



HAL
open science

Les “ ateliers d’interventions ”, pour une dynamique de transformation de l’étudiant orientée par le développement des compétences et de l’identité professionnelle

Frédéric Glomeron, Karine Paret, Nathalie Baeza, Déborah Nourrit-Lucas

► To cite this version:

Frédéric Glomeron, Karine Paret, Nathalie Baeza, Déborah Nourrit-Lucas. Les “ ateliers d’interventions ”, pour une dynamique de transformation de l’étudiant orientée par le développement des compétences et de l’identité professionnelle. Biennale internationale de l’éducation, de la formation et des pratiques professionnelles 2012 - Transmettre?, Conservatoire National des Arts et Métiers, Jul 2012, Paris, France. hal-01468234

HAL Id: hal-01468234

<https://hal.science/hal-01468234>

Submitted on 15 Feb 2017

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.



Communication n° 254- Atelier 29 : Formation professionnelle du 1^{er} et 2nd degré

Les « ateliers d'interventions », pour une dynamique de transformation de l'étudiant orientée par le développement des compétences et de l'identité professionnelle

Frédéric Glomeron, Maître de conférences,

Karine Paret, PRAG, doctorante

Nathalie Baeza, PRAG, Dr en STAPS

Déborah Lucas, Maître de conférences en STAPS

IRES (Institut de Recherche sur l'Enseignement des Sciences) Université d'Orléans

Résumé

L'étude présentée porte sur une formation de licence en intervention socio-sportive. Les compétences et l'identité professionnelles se développent dans des ateliers d'intervention. Elaborés en partenariat avec des institutions, ces expériences permettent aux étudiants une plongée dans une complexité proche du réel. L'analyse de ces moments permet à l'étudiant de s'approprier et d'objectiver sa progression dans la formation, dans l'objectif de faciliter son entrée dans le métier.

Les interventions sont systématiquement filmées. Les étudiants visionnent ces séquences, en sélectionnent des « moments » qui leur font sens... Ils procèdent à une analyse, une caractérisation (« simplexe ») de leur activité et un échange avec le collectif en formation. Des extensions sont possibles vers la formation des enseignants.

Mots clés : complexité – action située – compétences professionnelles – identité – pratiques sociales de référence

Introduction

A travers cette étude exploratoire, la formation initiale à l'université des intervenants en activités sportives est interrogée. L'intervention sportive auprès de publics, aux besoins de plus en plus spécifiques, nécessite de réelles compétences opérationnelles dès les premières heures dans le métier. Des difficultés importantes, communes apparaissent sur le terrain chez les néo-éducateurs socio-sportifs et les néo-enseignants (d'EPS)¹.

Même si des accommodations existent chez les débutants et si des dispositifs d'accompagnement sont mis en œuvre (ex : plateforme Neopass@action dans l'enseignement), les formations initiales professionnelles à l'intervention doivent intégrer ces difficultés. Les formations d'éducateurs, d'enseignants, avec des enjeux différents, possèdent

¹ Cf. Picard P. & Ria L. (Eds) (2011) Beginning teachers : a challenge for educational systems – CIDREE Yearbook 2011. Lyon, France : ENS de Lyon, Institut français de l'éducation.

des similitudes : la complexité des situations d'intervention, des contextes souvent dynamiques, des publics difficiles...

Ce travail prend appui sur une formation de Licence professionnelle en « Développement social et médiation par le sport ». C'est une situation d'étude privilégiée (Grisson, 1998) pour la formation à l'intervention auprès de publics à besoins spécifiques (ruptures familiales, scolaires, comportements asociaux...). Il s'agit de favoriser le développement de compétences à l'intervention en situation réelle par une transmission qui se situe en référence à la tradition des pratiques professionnelles en usage qui n'empêche pas l'innovation. Celle-ci suppose aussi de connaître la tradition, celle de l'identité et de la culture des milieux professionnels, tout en tenant compte des nécessaires inflexions pour développer la compétence à agir dans l'incertitude en faisant apparaître un niveau « méta », réflexif, chez l'étudiant pour se connaître, s'approprier ses émotions, ses réactions, « inventer », en situation, des solutions nouvelles. Ainsi, nous tentons de répondre à une nécessité sociale : agir dans des contextes d'intervention de plus en plus exigeants (quartiers, établissements scolaires difficiles, Centres Educatifs Fermés...) en matière de flexibilité, d'adaptation tout en mettant en place des mécanismes de « protection de soi ».

Problématique :

Le cadre théorique de l'action située (Suchman, 1987) est mobilisé. Nous considérons que l'action ne peut être étudiée sans être rattachée au contexte dans laquelle elle se déroule, de manière à considérer l'acteur dans l'environnement, dans toute sa complexité (Conein et Jacobin, 1994). La situation dans laquelle s'engage un acteur est définie par ce qui est signifiant pour lui. Toute situation est singulière et différente d'un acteur à l'autre ainsi que les actions qui en découlent (Barbier, 2000). Nous orientons cette recherche suivant les principes de la didactique professionnelle (Samurçay & Pastré, 2004) qui prend appui sur l'analyse de l'activité en situation pour faire émerger les besoins de formation. Un dialogue permanent doit être établi pour qu'une résonance existe tout au long de la formation entre les compétences en cours de construction, acquises et celles qui restent à acquérir, dans un principe de formation « répondante ».

La transition de la formation initiale vers la pratique du métier constitue une étape difficile et en même temps cruciale, durant laquelle les futurs intervenants, enseignants ou éducateurs, sont confrontés à diverses expériences et situations nouvelles auxquelles ils doivent s'adapter rapidement. Les études internationales parlent de cette période comme d'un moment particulièrement éprouvant (Picard P. & Ria L. 2011). Pour cela nous faisons le postulat qu'il est possible d'introduire en formation, des rencontres avec la complexité du réel des situations professionnelles². Cet apprentissage de la complexité (Clergue, 1997) peut être approché dans les formations en alternance, mais ici, les contextes spécifiques avec la difficulté des milieux professionnels, des publics visés, imposent une expérience³ minimum avant de rencontrer le terrain. Cela nous oblige à réfléchir à d'autres dispositifs ou formats de formation. Nous avons ainsi proposé (Glomeron, Paret & Baeza, 2011) un modèle de formation pour l'éducateur socio-sportif construit sur un principe de formation apprenante (Senge, 1991), basé sur l'engagement au sein du collectif, articule des dispositifs qui introduisent une forme d'alternance progressive. L'instauration d'une logique collaborative permet, dans l'échange, de révéler, partager et construire progressivement des schèmes mentaux pour trouver des solutions aux « problèmes » professionnels rencontrés. « Points noirs », « passages à risque »

² Nous pensons qu'il est nécessaire de ne pas différer l'expérience de situations réelles mais d'en faire un axe de la formation pour obtenir la validation de compétences à l'intervention en situations complexes.

