



HAL
open science

L'aide à la coordination des activités d'éducateurs sportifs : une démarche articulant analyse de l'activité collective et développement du partage

Gilles Kermarrec, Cyril Bossard

► To cite this version:

Gilles Kermarrec, Cyril Bossard. L'aide à la coordination des activités d'éducateurs sportifs : une démarche articulant analyse de l'activité collective et développement du partage. *TransFormations : Recherche en éducation et formation des adultes*, 2015. hal-02069880

HAL Id: hal-02069880

<https://hal.univ-brest.fr/hal-02069880>

Submitted on 16 Mar 2019

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.

L'AIDE A LA COORDINATION DES ACTIVITÉS D'ÉDUCATEURS SPORTIFS : UNE DÉMARCHE ARTICULANT ANALYSE DE L'ACTIVITÉ COLLECTIVE ET DÉVELOPPEMENT DU PARTAGE

*Gilles Kermarrec
Cyril Bossard,*

*Maîtres de Conférence
Centre de Recherche en Education, Apprentissages et Didactique, EA 3875
Université Européenne de Bretagne à Brest (France)
UBO, 20 avenue le Gorgeu 29200 BREST
gilles.kermarrec@univ-brest.fr*

RÉSUMÉ

Dans une perspective de formation continue, cet article présente une expérience de collaboration entre un chercheur en sciences de l'éducation et une équipe d'éducateurs sportifs. L'objectif était d'améliorer la coordination de leurs activités au sein d'une école de football. Fondé sur l'hypothèse du rôle transformatif que peuvent jouer l'analyse de l'activité et les dilemmes issus de cette analyse, un dispositif en trois phases a été mis en œuvre et divers matériaux empiriques ont été recueillis. Les effets du dispositif sont présentés (modalités d'évolution et indicateurs du partage) et discutés en relation avec le concept de partage. Ils permettent de conforter des principes de conception de dispositifs collaboratifs de formation d'adultes.

MOTS-CLÉS

Développement professionnel ; activité collective ; équipe ; dilemmes ; ressources humaines.

ABSTRACT

The paper aims at describing a collaborative experience between a researcher and a team of sport coaches. We made the assumption that the research program could help to enhance coordination between coaches in a soccer school. The device introduced semi-structured interview, crossed self-confrontation interview, and collective interview in order to analyze coaches' activity in order to develop it. Data showed that collective activity development resulted from dilemma inherent to the coaching field. Device's effects are discussed in relation to Shared Understanding framework. These results should support principles for program conception in an adults' training context.

Cet article présente une expérience de collaboration entre un chercheur en sciences de l'éducation et une équipe d'éducateurs sportifs répondant à une demande d'aide formulée par le comité directeur d'une nouvelle école de football. Celle-ci, issue du regroupement de deux clubs, réunissait des éducateurs sportifs, salariés et bénévoles, dont les niveaux d'expériences et de formation étaient très variés. Aussi, l'hypothèse d'une diversité des conceptions de leur rôle a été soulevée pour expliquer leurs difficultés à mettre en œuvre une activité réelle coordonnée. Dans le contexte de la formation continue des adultes, l'objectif transformatif de cette recherche-développement était d'améliorer la coordination des activités des éducateurs au sein d'une nouvelle structure associative, lors des entraînements et des compétitions. L'objet de recherche était l'analyse du partage de contenus cognitifs, considéré comme un effet du dispositif de formation mis en œuvre.

DE LA DEMANDE D'AIDE A LA DÉFINITION D'UN OBJET D'ANALYSE

L'ACTIVITÉ DES INTERVENANTS DANS LE DOMAINE DES ACTIVITÉS PHYSIQUES ET SPORTIVES

Les éducateurs sportifs, les entraîneurs, les enseignants d'éducation physique et sportive recouvrent des métiers proches mais distincts en France. Dans le cadre d'une association sportive, l'éducateur sportif organise une activité volontaire de loisir ou de compétition. Des études relatives au travail de ces divers intervenants en activités physiques et sportives (entraîneurs, éducateurs, enseignants), ont porté sur l'analyse de l'expertise : l'efficacité comportementale des intervenants, leur planification et leurs décisions, leurs conceptions et leurs connaissances, leur activité réelle en situation (pour une revue, voir Saury, Sève, Leblanc et Durand, 2002). En relation avec la demande d'aide initiale, deux types de travaux ont retenu notre attention : ceux relatifs aux **conceptions** des intervenants et ceux relatifs à leur activité réelle.

