



HAL
open science

La coordination des interventions des éducateurs au sein d'une structure amateur : le développement du partage par la construction d'un cahier technique par catégorie

Mikael Caoudal

► To cite this version:

Mikael Caoudal. La coordination des interventions des éducateurs au sein d'une structure amateur : le développement du partage par la construction d'un cahier technique par catégorie. Psychologie. 2014. dumas-01078601

HAL Id: dumas-01078601

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01078601>

Submitted on 17 Nov 2014

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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

Mémoire à finalité professionnelle
UNIVERSITÉ DE BRETAGNE OCCIDENTALE

MASTER 2 STAPS

Mention "Expertise, Performance & Intervention"

UFR Sport et EP
20, Av. le Gorgeu
29 200 Brest

présenté par

Mikael CAUDAL

Sous la direction de Cyril BOSSARD

**La coordination des
interventions des éducateurs au
sein d'une structure amateur**

*Le développement du partage
par la construction d'un cahier
technique par catégorie.*

mémoire soutenu le 27 juin 2014

devant le jury composé de :

Cyril BOSSARD jury 1

Maitre de Conférences, UBO Brest

Gilles KERMARREC jury 2

Maître de Conférences, UBO Brest

Ollivier CADIC jury 3

Conseiller Technique Départemental, FFF.

UNIVERSITE DE BRETAGNE OCCIDENTALE

- Mémoire de Master -

Mention : STAPS

Spécialité : Expertise, Performance, Intervention

La coordination des interventions des
éducateurs au sein d'une structure amateur.
*Le développement du partage par la construction d'un
cahier technique par catégorie.*

CAOUDAL MIKAEL.

Soutenu le « date à préciser » devant la commission d'examen :

Cyril	Bossard	Maître de Conférences, CERV, Brest	Rapporteur
Gilles	Kermarrec	Maître de Conférences, CERV, Brest	Rapporteur
Ollivier	Cadic	Conseiller Technique Départemental	Invité

La coordination des interventions des
éducateurs au sein d'une structure amateur.

*Le développement du partage par la construction d'un
cahier technique par catégorie*

Mémoire de Master 2 EPI

CAUDAL MIKAEL

Mémoire réalisé dans le cadre du Master EPI :

UFR Sport et EP de Brest
20, avenue Le Gorgeu
29 200 Brest (France)
Resp. Master EPI : Bossard Cyril (cyril.bossard[at]univ-brest.fr)



Stage effectué à l'AS Plobannalec-Lesconil :

Association Sportive Plobannalec-Lesconil
BP 19
29740 Lesconil
0961281381. – asplfoot@orange.fr



Mémoire réalisé à l'UBO :

Université de Bretagne Occidentale
3 rue des Archives - CS 93837 - 29 238 Brest cedex 3



Table des matières

Table des matières.....	6
Table des figures.....	8
Liste des tableaux.....	9
Remerciements.....	11
1er chapitre : Introduction	13
1) Le contexte.....	13
2) Les objectifs et les enjeux.....	14
2e chapitre : Revue de Littérature	15
1) Introduction.....	15
2) Les conceptions de l'intervention dans le sport.....	15
2.1) Evaluation et rôle du partage d'éléments cognitifs.....	19
2.2) Le développement du partage.....	22
2.3) Les entretiens d'auto-confrontations comme outil du développement des connaissances partagées.....	24
3) Conclusion/Positionnement/Problématique.....	27
3e chapitre : Méthodologie	29
1) Participants et contexte.....	29
2) Recueil des données	29
2.1) Analyse thématique de la conception a priori des éducateurs : les entretiens individuels directifs.....	32
2.2) Analyse empirique des interventions en situation : les entretiens d'auto-confrontation croisée.....	33
2.3) Création d'une conception commune de l'intervention par catégorie : les entretiens de confrontation collective.....	37
4e chapitre : Résultats	39
1) Une conception globale a priori de l'intervention par catégorie d'âge.....	39

1.1) La conception a priori sur l'ensemble des catégories.....	40
1.2) La conception a priori des éducateurs pour la catégorie U7-U9.....	40
1.3) La conception a priori des éducateurs pour la catégorie U11-U13.....	40
1.4) La conception a priori des éducateurs pour la catégorie U15-U17.....	40
2) L'intervention des éducateurs définie par situation et par catégorie.....	41
2.1) Définition des rôles de l'éducateur pour chaque situation.....	41
2.2) Partages et dilemmes des éducateurs.....	42
2.3) Rôle des éducateurs de manière générale.....	42
3) Evolution du partage : création d'une organisation de séance et des interventions des éducateurs par situation et par catégorie.....	43
3.1) Pour la catégorie U7-U9.....	43
3.2) Pour la catégorie U11-U13.....	45
3.3) Pour la catégorie U15-U17.....	47
3.4) Pour l'ensemble des catégories.....	50
5e chapitre : Discussion	51
Introduction	51
1) Une conception globale de départ partagée et disparate.....	52
2) Une évaluation du partage par la mise en situation et les entretiens d'auto-confrontation.....	53
3) Partages et dilemmes, source d'évolution du partage.....	55
4) Le référentiel commun, une conception propre à la structure.....	56
6e chapitre : Conclusion.....	57
1) Intérêt(s) et limites.....	57
2) Perspectives.....	57
Bibliographie	59
Annexes	62

Table des figures

<i>Figure 2–1 : Représentation graphique de la relation entre environnement cognitif mutuel et contexte partagé. D’après Salembier et Zouinar (2004).....</i>	21
<i>Figure 3–1 : Représentation schématique du déroulement du recueil de données.....</i>	31
<i>Figure 3–2: Illustration données vidéos.....</i>	34
<i>Figure 3–3: Illustration de l’entretien d’auto-confrontation.....</i>	35
<i>Figure 3–4: Exemple de diapositives élaborées pour les entretiens de confrontation collective.</i>	37

Liste des tableaux

<i>Tableau 2–1: Conception de l'intervention en Football d'après Brau-Antony (2001).</i>	18
<i>Tableau 3–1: Classification empirique des US pour la situation d'échauffement pour la catégorie U11-U13.</i>	36
<i>Tableau 4–1 : Répartition des unités significatives</i>	39
<i>Tableau 4–2 : Répartition du nombre de dilemmes créés par séquence et par conception en fonction des catégories.</i>	42
<i>Tableau 4–3. Catégorie U7-U9. Comparaison des conceptions de l'intervention après les entretiens individuels directifs et après les entretiens de confrontation collective.</i>	43
<i>Tableau 4–4 : Evolution des interventions des éducateurs pour la catégorie U7-U9.</i> 44	
<i>Tableau 4–5. Catégorie U11-U13. Comparaison des conceptions de l'intervention après les entretiens individuels directifs et après les entretiens de confrontation collective.</i> .45	
<i>Tableau 4–6 : Evolution des interventions des éducateurs pour la catégorie U11-U13</i>	46
<i>Tableau 4–7. Catégorie U15-U17. Comparaison des conceptions de l'intervention après les entretiens individuels directifs et après les entretiens de confrontation collective.</i> .48	
<i>Tableau 4–8 : Evolution des interventions des éducateurs pour la catégorie U15-U17</i>	48
<i>Tableau 4–9 : Evolution des interventions des éducateurs pour les trois catégories.</i> .50	
<i>Tableau 0–1 : Analyse thématique du discours des éducateurs pour la catégorie U7-U9 suite aux entretiens individuels directifs</i>	67
<i>Tableau 0–2: Les rôles des éducateurs définis suite aux entretiens d'auto-confrontation croisée.</i>	74
<i>Tableau 0–3 : Catégorie U7-U9. Rôles des éducateurs choisis après les entretiens de confrontation collective.</i>	81

Tableau 0–4: Catégorie U11-U13. Rôles des éducateurs choisis après les entretiens de confrontation collective..... 82

Tableau 0–5: Catégorie U15-U17. Rôles des éducateurs choisis après les entretiens de confrontation collective..... 83

Tableau 0–6: Quantification et répartition des activités de l'entraîneur sur le terrain en termes de récurrence, fréquence, durée. Horton et al. (2005)..... 84

Remerciements

Dans le cadre de mon Master « Sciences et Techniques es Activités Physiques et Sportives », Spécialité « Expertise, Performance, Intervention », j'ai pu effectuer un stage de professionnalisation au sein du club de football dans lequel j'exerce le rôle d'entraîneur général. Au cours de ce mémoire, j'ai du faire appel à de nombreuses personnes qui m'ont permis d'aboutir à ce travail.

Je tiens à remercier sincèrement Cyril Bossard d'avoir rapporté ce travail et de l'avoir enrichi par ses nombreuses remarques pertinentes. Je remercie également Gilles Kermarrec et Olivier Cadic d'avoir examiné ce mémoire lors de la soutenance.

J'adresse mes remerciements à l'Association Sportive de Plobannalec-Lesconil et son président Bertrand Cossec pour la confiance qu'il m'accorde depuis déjà trois saisons et d'avoir cru en ce nouveau projet.

Je tiens à féliciter l'ensemble des éducateurs du club pour leur investissement et tout particulièrement les six responsables de catégorie qui ont faits tous les efforts possible pour se rendre disponible et pertinent tout au long de ce travail.

Je remercie également l'ensemble des joueurs de l'AS Plobannalec-Lesconil qui se sont prêtés aux différentes expérimentations ainsi que toutes les personnes rencontrées lors de ce travail.

Enfin, je tiens à remercier ma compagne qui me supporte et m'accompagne depuis dix ans à chaque nouveau projet ainsi que notre fils qui remplit mes journées de bonheur depuis bientôt deux ans et notre deuxième enfant qui pointera le bout de son nez d'ici la fin de l'année.

1er chapitre : Introduction

1) Le contexte

Dans le cadre du Master 2 et l'élaboration de ce mémoire, j'ai décidé de travailler au sein de l'Association Sportive de Plobannalec-Lesconil (A.S.P.L.) dans laquelle je suis entraîneur général depuis trois saisons dont celle en cours.

Actuel entraîneur-joueur de l'équipe fanion, responsable des entraînements des cinq équipes séniors, ainsi que de la politique technique du club, j'exerce également un rôle dans la formation, la préformation et l'école de football. Véritable responsable technique, le club a vu naître en trois saisons une quatrième équipe séniors en 2012, une cinquième équipe séniors en 2013, une équipe U17, qui n'existait plus depuis six saisons, en 2013 et la création d'un emploi à plein temps d'un éducateur sportif en mai 2013.

Avant la création de ce poste, les séances étaient établies, mises en place et animées par les éducateurs du club ou parents de joueurs en fonction de leurs disponibilités. La politique technique était établie selon mes connaissances et mes perceptions lors d'entretiens individuels auprès des éducateurs du club et lors des réunions techniques. Par conséquent, ce mode de fonctionnement était très difficile au niveau de la coordination des éducateurs, du plan de formation des jeunes footballeurs tout au long de leur parcours et enfin organisationnel. Pour palier à ces difficultés, nous avons également changé les horaires des entraînements afin que les séances soient animées par au minima l'éducateur sportif. Ainsi, ses missions sont de concevoir et mettre en place les séances d'entraînement avant le début de l'entraînement. Cela permet de diminuer la contrainte l'éducateur bénévole qui manque parfois de temps, de connaissances et de compétences.

L'animation des séances du mercredi après midi, où se succèdent toutes les catégories, se fait cette saison par l'employé du club qui est éducateur sportif à temps plein, par deux étudiants en formation STAPS (l'un en première année de licence et l'autre en seconde année de licence), moi-même et parfois l'éducateur responsable de la catégorie. Les séances du vendredi et du samedi sont animées par les éducateurs responsables de leur catégorie. Cette organisation soulage les éducateurs même si ces derniers éprouvent parfois des difficultés à comprendre la séance et à réguler leurs interventions en fonction de l'exercice mis en place. Par exemple, ils questionnent régulièrement les joueurs et arrêtent régulièrement les situations sur des exercices de répétition. Par conséquent, leurs interventions ne sont pas en adéquation avec l'exercice mis en place. La question se pose alors de savoir comment améliorer les contraintes de création et de mise en place des séances sans pour autant nuire à l'animation de chaque éducateur lors de la séance et ainsi améliorer leurs compétences.

2) Les objectifs et les enjeux

L'enjeu de ce travail est d'améliorer la formation des jeunes joueurs à travers le développement de l'activité collaborative des éducateurs au sein de l'association sportive amateur. Pour cela, la qualité des séances d'entraînement reste un enjeu primordial. Le fait de concevoir et de mettre en place les séances d'entraînement en suivant une planification par catégorie permet ainsi de répondre en partie à la demande des jeunes footballeurs dans leur formation.

Néanmoins, une séance établie sur papier pourra être interprétée et animée différemment suivant tel ou tel éducateur. Par conséquent, la difficulté réside dans la compréhension et l'animation des séances par tous les éducateurs en fonction des objectifs de formation, du thème de la séance et des exercices mis en place. Malgré des approches et des conceptions du jeu et de l'intervention plus ou moins distinctes, il est nécessaire d'avoir une harmonie, une coordination, un partage entre tous les éducateurs d'un plan de formation cohérent pour les jeunes footballeurs tout au long de leur parcours au sein de l'association sportive.

L'objectif de ce travail sera double :

- Créer un plan de formation et d'intervention co-construit et partagé par les éducateurs du club en fonction de chaque catégorie.
- Améliorer l'animation et l'intervention des éducateurs lors des séances d'entraînement.

Plus concrètement, l'objectif de ce mémoire sera de mettre en place un cahier technique, outil cohérent et partagé par les éducateurs d'une structure amateur, pour la formation des jeunes footballeurs permettant ainsi d'obtenir un fil conducteur identitaire aussi bien pour les éducateurs que pour les jeunes footballeurs.

2e chapitre : Revue de Littérature

1) Introduction

La coordination des individus au sein d'une équipe constitue depuis plusieurs années un objet d'étude en psychologie du sport mais également en psychologie ergonomique. L'activité collaborative d'une équipe est ainsi étudiée dans le domaine du travail, de l'enseignement ou encore dans le domaine militaire.

Pour comprendre ce concept, nous nous plaçons au sein du courant de la « Team Cognition », qui étudie particulièrement l'activité collaborative. Pour appréhender la cognition d'équipe, les chercheurs ont notamment tenté d'expliquer comment les partenaires d'une équipe construisent et partagent des contenus stables : les modèles mentaux partagés (MMP). Nous considérerons ici que les éducateurs constituent une équipe dans laquelle nous chercherons à étudier leur activité collaborative.

L'intervention des éducateurs sportifs ou entraîneurs reste très peu étudiée au sein de la Team Cognition. Dans un travail auprès des professeurs d'Education Physique et Sportive (EPS), Brau-Antony (2001) a défini trois conceptions de l'intervention pour l'enseignement des jeux sportifs collectifs : techniciste, structurale et dialectique.

Dans l'entraînement sportif, nous pouvons considérer que différentes conceptions coexistent également. Chaque éducateur possède sa propre histoire, sa propre formation, ses propres valeurs qui peuvent être en adéquation ou non avec les autres éducateurs de la même structure. Cet ensemble d'éducateurs peut alors être considéré comme une véritable équipe au service d'une structure sportive et de sa formation. Ainsi, en se plaçant dans le courant de la Team Cognition, nous tenterons de faire un état des lieux de la conception de chaque éducateur afin d'améliorer le partage de la conception de l'intervention au sein d'une équipe d'éducateurs.