³ Un habitus en construction par une forme de sédimentation au sens de Rogalski & Leplat (2011)

chez les enseignants (Ria, 2009), les incidents critiques, constituent des moments complexes à surmonter et certainement plus fréquents que dans d'autres secteurs d'intervention. Ce sont aussi les faits saillants sur lesquels s'appuie la réflexion collective. Ils constituent des moments heuristiques pour s'exercer à la prise de décision en situation d'urgence, en contexte « tendu ». Les connaissances mobilisées en sortent renforcées puisqu'elles font sens dans « le feu de l'action ». Cette « improvisation réglée » (Perrenoud, 1983), ces « savoirs d'action » (Barbier, 1998) ne peuvent en effet se passer d'une formation pluridisciplinaire que délivre l'Université.

La formation doit aussi permettre d'offrir des occasions de construction de « zones de rencontre » (Baeza, Paret & Glomeron, 2011) et d'interaction avec les publics visés par la formation. Des ateliers d'intervention constituent le « fil conducteur expérientiel » de cette formation. Ils sont déclinés en « Ateliers d'Echange de Pratiques » entre pairs et des « Ateliers d'Intervention » qui mobilisent des partenaires, futurs employeurs.

Authenticité et pertinence : la question de la « référence »

Pour construire des situations qui portent le sens et la complexité de la réalité sociale et professionnelle, un travail préalable est engagé pour penser et analyser les écarts entre activités proposées et les pratiques sociales prises pour référence : celle de la future pratique à laquelle on forme, l'intervention dans des APS⁴ ; celle du projet collectif et/ou des instructions officielles ; celle de l'APS prise comme support de l'activité.

L'intervention, une activité qui fait face à la complexité

L'intervention de l'éducateur apparaît comme une activité qui se déroule dans un contexte caractérisé par des contraintes inhérentes à l'interaction humaine, aux relations. C'est le cas pour les éducateurs socio-sportifs, souvent en première ligne dans des actions de remobilisation, de récréation de lien social, de médiation. Tout comme lui, « l'enseignant est en face d'un objet qui est à la fois individuel et social, hétérogène, actif et capable de résistance » (Martineau, 2006)... « En somme, enseigner c'est faire un métier complexe ou, plus exactement, c'est faire face à la complexité et ce, chaque jour ».

De manière générale, Edgar Morin (Morin, 1988 ; 1990) exprime que la complexité surgit comme difficulté, comme incertitude. L'idée d'improvisation peut alors permettre de réévaluer dans un sens plus positif la notion d'incertitude, et de faire apparaître la connexion entre rationalité et créativité dans l'agir (Joas, 1999). Cette rationalité, que l'on peut trouver dans une forme d'improvisation réglée (Perrenoud, 1994) exprime la technicité (Combarnous, 1984) nécessaire pour l'intervention dans les APS. Pour Jean-Montclerc (1994), « l'approche par la complexité dans les situations didactiques vise à favoriser l'exercice d'une pensée capable de traiter avec le réel, de négocier, de dialoguer avec lui.

L'apport de la « simulation » des situations réelles

Un des problèmes essentiels de la formation professionnelle est la gestion de rapports étroits entre la complexité des situations de référence et les difficultés relatives des situations de formation (Samurçay et Rogalski, 1998). Celles-ci ne peuvent pas véritablement traiter de la complexité globale des situations de travail, car le contexte n'est pas forcément approprié et le degré de difficulté serait parfois trop important.

⁴ Activités Physiques et Sportives

Ainsi, les dispositifs de formation utilisent souvent des modes de « décomposition » de la complexité :

- Les **découpages** correspondent à des finalités particulières et définissent des éléments partiels de la situation portant sur différents composants (approche analytique),
- Le **découplage** supprime ou limite les interactions de ce sous-système avec le système d'ensemble (Cf. Inhibition chez Berthoz, 2009),
- La **focalisation** centre l'intervention de formation sur une composante particulière de la relation sujet/situation, qui constitue l'objet propre du contrat didactique.

A la simulation par découpage, nous préférons un principe de simplicité (Berthoz, 2009). « La simplicité est cette complexité déchiffrable car fondée sur une riche combinaison de règles simples ». Nous privilégions l'idée de « focalisation ». C'est porter l'attention, un « point du vue sur » tout en conservant la complexité du réel. La démarche retenue est celle d'une approche progressive de la complexité du réel pour pouvoir ensuite dépasser les limites de la « simulation ». Ce qui semble fondamental est la nature des difficultés rencontrées, les problèmes professionnels qui se posent. Aussi, un public réel nous semble indispensable pour la focalisation sur l'appréhension, la gestion du public.

Un principe d'alternance intégrative

La temporalité et la multiplicité des expériences sont également des facteurs importants pour que puissent se construire les compétences visées. L'alternance est un moyen d'assurer cette élaboration progressive des compétences expérientielles, c'est une réponse possible à la mise en dialogue des savoirs pratiques et théoriques, le professionnel et l'académique. L'alternance est une « mise en cohérence de deux rapports au savoir dans un projet de formation » (Cedip, 2000). L'apprenant construit ses connaissances à partir des confrontations qu'il est amené à opérer entre son savoir théorique et son savoir expérientiel. Le principe retenu est celui d'une alternance intégrative. Elle se caractérise par une nécessité forte de mise en dialogue des différents moments de l'alternance et des interventions concertées de l'ensemble de ses acteurs. Le caractère progressif de ces « dispositifs intégrés » à la formation est affirmé dans un continuum « réflexion – théorie – pratique » par une mise en synergie des « moments » de formation où le caractère réflexif s'exerce. L'apprentissage de la réflexivité permet aussi de développer l'hypersensitivité (Kounin, 1970) de la situation, la vigilance et la rapidité d'exécution devant une situation non planifiée. C'est avoir la capacité de percevoir des signaux, les analyser (Schön, 1993) et intervenir tout en adaptant la situation d'apprentissage.

L'analyse de l'activité : révélateur de la gestion des contradictions

Dans des études sur l'analyse d'acteurs en intervention, il apparaît, que ce soit pour les éducateurs socio-sportifs (Glomeron, Paret & Baeza, 2011), ou les enseignants (Bluten et al., 2002), qu'ils doivent gérer un certain nombre de contradictions en situation : entre logique de socialisation et logique des apprentissages ; entre logique de la réussite immédiate et logique de l'apprentissage ; entre le temps d'intervention et le temps d'apprentissage ; entre individuel, public et collectif ; entre une logique de projet et une logique d'apprentissage. Pour autant, ces acteurs font en sorte de trouver « un équilibre », un compromis entre la gestion des difficultés, la gestion des apprentissages et la recherche d'une certaine économie et d'un certain confort.