Les **conceptions** des intervenants en Activités Physiques et Sportives (APS) ont fait l'objet d'études qui mettent en évidence leurs diversités (e.g., Brau-Anthony, 2001 ; Leblanc & Saury, 1997). Nous entendons par **conception** une façon plus ou moins idéalisée de penser son métier, et qui oriente plus ou moins directement l'intervention. Dans le but de construire un référentiel du métier, Fleurance et Perez (2008) ont cherché à appréhender les conceptions d'entraîneurs nationaux, à partir d'entretiens semi-dirigés. Ils ont utilisé la notion de **dilemmes** pour rendre compte des problématiques et des tensions auxquelles sont soumis ces intervenants dans l'exercice de leur métier. Les dilemmes se traduisent par « des controverses professionnelles portant à la fois sur les “normes” du métier et sur la façon dont chacun reconfigure ces normes » (*Id.*, p. 34). Quatorze dilemmes ont été mis en évidence ; par exemple, le dilemme n°4 met en tension deux conceptions du développement des qualités physiques : « entre développer des qualités générales et organiser une préparation spécifique au regard des exigences globales de la performance » (*Ibid.*, p. 6). L'intérêt de ce travail d'analyse est tant de permettre de saisir la complexité d'un métier, que d'aider à la conception de dispositifs de formation.

L'analyse de l'activité réelle a suscité de nombreux travaux chez les entraîneurs sportifs (Saury et al., 2002). Quelques études ont porté sur la dimension collective du travail, en se centrant principalement sur l'analyse de la dynamique des interactions entraîneurs – entraînés (e.g., Saury & Durand, 1998). Les résultats ont montré que la coordination des activités individuelles entre entraîneurs et athlètes reposent sur un référentiel commun de connaissances (Avanzini & Saury, 1999), ou sur des éléments de contexte partagés (D'Arripe-Longueville, Saury, Fournier & Durand 2001).

A notre connaissance, aucune étude n'a porté sur la coordination des activités de plusieurs entraîneurs ou éducateurs sportifs au sein d'une même structure. Pour répondre à la demande d'aide initiale, et à la lumière de ces études antérieures, nous avons considéré d'une part que le projet pourrait se heurter à des conceptions divergentes entre éducateurs, occasionnant des dilemmes, d'autre part que la coordination de leurs activités réelles nécessiterait un partage d'éléments cognitifs. La littérature que nous allons présenter dans la section suivante suggère que ce

partage se construit soit en amont de l'action (conceptions et connaissances partagées), soit en situation (contexte partagé).

LE PARTAGE D'ÉLÉMENTS COGNITIFS COMME RESSOURCE POUR LA COORDINATION DES ACTIVITÉS

Dans les domaines du travail (Cooke & Gorman, 2006), de l'art (De Keukelaere & Kermarrec, 2013), ou du sport (Sève et al., 2009), de nombreuses études ont établi que l'efficacité d'une équipe est liée à la coordination des activités individuelles, elle-même optimisée par le partage d'éléments cognitifs. En fonction des hypothèses théoriques retenues, les études ont montré que la coordination reposerait soit sur le partage de contenus cognitifs stables, soit sur la re-construction permanente d'un partage en situation. En valorisant la dynamique du partage en situation pour expliquer l'expertise des équipes (e.g., De Keukelaere & Kermarrec, 2013), des travaux récents ont contribué à faire évoluer la notion de partage pour qu'elle intègre la similarité, la complémentarité, ou la compatibilité des points de vue individuels. Par contre, ces résultats commencent seulement à nourrir des propositions pour concevoir des aides au développement du partage.

Saury (2008) a suggéré que les dispositifs d'analyse de l'activité, bien qu'initialement conçus pour des besoins de recherche, puissent être considérés comme des dispositifs d'aides à l'action collective se concrétisant par (a) des aides à l'objectivation de l'action, (b) des aides à la prise de conscience d'aspects implicites de l'activité, et (c) des aides à la résolution de problèmes. La clinique de l'activité, que nous aborderons dans la section suivante, met également au centre de son approche l'analyse de l'activité comme aide au développement du travail collectif.

L'ANALYSE CLINIQUE DE L'ACTIVITÉ COMME AIDE AU DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL DANS LES COLLECTIFS

Les approches cliniques dans le champ du travail collectif et de la formation des adultes ont lié d'emblée l'analyse du travail et le développement de l'activité. La clinique de l'activité est basée sur le fait que l'analyse du travail est, à certaines conditions, une ressource pour le développement de l'activité professionnelle (Clot & Leplat, 2005). La clinique de l'activité poursuit deux objectifs complémentaires : d'une part développer le pouvoir d'agir des professionnels sur leur activité, et d'autre part, expliquer comment s'organise la transformation de l'action, en organisant elle-même une transformation réglée de l'action (Clot, 2004). Certaines études (e.g., Falzon, 1994), ont mis en évidence l'effet transformatif de l'expression de l'expérience. Les tenants de la Clinique de l'activité ont théorisé le rôle transformateur des **controverses** ou **disputes professionnelles** ou encore des **dilemmes d'activité** (Prot et al., 2010). Les techniques utilisées pour susciter ces controverses (entretiens d'auto-confrontation simples ou croisés, instructions au sosie), cherchent à provoquer le développement de l'activité collective (Clot, 2007).