Cette revue de littérature vise à présenter dans une première partie les conceptions de l'intervention des éducateurs puis dans une seconde partie, nous présenterons le partage et la coordination des activités au sein d'équipes à travers les Modèles Mentaux Partagés. Ensuite, nous étudierons dans une troisième partie le partage des connaissances comme processus de développement. Enfin dans une dernière partie, nous présenterons les entretiens d'auto-confrontations comme outil de développement du partage des connaissances.

2) Les conceptions de l'intervention dans le sport

Selon Brau-Antony (2001), les conceptions sont au carrefour de multiples paramètres tels que la formation initiale, l'expérience pédagogique de l'enseignant, les modèles d'apprentissage qu'il véhicule mais aussi les choix axiologiques auxquels il se

réfère. Ces conceptions se traduisent par des prises de positions concernant les finalités et les moyens, positions parfois en décalage avec les mise-en-œuvre observées dans l'action pédagogique. Pour identifier ces conceptions, il a interrogé 176 enseignants d'EPS sous forme d'un questionnaire à neuf questions fermées. Sur ces neuf questions, trois portaient sur les trois grandes conceptions des jeux sportifs collectifs, trois autres portaient sur les deux conceptions de l'évaluation et les trois dernières sur l'évaluation comme fait didactique à part entière. Par une analyse hiérarchique descendante, il a donc dégagé trois principales conceptions :

La conception techniciste est fondée sur les apprentissages techniques isolés allant du plus simple au plus complexe. Généralement basée sur une logique sportive où le but est de gagner, cette conception, pouvant également être appelée analytique ou associationniste, puise ses savoirs à enseigner auprès du joueur expert. Elle isole les gestes techniques ou les gammes tactiques pour les effectuer « à vide » lors des situations d'entraînement c'est-à-dire sans adversité pour ensuite les transférer en situation de match. Le plus souvent, l'éducateur analyse l'activité du joueur en la comparant à celle de l'expert. Le niveau de l'équipe correspond à une somme d'enchaînements. Les situations d'apprentissage partent du plus simple pour aller vers le plus complexe. Au niveau de son intervention, il utilise alors un style directif. L'éducateur donne les consignes de la situation, démontrent le geste à effectuer puis corrige les acteurs en stoppant ou non les exercices.

La conception structurale est fondée par opposition à la conception techniciste. Décrite par Parlebas (1976) et Bayer (1979), « le jeu est conçu comme une structure c'est-à-dire une totalité non réductible à la simple addition d'éléments isolables » (Brau-Antony, 2001). Basée sur une logique éducative, où priment les rapports entre deux équipes, cette conception se base sur des principes d'action en attaque et en défense. Structure de jeu ou d'invariants spatio-temporels comme analyse de l'activité, l'apprentissage est axé sur les similitudes et les différences entre deux situations afin de choisir la bonne solution. L'éducateur va aménager des situations, tenté de changer les représentations des joueurs afin de lui donner un panel de choix. Il va utiliser des jeux ou situations ludiques, inventées autour d'un thème commun afin de dégager une structure commune. Le milieu va être aménagé de telle sorte que l'élève mobilise son activité perceptive, fonctionne par essais-erreurs ou auto-adaptation afin de découvrir les solutions. Au niveau de son intervention, l'éducateur va généralement utiliser un style actif-incitatif. Il va être très présent dans ses interventions et ses discours. Il anime en comptant les points, encourage, valorise, cherche à donner de l'intensité dans les jeux mis en place.

La conception dialectique est fondée sur la notion de rapport de force. Elle n'est pas la synthèse entre les deux autres conceptions. Elle se définit par l'élaboration d'un référentiel commun facilitant la coordination des actions individuelles. Basée sur une logique interne où l'objectif va être de marquer un but de plus que l'adversaire, cette

conception part des problèmes rencontrés par les joueurs afin de dégager des principes et des règles d'action. L'apprentissage va donc s'axer sur l'activité décisionnelle des joueurs. Ces derniers vont devoir analyser le contexte afin de trouver les solutions de manière collective aux problèmes posés par l'équipe adverse. Les situations d'apprentissage proposées se feront à partir d'une situation problème, des situations de répétition puis un réinvestissement dans une situation globale. L'objectif sera de faire prendre conscience aux joueurs du problème par une analyse collective commune du contexte. Tourné vers un style pédagogique actif-appropriatif, l'éducateur cherchera à questionner, dialoguer avec ses joueurs afin qu'ils comprennent le problème pour le résoudre. Lors de la mise en activité des joueurs, l'éducateur tiendra davantage un rôle d'observateur pour intervenir à la fin de la séquence.

Ces trois conceptions sont construites à partir de traits caractéristiques et singuliers appartenant à des idéaux-type. Lorsque l'on se rapporte aux éducateurs du club, la majorité ne connait pas ces différentes conceptions. La séance mise en place peut être basée sur une conception techniciste et l'éducateur va intervenir suivant la pédagogie dialectique en observant et en questionnant les joueurs. Par conséquent, il peut exister un décalage entre les principes pédagogiques qui sous-tendent la construction de la séance par l'éducateur et les principes d'actions pédagogiques pour l'animer.

La conception de l'intervention entre deux éducateurs d'une même catégorie peut être différente. En partant du principe que l'apprentissage de chaque joueur tout au long de sa saison et de son parcours au sein du club sera facilité par des repères stables lors des séances d'entraînement, l'intervention des éducateurs peut apparaître comme un repère stable à condition qu'elle soit en adéquation avec la conception de la séance. Par conséquent, afin de faciliter l'apprentissage de joueurs, la relation conception de la séance - intervention des éducateurs devra être identique chez l'ensemble des éducateurs en fonction de la catégorie de joueurs entraînés. Pour le devenir, une conception commune ou partagée de l'intervention des éducateurs en fonction de la situation mise en place apparaît alors importante.

Conceptions de l'intervention en Football			
Conception du jeu	Logique Sportive	Logique Interne	Logique Educative
	But : Gagner	But : Marquer un but de plus que l'adversaire	But : jouer, vivre des expériences motrices collectives.
Modèle Didactique Cf. Brau – Antony, 2001.	Techniciste	Dialectique	Structuraliste
	Analyse de l'activité à partir du comportement expert : techniques gestuelles, gammes tactiques	Analyse de l'activité à partir des problèmes rencontrés par les pratiquants (du débutant à l'expert) : principes et règles d'action.	Analyse de l'activité à partir des points communs entre plusieurs situations : structures de jeu ou d'invariants spatio-temporels.
Forme de pratique	Exercice et/ou Compétition.	Situation Globale de révélation de problème.	Jeux traditionnels adaptés.
Modèles Pédagogique	Pédagogies directives	Pédagogies actives appropriatives	Pédagogies actives incitatives
	Pédagogie de la démonstration	Pédagogie de la résolution de problème ou par la compréhension	Pédagogie par aménagement du milieu.
Organisation de la séquence	Du simple (éléments gestuels, à l'arrêt, sans adversaires,...) au plus difficile (association d'éléments, en mouvement,...)	De la prise de conscience du problème (situation globale), des solutions, à leur répétition (situation simplifiée) et leur réinvestissement (situation globale)	Répétition aléatoire de situations vairées (ateliers) autour d'un « thème » commun. Bilan final éventuel pour identifier une structure commune.
Situation typique	Tâche simplifiée et définie	Situation de résolution de problème	Situation globale structurée par un aménagement spatio-temporel.
Médiations	Consignes, Démonstrations.	Evaluation formatrice, co-observation	Matériel et encouragements.

Tableau 2-1: Conception de l'intervention en Football d'après Brau-Antony (2001).

2.1) Evaluation et rôle du partage d'éléments cognitifs.

De nombreuses études en psychologie ergonomique se sont attardées sur cette dimension collective au sein des membres d'une équipe dans différents domaines : militaire, aviation, industrie nucléaire et sportif. Le courant de la *Team Cognition* s'intéresse aux facteurs de la performance collective en vue de proposer des dispositifs de formation adaptés au travail en équipe. Ce courant considère que la performance collective repose en partie sur la notion de compréhension partagée des membres d'une équipe.

2.1.1) Les Modèles Mentaux Partagés comme préalables à l'action.

Plusieurs recherches ont tenté d'expliquer comment les partenaires d'une équipe construisent et partagent des contenus stables : les Modèles Mentaux Partagés (MMP). Ce concept de modèle mental renvoie à une structure de connaissances organisées qui permet de reconnaître et de prédire les comportements ou événements de l'environnement (Rouse et Morris, 1986). Le partage de contenus stables et préalables à l'activité est considéré comme la condition nécessaire à la performance collective. Ainsi, l'approche des MMP se fonde sur l'hypothèse selon laquelle l'efficacité d'une équipe repose sur le partage d'éléments cognitifs stables (Canon-Bower & al., 1993 ; De Keukelaere et al. , 2013)

Certaines études montrent l'importance de ces phénomènes comme facteur essentiel de la coordination entre les différents membres d'une équipe. (Reimer et al., 2006; Eccles et Tenenbaum, 2004; Cannon-Bowers et Bowers, 2006). A l'échelle de l'équipe, considéré par Salas et al. (2007) comme une interaction dynamique de membres indépendants ayant des objectifs communs, les MMP permettent implicitement aux partenaires de se coordonner, en anticipant les actions des autres et de répondre à leurs besoins. Le développement des MMP est important. Il est considéré être en amont de la performance collective. Bourbousson et Sève (2009) expliquent que la performance et la cohésion d'une équipe sont liées à ce que les joueurs et entraîneurs partagent de commun préalablement à l'action. Ainsi, il devient envisageable de le transférer au niveau des éducateurs et du responsable technique. La performance et la cohésion des éducateurs par rapport à leur intervention serait lié à ce qu'ils partagent de commun avant un entraînement voire avant une saison de football.

Cette orientation méthodologique a également permis de mettre en évidence l'importance de la planification dans la construction des MMP. La planification permettrait l'anticipation de l'équipe face à des événements inattendus et l'amélioration des communications pendant l'action. Stout et al. (1999) montrent que la planification permet aux co-équipiers de construire des MMP en ce qui concerne les rôles et buts que chacun doit assumer, les responsabilités individuelles et actions exigées pour l'ensemble des membres. Ce partage de contenus stables permet une meilleure planification des actions en fonction des différents rôles. Ce partage permettrait d'améliorer la

compréhension partagée face à des situations nouvelles et inattendues (Mark *et al.*, 2000) et conditionne l'efficacité des coordinations interindividuelles (Mathieu *et al.*, 2000).

Selon Lebraty (2007), les modèles mentaux permettent la représentation d'au moins cinq aspects : le fonctionnement des outils mis à disposition, la tâche à effectuer au travers des procédures à respecter, le contexte dans lequel se déroule cette tâche, la manière avec laquelle les membres de l'équipe interagissent et le comportement des autres membres de l'équipe. Il considère également deux stratégies complémentaires à mettre en œuvre pour atteindre un modèle partagé :

- a) Une stratégie conduisant à centraliser le modèle mental partagé dans un membre particulier comme le chef d'équipe.
- b) Une stratégie de type « décentralisatrice » où chaque membre devra posséder le même modèle mental. Dans cette stratégie, chaque membre possèdera son modèle spécifique et un modèle partagé. Il s'agira donc de faire cohabiter un double modèle pour chaque individu.

L'objectif est de définir à long terme l'intervention des éducateurs au sein du club. La stratégie conduisant à centraliser le modèle mental nous paraît très facile à mettre en place mais peu fiable sur la durée. En effet, le changement du responsable technique au sein de la structure engendrait un changement de conception de l'intervention. En adoptant une stratégie de type « décentralisatrice », cela engendrait une conception de l'intervention propre à chaque éducateur mais surtout une conception de l'intervention « club » qui serait partagée. Ainsi, l'arrivée d'un nouvel éducateur ou le changement du responsable technique ne modifierait pas les interventions des éducateurs auprès des jeunes joueurs. Cependant, la conception de l'intervention ne peut pas rester figée mais évolutive dans le temps.

2.1.2) En situation : le contexte partagé.

Basée sur l'approche située et le cours d'action, la notion de partage en situation valorise les notions de contexte partagé. Selon Salembier & Zouinar (2004) le contexte partagé est défini comme « *un ensemble d'informations ou évènements contextuels mutuellement manifestes pour un ensemble d'acteurs, à un instant t dans une situation donnée, compte tenu de leurs capacités perceptuelles et cognitives, des tâches qu'ils doivent réaliser, et de leur activité en cours.* » Par « évènements contextuels », ils considèrent l'ensemble des évènements qui se manifestent au cours d'une activité et qui sont ou peuvent être pertinents relativement à la réalisation de cette activité et ceci du point de vue des acteurs. Ces évènements sont qualifiés de contextuels car ils sont relatifs à un contexte d'activité particulier.

Toujours selon ces mêmes auteurs, le contexte partagé s'appuie sur la notion d'environnement cognitif mutuel. L'environnement cognitif d'un acteur est un ensemble

d'éléments qui lui sont manifestes, c'est-à-dire qu'il peut percevoir ou inférer. Lorsque ces éléments cognitifs individuels se recoupent, il donne lieu à un environnement cognitif partagé. Enfin, lorsque l'identité des individus qui ont accès à cet environnement est manifeste, les auteurs considèrent que l'environnement cognitif est mutuel. Le contexte partagé correspond donc à la partie de l'environnement cognitif mutuel qui est pertinente pour les deux acteurs compte tenu des tâches qu'ils doivent réaliser à un moment donné (Salembier & Zouinar, 2004).

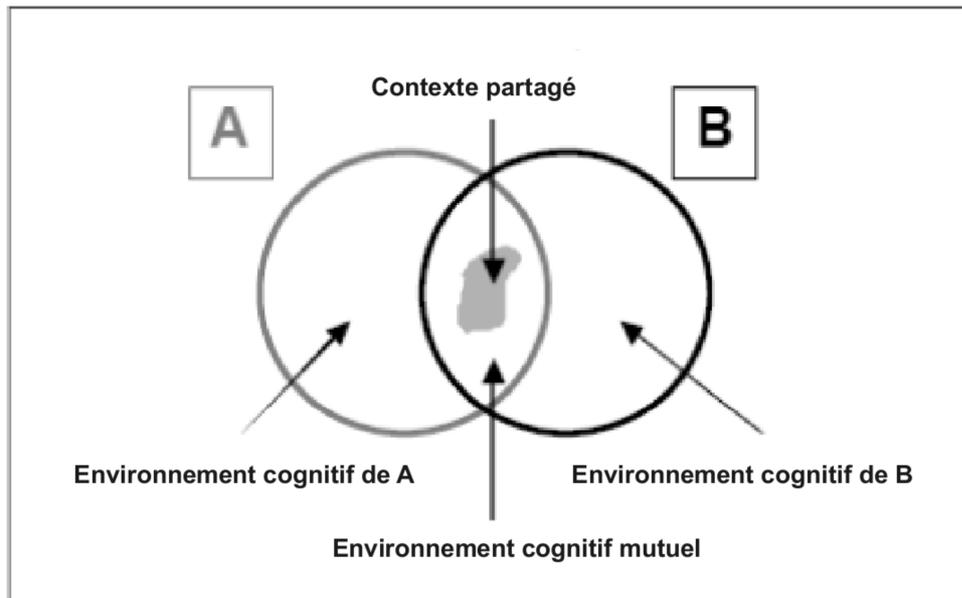


Figure 2-1 : Représentation graphique de la relation entre environnement cognitif mutuel et contexte partagé. D'après Salembier et Zouinar (2004)

Dans le domaine du sport, Poizat *et al.* (2008) ont caractérisé le partage d'informations contextuelles dans deux types d'interactions : concurrentielles et coopératives. Ils ont montré en quoi le partage d'informations contextuelles est un aspect essentiel de l'activité collective. Selon eux, la compréhension partagée est favorisée par l'accès mutuel aux ressources disponibles dans l'environnement. Mouchet et Bouthier (2006) ont permis de montrer que les joueurs de rugby prennent des repères contextuels communs pour agir.