Une indispensable plasticité

Afin d'effectuer le contrôle des tâches et des situations, l'intervenant doit pouvoir contrôler la pertinence des activités qu'il propose. Trois dimensions sont à prendre en compte: la faisabilité (en termes de contexte, d'éthique, de valeurs), la prescription (liée au projet éducatif, à la réglementation) et la pertinence (dans le choix de l'APSA, des savoirs en jeu). En situation d'intervention, il y a ajustement continu de ces trois dimensions afin de maintenir un équilibre face à la variabilité et l'incertitude du contexte. Une plasticité de l'intervenant dans les situations proposées, assure la prise en charge de l'hétérogénéité et permet l'intervention dans une diversité de situations souvent avec un niveau élevé d'incertitude. Cette plasticité nécessaire doit pour autant être conscientisée pour éviter de « décentrer » l'acteur et l'orienter vers des dérives (Glomeron, Paret & Baeza, 2011). A ce titre, la formation offre à l'étudiant l'occasion d'éprouver sa zone de plasticité.

Une formation à l'intervention par des ateliers : Présentation des dispositifs

Ces ateliers révèlent bien la complexité de l'intervention même si certains éléments semblent « contrôlés ». Ils sont construits sur des « focalisations » qui permettent de conserver l'authenticité de l'activité en portant l'attention sur tel ou tel élément et éprouver différentes facettes de l'intervention. Une définition des éléments qui caractérisent l'environnement de la situation d'intervention permet de cerner les principaux déterminants de l'activité (d'après Rogalski, 2006). Suivant l'état des ressources individuelles et collectives (cf. annexe 1), les besoins de formation, la focalisation est exercée sur certains de ces éléments. Nous faisons donc le choix limiter les contraintes et le degré d'incertitude, les degrés de liberté.

Deux types d'ateliers d'intervention

- 1) Des ateliers à destination de pairs, les **Ateliers d'Echange de Pratiques (AEP)**, avec une focalisation sur l'organisation du milieu et l'activité (transmettre des connaissances sur une activité). Les étudiants restent dans un champ d'intervention (APS) privilégié pour eux et choisissent l'objectif visé⁵. Il s'agit donc d'un ensemble de séances d'APS diversifiées (15 au total : cf. annexe 3), prises en charge par chaque étudiant de la LP suivant un principe général commun de partage, en autonomie avec le reste du groupe en responsabilité. L'idée de base est de prendre appui sur sa propre expérience, ses compétences afin d'en faire bénéficier les autres. Ces ateliers sont construits suivant des objectifs possibles : découverte et connaissance de diverses pratiques sportives ; construction d'une intervention ; enrichissement de son capital de situations pédagogiques ; gestion d'un groupe ; identification de problèmes professionnels ; développement une activité d'autocritique ; communication avec un groupe.
- 2) Des **Ateliers d'intervention (AI)** « aménagés » avec une focalisation sur le public visé par la formation (socialisation). Les étudiants, dans un dialogue avec la structure peuvent proposer des APS ou répondre à une demande. Ils ont la liberté des choix des situations et des contenus.

Il s'agit de la prise en charge de groupe de jeunes (5 à 10 de 15 à 18 ans) de la Protection Judiciaire de la Jeunesse (PJJ) issus de différents centres du Loiret ou d'une

⁵ 1^{er} temps : 2 séances conçues et dirigées pour faire connaître une activité sportive mobilisable dans en médiation ; 2^{ème} temps : une séance dans laquelle l'activité sportive est organisée pour servir un objectif de médiation

Maison Educative à Caractère Social (MECS) avec des jeunes (6 à 12 de 9 à 14 ans). Ils sont accompagnés d'éducateurs. Une séance se déroule à la faculté, de 14h à 17h. Ces ateliers sont au nombre de 10 (cf. annexe 2), répartis de novembre à mars (tous les 15 jours environ hors vacances scolaires), en alternance avec les deux structures.

Un groupe d'étudiants (en général 2 ou 3) prend en charge la séance. Ils peuvent solliciter l'aide des autres étudiants, soit en termes de participation aux activités, soit en termes de logistique et de préparation de la séance. Dans ces dispositifs les étudiants sont amenés à une pluralité de rôles qui attestent de leur engagement : tantôt acteurs prenant en charge l'activité, tantôt participants en tant que ressource, tantôt encore observateurs. Ces moments vécus, ces observations par les pairs, apportent à la structure d'ensemble une certaine complémentarité.

Le cahier des charges présenté aux étudiants :

Un travail initial d'identification des expériences et compétences individuelles et collectives, de caractérisation de l'identité des acteurs et des compétences professionnelles visées par la formation est réalisé collectivement en préalable en début de parcours. Il constitue un repère en terme de ressources et d'objectif à atteindre.

Organisation et progressivité des ateliers sur l'année :

1^{ère} phase (1^{er} semestre) : AEP puis début AI - Evaluation formative 1

La première intervention est issue d'un choix, par chaque étudiant, de son champ de compétence (dans les APS), au plus facile ou choix selon les possibles. Un ajustement est fait de manière à avoir une diversité des thèmes d'intervention dans le groupe. Choix, au final, du plus « confortable » et partagé par l'étudiant dans une prise en charge collective d'une séance d'APS avec intervention individuelle. Il s'agit de se confronter à une diversité de situations clés. La séance est organisée par les étudiants (la logistique est gérée par l'enseignant). Les séances sont intégralement filmées. A l'issue de l'intervention, un débriefing collectif est organisé. Il s'agit d'une libre expression des étudiants par rapport au vécu de la séance. L'enseignant est observateur et relève les éléments saillants de manière à pouvoir organiser des apports spécifiques, des articulations, des ponts par rapport aux autres cours (renvois vers les autres enseignements de la licence : exemple des problèmes relatifs à l'autorité avec un lien vers le cours de sociologie et la problématique des « grands frères »). Une base de compte-rendu est établie par un étudiant. Elle sera progressivement enrichie par les étudiants qui pourront déposer leurs apports sur la plateforme en ligne par le biais d'un Wiki. L'enseignant complète également suivant les points clés relevés.

Un bilan d'étape est ensuite fait par chaque étudiant quand tout le monde est intervenu. Il s'agit de situer où chacun se situe par rapport à la construction des compétences par rapport à la liste établie en début d'année.