Ce rapide état de l'art permet de préciser notre objectif : proposer une analyse de l'activité individuelle et collective au sein d'une équipe d'éducateurs sportifs afin, d'une part d'identifier les éléments cognitifs sous-jacents aux difficultés de coordination entre éducateurs (i.e. des dilemmes), et d'autre part de participer au développement du partage des éléments qui leur permettraient de mieux se coordonner.

LE DISPOSITIF D'AIDE A LA COORDINATION DES ACTIVITÉS INDIVIDUELLES

Le dispositif d'aide à la coordination des activités sera utilisé, ainsi que Saury (2008) et Clot et al. (2000) le préconisent, comme dispositif d'analyse et de développement de l'activité. Nous détaillerons les trois phases du dispositif mis en place après avoir donné des précisions sur les participants.

CONSTITUTION DU COLLECTIF DE PARTICIPANTS

La demande d'aide émanait d'une école de football réunissant deux cents enfants, de 7 à 13 ans, répartis pour les entraînements et les compétitions dans quatre catégories en fonction de leurs âges (catégories du **football animation** de la Fédération française de football). Une période d'immersion de trois mois au sein de la structure associative a précédé la présentation du projet à l'ensemble des éducateurs. Cette phase d'immersion a permis de comprendre le fonctionnement du club et d'instaurer un climat de confiance nécessaire à la poursuite de l'étude. Six éducateurs sportifs de différents profils (entre 20 et 45 ans, salariés ou bénévoles, diplômés ou non-diplômés, prenant en charge des catégories identiques ou différentes), se sont portés volontaires pour participer à l'expérience. Le dispositif a été mis en œuvre au cours de la saison de football 2012-2013. Un contrat de collaboration a été passé avec la structure d'accueil garantissant l'anonymat des participants et la confidentialité des données recueillies.

LES TROIS PHASES DU DISPOSITIF D'AIDE A LA COORDINATION

Notre dispositif s'inspire d'une méthodologie proposée par Clot et al. (2000). L'aide au développement du travail collectif est organisée en trois phases : (1) la constitution d'un groupe représentatif pour participer au travail ; (2) des entretiens d'autoconfrontations croisées ; (3) l'extension du travail d'analyse au collectif.

Choix d'objets d'analyse

L'objectif de cette première phase était d'identifier les conceptions de l'exercice du **métier**, à l'aide d'entretiens individuels semi-dirigés. Le guide d'entretien comportait quatre champs de questionnement identifiés dans la littérature : le choix des objectifs et contenus de formation ; la conception de situations d'entraînement ; la régulation des situations d'entraînement ; la gestion de l'effectif à l'entraînement et en compétition. La régulation d'une situation d'entraînement et la gestion d'effectif en match ont été choisis comme objets d'analyse pour la suite de l'étude.

Co-analyse de l'activité en situation d'entraînement

La deuxième phase du dispositif d'aide à la coordination des activités a consisté à réaliser des entretiens de co-analyse avec les six éducateurs afin, d'une part, qu'ils explicitent les contenus cognitifs significatifs pour eux en situation d'interaction et, d'autre part, de faire émerger des similitudes et contradictions entre leurs points de vue. Ce travail de co-analyse s'inspire de la méthodologie de l'auto-confrontation croisée (Clot *et al.*, 2000). Trois duos ont été constitués, en tenant compte des données recueillies lors de la phase précédente, et six entretiens de co-analyse ont été menés. Le principe était de proposer à un duo d'éducateurs une courte séquence vidéo présentant une régulation lors d'une situation d'entraînement, ou une gestion d'effectif à la mi-temps d'un match. L'entretien commençait par une question relative à l'objectif de l'éducateur dans cette situation. Lors d'un premier passage de la vidéo, l'éducateur concerné décrivait, commentait sa propre activité. Lors d'un second passage, le second éducateur était invité à commenter à son tour l'activité de son pair. Le chercheur et les deux participants pouvaient interrompre la vidéo à tout moment pour développer une controverse, ou favoriser une co-analyse. Après une pause, une vidéo relative à l'activité du second éducateur était présentée et les rôles s'inversaient. Chaque entretien, d'une durée de 30 à 40 mn, a été filmé et retranscrit.