Enfin, Boubousson et Sève (2010) en basketball ont permis de montrer l'aspect hétérogène et dynamique des connaissances partagées au cours d'un match. Il existe une certaine hétérogénéité du référentiel commun de l'équipe en termes de contenus de connaissances. L'évolution du partage des connaissances montrent qu'au sein d'une équipe, chaque joueur reconstruit de façon singulière ses propres connaissances, en relation avec les éléments pris en compte et les jugements portés sur les situations de jeu rencontrées.

La conception de l'intervention des éducateurs peut alors être considéré comme hétérogène et dynamique. Le référentiel commun ne serait pas figé dans le temps. Il pourrait être modifié au cours de la saison, à la trêve hivernale par exemple, ou entre

deux saisons en fonction des changements d'une saison à l'autre. La conception de l'intervention apparaît différente en fonction de chaque éducateur mais la conception collective apparaîtrait évolutive au fil du temps.

Ces deux approches nous amènent à concevoir la performance collective comme déterminante du partage des contenus cognitifs. Néanmoins, elles diffèrent principalement au niveau de la temporalité des connaissances partagées au sein de l'équipe. Selon l'approche des modèles mentaux, les connaissances partagées peuvent s'établir préalablement à l'action alors que l'approche du contexte partagé met en avant la co-construction permanente des connaissances dans l'action (in situ).

Le développement du partage et donc la formation collective des éducateurs peut être envisagé selon ces deux approches. La première renvoie au développement préalable à la situation avec des dispositifs orientés *produit* tandis que la deuxième s'oriente pour un développement du partage en situation d'interactions avec des dispositifs orientés *processus*. Dans notre contexte de travail, les éducateurs évoluent séparément ; ils n'ont pas les mêmes joueurs à entraîner et ils ne sont pas en même temps en activité. Par conséquent, le caractère dynamique sur lequel repose en partie l'approche du contexte partagé apparaît inadapté pour notre travail. En contrepartie, le développement du partage avant la situation paraît adaptée à notre étude. La situation peut être considérée comme une saison, un cycle d'une saison ou un entraînement.

2.2) Le développement du partage.

En partant du principe que le partage de contenus cognitifs aide la performance collective, il est important de le développer. La problématique qui se pose ici est de savoir sous quelle forme doit-il s'établir ou être développé ? Nous présenterons dans un premier temps la première conception qui vise un dispositif orienté produit, c'est-à-dire que l'on essaye de développer le partage des connaissances préalablement à la situation. Dans un second temps, l'autre conception envisage un développement des connaissances partagées en situation, c'est-à-dire des dispositifs orientés produit.

2.2.1) *Préalable à l'action : dispositifs orientés produit.*

Cette approche considère que les connaissances partagées doivent être établies avant l'action. La performance collective progresserait en fonction des connaissances partagées et préexistantes à l'action. Ainsi, Blickensderfer *et al.* (2010) émettent l'hypothèse que lorsque la charge cognitive augmente et que la quantité des communications diminue, les joueurs passent d'un mode de coordination explicite à un mode de coordination implicite. Par conséquent, ils considèrent que les connaissances sont élaborées préalablement à l'action puis exécutées sur le terrain par les acteurs.

Cette conception renvoie également à un dispositif d'apprentissage descendant : un ou plusieurs individus enseigneraient les savoirs puis les acteurs exécuteraient ces savoirs. Ce type d'approche existe beaucoup dans le monde militaire où chaque individu

connait et exécute son rôle sous les instructions et formations préalablement reçues d'un ou plusieurs supérieurs.

Cannon-Bowers et Bowers (2006) proposent une analyse « technologique » du fonctionnement des équipes sportives. Pour améliorer la compréhension partagée et développer le maximum de MMP, ces auteurs identifient six techniques sur lesquels un entraîneur sportif pourrait se baser pour travailler avec son équipe :

Le pré-briefing est un moment de concertation collective en amont de l'action qui permet la construction de connaissances similaires.

Le cross-training est un dispositif amenant un changement de rôles entre les coéquipiers afin de construire de nouvelles connaissances relatives à la tâche qu'effectuent leurs partenaires.

L'attitude pré-compétitive cherche à développer la cohésion et l'esprit d'équipe entre les partenaires.

L'apprentissage de codes de communications explicites consiste à apprendre des messages explicites dont l'interprétation en situation serait rendue évidente et partagée par tous.

L'apprentissage de l'adaptabilité favorise le passage d'une coordination sur la base de communications verbales à une coordination implicite sur la base de connaissances partagées.

L'auto-correction permet à l'équipe de gérer les problèmes de coordination.

Salas *et al.* (2007) ont examiné l'impact de trois stratégies de formation collective sur la performance : (1) le cross-training, (2) la coordination et l'adaptabilité collective, (3) l'auto-correction. Selon eux, les stratégies de coordination et d'adaptation collective (2) ainsi que l'auto-correction (3) semblent avoir plus d'impact sur la performance que le cross-training (1). Ces auteurs appellent au développement de propositions relatives à l'adaptation collective et aux processus de reconstruction d'une compréhension partagée en cours d'action.

En se référant à Salas *et al.* (2004), pour développer les connaissances partagées, il conviendrait alors d'utiliser une méthodologie permettant aux éducateurs de se corriger eux-mêmes et ainsi d'apporter des solutions à leurs problèmes ou dilemmes. Ainsi ils s'adaptent par la suite de manière collective. Par contre changer l'éducateur de catégorie ne permettrait pas d'obtenir de bons résultats afin de partager davantage de connaissances.

2.2.2) *En situation : dispositifs orientés processus.*

La notion de compréhension partagée est ici développée par une formation *in situ* c'est-à-dire que le référentiel commun se construit et se déconstruit au cours de la situation. Boubusson et Sève (2010) se sont attachés à décrire l'évolution du partage des connaissances dans une équipe de basket-ball lors d'un match. Les résultats montrent

que la performance et la coordination des membres de l'équipe sont liées à ce que les membres de l'équipe partagent de commun. Ils ont ainsi dégagé quatre formes caractéristiques d'évolution du partage de connaissances : (1) l'augmentation de la fiabilité d'une connaissance partagée, (2) l'invalidation d'une connaissance partagée, (3) la fragmentation d'une connaissance partagée et (4) la création d'une nouvelle connaissance partagée. Il existe un aspect hétérogène et dynamique du référentiel commun ainsi qu'une diversité des formes de partage de connaissances entre les partenaires.

Pour effectuer leurs travaux, ils se sont basés sur le cadre théorique et méthodologique du cours d'action (Theureau, 2006) qui permet de considérer dans le même mouvement l'analyse des activités individuelles et l'analyse de l'activité collective.

De manière empirique, le développement des connaissances partagées est perçu dans cette conception à travers les situations vécues. Les acteurs développent leurs connaissances par analyse collective de leur activité. Le développement et la formation sont dictés par des connaissances évolutives, se construisant par les expériences et les interactions entre les membres d'une équipe dans le but d'obtenir une culture commune facilitant la coordination des actions individuelles (Sève *et al.*, 2009).

L'utilisation du cadre théorique de Theureau et des entretiens d'auto-confrontation par Bourbousson et Sève (2010) peut être une voie de formation et de développement du partage des connaissances. Ces études montrent l'évolutivité du partage et l'efficacité de dispositifs de développement du partage a priori et a posteriori de l'action par le biais de l'entretien d'autoconfrontation. La pédagogie adoptée est dite « active » dans le sens où l'acteur développe lui-même son activité avec l'aide des autres membres de l'équipe.

2.3) Les entretiens d'auto-confrontations comme outil du développement des connaissances partagées.

Le cadre théorique de Theureau, appelé « le cours d'action » se situe dans le paradigme constructiviste de la cognition (Champy-Roussenard, 2005). Le cours d'action est l'activité d'un acteur déterminé, engagé dans un environnement physique et social déterminé et appartenant à une culture déterminée, activité qui est significative pour ce dernier, c'est-à-dire montrable, racontable et commentable par lui à tout instant de son déroulement à un observateur-interlocuteur » (Theureau & Jeffroy, 2004). La définition de cet objet théorique est fondé sur le postulat que le niveau de l'activité qui est montrable, racontable et commentable par l'acteur (c'est-à-dire « significatif » ou « pré-réflexif ») constitue un niveau d'organisation relativement autonome par rapport à d'autres niveaux d'analyse de l'activité (sans pour autant prétendre décrire tous les niveaux d'organisation de l'activité) et qu'il peut donner lieu à des observations, descriptions et explications suffisamment valides et utiles (Theureau, 1992).

L'une des hypothèses du cours d'action est que le couplage entre un acteur et sa situation peut être appréhendé à l'aide de données de verbalisations recueillies lors d'entretiens d'auto-confrontations (Sève *et al.*, 2006).

L'entretien d'auto-confrontation a été développé en tant que méthode de recherche par Von Cranach & Harré (1982) en éthologie cognitive puis développé par Pinsky & Theureau en 1987 comme méthode de documentation de la conscience pré-réflexive durant cette activité à travers une recherche sur la conduite de systèmes automatisés de production séquentielle dans l'industrie. Il existe plusieurs types d'entretiens d'auto-confrontations :

- *L'auto-confrontation simple ou individuelle* qui consiste à confronter un seul participant à sa propre activité. Cette démarche individuelles cherche à ce que le participant commente et explicite les démarches adoptées pour réaliser ses tâches, pour révéler les processus cognitifs qui sous-tendent la description de cette activité, qu'elle soit professionnelle ou non (Mollo & Falcon, 2004).
- *L'auto-confrontation croisée* confronte l'activité d'un participant aux commentaires d'un collectif (minimum deux personnes) ou d'une autre personne (Clot *et al.*, 2000) C'est une méthodologie où un groupe de participants commente l'activité de plusieurs d'entre eux. Elle offre l'avantage de confronter les différentes perceptions de chaque membre du groupe

La méthode des entretiens d'auto-confrontation exploite les compétences des acteurs à expliciter des composantes réfléchies ou pré-réfléchies de leur activité, ainsi qu'à mener une enquête dirigée sur cette activité passée. Cette explicitation consiste en des communications verbales ou non-verbales des acteurs à partir de leur activité (le plus souvent des traces vidéo). Cette méthode est fondée sur le postulat d'un accès à des aspects implicites de l'activité. Au sein de l'approche de l'activité développée par Theureau (1992) et Pinsky (1991), ces verbalisations recueillies en autoconfrontation sont d'une importance cruciale dans la mesure où l'analyse de l'activité est conduite sous un primat accordé au point de vue de l'acteur. Lors des entretiens d'auto-confrontation croisée et de confrontation collective, des controverses professionnelles peuvent alors s'engager, portant sur les styles des actions de chacun d'entre eux (Clot *et al.*, 2000).

Dans le domaine du sport, les recherches de Sève (2000) ont montré la capacité de la méthode d'autoconfrontation à recouvrir l'activité selon un grain très fin, et en particulier à documenter ses détails sensoriels et émotionnels. Il est possible d'accéder à diverses dimensions de l'activité de l'individu telles que les interprétations, les convictions, les focalisations, les émotions et le sens donné à l'action (Sève *et al.*, 2006).

Les entretiens d'autoconfrontations ont également fourni aux acteurs une aide à la prise de conscience de dimensions implicites de leur activité, de leur appropriation dans une perspective d'apprentissage (Saury, 2008). Dans l'étude de Sève *et al.* (2006),

les entretiens d'auto-confrontation se sont accompagnés d'un gain en lucidité des acteurs. Ceux-ci ont évoqué des effets bénéfiques et un gain de compréhension concernant leur performance. Les effets transformatifs des procédures d'autoconfrontation sont liés à des chaînes interprétatives débordant celles réalisées au cours de la séance et donnant lieu à la création ou l'invalidation de connaissances. Ces chaînes interprétatives inédites découlent soit d'interprétations en germe lors de l'activité passée, soit d'éléments de la situation qui n'étaient pas significatifs lors de l'activité passée mais qui le deviennent lors de l'activité au cours de la situation d'entretien (Sève et al., 2003). Cette conception nous pousse à envisager la possibilité d'utiliser l'entretien d'autoconfrontation collectif à finalité de formation des éducateurs.

La démarche d'autoconfrontation est une méthode d'analyse de l'activité humaine consistant à confronter un ou plusieurs participants à une activité en les incitant à la commenter, en présence d'un interlocuteur. Dans l'éventail des méthodologies de recherche en sciences humaines, la démarche d'autoconfrontation est principalement utilisée dans le cadre de la psychologie du travail.

Enfin, l'entretien d'auto-confrontation, c'est-à-dire le moment où le chercheur fait expliciter leur démarche aux participants confrontés au support enregistré, produit un discours sur l'activité. Ce discours est enregistré par le chercheur, sous forme vidéo ou audio. Il est alors retranscrit de manière plus ou moins fine et précise, selon l'analyse que le chercheur souhaite en faire. Selon Clot *et al.* (2000), l'auto-confrontation permet de comprendre la dynamique d'action des sujets et part du constat que « seuls les collectifs eux-mêmes peuvent opérer des transformations durables dans leur milieu de travail ». L'impact est donc double :

- Pour le participant, la démarche d'autoconfrontation permet de verbaliser sa pratique et ses choix, et de la confronter au regard d'un professionnel ou d'un collègue.
- Pour le chercheur, de documenter de manière plus ou moins détournée l'expérience du sujet et la compréhension immédiate de son vécu (Theureau, 2005).

Souvent utilisé comme une méthodologie de recherche, l'entretien d'auto-confrontation peut être utilisé comme une technique qui « transforme », modifie la réflexion des participants sur leur activité. En visualisant son activité en situation, en la confrontant au regard des autres puis en discutant, cette méthodologie peut aider à la formation des éducateurs. Le fait de confronter son activité au jugement des autres avec l'appui de la vidéo peut engendrer pour l'ensemble des acteurs un prémice de réflexion et de remise en cause de leur propre activité. Ainsi, ils pourront peut être entamer une modification de leur comportement en situation afin d'être plus performant. Enfin, cette méthodologie pourra peut être les éducateurs à être plus efficace individuellement et collectivement lors de leurs interventions auprès des jeunes joueurs.

3) Conclusion/Positionnement/Problématique

L'étude de la littérature choisie pour ce travail de master nous permet d'inscrire notre travail au sein de la *Team Cognition*. Différentes études ont montré l'importance du partage des connaissances dans la performance collective et la coordination des équipes.