Une phase d'évaluation formative est alors organisée à mi-parcours. Chaque étudiant visionne la vidéo de son intervention et choisit une séquence (montée ou non) avec des moments positifs et/ou négatifs qui situent ses compétences et où figurent des manques (dans les faits, les étudiants ont tendance à choisir principalement des moments négatifs ou d'inconfort). Un travail écrit (préparation de l'intervention orale de l'étudiant) est déposé sur la plate forme) avant l'intervention. Les étudiants présentent individuellement et rendent compte au collectif de la séquence et des commentaires s'y rapportant. Ils présentent leur analyse, leur vécu et sentiments... Un échange est engagé avec le collectif, un travail de

mutualisation des expériences, des similitudes, des différences se construit progressivement. L'enseignant fait ensuite un retour individualisé aux étudiants pour enrichir, recentrer, orienter la suite du travail. Un bilan personnel d'étape est réalisé par chaque étudiant suite à cette évaluation formative. Ils se situent à travers leur activité et précisent leurs objectifs, leurs axes de travail pour la fin de la formation

Un outil de caractérisation de leur activité (simplexe), de mode d'intervention, de leur ressenti est renseigné afin d'avoir un instantané sur leur vécu suite au retour d'expérience.

2^{ème} phase (2^{ème} semestre) : - Suite des AI et AEP – Evaluation formative 2

L'enseignant fixe les objectifs prioritaires avant le départ en stage (fin de formation), pour l'essentiel ce sont des objectifs individualisés.

Pour la 2^{ème} série d'ateliers (AEP), les activités et des objectifs de médiations sont imposés (les objectifs sont fixés en fonction des carences individuelles des étudiants). Le cahier des charges demande une intervention à 3 étudiants pour une séance, pour un public ciblé, avec un ou des objectifs précis. Un cycle d'activité doit être préparé. La séance est construite sur 3 ou 4 situations clé. Comme pour la 1^{ère} série, des vidéos sont réalisées durant les interventions des étudiants.

Pour l'**évaluation formative 2**, un principe global similaire à la 1^{ère} évaluation est mis en œuvre. Une vidéo de 3' doit être présentée avec des choix qui permettent de caractériser et mesurer l'évolution de l'activité, les compétences (avec utilisation de l'outil simplexe)

Un outil de caractérisation de l'activité : le simplexe⁶

L'objectif est de passer d'une complexité à une simplicité avec focalisation sur certains éléments qui paramètrent la situation. La démarche réflexive pour l'étudiant doit intégrer l'analyse et la caractérisation de son activité, de son mode d'intervention. Pour cela, il nous semble intéressant de mettre à sa disposition un outil. Un simplexe est construit par un repérage des principaux organisateurs de l'activité. Pour l'acteur, ils relèvent de plusieurs facteurs⁷ liés à son histoire, son éthique, sa conception des finalités et des modes d'intervention, eux-mêmes traduisant une certaine construction de l'identité professionnelle et sa perception de son action et de l'environnement dans lequel il agit.

Quatre dimensions (axes) sont retenues :

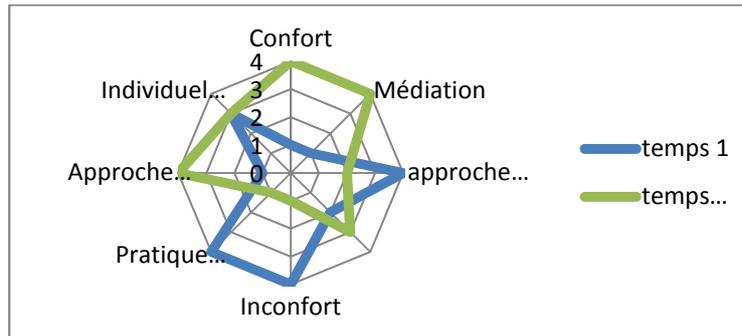
- **Axe 1 - Ressenti, sentiment, émotion** Les dynamiques de transformation de soi, de construction et/ou de transformation identitaire s'accompagnent d'une dimension affective⁸. Celle-ci peut aller de l'inconfort (crispation, frustration) au confort (sentiment de fluidité dans la direction de l'intervention)
- **Axe 2 - Visée, objectif d'intervention** : C'est la conception même des finalités qui est en jeu : de la gestion du "maintenant", dans une fuite en avant, dérouler au plus vite la séance (les jeunes réorganisent l'activité à leur guise, gestion à court terme, pacification parfois en décalage avec les finalités, urgence, l'intervenant se préserve) à des objectifs de médiation, d'utilisation des APS à des fins sociales (les temporalités s'imbriquent: les objectifs à court terme et à long terme sont en cohérence).

⁶ D'après RIA L. (2011) pour le dispositif Néopass@action.

⁷ Comme pour les enseignants (Vinatier I. & Altet M., 2008)

⁸ Barbier J. -M. & Gatalanu O. (1998) Action, affects et transformation de soi, PUF, Paris.

- **Axe 3 - Intelligibilité du contexte** : Il s'agit de la perception du contexte et de sa dynamique, d'une approche analytique (soit générale ou partielle segmentée, à l'aveugle) à une approche systémique (perception de la complexité du contexte, multidéterminé : mobilisation pertinente des éléments déterminants)
- **Axe 4 - prise en compte / adressage** : Le mode d'intervention et d'interaction avec le public visé : d'une focalisation sur une ou deux personnes, ou adressage à un groupe - masse indifférencié: un élément (entre le groupe et les individus) fonctionne comme attracteur, l'autre dimension n'est pas perçue à adressage réversible et dialectique: pédagogie multidimensionnelle, le collectif et/ou un individu particulier en fonction des objectifs, de la nécessité présente, organise l'intervention.



Le graphe est renseigné par l'étudiant avec une quantification (de 0 à 5) suivant une gradation explicitée.

Méthodologie de collecte de données :

Les ateliers d'intervention sont organisés dans le temps (de novembre à mars) pour les 17 étudiants de la promotion. Pour chaque séance, des observations directes et des données vidéo sont recueillies. L'étudiant visualise la vidéo et sélectionne un (ou des) moment(s) et réalise un montage vidéo d'une minute représentatif de sa pratique (face à un problème professionnel, une difficulté, un aléa). Collectivement cette vidéo est présentée et l'étudiant livre son analyse, ses sentiments... tente d'explicitier son action. Un débat collectif est engagé afin de confronter les points de vue et les ressentis, de confronter ces actions avec celles de l'éducateur collectivement défini (en référence à la fiche RNCP).

Par rapport à ce(s) moment(s), un graphe de caractérisation de son activité (simplexe) est complété par l'étudiant acteur de la situation. Ceci est refait à différents moments de la formation afin d'explicitier et de mesurer l'évolution dans le temps. Cela permet d'éprouver l'outil en confrontant le simplexe ressenti par l'étudiant et le simplexe observé par le collectif et/ou l'enseignant. Le « sensible », le « ressenti » modifie la perception... de son propre comportement.