Une analyse du contenu des entretiens, puis une catégorisation empirique (Strauss & Corbin, 1990) ont été réalisées. Les unités de signification retenues étaient les éléments cognitifs mobilisés pour commenter son activité ou celle de son pair. Nous avons ensuite comparé ces unités afin de mettre en exergue les similitudes et les contradictions, et réaliser une classification inductive nous permettant d'aboutir à des dilemmes significatifs des difficultés de coordination rencontrées.

Extension du travail d'analyse au collectif

La troisième et dernière phase de l'étude poursuivait l'objectif d'étendre le travail d'analyse précédemment mené à l'ensemble du collectif choisi pour cette recherche-développement. Cette étape était pour nous l'occasion de favoriser une sorte de « percolation de l'expérience professionnelle » (Clot et *al.*, 2000, p.5). Dans cette optique, nous nous sommes appuyés sur un diaporama présenté conjointement aux six participants. Chaque diapositive présentait un dilemme formulé en reprenant des verbatim issus des précédents entretiens. L'objectif annoncé aux participants était d'aboutir à des solutions pragmatiques permettant de dépasser les dilemmes présentés. Chaque dilemme provoquait des débats pendant dix minutes environ puis nous incitions à la construction d'un accord permettant de faire face au dilemme.

La mise en œuvre de ce dispositif d'aide à la coordination des activités individuelles a constitué une opportunité pour recueillir des données qualitatives susceptibles de permettre de retracer l'évolution du partage au sein du collectif.

RÉSULTATS ET INTERPRÉTATIONS

L'objectif de ce dispositif en trois phases était de favoriser le développement du partage en vue d'améliorer le fonctionnement de l'école de football. Pour cela, nous avons (1) favorisé la co-analyse de son activité de régulation d'une situation d'entraînement ou de gestion d'effectif en match, (2) identifié les éléments cognitifs partagés et des dilemmes révélateurs de différences de conception, et (3) encouragé des controverses constructives afin de faire émerger des solutions partagées face aux dilemmes.

Les données recueillies lors des entretiens semi-dirigés ne sont pas présentées ici dans la mesure où elles nous ont essentiellement permis de constituer des duos de participants pour le travail d'analyse développement. L'analyse des données recueillies lors des phases 2 et 3 du dispositif, nous permettent de présenter des effets de ce dispositif sous la forme de 11 dilemmes, de trois modalités d'évolution du partage, et de deux indicateurs de cette évolution.

LES DILEMMES D'ACTIVITÉS CARACTÉRISTIQUES DU MÉTIER D'ÉDUCATEUR SPORTIF

Le contenu des entretiens menés lors de la phase 2 a été traité à l'aide d'une catégorisation empirique. Par exemple, un participant commente : « ... *Ab là tu changes la situation ... ça marchait bien pourtant ... les enfants ont bien compris et sont motivés. Moi, je ne sais jamais trop quand changer.* » L'autre éducateur complète : « *Moi non plus en fait je ne sais pas trop ... je fais ça au feeling, ... il faut que l'exercice soit plus dur, pour qu'ils progressent vraiment.* » Ces verbatim montrent la similitude des éléments cognitifs mobilisés et expriment un même dilemme auquel les deux participants sont confrontés : un dilemme partagé, entre la possibilité de faire durer une situation pédagogique quand elle fonctionne bien, et la possibilité d'augmenter la difficulté d'une situation pédagogique pour que les enfants progressent.

Parfois, une controverse s'instaurait entre deux participants, chacun défendant une position contradictoire : participant 1 : « *À l'entraînement, je mets les meilleurs joueurs entre eux, ...* » ; participant 2 : « *Moi, je fais des groupes de travail hétérogènes, avec des plus forts qui peuvent montrer au moins bons.* » Nous les avons qualifiés de dilemmes interindividuels.

Nous avons regroupé les différentes occurrences d'un même dilemme. En fin d'analyse, un titre a été attribué à chaque catégorie de dilemmes (pour l'exemple du dilemme interindividuel précédent « *organiser l'entraînement en groupes de niveau ou en groupes hétérogènes* »). Cette analyse a conduit à l'identification de onze dilemmes présentés dans le tableau 1. Chaque dilemme est présenté en proposant en vis-à-vis les énoncés les plus représentatifs d'une catégorie.

La distinction entre des dilemmes partagés et des dilemmes interindividuels a été utilisée comme ressource pour la suite du dispositif. Ainsi, nous avons organisé l'entretien collectif (phase 3) en présentant en début de séance des dilemmes partagés, pour évoluer progressivement par la présentation de dilemmes interindividuels.