L'approche des Modèles Mentaux Partagés représente une voie intéressante à investir dans le cadre du développement du partage des connaissances. Ce partage peut être planifié afin d'organiser et de prévoir les procédures individuelles de chaque membre de l'équipe. Il peut s'établir avant la situation afin de permettre l'anticipation de l'équipe face à des événements inattendus et d'améliorer les communications pendant l'action. Nous considérons ici que les éducateurs forment une équipe et que « la situation » dure une saison. L'analyse de l'activité des éducateurs au travers les différentes catégories permet de comprendre leur conception du jeu et de leur intervention auprès des jeunes joueurs.

La création d'un référentiel commun peut s'envisager selon deux perspectives sur l'aide au développement du partage.

Premièrement, un dispositif orienté « produit » s'appuie sur l'analyse de l'activité des éducateurs pour les orienter vers une instruction. Ainsi, nous sommes dans une conception qui existait auparavant où le responsable technique analysait, décrivait, tentait de comprendre l'activité des éducateurs afin de les orienter vers des comportements davantage en adéquation avec sa conception. Ces propositions devaient ensuite être appliquées sur le terrain par les éducateurs.

Deuxièmement, un dispositif orienté « processus » s'appuie sur l'analyse de l'activité des éducateurs en situation. Elle est considérée comme une aide au développement individuel et collectif. L'analyse de l'activité des éducateurs peut être réalisée de manière individuelle et collective. Elle permettra à chaque éducateur de s'analyser et de réfléchir sur ses propres activités mais également aux autres éducateurs de les analyser collectivement. Par conséquent, cette méthodologie permettrait d'aboutir à une conception de l'intervention partagée.

Le contexte de ce travail est particulier dans le sens où l'étudiant est également le responsable technique de la structure amateur depuis trois saisons. Le discours des éducateurs peut alors être influencé par la connaissance des conceptions du responsable technique au fil du temps. Par conséquent, le fait d'utiliser des entretiens individuels directifs suivis d'entretiens d'autoconfrontation permet aux éducateurs de donner leur conception individuelle puis de se voir en action, d'y répondre et d'échanger entre eux sans être influencé a priori par le responsable. Leurs discours pourraient aboutir à des éléments de conception partagés mais également à des éléments de conception divergents, contradictoires. En présentant ces éléments, partagés et contradictoires, lors d'entretiens de confrontation collective, cela permettrait aux éducateurs d'échanger,

d'argumenter, dans l'optique de faire des compromis ou des consensus pour aboutir à la création d'un référentiel commun sur l'intervention des éducateurs auprès des différentes catégories.

Nous avons vu qu'il existait trois principales conceptions de l'intervention des éducateurs : techniciste, structurale et dialectique. Dans notre contexte, nous ciblons notre travail sur l'organisation des séances en lien avec l'intervention des éducateurs en fonction de chaque catégorie. En partant du principe que les éducateurs ont des connaissances et des compétences différentes en fonction de leurs formations et de leurs expériences, ils n'ont pas nécessairement la même conception de l'intervention. Ce sont les raisons pour lesquelles les entretiens individuels directifs permettront d'établir la conception a priori de l'intervention en football de manière individuelle et globale.

Dans notre structure, plusieurs éducateurs animent des séances sur plusieurs catégories. Par conséquent, les jeunes joueurs ne se retrouvent pas toujours face au même type d'intervention pour une situation identique. Pour faciliter l'apprentissage des jeunes joueurs, nous considérons que les joueurs ont besoin de repères stables tels que la trame de séance et l'intervention des éducateurs. L'organisation des séances et l'intervention des éducateurs doivent être quasi-similaire tout au long de la saison peu importe l'éducateur qui anime la séance. C'est l'une des raisons pour laquelle nous émettons l'hypothèse que les éducateurs doivent partager cette organisation et l'intervention correspondante : ce référentiel commun entre éducateurs peut être une réponse à cette problématique.

De plus, l'organisation des séances et l'intervention des éducateurs doivent répondre à une progression d'apprentissage des jeunes joueurs tout au long de leur parcours au sein de cette structure. C'est l'autre raison pour laquelle, nous envisageons que les éducateurs partagent la même conception de l'intervention pour chaque catégorie dans un souci de cohérence et de continuité.

L'objectif sera donc d'établir un référentiel commun et partagé de conception et d'intervention des éducateurs au sein de la structure amateur en fonction de la catégorie encadrée. Nous envisageons dans un premier temps d'établir ce référentiel commun à partir d'une analyse des actions réalisées en situation des différents éducateurs. Puis dans un second temps, de les aider au développement de leurs connaissances partagées et ainsi de leur formation au sein de la structure.

3e chapitre : Méthodologie

1) Participants et contexte.

Pour ce travail, les six responsables de chaque catégorie ont accepté de collaborer. Ils font partie de l'association depuis deux saisons en moyenne. Voici une présentation succincte des différents éducateurs :

- U7 : 19 ans, étudiant en licence 1 STPAS à Brest, joueur en équipe fanion, au club depuis cette saison et en formation du Brevet de Moniteur de Football.
- U9 : 47 ans, éducateur depuis 15 ans, formation en cours du Certificat Fédéral de Football du 1^{er} niveau, au club depuis 2 saisons.
- U11 : 21 ans, étudiant en licence 2 STPAS à Brest, joueur en équipe fanion, au club depuis 2 saisons, formation en cours du Certificat Fédéral de Football 1^{er} niveau.
- U13 : 23 ans, joueur en équipe fanion, au club depuis 10 ans, éducateur depuis 3 saisons, formation en cours du Certificat Fédéral de Football du 1^{er} niveau.
- U15 : 25 ans, au club depuis 5 saisons, employé du club depuis mai 2013, titulaire du Brevet d'Etat d'Educateur Sportif 1^{er} degré, joueur de l'équipe fanion.
- U17 : 63 ans, éducateurs depuis 30 saisons, au club depuis cette saison, titulaire du Brevet d'Etat d'Educateur Sportif 1^{er} Degré.

Il convient d'expliquer les raisons pour lesquelles nous avons choisi ces six éducateurs. Premièrement, ils présentent des profils différents, en termes d'ancienneté au club, d'âge, de formation initiale et continue et d'expérience. Deuxièmement, ils sont chacun responsable d'une catégorie. Enfin, le fait de tous les retenir pour ce travail engendrera un panel plus large et global sur la conception de l'intervention des éducateurs.

2) Recueil des données

Le recueil des données a été effectué en trois temps :

1. *Les entretiens individuels directifs* ont été réalisés avec chaque éducateur à l'aide d'un questionnaire présenté sous forme d'un diaporama (Annexe 1). Ce questionnaire porte sur les cinq principaux thèmes défini par Brau-Antony (2001) : la conception de jeu, les objectifs de formation, l'analyse des joueurs, l'organisation des séances et les interventions de l'éducateur. Il a pour objectif de se renseigner sur la conception globale a priori des éducateurs pour chaque catégorie. Dans un souci méthodologique, nous avons fait le choix de définir trois catégories d'âge : les U7-U9, les U11-U13 et les U15-U17.

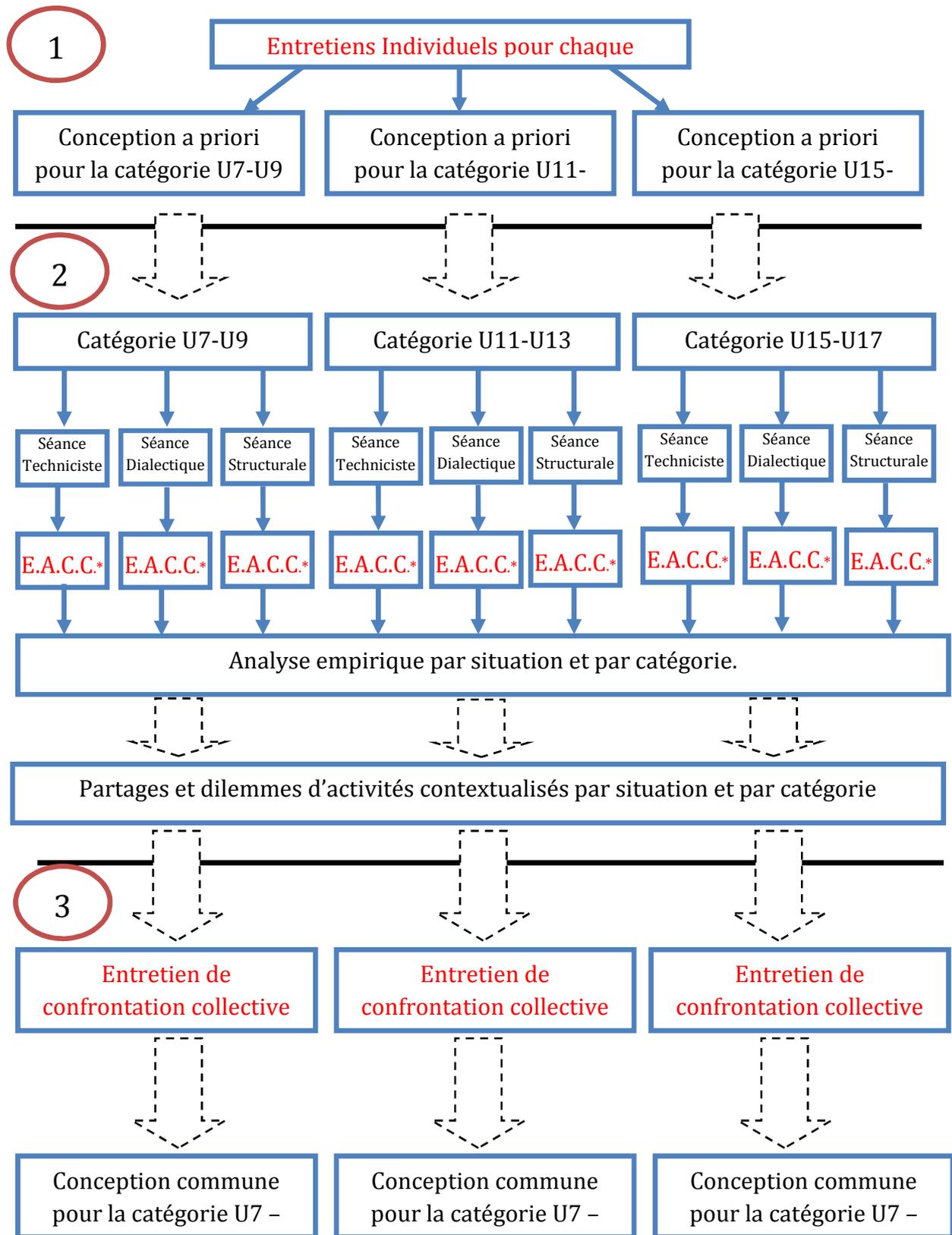
2. *Les entretiens d'auto-confrontation croisée (EACC)* : nous avons réalisés au total 9 EACC. Ils ont permis d'établir l'intervention des éducateurs en fonction de chaque situation et de chaque catégorie. Pour cela, nous avons réalisé le déroulement suivant :

- a) Création d'une séance en fonction d'une conception.
- b) Animation des éducateurs le mercredi après midi auprès des trois catégories. La séance était la même pour les trois catégories. Chaque séance était filmée.
- c) Réalisation de trois EACC. Nous avons réalisé un EACC par catégorie en présence des éducateurs.

Cet enchaînement – animation des trois séances puis entretiens d'auto-confrontation croisée – a été réalisé trois fois dans l'ordre suivant : une première fois pour la séance issue de la conception techniciste puis pour la conception structuraliste et enfin pour la conception dialectique.

L'ensemble des EACC a été filmé et retranscrit intégralement. Nous avons réalisé ensuite une analyse empirique par catégorie afin de définir les rôles des éducateurs par situation et par catégorie. Ces rôles ont fait émerger des partages et des dilemmes d'activité contextuelle par situation et par catégorie.

3. *Les entretiens de confrontation collective (ECC)* ont été réalisés afin de dégager une conception commune sur l'organisation des séances et sur l'intervention des éducateurs par situation et par catégorie. Pour cela, nous avons conçu trois diaporamas en fonction des trois catégories. Lors des ECC, les éducateurs ont dans un premier temps choisi l'organisation de séance en fonction de cinq situations par séance. Dans un second temps, en fonction de la situation choisie, les éducateurs ont se sont confrontés aux rôles qu'ils avaient défini lors des entretiens d'auto-confrontation croisée. Ils ont pu voir apparaître des partages et des dilemmes. Cette présentation a eu pour but d'engendrer une discussion, un échange entre les éducateurs afin de trouver un partage, un compromis sur les rôles à tenir par l'éducateur lors de cette situation. L'ensemble des entretiens de confrontation collective a été filmé afin de retranscrire les rôles des éducateurs par situation choisie et par catégorie.



*E.A.C.C : Entretien d'Auto-Confrontation Croisée

Figure 3-1 : Représentation schématique du déroulement du recueil de données.

2.1) Analyse thématique de la conception a priori des éducateurs : les entretiens individuels directifs.

2.1.1) L'entretien individuel directif.

L'entretien individuel est une technique de recueil de l'information qui se déroule dans une relation de face à face entre l'évaluateur et la personne enquêtée. C'est un outil simple et rapide d'utilisation. L'entretien individuel permet de recueillir des informations quantitatives mais surtout qualitatives. Il est nécessaire de clairement distinguer les informations qui sont des faits véritables, des points de vue, analyses et opinions.

Au sein de l'entretien individuel, on peut distinguer trois types d'entretiens :

- *L'entretien individuel non directif* où la personne s'exprime librement sur des questions dont le champ est assez large
- *L'entretien individuel semi-directif* où le recueil de l'expression des acteurs est centré par rapport à une trame générale souple construite à partir d'un guide d'entretien.
- *L'entretien individuel directif* applique de façon stricte le guide d'entretien. L'évaluation décline les questions les unes après les autres, sans laisser la possibilité à la personne interrogée de développer d'autres points. Lui-même s'abstient de développer des questions non prévues dans la grille d'entretien. Les réponses à chaque question sont en générale assez brèves. Ce type d'entretien est utile lorsque l'on veut réaliser un grand nombre d'entretiens et minimiser les risques de subjectivité de la part de l'enquêteur.

Dans notre recherche professionnelle, ces entretiens individuels directifs se sont déroulés en face à face, éducateur – responsable technique, avec l'aide diaporama. Les questions étaient posées par le défilement des diapositives. Le responsable technique veillait à ne pas couper la parole de la personne interrogée. La question pouvait être reformulée par le responsable technique si l'éducateur ne comprenait pas complètement le sens et émettait des doutes par rapport à la formulation de sa réponse.

Chaque entretien individuel a été filmé afin de recueillir les données verbales de chaque éducateur. Suite à la retranscription de l'ensemble des entretiens, nous avons réalisé une analyse thématique des verbatim.

2.1.2) L'analyse thématique.