Au total, chaque étudiant a mené environ 5 activités (ou plus) dans des Ateliers d'Intervention tout au long de l'année. Les données recueillies pour cette étude, suite aux deux moments d'évaluation sont :

- les écrits des étudiants (suite aux observations des séances, wikis, portfolio, documents déposés)

- les vidéos (34 montages) réalisés par les étudiants
- les analyses correspondant aux vidéos, qu'ils ont fournies avant et après le débat collectif
- les graphes (simplexes) de caractérisation des activités présentées, renseignés par les étudiants (« vécu ») et par l'enseignant (« observé ») et « négociés » lors des entretiens.

Les résultats :

L'ensemble des données collectées, suite aux ateliers et aux séances d'évaluation et analysées, permet de dégager des tendances pour le collectif en formation.

Exemple de deux études de cas contrastées :

Le cas de P. : dans le cadre

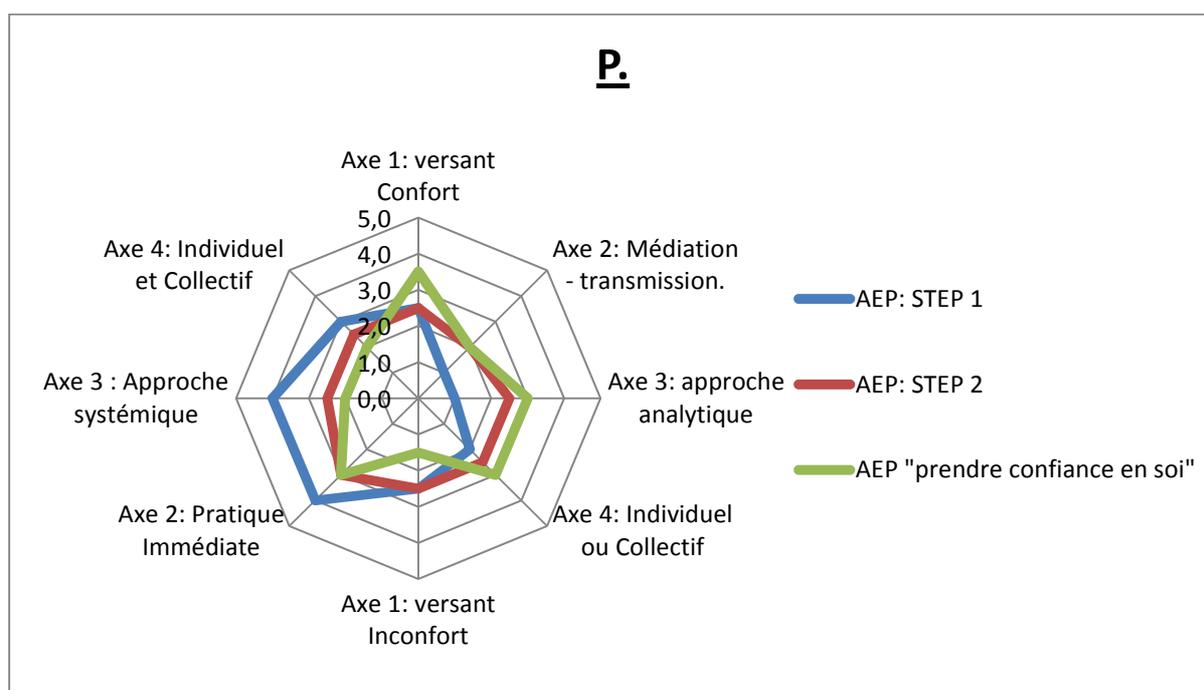
P. est une étudiante attentive, discrète à tel point qu'en début de formation elle apparaît effacée en cours. Les AEP et les AI révèlent son engagement dans cette formation apprenante. Elle capte les informations avec une acuité étonnante, les incorpore lors de ses interventions avec beaucoup d'application. Elle prend des notes à la volée dans un petit cahier, les restitue dans le portfolio.

Dans le tableau proposé ci-dessous, non exhaustif, les éléments rapportés révèlent son analyse fine des données de deux de ses interventions. Elle identifie le stress qui l'envahit, en repère les origine, et construit les étapes suivantes de sa formation : « connaître les activités », « je dois maintenant travailler avec mes erreurs pour que mes compétences évoluent ». Elle prend plaisir à réguler, à décrypter les besoins de ses pairs en gymnastique et parvient très justement à coller aux objectifs de l'intervention : développer la confiance en soi par la maîtrise de situations qui présentent des risques subjectifs. A contrario, elle repère et admet lorsqu'elle glisse dans une fuite en avant pour dérouler la séance au plus vite : elle sort du cadre de son intervention.

Elle développe une posture déontologique, s'affirme de plus en plus compétente lors de ses interventions : « je souhaite me construire une identité propre d'éducatrice », « sortir de ma zone de confort pour progresser ». Dans une formation réglée par des évaluations classiques de restitution de connaissances formelles, cette jeune fille dysorthographique n'aurait pu révéler pleinement cette intelligence intrapersonnelle et interpersonnelle (Gardner, 2008). Elle dispose d'une volonté forte, elle est autodéterminée par le développement des compétences visées par la formation. Les quelques conseils donnés, ces « impulsions », via la plateforme, au détour des débriefings alimentent sa progression de façon exponentielle. Cette formation semble la porter, et engage en réponse les formateurs à l'accompagner dans cette transformation qu'elle accélère.

	AEP « activité de la forme » par le	AEP « confiance en soi » par la gymnastique
--	-------------------------------------	---

	Step	
Commande	Objectifs : construire 2 interventions dans une APS / découverte de l'activité / pairs	Objectifs : construire un cycle et diriger une séquence thématique / pairs
Organisation pédagogique	Seule face au groupe, fonctionnement en miroir / activité nouvelle	Rotation des groupes par ateliers, 4 étudiants en direction, dont Pauline
Axe 1 sentiment, ressenti, émotions	Stress : « prise de risque » - « fuite en avant » - parle trop vite, utilise des « petits mots »	Je maîtrise la poutre « qq craintes, mais tout s'est bien déroulé », pas de sentiment d'inconfort / maîtrise du rythme verbal, choix des mots / plaisir à intervenir
Axe 2 : objectifs d'intervention	« je fonctionne en aveugle », centration sur le mouvement appris par coeur	Certains ont vécus des angoisses et les ont surmontées
Axe 3 : intelligibilité du contexte	Focalisation sur le mouvement à réaliser (body combat) / « ne pas se tromper » / réalise son erreur	certains avaient peur et je les ai aidés, par étapes.
Axe 4 : « adressage », prise en compte	« je poursuis, les étudiants ne peuvent plus me suivre »	« Méconnaissance du niveau de chacun » / préparation avec des « si » / « J'ai réussi à m'adapter à chaque groupe » -« je change le mouvement et ils adhèrent.
Analyse	« Je devrais prendre sur moi pour reprendre au moment ou je me rends compte que le public ne me suit plus »	« A ce jour, je pense être capable de voir en petit groupe qui a compris ou pas. Je commence aussi doucement à faire attention à la lecture des visages et à l'expression de certains ce qui aide à décrypter les incompris ».