Tableau 1. Les dilemmes exprimés par des éducateurs sportifs

Thèmes	N°	Dilemmes	
		Présentation en vis-à-vis des énoncés représentatifs des controverses	
Objectifs et contenus de formation	1	« Progresser le plus possible en fonction de ses capacités »	« Être performant en compétition »
	2	« Formation du collectif (principes de jeu commun) »	« Former des joueurs avec les mêmes acquis individuels de bases »
	3	« Adapter ses séances en fonction de la forme, des besoins et de la motivation des enfants »	« Suivre une programmation précise sur le plan technique, tactique et physique »
Types de situations et organisation de la séance	4	« Situations globales, jouées »	« Situation analytiques, répétitives »
	5	« Faire plus d'ateliers pour augmenter le temps de pratique »	« Conserver un seul atelier par éducateur pour assurer des retours d'informations immédiats et fréquents »
	6	« Commencer la séance par une situation jouée »	« Aller de l'exercice le plus simple au plus complexe »
Régulation des situations	7	« Accompagner, encourager l'enfant pour qu'il évolue à son rythme »	« Exiger un comportement précis et faire recommencer en cas d'échec »
	8	« Faire durer une situation pédagogique quand elle fonctionne bien »	« Augmenter la difficulté d'une situation pédagogique pour que les enfants progressent »
	9	« Questionner, faire réfléchir aux moyens de mieux réussir »	« Corriger/ démontrer le bon geste »
Gestion des groupes à l'entraînement ou en compétition	10	« Faire des groupes de travail hétérogènes, et des équipes équilibrées entre elles »	« Faire des groupes de travail homogènes et des équipes de niveau »
	11	« Accorder le même temps de jeu à tous les enfants »	« Gérer l'effectif pour gagner »

L'entretien est stimulé par des diapositives présentant, sous forme de texte, un dilemme formulé de façon générique et illustré à l'aide de verbatim recueillis précédemment. Par exemple, le dilemme « *augmenter la difficulté* » vs « *faire durer la situation* » a été présenté avec les illustrations suivantes : « *ça marchait bien pourtant ... les enfants ont bien compris et sont motivés* » ; « *si c'est trop dur, ils abandonnent vite* » vs « *... il faut que l'exercice soit plus dur, pour qu'ils progressent vraiment* » ; « *pour apprendre, il faut rater* ». Nous incitions alors le collectif à **sortir de la controverse** en cherchant une solution acceptable par tous. Pour reprendre l'exemple précédemment donné (dilemme « *augmenter la difficulté vs faire durer la situation* »), le principe commun adopté a été : « *On fait durer un exercice réussi pour la motivation, on le fait évoluer pour favoriser le progrès.* »

Cette phase d'entretien collectif a été enregistrée, et l'analyse des données recueillies a mis en évidence trois modalités d'évolution du partage au sein du collectif.

MODALITÉS D'ÉVOLUTION DU PARTAGE

Trois modalités d'évolution du partage nous permettent d'illustrer les effets du dispositif.

1) l'adoption d'un compromis sous la forme de propositions complémentaires ; 2) l'adoption d'une proposition individuelle sous l'effet de l'autorité de la compétence ; 3) l'adoption d'une proposition individuelle en reconnaissant l'autorité de l'expérience.

Tout d'abord, les participants ont dépassé des dilemmes interindividuels en construisant des compromis. Pour cela, ils ont argumenté, confronté leurs points de vue, pour finalement tenter de concilier deux points de vue complémentaires au sein d'une solution partagée. Par exemple, le dilemme n°5 entre « *faire de nombreux ateliers* » et « *conserver un seul atelier par éducateur* » est l'expression de deux façons d'organiser les situations d'entraînement. Un éducateur a exprimé le fait que faire de nombreux ateliers permet de « *réduire l'attente, de maintenir la motivation, d'augmenter le nombre de répétitions* ». A contrario, un autre éducateur défendait que conserver un seul atelier par éducateur permettait de « *mieux contrôler les débordements, de mieux les guider et de faire des retours immédiats et fréquents* ». La reconnaissance de la complémentarité des différentes préoccupations a conduit le groupe à chercher à concilier ces deux modes d'organisation : « *doubler ou tripler les sources de lancement de l'activité sur un seul atelier pris en charge par un seul éducateur* » pour qu'il y ait au maximum « *5 enfants en attente* ».