L'analyse thématique permet de déterminer les thèmes développés dans le discours. Le but de cette analyse est de repérer les unités sémantiques qui constituent l'univers du discours. Une unité sémantique est un groupe de mots qui décrit, définit, rend compte du thème considéré. Pour réaliser cette tâche, nous avons procédé en trois étapes :

a) *1^{ère} étape : Catégorisation des discours par catégorie d'âge.* Nous avons classé l'ensemble des discours en fonction de la catégorie concernée par le discours de l'éducateur.

b) *2^{ème} étape : Détermination des unités sémantiques.* Nous avons identifié les groupes de mots qui faisaient référence à un des cinq thèmes : conception de jeu, objectifs de formation, analyse de l'activité, organisation des séances, intervention des éducateurs.

c) *3^{ème} étape : Catégorisation des unités sémantiques.* Cette dernière étape consistait à classer les unités sémantiques en fonction des trois conceptions (techniciste, dialectique et structurale) dont le discours faisait référence.

Cette démarche nous a permis de comprendre et de concevoir la conception générale a priori des éducateurs mais également la conception a priori des éducateurs en fonction de chaque catégorie. La totalité des unités sémantiques sont répertoriés par catégorie et par tableaux. Le tableau 0-1, répertorie dans l'annexe 2 présente la classification employé pour l'ensemble des catégories.

2.2) Analyse empirique des interventions en situation : les entretiens d'auto-confrontation croisée.

2.2.1) L'enregistrement vidéo.

Les trois séances étaient préparées à l'avance par le responsable technique. Chaque séance était illustrative de chaque conception : techniciste, structurale puis dialectique (Annexe 3). Chaque situation comportait la même trame :

1. Une séquence d'échauffement.
2. Une séquence 1.
3. Une séquence 2.
4. Une séquence 3.
5. Une situation globale.

Les séquences étaient selon la conception un exercice, un jeu ou une situation contextualisés. Par conséquent, les éducateurs ont animé au total neuf séances (trois par catégorie). Ils ont été filmés à chaque fois en situation. Le recueil des données visuelles a été effectué avec une caméra numérique sur pied qui se trouvait à un mètre cinquante au dessus du terrain. Les situations étaient filmées de manière à percevoir en permanence l'ensemble des éducateurs et leurs interventions (cf. Figure 3-2 ci-après).

L'enregistrement audio était fonction de la proximité de l'éducateur avec la caméra ainsi que de la portée de sa voix à travers ses discours. Les exercices ou situations étaient au préalable mis en place par l'employé du club, comme à l'accoutumé au sein de la structure.

Les séances s'effectuaient chaque mercredi après-midi pour toutes les catégories : de 14h00 à 15h30 pour la catégorie U7-U9, de 16h00 à 17h30 pour la catégorie U11-U13 et de 17h30 à 19h00 pour la catégorie U15-U17.



Figure 3-2: Illustration données vidéos.

2.2.2) Les entretiens d'auto-confrontation croisée.

Plusieurs auteurs, dont Clot *et al.* (2000) soulignent qu'au-delà de l'entretien d'auto-confrontation lui-même, la démarche comprend trois phases principales :

1. *1^{ère} étape* : La constitution d'un groupe d'analyse et du matériau : phase durant laquelle le chercheur choisit des participants représentatifs du milieu de travail associé à la recherche. Ces participants sont ensuite filmés dans leur activité.

2. *2^{ème} étape* : La réalisation des auto-confrontations et la conjugaison des expériences des participants. En visionnant ces séquences d'activités filmées, pourra naître la discussion entre les participants sur leur activité. Il s'agit du moment crucial pour le chercheur, qui y récolte à proprement parler des données, en filmant ou enregistrant les interactions naissant du visionnement.

3. *3^{ème} étape* : L'extension de l'analyse au collectif professionnel : l'ensemble du matériel enregistré dans ces deux étapes peut être soumis aux participants afin que continue collectivement le travail. Cet entretien est qualifié de confrontation collective.

Dans un souci de rappel de l'activité passée et de disponibilité des éducateurs, les entretiens d'auto-confrontation croisée ont été effectués en présence de tous les éducateurs le samedi matin suivant la séance filmée du mercredi après-midi. Par conséquent, nous avons réalisé au total neuf entretiens d'auto-confrontation croisée : nous avons trois catégories et les éducateurs ont animé trois séances par catégorie. Chaque entretien d'auto-confrontation croisée durait entre quarante-cinq minutes et une heure.

Lors des entretiens d'auto-confrontation croisée, les données verbales ont été recueillies par une caméra placée face à eux. La présentation de leur activité se faisait à l'aide d'un vidéoprojecteur. L'ensemble des personnes présentes pouvait demander au responsable technique d'avancer, d'accélérer, ou d'arrêter le film de la séance selon leur gré.



Figure 3-3: Illustration de l'entretien d'auto-confrontation.

2.2.3) Analyse empirique et spécifique des interventions des éducateurs par situation et par catégorie.

Les données verbales des entretiens d'auto-confrontation croisée ont été intégralement retranscrites. Suite à ces retranscriptions, nous avons effectué dans un premier temps une analyse spécifique du discours des éducateurs. Nous avons regroupé les verbatim qui se rapportaient à la même situation. Pour chaque entretien, nous avons séparé les discours en fonction de chaque situation.

Dans un second temps, nous avons procédé à une analyse empirique du discours. Cette analyse consiste à découper le discours en unités significatives (US) puis à les regrouper « par ressemblance ». Les US issues des verbatim de chaque éducateur sont alors confrontés aux US issues des verbalisations des autres éducateurs. Par cette analyse empirique, nous avons pu créer des catégories ou « rôles » de l'éducateur. Le tableau ci-dessous illustre le rôle de l'éducateur pour la catégorie U11-U13 dans une situation d'échauffement. L'analyse de l'ensemble des discours aura permis de dégager 17 rôles distincts de l'éducateur. L'ensemble de ces rôles a été répertorié dans un tableau et servira aux éducateurs lors des entretiens de confrontation collective. (Annexe 4).

Situation 1 D'échauffement.	
Rôle de l'éducateur	Unités sémantiques
Arbitrer	je comptais assez fort le nombre de passes
	Dire quand il y avait point
	moi pareil, je comptais les points
Donner les consignes	J'ai expliqué, au départ les consignes
Arrêter	j'ai arrêté souvent pour l'occupation de l'espace. Ici j'ai dit « regardez où vous êtes » et par eux même ils vont voir qu'ils sont tous au même endroit et donc ils vont s'écarter.
	Deux – trois fois j'ai arrêté, pris un joueur par le bras et je l'ai déplacé pour qu'ils comprennent en disant « mets-toi là ! ».
	j'ai arrêté
	là j'arrête... j'ai arrêté parce que l'occupation de l'espace n'était pas bonne
	j'arrêtais aussi. J'ai arrêté plusieurs fois sur l'occupation de l'espace. Ça ils avaient du mal à comprendre le fait d'arrêter pour expliquer
Donner les critères de réalisation	Quand je leurs ai expliqué qu'il fallait bien occuper l'espace, être en mouvement autour du porteur, ils ont réussi et j'ai réussi à voir 3 fois 10 passes de suite. Une fois qu'ils ont compris j'ai laissé jouer mais quand je voyais qu'il avait des difficultés, j'arrêtais
	c'est donner des billes pour la suite de la séance. C'est une ligne directrice pour la suite de la séance plus tard
Etre exigeant	oui et c'est l'exigence
	Ils sont arrivés à un âge où ils sont capables de comprendre
	l'exigence va monter au fur et à mesure de la séance et des exercices. Là on va leurs dire mais s'il y a du déchet on va être plus conciliant
Corriger	donc là on va corriger, on va dire pourquoi ce n'est pas bien

Tableau 3–1: Classification empirique des US pour la situation d'échauffement pour la catégorie U11-U13.

2.2.4) Eléments partagés et dilemmes d'activité contextuels des éducateurs.

Dans la dernière partie de notre analyse empirique, nous avons pu mettre en avant des cohérences, des partages dans les discours des éducateurs mais également des divergences, des contradictions. En effet, par exemple, certains éducateurs choisissaient de « laisser jouer » quand d'autres préféraient « arrêter la situation pour corriger ». Ces dilemmes seront mobilisés lors des entretiens collectifs dans le but de confronter les individus à leurs divergences et de les amener à échanger, argumenter entre eux. Ces dilemmes sont de type interpersonnel c'est-à-dire qu'au moins deux éducateurs ne partagent pas la même conception de l'intervention pour une catégorie donnée et ne situation donnée.

Nous avons également repéré des dilemmes d'activité contextuels. Par notre analyse empirique, nous avons dégagé des contradictions entre le rôle de l'éducateur et la situation mise en place dans une catégorie donnée. Selon nous, le rôle de l'éducateur ne rentrait pas en adéquation avec la conception de la situation. Par exemple, lors d'un exercice athlétique ou analytique, nous pouvons poser comme dilemme le fait qu'un éducateur choisisse de « questionner » un joueur en action sur sa réussite ou son échec. De plus, l'éducateur pouvait le faire auprès de joueurs de la catégorie U7-U9. Par conséquent, notre analyse empirique nous incite à poser comme dilemmes l'intervention des éducateurs avec le contexte de la situation.

Pour présenter les partages et les dilemmes aux éducateurs, nous avons choisi d'établir trois diaporamas, un par catégorie, à l'aide du logiciel power-point. Nous avons constitué la même trame pour chaque diaporama. La deuxième diapositive énumérait toutes les séquences que les éducateurs avaient rencontrées lors des trois séances. Ensuite, pour chaque séquence, nous avons établi trois diapositives : la première présentait la séquence, la seconde énumérait les différents rôles avec quelques verbalisations typiques que les éducateurs avaient établis lors des entretiens d'auto-confrontation croisée, et la troisième présentait aux éducateurs les dilemmes que nous avons établis. Les quatre diapositives ci-dessous sont un exemple.

SEANCE U7 – U9

- > Echauffement : [Exercice / Jeu / Situation Globale](#). (10 minutes).
- > Cœur de séance : Choix des 3 séquences de 20 minutes.
 - > [Exercices analytique, de répétition.](#)
 - > [Exercices athlétique \(vitesse, psychomotricité, relais...\)](#)
 - > [Exercices analytique au poste.](#)
 - > [Jeux scolaires.](#)
 - > [Jeux réduits.](#)
 - > [Situations-Problème.](#)
 - > [Situations de résolution du problème.](#)
 - > [Situations de réinvestissement.](#)
- > Situations de fin : [Situation Globale](#) (15 minutes)

Techniciste

Structurale

Dialectique

Exercice d'échauffement

- ⦿ Exercice de répétition de gammes.
- ⦿ Avec ou sans ballon.
- ⦿ Exemples : passe et suit, en colonnes,...

Sensations perçues :

- > Complexe mais adaptée.
- > Difficulté de compréhension des joueurs.

Retour

Rôle de l'éducateur	Verbalisations.
Donner des consignes	<ul style="list-style-type: none"> • Il donne juste des consignes. • On dit la consigne et voilà. • On n'a pas bien expliquer au départ.
Animer	<ul style="list-style-type: none"> • Animer.
Observer	<ul style="list-style-type: none"> • En observation beaucoup. • On n'a pas été assez présent. • Je n'ai quasiment rien dit.
Corriger	<ul style="list-style-type: none"> • Il aurait fallu dire stop pour corriger
Arrêter pour corriger	<ul style="list-style-type: none"> • On aurait peut être pu arrêter par moment pour redonner les critères de réalisation de la bonne passe. • Il aurait fallu dire stop pour corriger
Laisser jouer	<ul style="list-style-type: none"> • Je ne sais même pas s'il faut vraiment arrêter. • Si tu les arrêtes tu les échauffes moins bien donc pour moi il faut laisser continuer • Sur la mise en train, c'est vrai que je corrige moins

Exercice d'échauffement.

Les Dilemmes.

Arrêter / Observer ?

Corriger / Ne pas corriger ?

Arrêter pour corriger / Laisser jouer ?

Position de l'éducateur :

Sur le côté ?

Autre(s) rôle(s) ?

Retour

Figure 3-4: Exemple de diapositives élaborées pour les entretiens de confrontation collective.

2.3) Création d'une conception commune de l'intervention par catégorie : les entretiens de confrontation collective.

La troisième phase de notre démarche s'est déroulée selon trois temps : la catégorie U7-U9, puis la catégorie U11-U13, et enfin la catégorie U15-U17. Nous avons donc effectué trois entretiens de confrontation collective. Chaque entretien de confrontation collective a permis de confronter l'ensemble des participants à l'analyse de leur propre discours et s'est déroulé sous forme d'entretien semi-dirigé. La présentation de leurs discours était établie à l'aide d'un power point et d'un vidéoprojecteur. Dans l'annexe 5, nous présentons le diaporama de l'entretien de confrontation collective des U7-U9.

Les éducateurs ont dans un premier temps choisi la trame de la séance : le type d'échauffement, les trois séquences qui composent le cœur de la séance et la situation globale.

Ensuite, en fonction de la séquence choisie (exercice, jeu ou situation), le responsable technique présentait les rôles qu'ils avaient tenus pendant l'entretien d'auto-confrontation croisée puis il présentait les dilemmes qu'il avait pu relever. A partir de là, une discussion sur le mode d'intervention de l'éducateur s'entamait entre les différentes personnes présentes. Les discours étaient enregistrés à l'aide d'une caméra numérique positionnée de biais face à eux.

Pour les aidés dans leur discours, un tableau synthétique des différentes interventions de l'éducateur qu'ils avaient décrites lors des entretiens d'auto-confrontation croisée (annexe 4) leur a été transmis avant les entretiens de confrontation collective. Chaque entretien collectif a été retranscrit afin d'établir pour chaque catégorie et chaque situation le rôle que devait tenir l'éducateur.

Les entretiens de confrontation collective ont permis de définir clairement le rôle futur qu'un éducateur devait tenir lors de telle ou telle situation. Chaque situation choisie est en relation avec la catégorie. En effet, les entretiens de confrontation collective ont permis de définir le rôle des éducateurs pour cinq situations par catégorie. Nous avons fait le choix de ne pas définir le rôle d'un éducateur pour toutes les situations et pour toutes les catégories car il aurait fallu dans un premier temps définir si toutes les situations étaient adaptées à toutes les catégories. Le fait d'avoir défini le rôle de l'éducateur pour une situation et pour une catégorie n'engendre pas de relation a priori entre le rôle de l'éducateur pour une situation choisie pour deux catégories. Par exemple, le rôle que doivent tenir les éducateurs lors d'un exercice analytique dans la catégorie U11-U13 ne suppose pas qu'il soit identique ou différent dans les autres catégories.

4e chapitre : Résultats

1) Une conception globale a priori de l'intervention par catégorie d'âge.

Les entretiens individuels directifs se sont déroulés avant la présentation des séances et des entretiens d'auto-confrontations croisée. Ils ont permis de dégager 186 unités sémantiques classées dans le tableau ci-dessous. Nous avons pu dégager une conception a priori de l'intervention des éducateurs de manière générale et en fonction de chaque catégorie.

Conception générale de l'intervention en football	TECHNICISTE	DIALECTIQUE	STRUCTURALE
Conception du jeu	Sportive	Interne	Educative
U7-U9	1	1	6
U11-U13	1	5	6
U15-U17	2	0	4
Total	4	6	16
Objectif de formation	Techniciste	Tactique	Psycho-Social
U7-U9	10	0	12
U11-U13	6	4	4
U15-U17	0	3	4
Total	16	7	20
Analyse de l'activité	Sommative	Systémique	Structuraliste
U7 - U9	7	2	0
U11 - U13	0	4	1
U15 - U17	0	5	3
Total	7	11	4
Organisation des séances	Simplifiées	Intégrées	Adaptées
U7 - U9	7	0	9
U11 - U13	4	4	6
U15 - U17	1	7	2
Total	12	11	17
Intervention de l'éducateur	Directive	Active-appropriative	Active-incitative
U7 - U9	18	1	17
U11 - U13	8	3	3
U15 - U17	3	3	0
Total	29	7	20
Total US U7-U9	43	4	43
Total US U11-U13	19	20	20
Total US U15 - U17	6	18	13
Total	68	42	76

Tableau 4-1 : Répartition des unités significatives

Une conception globale a priori de l'intervention par catégorie d'âge.