Le cas de S. : vivre « naturellement » l'intervention, sans concession sur les enjeux.

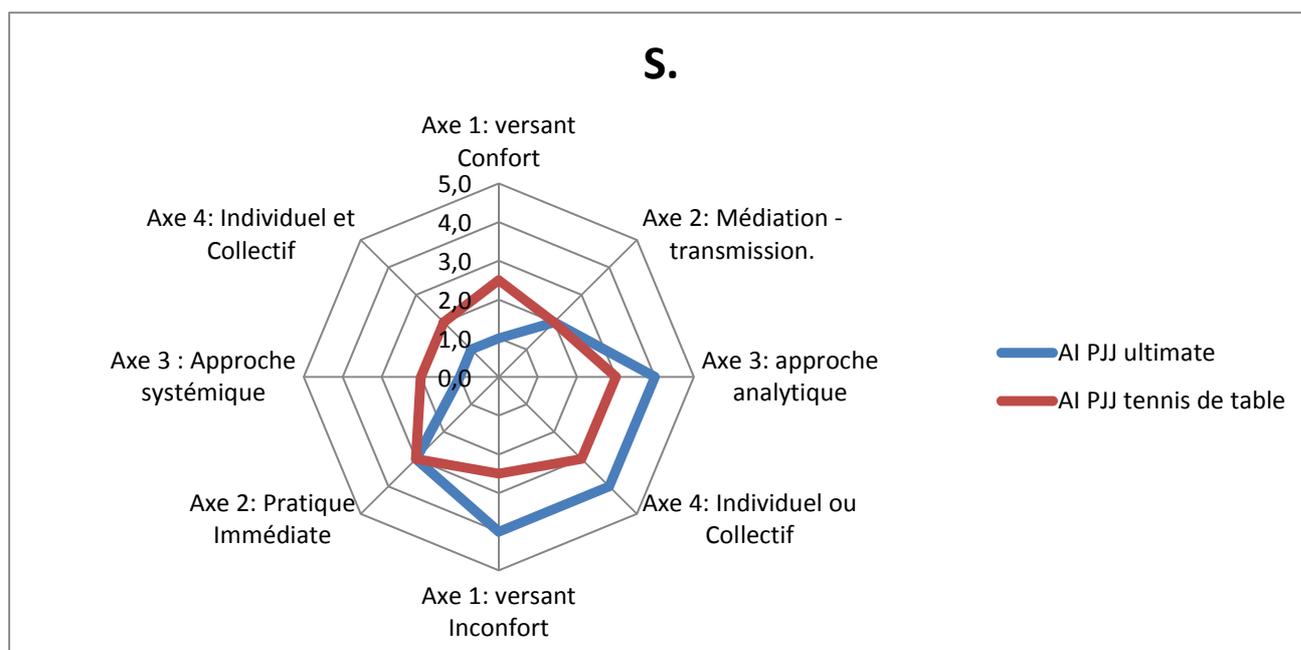
A son entrée en formation, S. se décrit comme soucieuse de perfection, dotée de compétences dans le champ social, et dépourvue de savoir faire en matière de pédagogie et didactique des APS. Cette autoévaluation « guidée » dès le début lui permet d'identifier les orientations à prendre pour valider les compétences du diplôme telles que définies dans la fiche RNCP.

Au cours de ses interventions en AI, une tension apparaît entre une caractéristique personnelle qu'elle appelle « perfectionnisme » (bien préparer ses séances, les alimenter de ses pratiques et recherches en cours) et la réalité du terrain. Impossible de dérouler la séance selon le script

prévu. Très vite, il lui devient évident d'avoir recours à l'improvisation: mais comment, et en fonction de quels éléments la régler ? Le stress augmente car cette préparation de séance aussi aboutie soit elle sclérose l'action : elle ne résiste pas au terrain, face à un public aussi déroutant que celui ci. « *Au fur et à mesure des séances j'ai essayé de vivre la séance, que ce soit avec la promotion ou avec les jeunes de la PJJ sans être fixée sur la préparation de départ* » Ce « perfectionnisme » était en réalité la béquille rigide sur laquelle elle s'appuyait pour « affronter » la séance. Cette béquille l'empêchait de vivre « naturellement » la séance. Mais en l'occurrence, la solution alternative envisagée n'est pas une panacée : la vivre, est ce la subir ?

Il semble qu'en mars, une dialectique s'installe chez S., entre prévu et improvisation. Il s'agit selon elle de « s'affirmer en souplesse tout en conservant le contrôle de la situation, de prendre du recul », puis « il faut que les séances soient en lien avec les difficultés que rencontre ce public, là est l'enjeu ». Se dessine l'envie d'exercer un métier de prise de décisions, éclairée de connaissances (les publics, leurs besoins, l'organisation des séances de pratiques sportives), un souhait mature de praxéologie sous tendue par des enjeux de société ?

	AlPJJultimate	AlPJJenniseable
Commande	Objectifs : médiation sociale, jeunes PJJ.	Objectifs : médiation sociale, jeunes PJJ.
Organisation pédagogique	Equipe d'intervenants et plastron pour compléter	Equipe d'intervenants et plastron pour compléter
Axe 1 Sentiment, essenti, motions	Pas à l'aise - peu de compétences - peur de l'échec - peu sûre de moi - pas explicite.	En difficulté lorsque la séance ne se déroule pas comme prévu. C'est contradictoire : je n'ai plus peur de me lancer, je me surpasse.
Axe 2 Objectifs d'intervention	« Que les jeunes trouvent leur place au sein des activités » [Shirley les sent timides et effacés]	Eduquer, former apprendre donc résoudre des problèmes.
Axe 3 Intelligibilité du contexte	« Pas de retour de leur part » - Focalisation sur des incidents critiques : « choquée outrée par la pause cigarette »	« J'ai appris à analyser et traduire le comportement des jeunes de la PJJ »
Axe 4 Dressage, prise en compte	J'essaie d'être là pour chacun d'entre eux - je me répète dans mes explications - focalisation sur la mise en place des activités	Focalisation sur les individualités.
Analyse	s'affirmer en souplesse tout en conservant le contrôle de la situation - « prendre du recul » [=] appel en direction d'une posture professionnelle tenable.]	« il faut que les séances soient en lien avec les difficultés que rencontre ce public, là est l'enjeu. » « improviser » [=] posture déontologique sous tendue par des connaissances péda et dida]



Des évolutions générales pour le collectif, des résistances à la plasticité...