Ensuite, constatant des positions initiales contradictoires, les participants ont finalement adhéré à une solution proposée par un éducateur reconnu comme compétent. Par exemple, l'organisation d'une catégorie d'âge en groupes d'entraînement hétérogènes vs homogènes a suscité de vifs débats. Les positions initiales étaient liées à des conceptions divergentes de la formation sportive, l'une privilégiant un sport de masse à visée éducative, l'autre un sport compétitif susceptible de sélectionner une élite. Les buts à atteindre n'étant pas partagés, le compromis semblait difficile à trouver. Toutefois, un des éducateurs était reconnu, pour son expérience de l'entraînement, comme par ses diplômes. Il a d'abord explicité le bien-fondé des deux positions, pour proposer une solution originale : maintenir des groupes affinitaires au niveau des catégories des plus jeunes (jusqu'à 10 ans), et dissocier pour les deux catégories d'âge suivantes un groupe loisir (« *plus de situations de jeu à l'entraînement* », « *moins d'exigences en compétition* »), et un groupe perfectionnement (« *plus de situations répétitives, et plus exigeantes physiquement* », « *compétitions plus difficiles* »). Cette proposition a déclenché une dynamique de recherche de solutions complémentaires au sein du collectif, comme si le partage était à nouveau possible, et a abouti à la formulation d'une solution complémentaire : « *Mélanger les niveaux de jeu lors de situations d'entraînement individuel et répétitif, faire des groupes de niveau lors des situations d'entraînement collectif.* » Lors de cette controverse, tout s'est passé comme si le recours à l'autorité de la compétence était une voie pour sortir d'un dilemme issu de positions perçues comme incompatibles.

Enfin, confronté à des dilemmes partagés, les participants ont finalement choisi des solutions validées par l'expérience. L'expérience de l'un d'entre eux devenait alors une ressource pour le collectif. La situation de dilemme est parfois vécue comme très inconfortable pour les éducateurs. Ainsi, lors de l'entretien collectif, un participant, qui avait décrit son activité lors des matches en soulignant qu'il « *pense tout le temps à faire tourner les enfants, avec le chronomètre, pour être sûr qu'ils jouent tous aussi longtemps* », reconnaissait aussi la légitimité de « *gérer l'effectif pour gagner* » ; « *c'est quand même le but dans une compétition sportive* ». Cette situation lui était inconfortable en ce qu'il souhaitait éviter de « *justifier ses choix avec les parents sur le dos* ». Il a appuyé et adopté de façon enthousiaste la proposition d'un autre participant, qui a exprimé ce même dilemme, et a proposé « *sa solution actuelle* » : « *Conserver une ossature de 3 ou 4 joueurs cadres quand le match est difficile* », tout en ne laissant « *jamais un enfant plus de 15 mn sur le côté.* » Ici, le développement du partage passe par l'adoption d'une solution issue de l'expérience d'un pair confronté à un dilemme similaire.

Ces modalités d'évolution du partage au sein du collectif illustrent les effets du dispositif. Ces effets se sont aussi manifestés au travers d'indicateurs de la percolation du partage au sein du collectif.

DES INDICATEURS DE LA PERCOLATION DU PARTAGE

L'analyse de contenu a permis d'identifier deux indicateurs de la percolation du partage : (1) l'évolution de la profondeur et (2) l'évolution de l'étendue du partage.

L'évolution de la profondeur du partage se caractérise par le passage chez deux ou plusieurs participants d'une dénomination commune à une véritable compréhension partagée. Ainsi, à l'occasion du dilemme n°4 entre situations jouées et situations analytiques, les éducateurs ont rapidement pris conscience qu'ils ne donnaient pas le même sens aux mots « *situations jouées* ». Véritable match pour certains, match à thème pour d'autres, les situations jouées constituent encore pour deux des éducateurs un véritable exercice, où il faut « *bien choisir des contraintes* ». Progressivement, la notion de « *situations jouées* » s'est enrichie d'attributs partagés au sein du groupe. L'intérêt de cette évolution vers une compréhension partagée plus profonde, c'est qu'elle participe à l'opérationnalité du concept. Ici les attributs partagés de la notion de « *situations jouées* » permettent son utilisation en acte : concevoir une situation jouée, c'est définir une ou plusieurs cibles, deux ou trois équipes, un score, des règles liées à des espaces ou zones, des règles liées à l'utilisation du ballon. Ces éléments cognitifs partagés peuvent constituer des ressources pour coordonner l'activité dans l'équipe, par exemple ici, construire un répertoire commun de « *situations jouées* ».

La dynamique des controverses entre les participants s'est traduite par des dialectiques non seulement entre les deux positions d'un même dilemme, mais aussi d'un dilemme à l'autre, favorisant ainsi l'étendue du partage. Par exemple, le dilemme n°4 entre « *situations jouées* » vs « *situations analytiques* » a suscité des extensions du débat. Celui-ci, initié par les différences marquées entre les tenants d'un entraînement « *au maximum par le jeu* », et les tenants d'un « *apprentissage du geste par la répétition et la correction apportée* », a progressivement abouti à une conciliation, une reconnaissance de la complémentarité des deux positions : « *Les situations de jeu vont permettre de mettre les situations analytiques en application* » (modalité d'évolution du partage n°1).