1.1) La conception a priori sur l'ensemble des catégories.

Au regard du tableau, les éducateurs s'orientent vers une conception structuraliste (76 US) et techniciste (68 US). Il apparait de nombreuses divergences : ils adoptent une conception de jeu, des objectifs de formation et une organisation des séances majoritairement structuraliste, une analyse de l'activité dialectique et une intervention des éducateurs majoritairement techniciste.

Ces résultats nous montrent que les éducateurs n'ont pas une conception générale de l'intervention commune et identique peu importe la catégorie. Ces résultats nous envisagent à émettre plusieurs hypothèses :

- Les éducateurs ont la même conception pour chaque catégorie mais elle diffère en fonction de chaque catégorie.
- Les éducateurs n'ont pas la même conception pour chaque catégorie.

Ces différences pourraient venir du fait d'avoir plusieurs catégories et donc une conception plus définie et orientée des éducateurs en fonction de chaque catégorie.

1.2) La conception a priori des éducateurs pour la catégorie U7-U9.

Pour la catégorie U7-U9, au regard du total des US on constate une conception globale de l'intervention en football répartie en deux entre techniciste (43 US) et structurale (43 US). En s'intéressant à chaque thème, il existe de nombreuses différences. Les éducateurs s'orientent très majoritairement vers une conception du jeu structurale et vers une analyse de l'activité techniciste. Pour les trois autres thèmes, les éducateurs sont partagés entre les deux mêmes conceptions : techniciste et structuraliste.

Par conséquent, les éducateurs envisagent a priori la conception de l'intervention en football de manière divisée principalement au niveau de deux conceptions : structuraliste et techniciste.

1.3) La conception a priori des éducateurs pour la catégorie U11-U13.

Pour la catégorie U11 - U13, au regard du total des US, on constate que les éducateurs envisage une conception globale de l'intervention en football complètement divisée entre les trois conceptions. En se focalisant sur les différents thèmes, les éducateurs s'orientent vers une analyse de l'activité systémique. Pour les autres thèmes, ils sont divisés soit entre deux ou trois conceptions.

Par conséquent, les éducateurs envisagent a priori la conception générale de l'intervention pour cette catégorie de manière divisée et que très peu partagée.

1.4) La conception a priori des éducateurs pour la catégorie U15-U17.

Pour la catégorie U15 - U17, au regard du total des US, on constate une conception a priori de l'intervention en football orientée dialectique. Elle s'explique par une analyse de l'activité et une organisation des séances dialectique. Cependant, pour les éducateurs, la conception du jeu adoptée est structurale. Ensuite, pour les objectifs de

L'intervention des éducateurs définie par situation et par catégorie.

formation et l'analyse de l'activité, les éducateurs sont divisés entre une conception dialectique et une conception structurale. Enfin, pour l'intervention des éducateurs, ils sont divisés entre une conception techniciste et dialectique.

Par conséquent, les éducateurs envisagent a priori la conception générale de l'intervention pour cette catégorie de manière dialectique même si plusieurs dilemmes apparaissent.

Cette conception générale a priori de l'intervention en football établie par les éducateurs lors des entretiens individuels directs permettra également d'établir une comparaison avec les résultats obtenus après les entretiens de confrontation collective. Cette comparaison se fera au niveau de l'organisation des séances et de la conception de l'intervention des éducateurs.

2) L'intervention des éducateurs définie par situation et par catégorie.

Les entretiens d'auto-confrontation croisée ont permis d'obtenir plusieurs résultats. Tout d'abord, nous allons voir qu'ils ont permis d'énumérer le rôle de l'éducateur par situation et par catégorie. Ensuite, ils ont permis de mettre en avant partages et dilemmes par situation et par catégorie. Enfin, ils ont permis de définir une tendance sur le rôle des éducateurs de manière générale.

2.1) Définition des rôles de l'éducateur pour chaque situation.

Nous avons vu lors de la méthodologie que les entretiens ont permis aux éducateurs de définir leurs rôles au sein de chaque situation en fonction de chaque catégorie. Ils ont défini en moyenne sept rôles de l'éducateur pour chaque situation.

Les entretiens d'autoconfrontation croisée ont permis aux éducateurs de commencer à réfléchir sur leur propre activité et sur celle des autres éducateurs. Sur certaines situations, ils ont pris conscience des absences et des défauts qu'ils pouvaient présenter lors de leurs interventions. Pour remédier à cela, certains éducateurs ont simplement constaté la divergence entre ce qu'ils pensaient faire en situation et ce qu'ils faisaient réellement. D'autres ont apporté immédiatement des interventions différentes afin de remédier à ce qu'ils considéraient comme des contradictions. Enfin, d'autres éducateurs ont apporté un rôle de l'éducateur nouveau car ils constataient un manque ou un défaut de l'éducateur en activité.

De plus, ces entretiens d'autoconfrontation croisée ont déclenché à certains moments un échange entre les éducateurs. Cette prémisse de réflexion collective a permis de trouver de nouveaux rôles.

Pour conclure, les rôles de l'éducateur ont été listés par situation et par catégorie. Cette liste pourra servir de base, de support à la discussion lors des entretiens de confrontation collective.

L'intervention des éducateurs définie par situation et par catégorie.

2.2) Partages et dilemmes des éducateurs.

L'analyse empirique et spécifique des entretiens d'autoconfrontation croisée a permis de relever de nombreux dilemmes. En moyenne, 2 dilemmes ont été proposés pour chaque situation.

Conception	Catégorie U7 – U9		Catégorie U11 – U13		Catégorie U15 – U17	
« Exercices » Techniciste	3	7	1	5	3	8
	2		2		2	
	1		2		2	
	2		0		1	
« Jeux » Structurale	2	8	2	6	1	6
	2		2		2	
	3		2		3	
	1		0		0	
« Situations » Dialectique	4	6	2	7	2	6
	2		2		1	
	0		3		3	
Situation Globale	3		2		3	
Total	25		20		23	

Tableau 4-2 : Répartition du nombre de dilemmes créés par séquence et par conception en fonction des catégories.

Au regard du tableau ci-dessus, on constate que l'on relève en moyenne 7 dilemmes par conception ce qui nous rend compte que les éducateurs ne se contredisent pas plus dans une conception que dans une autre. Au regard des dilemmes par catégorie, le résultat est identique : ils ne se contredisent pas plus dans une catégorie que dans une autre.

En ce qui concerne les éléments partagés par les éducateurs, le fait de réaliser des entretiens d'auto-confrontation croisée ne nous permet pas de définir quel éducateur a effectué ce rôle et de connaître si les autres éducateurs partagent cette conception de l'intervention.

2.3) Rôle des éducateurs de manière générale.

Suite aux neuf entretiens d'auto-confrontations, les éducateurs ont dégagé 17 rôles d'intervention de l'éducateur. Ces rôles sont récapitulés dans les tableaux 0-3, 0-4 et 0-5 en annexe 6. Ce tableau a été transmis sous format papier à tous les éducateurs avant l'entretien collectif. Nous avons dégagé une majorité des interventions principalement au niveau de 6 rôles :

- Donner les consignes.
- Arrêter.
- Observer/laisser jouer.
- Corriger oralement.
- Valoriser/encourager.

Evolution du partage : création d'une organisation de séance et des interventions des éducateurs par situation et par catégorie.

- Animer/mettre du rythme

Les interventions des éducateurs n'étaient pas mises en relation avec les différentes séances et séquences proposées. Ce tableau permettait d'aider les éducateurs lors de l'entretien collectif à se rappeler des interventions qu'ils avaient pu établir lors des entretiens d'autoconfrontation croisée.

3) Evolution du partage : création d'une organisation de séance et des interventions des éducateurs par situation et par catégorie.

Pour comprendre l'évolution du partage au sein des éducateurs, nous avons séparé les trois catégories. Pour chaque catégorie, nous avons tout d'abord établi un tableau de comparaison entre la conception de l'intervention des éducateurs suite aux entretiens individuels directifs et la conception de l'intervention des éducateurs suite aux entretiens de confrontation collective. Ensuite, nous avons établi un second tableau montrant l'évolution des rôles des éducateurs lors d'une même situation. Enfin, nous avons établi une séance « type » grâce aux rôles définis par les éducateurs lors des entretiens de confrontation collective.

3.1) Pour la catégorie U7-U9.

Le tableau ci-dessous met en avant la conception a priori des éducateurs établie grâce aux entretiens individuels directifs et la conception de l'intervention des éducateurs établie après les entretiens de confrontation collective.

Après les entretiens individuels		Après l'entretien de confrontation collective	
Séances	Interventions	Séquences	Intervention de l'éducateur
Structurale	Directive	Structurale	Active-incitative
		Techniciste	Directive
		Structurale	Active-incitative
		Dialectique	Active-appropriative
		Dialectique	Active-incitative

Tableau 4-3. Catégorie U7-U9. Comparaison des conceptions de l'intervention après les entretiens individuels directifs et après les entretiens de confrontation collective.

Les résultats montrent qu'apparaissent certaines similitudes. Les éducateurs avaient opté pour une organisation des séances structuraliste suite aux entretiens individuels directifs. Ils ont également opté pour deux situations structurales après les entretiens de confrontation collective. Il existe également des dilemmes puisqu'ils ont choisi pour les trois autres situations : une situation techniciste et deux situations dialectiques. Ces résultats nous laissent penser qu'il existe une conception relativement partagée au préalable entre les différents éducateurs. Cependant, nous remarquons des dilemmes entre la situation mise en place et l'intervention de l'éducateur.

Evolution du partage : création d'une organisation de séance et des interventions des éducateurs par situation et par catégorie.

En se référant à la conception de l'intervention de Brau-Antony (2001), pour une situation dialectique, l'éducateur intervient de manière active-appropriative. Ici, pour une situation dialectique, les éducateurs ont choisi d'adopter une intervention active-incitative.

Pour comprendre l'évolution du partage, nous avons noté dans le tableau ci-dessous, les rôles de l'éducateur au départ (établis lors des entretiens d'autoconfrontation croisée), et les rôles de l'éducateur confirmés, retirés et ajoutés établis lors des entretiens de confrontation collective. Ces rôles sont détaillés en annexe 6.

Séance	Rôles de l'éducateur au départ	Rôles de l'éducateur confirmés	Rôles de l'éducateur retirés	Rôles de l'éducateur ajoutés
Situation 1 : Jeu réduit	7	5	2	0
Situation 2 : Exercice athlétique	4	2	2	4
Situation 3 : Jeu scolaire	10	6	4	0
Situation 4 : Situation problème	9	9	0	1
Situation 5 : Situation globale	9	5	4	1
Total	39	27	12	6

Tableau 4-4 : Evolution des interventions des éducateurs pour la catégorie U7-U9.

Les résultats montrent que les éducateurs conservent en grande majorité les rôles qu'ils avaient définis au départ (27 sur 39). Les éducateurs ont au total retirés 12 rôles et ajoutés 6 rôles. De plus, on constate que pour chaque situation, les rôles de l'éducateur ont été modifiés. Par conséquent, pour cette catégorie et pour chaque situation choisie lors des entretiens de confrontation collective, l'intervention des éducateurs a évolué.

L'entretien de confrontation collective a permis de déterminer une séance « type » pour la saison prochaine et des interventions à effectuer par l'éducateur en fonction de chaque situation. Ils ont établis une séance avec plusieurs situations : simplifiée, aménagée et globale. Leurs interventions ont été établies dans la séance ci-dessous suivant un ordre d'intervention chronologique défini par les éducateurs lors de l'entretien collectif. On remarquera que les éducateurs ont choisi deux pédagogies différentes pour trois conceptions de situations.

Evolution du partage : création d'une organisation de séance et des interventions des éducateurs par situation et par catégorie.

Séance U7-U9.

- A. Situation d'échauffement : Jeu réduit (pédagogie active-incitative)
 1. Rassembler les joueurs, attirer leur attention, donner les consignes, les mettre en place.
 2. Laisser jouer, arbitrer, donner des critères de réalisation, animer, mettre du rythme.
- B. Situation 1 : Exercice athlétique. (pédagogie directive)
 1. Rassembler les joueurs, attirer leur attention, donner les consignes, démontrer, donner les critères de réalisation
 2. Animer, diriger, être exigeant, valoriser.
- C. Situation 3 : Jeu scolaire. (pédagogie active-incitative)
 1. Rassembler les joueurs, attirer leur attention, donner les consignes.
 2. Laisser jouer, animer, encourager, arbitrer, expliquer.
- D. Situation 4 : Situation problème. (pédagogie active-appropriative)
 1. Rassembler les joueurs, attirer leur attention, donner les consignes.
 2. Laisser jouer, valoriser, arbitrer.
 3. Arrêter, questionner, corriger, expliquer.
 4. Donner les critères de réalisation, valoriser, arrêter pour corriger, arbitrer.
 5. Débriefing
- E. Situation 5 : Jeu global. (pédagogie active-incitative)
 1. Donner les consignes.
 2. Laisser jouer, animer, encourager, arbitrer, corriger.

3.2) Pour la catégorie U11-U13.

Le tableau ci-dessous met en avant la conception a priori des éducateurs établie grâce aux entretiens individuels directifs et la conception de l'intervention des éducateurs établie après les entretiens de confrontation collective.

Après les entretiens individuels		Après l'entretien collectif	
Séances	Interventions	Séquences	Intervention de l'éducateur
Structurale Dialectique Techniciste	Directive	1/ Structurale.	Active-incitative
		2/ Techniciste	Directive
		3/ Techniciste	Active - incitative
		4/ Dialectique	Active-appropriative
		5/ Dialectique	Active-appropriative.

Tableau 4-5. Catégorie U11-U13. Comparaison des conceptions de l'intervention après les entretiens individuels directifs et après les entretiens de confrontation collective.

Au regard du tableau ci-dessus, les résultats une concordance dans le choix de l'organisation de la séance. Les éducateurs ne s'orientaient pas vers une seule

Evolution du partage : création d'une organisation de séance et des interventions des éducateurs par situation et par catégorie.

conception après les entretiens individuels directifs. A l'issue des entretiens de confrontation collective, ils ne s'orientent pas vers une seule conception car ils ont choisi une situation structurale, deux situations technicistes et deux situations dialectiques. Au vu de ces résultats, on peut présumer d'un potentiel partage de départ entre les éducateurs. Ensuite, les éducateurs envisageaient très clairement après les entretiens individuels des interventions directives. Suite aux entretiens de confrontation collective, ils envisagent une seule fois cette conception de l'intervention.

Enfin, au regard de la relation organisation de la séance et intervention des éducateurs suite aux entretiens d'autoconfrontation collective, on remarque qu'elle est majoritairement en adéquation avec celle de Brau-Antony (2011).