Au long de la formation, des "déclics" se produisent chez les étudiants, plus ou moins rapidement, qui leur permettent d'avancer dans leur trans-formation. A ce titre les moments d'analyse, les "autoconfrontations" libres, face à eux même dans les vidéos lors des évaluations sont des catalyseurs, des révélateurs de ces moments.

Une évolution très sensible des étudiants est dans l'ensemble constatée globalement. Au départ, les émotions, le stress sont générateurs d'un inconfort assez présent, voir même paralysant pour certains ; pour d'autres, le stress génère un écran de protection, un replis sur soi, l'inconfort est finalement limité. Le confort parfois évoqué pour certains lors des premières interventions est à relativiser par rapport aux objectifs réellement poursuivis, car il accompagne parfois une démarche d'animation plus que de médiation.

Le mode d'intervention initial est plutôt centré sur la pratique immédiate des APS (sans véritable vision d'objectifs de médiation), avec un adressage soit au groupe, soit à des individus sans dialectique au service de la gestion des besoins et une centration sur des éléments très scindés ou partiels en terme d'analyse (l'approche systémique est difficile à percevoir pour l'étudiant au départ)... au fil du temps, suivant les cas on s'oriente vers des zones de confort relative, des objectifs qui deviennent plus en phase avec des finalités de médiation.

Ces moments d'évaluation semblent véritablement jouer leur rôle dans le diagnostic personnel de construction à la fois de leurs compétences et de leur identité professionnelle, et surtout, les axes forts de progression qui leur reste à accomplir...

La plasticité des individus est mise à l'épreuve dans ces ateliers. Pour certains, les postures infléchies parfois, les difficultés à tenir des rôles suivant les contextes, attestent d'une identité professionnelle en construction. Pour d'autres, une « culture », une identité plus prégnante et établie (d'entraîneur en club par exemple), avec une posture adoptée au départ dans le collectif représente des résistances fortes à la transition identitaire recherchée et fige les modes d'intervention.

Pour beaucoup, l'intervention collaborative, lorsqu'elle est nécessaire, génère souvent des difficultés dans le partage de la responsabilité partagée et des prises de décisions.

Discussion – Perspectives :

Les dispositifs et leur mise en résonance (cf. annexe 4, apparaissent réellement progressifs (complexité variable). Ils permettent la formation à l'intervention et d'éprouver chez l'étudiant une rencontre graduée avec la réalité professionnelle. L'évolution des étudiants apparaît aussi dans une véritable formation à la connaissance de soi, de la gestion de ses émotions, de ses compétences et de ses besoins... Le dispositif offre un outil de construction d'une réflexivité et de « mesure » de l'évolution dans la construction des compétences et de l'identité professionnelles.

Des régularités sont repérées dans l'action et la mise en œuvre des gestes professionnels : des inhibitions caractérisables par des conduites typiques (se préserver, contrôler, garder la face). Pour les étudiants, il y a progressivement un ajustement qui réduit le décalage entre ce qu'ils ressentent et ce qui apparaît réellement dans leurs actions, les simplexes « vécus » et « observés » deviennent plus proches.

Les étudiants font en un temps court un chemin finalement assez long et durable. Ils identifient leur besoin de formation pour répondre aux enjeux de société, alors que la formation ne peut répondre à l'intégralité de leurs besoins ; ils admettent devoir s'engager dans une démarche d'autoformation au sein d'un collectif (recours à une intelligence distribuée, à des structures apprenantes ?).

Ce type de formation met en dialogue les éléments de la formation et le rôle d'impulsion, de régulation, d'accompagnement de l'enseignant favorise les liens.

Ce travail exploratoire pose des bases vers une extension à la formation initiale des futurs enseignants dont la problématique liée à l'intervention dans les APS est proche.

Enfin, les premiers résultats de ces ateliers d'intervention et leur discussion peuvent constituer une contribution à l'étude des références pour les pratiques de formation.

Références :

Baeza, N., Paret, K., & Glomeron, F. (2009), The « encounter zone »: Laboratory of reflection for the actors, Colloque Aris, Besançon.

Barbier J.-M. (dir.) (1996), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, PUF, Paris.

Barbier J.-M. & Galatanu O. (dir.) (1998), *Action, affects et transformation de soi*, PUF, Paris.

Barbier, J.-M. (2000), *L'analyse de la singularité de l'action*. PUF. Paris.

Berthoz A. (2009), *la simplicité*, Odile Jacob – sciences, Paris, 220 p.

Bluten D. et al. (2002), *Nommés en REP, comment font-ils ? Pratiques de professeurs d'école enseignant les mathématiques en REF, contradictions et cohérences*, Revue française de pédagogie, N° 140, pp. 41-52

Cedip (2000), *L'alternance*, En lignes, n° 13.

Clergue, G. (1998), *L'apprentissage de la complexité*, Hermès Paris :

Conein B. & Jacobin, E., (1994) *Action située et cognition. Le savoir en place*, Sociologie du Travail (4), 475-499.

Gardner H. (2008) *Les intelligences multiples* : La théorie qui bouleverse nos idées reçues. Retz, Paris.

Glomeron F., Paret K. & Baeza N (2011), *Construction de l'identité professionnelle : quel modèle de formation pour l'éducateur socio-sportif ?* In Spallanzani (sous la dir.) *Mieux former pour agir dans une société en mouvement*, PUQ, Québec, pp.

Grisson B. (1998), *Structures de raisonnement dans un laboratoire de Neurobiologie du Développement : étude dans une perspective d'écologie cognitive*. Thèse de doctorat, EHESS.

Jean-Montclerc G. (1994), *Thèse : "La compétence à se situer : comment favoriser l'acquisition des compétences professionnelles chez les adultes en difficulté de réinsertion"* sous la direction de Gérard Vergnaud, Université de Paris V - René Descartes, 1994.

Joas H. (1999), *La créativité de l'agir*, Editions du Cerf, Paris.

Kounin J. S. (1970), *Discipline and group management in classroom*, Rinehart & Winston, New York : Holt.

Martinand J. -L. (1986), *Connaître et transformer la matière*, Peter Lang,

Morin E. (1988), *Le défi de la complexité*, Chimères, n°5-6, pp. 79-94

Morin E. (1990), *Introduction à la pensée complexe*, ESF éditions, Paris, 158 pages.

Perrenoud P. (1983), *La pratique pédagogique entre l'improvisation réglée et le bricolage*, Éducation & Recherche, 1983, n° 2, pp. 198-212.

Perrenoud P. (1994) *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, L'Harmattan, Paris.

Ria L. (2009), *Les « passages à risque » des enseignants débutants en milieu difficile au cœur du développement de leur activité professionnelle*, 7e Colloque international CDIUFM, Rouen, juin 2009 – IUFM Haute-Normandie.

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, volume 8, n°2.

