 (Concevoir) : adapter « les outils de la formation » pour les rendre fonctionnels	199
1.2 US n° 2 (Concevoir) : « la connaissance des publics » pour identifier leurs caractéristiques et leurs besoins.....	204
1.3 US n° 3 (Concevoir) : « l'intégration des objectifs sociaux » pour expliquer et contrôler	209
1.4 US n° 4 (Concevoir) : mener « des recherches sur les caractéristiques du public »	211
2. ORGANISEUR « CONDUIRE L'INTERVENTION SOCIO-SPORTIVE ».....	213
2.1 US n° 5 (Conduire) : les émotions en intervention socio-sportive	213
2.2 US n° 6 (Conduire) : une posture professionnelle en équilibre	219
2.3 US n° 7 (Conduire) : contrôler les objectifs de séance grâce à des critères	225
2.4 US n° 8 (Conduire) : activité professionnelle, tension et fatigue	226
3. ORGANISEUR « RÉGULER L'INTERVENTION SOCIO-SPORTIVE ».....	228
3.1 US n° 9 (Réguler) : adapter les techniques d'intervention	228
3.2 US n° 10 (Réguler) : maîtriser la frustration, la colère en intervention	232
3.3 US n° 11 (Réguler) : composer avec la menace / défi verbal(e), physique	235
4. ORGANISEUR « COLLABORER EN INTERVENTION SOCIO-ÉDUCATIVE ».....	239
4.1 US n° 12 (Collaborer) : la planification de séance comme médiation	240
4.2 US n° 13 (Collaborer) : confiance et collaboration	244
4.3 US n° 14 (Collaborer) : collaborer pour mener des projets	250
5. ORGANISEUR « ANALYSER », CONDUIRE UNE ANALYSE RÉFLEXIVE À PROPOS DE SA PRATIQUE D'INTERVENTION	252
5.1 US n° 15 (Analyser) : faire connaissance de soi en intervention socio-sportive	252
5.2 US n° 16 (Analyser) : s'immerger dans le quotidien des institutions	255
5.3 US n° 17 (Analyser) : les affects et posture professionnelle.....	257

5.4 US n° 18 (Analyser) : « les objectifs éducatifs de l'intervention»	261
6. ORGANISEUR « ANALYSE DE LA DYNAMIQUE DE FORMATION »	262
6. 1 US n° 19 : L'effet perçu des dispositifs de formation » à la compétence d'intervention socio-sportive	263
6.2 US n° 20 : « Analyse de la dynamique de formation : des émotions comme balises »	268
PARTIE 5	
DISCUSSION	272
CHAPITRE 1	
LA DYNAMIQUE DE CONSTRUCTION DES CONNAISSANCES	273
1. L'EXPÉRIENCE DE FORMATION : UNE EXPÉRIENCE DYNAMIQUE, SINGULIÈRE, NON LINÉAIRE.....	273
2. FAIRE L'EXPÉRIENCE DE LA PANNE EN INTERVENTION, FAIRE L'EXPÉRIENCE DE L'ANALYSE COLLECTIVE	275
3. FAIRE L'EXPÉRIENCE DES ÉMOTIONS ET D'UNE OUVERTURE MAÎTRISÉE AU CONTEXTE	277
4. DES CONNAISSANCES SUR LES ÉMOTIONS EN TANT QUE RESSOURCES POUR L'ACTION	279
CHAPITRE 2	
RETOUR SUR LE DISPOSITIF DE FORMATION VÉCU	281
1. LE « PARADOXE DE L'AUTOCONFRONTATION » ET L' ANALYSE DE L'ACTIVITÉ SITUÉE.....	281
2. LE DISPOSITIF SOCIOTECHNIQUE DE FORMATION, UNE EXPÉRIENCE DE FORMATION INDIVIDUELLE ET COLLECTIVE EN PRÉSENCE	282
3. PÉDAGOGIE DE L'INCERTITUDE ET DE LA CONFIANCE	284
PARTIE 6	
CONCLUSION GÉNÉRALE	286
OUVRAGES CITÉS	306
TABLE DES TABLEAUX	306
TABLE DES FIGURES	310
TABLE DES MATIÈRES	311

Karine PARET

La formation d'éducateurs socio-sportifs en « licence professionnelle développement social et médiation par le sport »

Étude de la dynamique des expériences vécues dans un dispositif multimodal

Résumé :

L'éducateur socio-sportif (ESS) investit des milieux traversés de tensions sociales. Face à la réalité du métier, ce professionnel de l'intervention socio-sportive témoigne de compétences pour persister dans sa fonction et assurer sa viabilité professionnelle.

En licence professionnelle Développement Social et Médiation par le Sport à Orléans, un dispositif multimodal s'inspire des résultats de la recherche pour développer les compétences : il constitue le terrain de l'étude. Différentes situations de formation se succèdent : des ateliers d'échange de pratique entre pairs, des ateliers d'intervention auprès de « publics cibles » (relevant de l'Aide sociale à l'enfance et de la Protection judiciaire de la jeunesse), des ateliers de partage d'expérience qui permettent aux ESS de mutualiser avec la promotion d'étudiants les moments jugés importants pour leur développement professionnel, des ateliers de bilan de formation.

Conduite dans le cadre du cours d'action en anthropologie cognitive située (Theureau, 1992, 2004) pour l'essentiel et selon les principes de la Grounded Theory (Glaser & Strauss, 2017) de manière complémentaire, l'étude adopte le point de vue des ESS pour analyser les moments significatifs et la dynamique de leur développement professionnel.

Mots-clés : éducateurs socio-sportifs, cours d'action, expérience, développement professionnel, analyse de l'activité.

Social sport educators' professional development in the professional degree: "social development and mediation through sport"

Study of the dynamics of significant experiences with a multimodal system of training

Abstract :

The social sport educator (SSE) gets deeply involved in environments imbued with social tensions. This professional in social sport intervention faces the reality of the job and owns skills to persevere in his function and ensure his professional sustainability. In the professional degree in Orleans, a multimodal system is drawn from the findings of the research in order to develop skills: it is the area of study. Various training situations take place: workshops consisting in exchanging about practical experiences among peers, intervention workshops with targeted audiences (the latter relates to child welfare and judicial protection of juveniles), workshops whose aim is to share experiences, which enables the SSE to exchange about important moments with a class student for the benefit of their professional development, workshops consisting in the assessment of vocational training.

This study is carried out within the theoretical framework of course-of-action in cognitive anthropology (Theureau, 1992, 2004) and follows the Grounded Theory (Glaser & Strauss, 2017). It is also complementary and it takes on the SSE's point of view to analyze key moments as well as the dynamics of their professional development.

Keywords : Social sport educators, course-of-action, experience, professional development, analysis of the activity.