Pour comprendre l'évolution du partage, nous avons noté dans le tableau ci-dessous, les rôles de l'éducateur au départ (établis lors des entretiens d'autoconfrontation croisée), et les rôles de l'éducateur confirmés, retirés et ajoutés établis lors des entretiens de confrontation collective. Ces rôles sont détaillés en annexe 6.

Séance	Rôles de l'éducateur au départ	Rôles de l'éducateur confirmés	Rôles de l'éducateur retirés	Rôles de l'éducateur ajoutés
Situation 1 : Jeu réduit	6	3	3	3
Situation 2 : Exercice analytique	8	7	1	1
Situation 3 : Exercice athlétique	7	5	2	4
Situation 4 : Situation problème	5	5	0	4
Situation 5 : Situation globale	7	5	2	3
Total	33	25	8	15

Tableau 4-6 : Evolution des interventions des éducateurs pour la catégorie U11-U13

Les résultats montrent, comme pour la catégorie U7-U9, que les éducateurs conservent en grande majorité les rôles qu'ils avaient définis au départ (25 sur 33). Les éducateurs ont au total retirés 8 rôles et ajoutés 15 rôles. De plus, on constate que pour chaque situation, les rôles de l'éducateur ont été modifiés. Par conséquent, pour cette catégorie et pour chaque situation choisie lors des entretiens de confrontation collective, l'intervention des éducateurs a évolué.

L'entretien de confrontation collective a permis de déterminer une séance « type » pour la saison prochaine et des interventions à effectuer par l'éducateur en

Evolution du partage : création d'une organisation de séance et des interventions des éducateurs par situation et par catégorie.

fonction de chaque situation. Ils ont établis une séance avec plusieurs situations : simplifiée, aménagée et globale. Leurs interventions ont été établies dans la séance ci-dessous suivant un ordre d'intervention chronologique défini par les éducateurs lors de l'entretien collectif. On remarquera que les éducateurs ont choisi deux pédagogies différentes pour trois conceptions de situations.

Séance U11-U13.

- A. Situation d'échauffement : Jeu réduit (pédagogie active-incitative)
 1. Rassembler les joueurs, attirer leur attention, donner les consignes, les mettre en place.
 2. Laisser jouer, arbitrer, animer, mettre du rythme, valoriser, être exigeant.
- B. Situation 1 : Exercice analytique. (pédagogie directive)
 1. Rassembler les joueurs, attirer leur attention, donner les consignes, démontrer, donner les critères de réalisation
 2. Animer, être exigeant, valoriser, laisser jouer, observer
 3. Arrêter, corriger, donner les variables.
- C. Situation 3 : Exercice athlétique. (pédagogie active-incitative)
 1. Rassembler les joueurs, attirer leur attention, donner les consignes, démontrer.
 2. Animer, valoriser, donner les critères de réalisation, arbitrer, responsabiliser les joueurs, rigoler et corriger.
- D. Situation 4 : Situation problème. (pédagogie active-appropriative)
 1. Rassembler les joueurs, attirer leur attention, donner les consignes.
 2. Laisser jouer, animer, valoriser, arbitrer.
 3. Arrêter, questionner, corriger, donner les variables.
 4. Laisser jouer, valoriser, corriger oralement, arbitrer.
 5. Débriefing, questionner.
- E. Situation 5 : Jeu global. (pédagogie active-appropriative)
 1. Donner les consignes.
 2. Laisser jouer, animer, valoriser, arbitrer, corriger, être exigeant, rigoler.

3.3) Pour la catégorie U15-U17.

Le tableau ci-après met en avant la conception a priori des éducateurs établie grâce aux entretiens individuels directifs et la conception de l'intervention des éducateurs établie après les entretiens de confrontation collective.

Evolution du partage : création d'une organisation de séance et des interventions des éducateurs par situation et par catégorie.

Avant les entretiens individuels		Après l'entretien collectif	
Séances	Interventions	Séquences	Intervention de l'éducateur
Dialectique	Active-appropriative + Directive	Structurale	Active-incitative
		Dialectique	Active-appropriative
		Techniciste	Active-incitative
		Dialectique	Active-incitative
		Dialectique	Active-appropriative

Tableau 4–7. Catégorie U15-U17. Comparaison des conceptions de l'intervention après les entretiens individuels directifs et après les entretiens de confrontation collective.

Au regard du tableau ci-dessus, les résultats une concordance dans le choix de l'organisation de la séance. Les éducateurs s'orientaient vers une seule conception dialectique après les entretiens individuels directifs. A l'issue des entretiens de confrontation collective, ils s'orientent également vers une conception dialectique avec la présence de trois situations dialectiques sur cinq situations. Au vu de ces résultats, on peut présumer d'un potentiel partage de départ entre les éducateurs en ce qui concerne l'organisation des séances. Au regard de la relation organisation de la séance - intervention des éducateurs, suite aux entretiens d'autoconfrontation collective, on remarque qu'elle est majoritairement en adéquation avec celle de Brau-Antony (2011).

Pour comprendre l'évolution du partage, nous avons noté dans le tableau ci-dessous, les rôles de l'éducateur au départ (établis lors des entretiens d'autoconfrontation croisée), et les rôles de l'éducateur confirmés, retirés et ajoutés établis lors des entretiens de confrontation collective. Ces rôles sont détaillés en annexe 6.

Séance	Rôles de l'éducateur au départ	Rôles de l'éducateur confirmés	Rôles de l'éducateur retirés	Rôles de l'éducateur ajoutés
Situation 1 : Jeu réduit	6	5	1	1
Situation 2 : Situation Problème	7	7	0	5
Situation 3 : Exercice athlétique	6	5	1	1
Situation 4 : S° Résolution de Pb	7	7	0	0
Situation 5 : Situation globale	6	5	1	4
Total	32	29	3	11

Tableau 4–8 : Evolution des interventions des éducateurs pour la catégorie U15-U17

Evolution du partage : création d'une organisation de séance et des interventions des éducateurs par situation et par catégorie.

Les résultats montrent que les éducateurs conservent en quasi totalité les rôles qu'ils avaient définis au départ (29 sur 32). Les éducateurs ont au total retirés 3 rôles et ajoutés 15 rôles. Très peu de rôles ont été retirés ce qui tend à penser que les éducateurs avaient omis d'en signaler lors des entretiens d'autoconfrontation croisée car ils ont rajoutés 11 rôles lors des entretiens de confrontation collective.

L'entretien de confrontation collective a permis de déterminer une séance « type » pour la saison prochaine et des interventions à effectuer par l'éducateur en fonction de chaque situation. Ils ont établis une séance avec plusieurs situations : simplifiée, aménagée et globale. Leurs interventions ont été établies dans la séance ci-dessous suivant un ordre d'intervention chronologique défini par les éducateurs lors de l'entretien collectif. On remarquera que les éducateurs ont choisi deux pédagogies différentes pour trois conceptions de situations.

Séance U15-U17.

- A. Situation d'échauffement : Jeu réduit (pédagogie active-incitative)
 - 1. Donner les consignes, les mettre en place.
 - 2. Laisser jouer, responsabiliser les joueurs, donner les critères de réalisation, animer, valoriser.
- B. Situation 1 : Situation Problème. (pédagogie active-appropriative)
 - 1. Rassembler les joueurs, attirer leur attention, donner les consignes.
 - 2. Laisser jouer, responsabiliser les joueurs.
 - 3. Arrêter, corriger, questionner.
 - 4. Animer, valoriser, arbitrer, être exigeant.
 - 5. Débriefing, questionner.
- C. Situation 3 : Exercice athlétique. (pédagogie active-incitative)
 - 1. Rassembler les joueurs, attirer leur attention, donner les consignes, démontrer.
 - 2. Animer, encourager, observer, être exigeant.
- D. Situation 4 : Situation de résolution de problème. (pédagogie active-incitative)
 - 1. Rassembler les joueurs, attirer leur attention, donner les consignes.
 - 2. Animer, donner les critères de réalisation, valoriser, adapter.
 - 3. Arrêter, questionner, corriger, donner les variables.
 - 4. Débriefing, questionner.
- E. Situation 5 : Jeu global. (pédagogie active-appropriative)
 - 1. Donner les consignes.
 - 2. Laisser jouer, animer, valoriser, arbitrer, corriger, être exigeant, responsabiliser les joueurs.
 - 3. Débriefing, questionner.

Evolution du partage : création d'une organisation de séance et des interventions des éducateurs par situation et par catégorie.

3.4) Pour l'ensemble des catégories.

Lorsque l'on s'intéresse aux trois catégories, on constate que l'organisation des séances ne suit pas un modèle référencé par Brau-Antony (2001). Nous trouvons pour chaque catégorie une situation typique issue de chaque conception.

En ce qui concerne l'intervention des éducateurs, on constate majoritairement une corrélation entre la situation et l'intervention de l'éducateur suivant le modèle de Brau-Antony (2001). Lorsque les éducateurs choisissent un exercice, ils adoptent une pédagogie directive. Lorsqu'ils choisissent une situation problème, ils adoptent une pédagogie active-appropriative. Enfin, lorsqu'ils choisissent une situation aménagée, ils adoptent une pédagogie active-incitative.

Séance	Rôles de l'éducateur au départ	Rôles de l'éducateur confirmés	Rôles de l'éducateur retirés	Rôles de l'éducateur ajoutés
U7-U9	39	26	13	13
U11-U13	33	25	8	16
U15-U17	32	29	3	11
Moyenne	35	26	8	13

Tableau 4-9 : Evolution des interventions des éducateurs pour les trois catégories.

Au niveau de l'évolution des interventions, le tableau ci-dessus nous montre une forte confirmation des interventions établies lors des entretiens d'auto-confrontations. On remarquera que les rôles de l'éducateur évoluent pour chaque catégorie avec en moyenne 8 rôles retirés et 13 rôles ajoutés.

Finalement, les éducateurs ont maintenus dans une grande partie les interventions qu'ils avaient pu adoptés lors des différents exercices. Selon eux, ils adoptent un comportement cohérent afin de faire progresser les joueurs. Cependant, ils ne le maintiennent pas totalement. Par conséquent, le degré de partage a priori augmente. On peut envisager que les connaissances partagées au niveau de la relation organisation des séances – intervention de l'éducateur sont de plus en plus similaires et précises.

5e chapitre : Discussion

Introduction

Notre travail cherchait à établir une conception de l'intervention des éducateurs partagée au sein de notre structure amateur. Pour y parvenir, nous avons réalisé trois types d'entretiens : individuels directifs, d'auto-confrontation croisée et de confrontation collective.

Ce procédé a permis de dégager au préalable une conception globale de l'intervention des éducateurs grâce aux entretiens individuels. Cette étape a permis de comprendre et de découvrir les éléments partagés et les éléments divergents entre les éducateurs de notre structure. Les entretiens d'auto-confrontation croisée ont permis de confronter chaque éducateur à son activité mais également de confronter son activité au regard des autres éducateurs. Ces entretiens ont été un moment d'échange sur leur pratique. Enfin, l'entretien de confrontation collective a permis de confronter les éducateurs à leurs discours établis lors des entretiens d'auto-confrontation croisée. Ce dernier entretien a permis aux éducateurs d'effectuer un choix sur la séance à établir en fonction de chaque catégorie. Ils ont également dégagé un compromis sur les principes d'intervention en fonction de chaque situation.

Ils ont pu avoir un moment de confrontation d'idées, de partage, de consensus, de compromis et de mise en accord sur leurs interventions à adopter en fonction de chaque situation.

Les résultats pointent de fortes similitudes entre la conception de l'intervention globale des éducateurs après les entretiens individuels et la conception de l'intervention partagée après l'entretien de confrontation collective. Sans se concerter, les éducateurs ont majoritairement choisi une conception commune de l'intervention en football.

De plus, les rôles des éducateurs choisis lors des entretiens d'auto-confrontation croisée sont majoritairement maintenus par les éducateurs lors de l'entretien de confrontation collective. On a constaté également une évolution des interventions des éducateurs. L'entretien de confrontation collective a eu pour objectif de présenter aux éducateurs les partages mais également les dilemmes. Finalement, nous avons abouti à la co-construction des séances par catégorie et des interventions des éducateurs en fonction de chaque situation.

Notre discussion sera organisée en quatre points : les éléments partagés comme point de départ de la coordination de l'intervention des éducateurs au sein de la structure ; les partages et les dilemmes comme source d'évolution du partage ; les entretiens d'auto-confrontations comme outil de développement du référentiel commun ; le référentiel commun, une perception propre à la structure.

Une conception globale de départ partagée et disparate.

1) Une conception globale de départ partagée et disparate.

Afin de nous rendre compte du partage des éducateurs en fonction des différents items détaillés par Brau-Antony (2001), nous avons réalisé des entretiens individuels dirigés. Les résultats présentés dans le tableau 2-1 suggèrent une conception globale très hétérogène entre les éducateurs sur plusieurs points.

Tout d'abord, de manière générale, les résultats montrent que les éducateurs s'orientent vers des conceptions disjointes entre les trois catégories. Ils mettent en avant en U7-U9 une conception techniciste et structurale, en U11-U13 les trois conceptions étaient présentes et en U15-U17 la conception dialectique. Cette disparité peut provenir :

- des formations reçues : universitaire et fédérale, uniquement fédérale, en cours, ou bénévole.
- des expériences vécues : certains sont éducateurs depuis plus de 20 ans et d'autres commencent cette saison, certains ont connu plusieurs clubs en tant qu'éducateur, d'autres n'ont connu que cette structure.
- du vécu au sein de la structure : certains sont présents depuis plusieurs saisons, d'autres sont arrivés seulement cette saison
- de la catégorie encadrée : certains n'ont encadré qu'une seule catégorie, certains plusieurs et d'autres toutes les catégories.

Par conséquent, ces divers paramètres gèrent chez les éducateurs des connaissances et des conceptions propres à chacun et qui peuvent être différentes.

Pour la catégorie U7-U9, les éducateurs s'orientent davantage vers une conception techniciste et structurale. Ces enfants de 6 à 9 ans commencent l'activité ou ont un vécu très faible au sein de la structure. Avec une conception de jeu globale éducative, les éducateurs ont une analyse de l'activité sommative. Pour les objectifs de formation, l'organisation des séances et l'intervention des éducateurs, ils sont partagés entre une conception techniciste et structurale. L'orientation des éducateurs s'apparenterait à la « structure molle » établie par Brau-Antony (2001). Elle se rapproche de la conception structurale en présentant des signes distinctifs de la conception techniciste. Cette orientation conceptuelle apparaît adaptée à ce public car elle répond aux caractéristiques et aux demandes des joueurs.

Pour la catégorie U11-U13, ils sont partagés entre les trois conceptions. Il existe une divergence entre les trois conceptions. Certains éducateurs envisagent des objectifs de formations et une organisation des séances technicistes, d'autres dialectiques et d'autres structurales. Par conséquent, les éducateurs ne sont pas du tout partagés sur la manière d'intervenir en football pour cette catégorie. Ces jeunes joueurs sont présentés par la Fédération Française de Football comme étant à l'âge d'or des acquisitions. Par conséquent, on peut envisager que les éducateurs cherchent à développer l'ensemble des caractéristiques des joueurs et ne savent pas quelle conception adoptée.

Une évaluation du partage par la mise en situation et les entretiens d'auto-confrontation.