L'intérêt du débat a été aussi de permettre une extension des éléments cognitifs partagés. Par exemple, pour dépasser le dilemme n°4 entre des « *situations jouées* » et des « *situations analytiques* », les participants ont construit un accord autour du couple motivation – répétition, les situations jouées jouant un rôle motivationnel, un rôle de révélateur des progrès à effectuer : « *La situation de jeu peut être un défi pour les motiver, pour leur rappeler qu'ils ont des efforts à faire.* » Enfin, l'étendue du partage s'est également manifestée par des liens établis entre dilemmes. Ainsi le débat relatif au plan de séance (dilemme n°6 « *Commencer l'entraînement par une situation jouée* » vs « *Aller de l'exercice le plus simple au plus complexe* ») rejoint le débat sur le type de situations (dilemme n°4). Ici, les participants se sont accordés

sur un plan de séance type, qui serait « *échauffement – situation complexe et jouée – situation simple et répétitive – situation de jeu* ».

Finalement, la mise en relation d'éléments cognitifs partagés contribue à fonder une conception relativement partagée du **métier**. Celle-ci se caractériserait par une augmentation de la profondeur et de l'étendue du partage entre éducateurs favorisée par la mise en œuvre du dispositif.

ÉLÉMENTS DE DISCUSSION ET CONCLUSION

Le but de cet article était de présenter un dispositif d'aide au développement du partage au sein d'une équipe d'éducateurs sportifs, ainsi que d'en identifier les effets. Le double enjeu de ce travail (transformatif et épistémique), était de prolonger les études réalisées sur l'analyse de l'activité collective, d'une part en proposant une contribution méthodologique pour la conception de dispositif collaboratif en formation d'adultes, d'autre part en identifiant quelques mécanismes sous – tendant ou accompagnant l'évolution du partage au sein des collectifs.

L'utilisation des dilemmes comme élément d'analyse de l'activité au sein des collectifs a été éprouvée (Fleurance & Perez, 2008 ; Prot & al. 2010), et son intérêt comme artefacts du développement de la compréhension partagée, a déjà été mis en évidence (*cf.* notion de controverse professionnelle, Clot et Faïta, 2000). L'apport de cette étude est, d'une part de proposer une distinction entre des dilemmes intra-individuels et interindividuels, et d'autre part de mettre en évidence les formes/modalités d'évolution de partage. Les dilemmes intra-individuels sont ceux auxquels se confronte un acteur dans l'exercice de son métier et qui peuvent être partagés par d'autres acteurs ; les dilemmes interindividuels sont ceux qui apparaissent au cours d'un débat entre plusieurs acteurs. L'intérêt de cette distinction repose sur la possibilité de proposer une sorte de graduation de l'artefact de dispositifs d'aide au partage : nous faisons l'hypothèse que lors des entretiens collectifs, le partage d'un même dilemme chez plusieurs participants, mettrait le collectif en confiance, pour accepter de se livrer lors de dilemmes interindividuels, et pour mieux assumer la « discordance créatrice » défendue par Clot (2007, p. 88). Une des modalités d'évolution du partage montre que l'expérience d'un même dilemme peut aider certains participants, qui vivent cette situation comme inconfortable, à trouver un positionnement/compromis acceptable. Ici, un pair reconnu pour sa compétence, et/ou pour son expérience, peut se révéler un levier décisif au sein d'un dispositif.

Considérant les limites de notre étude, il nous semble important de préciser que les éducateurs se sont retrouvés tout au long de l'année de façon formelle et informelle en dehors du dispositif présenté ici, ce qui leur offrait de nombreuses opportunités de partage. Aussi, les résultats présentés, s'ils témoignent d'une évolution du partage au sein de ce collectif, ne peuvent être imputés aux seuls effets directs du dispositif. De plus, les effets observés dans une étude de cas n'ont pas de portée généralisable.

L'étude du développement du partage au sein d'un collectif ne saurait s'opérer sans indicateur, sans témoin de cette évolution. Aux mesures quantitatives du partage parfois utilisées (Stanton, Stewart, Harris, Houghton *et al.* 2006), nous avons privilégié une appréciation qualitative. Les notions de profondeur et d'étendue du partage peuvent permettre de préciser les effets attendus, ou susceptibles d'être obtenus, quand on met en œuvre un dispositif d'aide à la coordination des activités. Dans l'analyse des coordinations d'activités au sein d'équipes, ces indicateurs peuvent sans doute contribuer à éviter que la notion de partage ne soit réduite à de simples similitudes lexicales au sein des données. Nous avons vu que les éducateurs peuvent avoir un champ lexical commun, sans que la signification des termes ne soit partagée. Par contre, nous n'avons pas pu précisément apprécier la distribution du partage au sein du collectif, le nombre croissant d'acteurs s'accordant sur un même élément cognitif pouvant être probablement retenu comme un des critères de diffusion du partage au sein d'un collectif de grande taille. C'est précisément un des objectifs de la méthode EAST (pour *Event Analysis for Systemic Teamwork*) proposée par Stanton *et al.* (2006), pour modéliser la distribution du partage au sein d'un collectif et sa dynamique.