Rogalski (2006) *Transposition didactique en formation professionnelle* (cours), Ecole d'été CNRS EIAH « Simulation, réalités virtuelles et augmentées et apprentissages professionnels », <http://www2.lirmm.fr/eiah2006/cours/cours2.3.pdf>

Rogalski, J., & Leplat, J. (2011). *L'expérience professionnelle : expériences sédimentées et expériences épisodiques*. Activités, 8(2), pp. 4-31, <http://www.activites.org/v8n2/v8n2.pdf>

Samurçay R. & Rogalski J. (1998), *Exploitation didactique des situations de simulation*, Le Travail Humain, 61(4), pp. 333-359.

Samurçay R. & Pastré P. (sous la dir.) (2004) *Recherches en didactique professionnelle*, Octares, Toulouse.

Schön D. (1993), *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Éditions Logiques, Montréal.

Senge P. & Gauthier A. (1991), *La Cinquième Discipline*, L'art et la manière des organisations qui apprennent, First Editions, Paris.

Suchman, L. (1987), *Plans and Situated Actions: the problem of human-machine interaction*, Cambridge University Press, Cambridge.

Vinatier I. & Altet M. (Dir.), (2008), *Analyser et comprendre la pratique enseignante*, PUR, Rennes.



Annexes

Annexe 1 : Le bilan initial des ressources initiales des étudiants (répartition en 4 groupes)

Points forts	art martiaux / combats	sport co 1 / "standarts "	sport co 2 / ultimate, rugby, roller.	CO / step projet forme
Basket		1		
Foot / course à pied				1
tennis / badminton			1	
football / rugby			1	
Judo / ju jitsu	1			
Volley / équitation mais pas de niveau		1		
Bad / Step				1
foot / foot salle / course à pied /CO raid nature		1		
ultimate fresbee /roller			1	
natation				
Ultimate / autoarbitrage/ football			1	
Basket / course d'orientation				
danse hip hop / 2 sortes de milieux			1	
Judo / contact "contrôle de sa force" - tennis	1			
handball basket / rugby à 7		1		
Basket		1		
basket / COurse d'orientation				1
natation / expérience d'entraînement / CO				1
Handball / cohésion et coolaboration / contact normé			1	

Annexe 2 : Les Ateliers d'intervention (AI)

Ateliers d'Intervention			
AI PJJ	APS	AI MECS	APS
AI1	Ultimate / Basket ball	AI1	Football / rugby flag
AI2	Tennis de table	AI2	Volley ball
AI3	Football / Thèque	AI3	Accrosport / Cirque
AI4	Handball / Basket	AI4	Judo
AI5	Escalade	AI5	Gymnastique

Annexe 3 : Les Ateliers d'échange de pratique (AEP)

Ateliers d'Echange de Pratique			
AEP	APS	AEP	APS
AEP1	Ultimate	AEP9	Football gaélique
AEP2	Basket ball	AEP10	Volley ball
AEP3	Boxe	AEP11	Gymnastique
AEP4	Judo	AEP12	Judo
AEP5	Basket ball	AEP13	Escalade
AEP6	Ultimate	AEP14	Endurance
AEP7	Forme - Step	AEP15	Musculation
AEP8	Step/body contact		

Annexe 4 : Complémentarité des dispositifs

Les Ateliers d'intervention : des dispositifs de formation à l'intervention en médiation socio-sportive

dénomination	AEP 1	AEP 2	AI	Stage
objectifs	se former dans les APSA.	se former à la médiation par les APSA	faire de la médiation socio-sportive	conception de projet et médiation socio-sportive
	collaborer	collaborer	collaborer	intégrer une structure, un projet
	concevoir - programmer (phase logistique) - intervenir	concevoir - programmer - intervenir	concevoir - programmer - intervenir	concevoir - programmer - intervenir en contexte réel
champs, domaines mobilisés	didactique des APSA, logique culturelle	didactique des APSA, logique de médiation.	didactique, pédagogie, gestion de conflit.	didactique, pédagogie, gestion de conflit.
	analyse modélisée: observation, intervention, collaboration	analyse modélisée: observation, intervention, collaboration	analyse modélisée: observation, intervention, collaboration	en fonction des circonstances du terrain
	s'analyser, se connaître en intervention: mise en marche d'une démarche réflexive	s'analyser, se connaître en intervention: démarche réflexive	s'analyser, se connaître en intervention: démarche réflexive	une démarche réflexive au service de l'efficience professionnelle.
moyens matériels	mobilisation des installations et matériel selon les usages de l'UFR	installations de l'UFR imposées.	installations négociées	installations de la structure d'accueil
	APSA préférentielles	thématiques imposées déclinées dans APSA au choix de l'étudiants	thématiques adaptées aux publics et à l'institution de provenance	thématiques fonction des besoins du public
	équipes d'intervention affinitaires	équipes d'intervention composées par les formateurs	équipes d'intervention imposées	seul ou en équipe
	vidéo	vidéo	vidéo	
public "cible"	public: étudiants -pairs	étudiants pairs caractérisés	mineurs sous mandats de justice / publics MECS.	celui de la structure d'accueil du stage
recueils de données / observateurs.	étudiants dispensés / formateurs.	étudiants dispensés / formateurs.	la moitié de la promo / éducateurs des structures / formateurs	maitre de stage
analyse / optimisation	débriefing après séance dans l'ordre les intervenants, les observateurs, les formateurs	débriefing après séance	débriefing après séance	échanges / débriefing avec le personnel de la structure.
	ateliers d'écriture collaborative de synthèse (wiki)	ateliers d'écriture collaboratives (wiki)	ateliers d'écriture collaboratives (wiki)	échanges courriel avec le tuteur universitaire
	vidéo en accès libre, à la demande auto confrontation.	vidéo en accès libre	vidéo à la demande, provoquée	
	ajustement des thèmes de cours, TD, CM	ajustement des thèmes de cours, TD, CM	portfolio et simplexe	portfolio et simplexe
	portfolio et simplexe	portfolio et simplexe		
Régulation / évaluation : modalités et effets souhaités dans le cadre d'une formation apprenante.	évaluation formative partagée en décembre	évaluation formative continuée: portfolio novembre à juin	évaluation formative individualisée en mars	évaluation rétrospective des projets en juin
	1 minutes vidéo au choix / analyse de son évolution en formation	plateforme électronique et échanges avec le formateur.	3 minutes vidéo, portfolio et simplexe sur 3 séquences.	soutenance orale des projet MeCS et PJJ
	identification d'un dimension nouvelle: l'activité réelle de l'étudiant, en contexte d'intervention.			
	formalisation des besoins fonction des exigences de la profession, et du développement du sentiment de compétence: appels au savoirs, aux connaissances.			
élaboration concertée des étapes de formation à valider: valoriser le sentiment d'autodétermination.				