Enfin, dans notre étude, les conditions d'une évolution positive du partage semblaient être réunies dans la mesure où les participants, volontaires, poursuivaient un but commun. Aussi, lors des entretiens, ils ont cherché à comprendre le modèle de l'autre, et accepté de fournir des indications sur leur propre modèle, acceptant un dialogue fonctionnel (Falzon, 1994).

Dans le contexte de la formation continue des adultes, la dimension collaborative du travail est souvent mise en évidence ; les principes de conception que nous avons adoptés, dans la continuité notamment des travaux de Clot (2004, 2007), nous semblent confortés. Cette étude illustre, parmi d'autres, la fécondité du partage d'expériences pour le développement professionnel.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Avanzini, G., & Saury, J. (1999). *Les collaborations entraîneurs-sportifs en sport individuel : étude de cas en canoë de slalom en situation de compétition*. Actes du congrès international de l'AIESEP, Besançon. Cédérom.

Brau-Anthony, S. (2001). Les conceptions des enseignants d'éducation physique et sportive sur l'enseignement et l'évaluation des jeux sportifs collectifs. *STAPS*, 56, 93-108.

Cooke, N. J., & Gorman, J. C. (2006). Assessment of team cognition. In P. Karwowski (Ed.), *International encyclopedia of ergonomics and human factors* (pp. 270-275). London: Taylor & Francis Ltd.

Clot, Y. (2007). De l'analyse des pratiques au développement des métiers. *Education et Didactique*, 1(1), 83-93.

Doi : 10.4000/educationdidactique.106

Clot, Y. (2004). Action et connaissance en clinique de l'activité. *@ctivités*, 1(1), 23-33.

Clot, Y., & Faïta, d. (2000). Genres et styles en analyses du travail : concepts et méthodes. *Travailler*, 4, 7-43.

Clot, Y., & Leplat, J. (2005). La méthode clinique en ergonomie et en psychologie du travail. *Le Travail Humain*, 68(4), 280-316.

Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G. & Scheller, L. (2000). Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, 2(1), 2-8. DOI : 10.4000/pistes.3833

D'Arripe-Longueville, F., Saury, J., Fournier, J., & Durand, M. (2001). Coach-athlete interaction during elite archery competitions : An application of methodological framework used in ergonomics research to sport psychology. *Journal of Applied Sport Psychology*, 13, 275-299.

De Keukelaere, C., & Kermarrec, G. (2013). L'évolution du partage et artefacts technologiques en théâtre d'improvisation. *Education Permanente*, 194, 91-101.

Falzon, P. (1994). Dialogues fonctionnels et activité collective. *Le Travail Humain*, 57(4), 299-312.

Fleurance, P., & Perez, S. (2008). Interroger les entraîneur(e)s au travail ? Revisiter les conceptions qui organisent l'entraînement pour repenser le métier d'entraîneur(e). *Les cahiers de l'INSEP*, 39, 15-22.

Leblanc, S., & Saury, J. (1997). Les conceptions de la technique dans le raisonnement pédagogique d'éducateurs sportifs en voile. *STAPS*, 44, 51-67.

Prot, B., Mezza, J., Ouvrier-Bonnaz, R., Reille-Baudrin, E., & Vérillon, P. (2010). Les dilemmes d'activité. *Recherche et formation*, 63, 63-76.

Saury, J. (2008). *La coopération dans les situations d'intervention, de performance et d'apprentissage en contexte sportif. Contribution au développement d'un programme de recherche en ergonomie cognitive des situations sportives en STAPS*. Note de synthèse pour l'HDR. Université de Nantes.

Saury, J., & Durand, M., (1998). Practical knowledge in expert coaches: on-site study of training in sailing. *Research*

Quarterly for Exercise and Sport, 69(3), 254-266.

Saury, J., Seve, C., Leblanc, S., & Durand, M., (2002). Analyse de l'intervention des entraîneurs à l'entraînement et en compétition. Contribution de quatre perspectives de recherche. *Sciences et Motricité*, 46, 9-48.

Seve, C., Bourbousson, J., Poizat, G., & Saury, J. (2009). Cognition et performance collectives en sport. *Intellectica*, 52, 1-25.

Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research*. Londres : Sage.

Stanton, N.R., Stewart, D., Harris, R.J., Houghton, J., Baber, C., McMaster, R., Salmon, P., Hoyle, G., Walker, G., Young, M.S., Linsell, M., Dymott, R., & Green, D.(2006). Distributed situation awareness in dynamic systems : theoretical development and application of an ergonomics methodology. *Ergonomics*, 49, 1288-1311.