Pour la catégorie U15-U17, ils s'orientent davantage vers une conception dialectique. Malgré une conception de jeu éducative et des objectifs de formation psycho-sociaux, les éducateurs privilégient une conception dialectique par une analyse de l'activité systémique, une organisation des séances intégrée et une pédagogie active-appropriative. Cette orientation au niveau de la conception globale de l'intervention correspond à la particularité des joueurs. La maturité des joueurs permettra un apprentissage par une compréhension tactique du jeu et une pédagogie axé sur la responsabilité et l'autonomie des joueurs.

Par conséquent, les éducateurs n'ont pas une conception de l'intervention en football identique pour les trois catégories. De plus, il existe de nombreuses controverses au sein de chaque catégorie lorsqu'on se réfère à la typologie de Brau-Antony (2001). Ce manque de cohérence nous signale des disparités entre les éducateurs. Si l'on s'attarde à la relation organisation des séances – intervention de l'éducateur, nous sommes face à certaines cohérences (en U7-U9 et en U15-U17) mais également face à quelques dilemmes : dans la catégorie U11-U13, les éducateurs envisagent une organisation des séances adaptative mais une intervention de l'éducateur directive. En U15-U17, ils envisagent pour une organisation des séances intégrée mais une intervention de l'éducateur active-appropriative et également directive. La conception de Brau-Antony (2001) a été établie de manière à ce que les enseignants soit le plus performant au niveau de l'apprentissage des enfants. Par conséquent, au regard des résultats, on est en droit de se demander si ces divergences par rapport à la conception de Brau-Antony (2001) ne vont pas ralentir ou pénaliser l'apprentissage des jeunes joueurs au sein de notre structure.

Cependant, malgré de nombreux dilemmes au sein de la conception globale et il existe au niveau de la relation organisation des séances – intervention des éducateurs un partage conséquent entre les éducateurs. En se référant à Eccles & Tennenbaum (2004) qui ont montré que la performance d'une équipe était dépendante du partage des MMP, la performance d'une équipe d'éducateurs à l'échelle d'une structure semble plutôt liée à un degré de partage pour chaque catégorie. Plus les éducateurs partageront la même conception, plus leur performance au niveau de l'intervention sera meilleure ce qui devra engendrer une meilleure progression des jeunes joueurs.

2) Une évaluation du partage par la mise en situation et les entretiens d'auto-confrontation.

Pour comprendre et évaluer ce partage, nous nous sommes focalisés sur la relation organisation des séances et intervention des éducateurs en partant du principe que plus la cohérence serait forte entre l'intervention des éducateurs, la situation mise en place et de l'éducateur présent, plus la formation des jeunes joueurs serait meilleure. Pour comprendre le niveau de partage des éducateurs, nous les avons mis en situation suivant les trois conceptions. Ils ont ainsi pu chacun se confronter à chaque organisation

Une évaluation du partage par la mise en situation et les entretiens d'auto-confrontation.

de séances en fonction de chaque catégorie et adopter des interventions propres à eux en fonction de chaque exercice. Cette mise en situation pratique a parfois mis en difficulté les éducateurs car la situation n'était pas adaptée selon eux à la catégorie.

Les entretiens d'auto-confrontation croisée ont dans un premier temps permis aux éducateurs de se rendre compte de leur comportement et de leurs interventions au cours des différentes séances et situations. Tout d'abord, en se voyant évoluer en situation, les éducateurs ont commencé à prendre conscience du comportement qu'ils adoptent réellement en situation. Ils ont ainsi pu faire une autocritique de leurs attitudes et de leurs performances. Ensuite, l'intérêt subsidiaire de ces entretiens est de confronter son comportement au jugement des autres éducateurs. Ils ont ainsi pu échanger leurs points de vue, leur conception sur l'intervention des éducateurs à adopter en situation.

Par conséquent, cette méthodologie a permis d'identifier les interventions qu'ont adoptées les éducateurs lors des différentes situations en fonction de chaque conception. Grâce aux entretiens d'auto-confrontations, nous avons pu établir des interventions complémentaires, partagées mais également des dilemmes. Par exemple, certains éducateurs « arrêtaient la situation » et d'autres « laissaient jouer ». Certains « questionnaient les joueurs » lors d'une situation de répétition en U7-U9. Certains « participaient au jeu » et d'autres « ne participaient pas au jeu ». Nous avons listé puis classé par « rôle de l'éducateur » toutes les unités significatives que les éducateurs avaient eues ou dites lors des entretiens d'auto-confrontation croisée. Les rôles ont été répertoriés en fonction de chaque catégorie d'âge et de chaque situation. Les éducateurs ont établi au total 17 types d'intervention ou rôles de l'éducateur. Les principaux rôles cités par les éducateurs sont : « donner les consignes », arrêter la situation », observer/laisser jouer », corriger oralement, valoriser/encourager », animer/mettre du rythme ». La plupart de ces rôles se retrouvent dans ceux formulés par Horton *et al.* (2005) qui ont défini les différents types d'activité d'entraîneurs sur le terrain (voir annexe 7).

Au regard des tableaux comparant l'organisation des séances et l'intervention des éducateurs, on remarque de fortes similitudes. En U7-U9, on retrouve a priori et a posteriori une organisation des séances orientée structurale et techniciste et une intervention des éducateurs active – incitative et directive. En U11-U13, les similitudes apparaissent moins prononcées. En U15-U17, les similitudes sont autant prononcées que pour la catégorie U7-U9. Il apparaît difficile de déterminer quel est réellement leur niveau de partage concernant les interventions des éducateurs.

Par conséquent, pour augmenter le partage, il apparaît indispensable que les séances et les interventions soient défini a priori. Afin d'adapter leur comportement de manière similaire et coordonner, il devient essentiel que les éducateurs partagent les mêmes éléments cognitifs de l'intervention avant la mise en situation. Pour s'assurer d'un meilleur apprentissage des jeunes joueurs, les éducateurs devront donc posséder le même modèle mental en fonction de chaque catégorie. Ce modèle mental devra être co-

Partages et dilemmes, source d'évolution du partage.

construit par les éducateurs afin qu'ils adhèrent en grande partie à celui-ci. Malgré des dilemmes, ils devront faire cohabiter un double modèle (individuel et partagé).

Finalement, le modèle des MMP apparaît plus adapté. Il permettra aux éducateurs d'adopter une intervention similaire en fonction de chaque catégorie. De plus, s'ils changent de catégorie au cours de la saison ou à l'intersaison, ils connaîtront le comportement à adopter. Enfin, les éducateurs ont établi une cohérence entre les catégories. Selon eux, leur comportement doit être de plus en plus exigeant en fonction de la catégorie entraînée. Plus les joueurs sont âgés, plus les éducateurs vont être exigeant et les responsabiliser.

3) Partages et dilemmes, source d'évolution du partage.

Pour améliorer le partage au sein des éducateurs, nous avons vu lors du cadre théorique deux dispositifs : l'un orienté « produit » et l'autre orienté « processus ». Nous avons fait l'hypothèse selon laquelle l'évolution du partage serait dégagée par une discussion, un échange entre les différents membres de l'équipe. Selon nous, il serait plus constructif et intéressant à long terme de confronter les conceptions de chaque éducateurs plutôt que de donner la conception du responsable technique à tous les éducateurs. Par conséquent, nous avons privilégié un dispositif orienté « processus ».

Cette méthodologie a permis de mettre les éducateurs en situation de réflexion individuelle et collective sur leurs discours et leurs choix. Le fait de leurs présenter les partages et les dilemmes a eu pour but de déclencher un échange. L'objectif n'était pas de choisir et d'éliminer obligatoirement un rôle typique de l'éducateur. Les éducateurs ont défendu leur point de vue par des arguments. Ils ont ensuite choisi collectivement la meilleure solution. Il est arrivé que les deux interventions soient choisies malgré un dilemme apparent. En effet, les éducateurs ont également défini leurs interventions de manière chronologique sur certaines situations. Par exemple, pour une situation problème, ils ont choisi dans un premier temps de « laisser jouer » pour ensuite « arrêter » la situation. Nous avons un dilemme apparent qui a été résolu par les éducateurs grâce à un choix temporel de l'intervention dans la situation. En définissant à quel moment quel rôle l'éducateur doit adopter dans cette situation, les éducateurs ont co-construit une chronologie de l'intervention dans la situation. Ce qui était contradictoire au départ ne l'est plus grâce à la création d'une nouvelle forme d'intervention de l'éducateur.

Ainsi, à l'issue des entretiens de confrontation collective, les éducateurs ont pu co-construire une séance typique pour chaque catégorie. Ensuite, ils ont établi le comportement à adopter en fonction de chaque situation et de chaque catégorie d'âge. Le tableau 4-9 vu précédemment nous montre bien que les éducateurs ont maintenus les interventions qu'ils avaient réalisées au cours des séances. Cependant, ils ont modifié leurs interventions ce qui veut dire qu'ils ont modifié leur partage. Ces résultats nous

Le référentiel commun, une conception propre à la structure.

montrent une évolution du partage. Nous sommes passés d'un partage sous jacent avec de nombreux dilemmes à un partage co-construit par les éducateurs.

Nous pouvons donc conclure que la présentation des partages et des dilemmes a déclenché chez les éducateurs de véritables artéfacts propice à la réflexion et la discussion afin de trouver une solution appropriée.

Cependant, nous sommes conscients que l'évolution de ce partage n'est qu'une petite partie de la conception de l'intervention en football. Il est centré sur l'intervention des éducateurs sur certaines situations et sur un regroupement de deux catégories. De plus, même si nous n'avons pas évalué la conception globale de l'intervention des éducateurs après l'entretien de confrontation collective, nous ne pensons pas que les éducateurs ont changé radicalement de conception. L'évolution du partage est davantage liée à un rapprochement des conceptions par consensus et compromis. Finalement, cette évolution de l'intervention peut être considérée comme le début d'un changement.

4) Le référentiel commun, une conception propre à la structure.

A travers les résultats obtenus, les éducateurs n'ont pas choisi une conception linéaire comme celle de Brau-Antony (2001). Ils ont défini eux même leur organisation des séances et leurs interventions en fonction de chaque catégorie. Les éducateurs ne sont pas restés centrés sur une conception techniciste, structurale ou dialectique. Ils ont choisi des situations dans chaque conception pour créer une organisation de séances propres à la structure.

Au regard des résultats, seulement 3 types d'intervention de l'éducateur ne sont pas en adéquation avec la conception de la situation lorsque l'on se réfère à la typologie de Brau-Antony (2001). Dans la catégorie U7-U9, ils choisissent une situation dialectique et une intervention active-incitative. En U11-U13 et en U15-U17, ils choisissent une situation techniciste et une intervention active-incitative.

Les éducateurs ont relevé lors des entretiens de confrontation collective qu'ils préféraient pas prendre certaines situations plutôt que d'autres par rapport à leurs propres compétences. Ils ne veulent pas faire paraître un manque de maîtrise auprès des jeunes joueurs. Par conséquent, ils ont choisi des situations et des interventions qu'ils maîtrisent. Ces choix confortent notre position sur le fait que le référentiel commun doit être issu des éducateurs avec une stratégie décentralisatrice plutôt qu'une stratégie centralisatrice (Lebraty, 2007).

Pour conclure, cette équipe d'éducateurs a permis de co-construire de manière commune une conception sur l'organisation des séances et l'intervention des éducateurs à adopter par situation et par catégorie.

6e chapitre : Conclusion

1) Intérêt(s) et limites

L'objectif de ce travail était d'établir une conception de l'intervention partagée par tous les éducateurs en fonction de chaque catégorie. Nous avons constaté qu'a priori, les éducateurs ne partagent pas la même conception de l'intervention en football dans sa globalité. Nous avons choisi de construire un plan de formation co-construit et partagé par tous les éducateurs. Notre méthodologie nous a permis d'établir une relation entre les exercices mis en place et l'intervention de l'éducateur en fonction de chaque catégorie. Il permet de mettre un point de départ à une démarche collective au sein de la structure. Il fait prendre conscience aux éducateurs du rôle qu'ils ont à jouer dans la structure et qu'ils peuvent participer activement et collectivement au développement de ce club par un travail de formation. Ce travail a permis de fixer également un cadre de départ sur lequel nous allons pouvoir nous appuyer afin de le faire évoluer et progresser chaque saison.

Ce travail se centre sur l'aspect global de l'intervention des éducateurs en fonction des différentes catégories. Il aurait été intéressant de différencier chaque catégorie et d'analyser davantage le comportement des éducateurs. Les films ont été réalisés sur un gros plan et le discours des éducateurs lors des situations ont été très peu entendus. Enfin, la difficulté de ce travail réside dans le nombre conséquent d'unités significatives. Il aurait été intéressant de centrer notre travail sur l'intervention des éducateurs pour une catégorie.

2) Perspectives

Les perspectives de ce travail sont conséquentes. Tout d'abord, nous envisageons pour la future saison d'utiliser cette méthodologie comme formation interne des éducateurs. En effet, les entretiens d'auto-confrontation croisée permettront de confronter l'éducateur en fonction du référentiel commun afin de le faire évoluer dans son comportement mais également dans sa réflexion. Malgré des expériences et des formations diverses, les éducateurs pourront progresser de manière continue.

Par cette méthodologie, le partage va également évoluer. Certains items vont être renforcés, d'autres modifiés et d'autres peuvent être supprimés ou ajoutés. Le référentiel commun sera ainsi plus précis. Pour développer cela, nous projetons également d'avoir un grain d'analyse plus fin. Lors de ce travail, le discours des éducateurs était très peu entendu par la caméra. Une analyse plus précise et individualisée nous permettra de travailler également sur l'intonation de la voix, le vocabulaire ou encore de la posture.

De plus, nous projetons d'établir un référentiel commun d'intervention des éducateurs en fonction de chaque situation et pour chaque catégorie. Pour l'instant, l'intervention des éducateurs n'a été établie que pour cinq situations par catégorie. C'est la raison pour laquelle nous envisageons de le faire pour toutes les situations et pour toutes les catégories. Tout d'abord, ce travail permettra aux éducateurs d'avoir une conception plus précise. Ensuite, il permettra aux éducateurs d'avoir une plus grande liberté d'adaptation. Ils pourront ainsi, de temps en temps, changer un exercice en ayant une intervention adéquate.

Enfin, ce référentiel commun permettra également d'intégrer plus facilement et rapidement de nouveaux éducateurs. Le fait d'avoir une conception commune et partagée engendre un rôle identitaire et une projection commune. Un nouvel éducateur devra par conséquent, s'intégrer à ce modèle puis par la suite pourra le faire évoluer avec les autres éducateurs afin de répondre aux nouvelles exigences de la structure.

Pour conclure, il faut savoir que ce référentiel commun n'a pas pour but de « robotiser » les éducateurs selon des directives bien précises. Il doit être considéré comme une perspective d'évolution et de formation : évolution du partage par une évolution individuelle et collective sur la conception de l'intervention, et formation interne et collective par une utilisation des entretiens d'autoconfrontation croisée. L'objectif est bien d'aider les éducateurs à réussir un travail collectif et non pas de les cloisonner dans une conception prescriptive.

Bibliographie

- Bayer, C. (1979). *L'enseignement des jeux sportifs collectifs*. Paris : Vigot.
- Blickensderfer, E. L.; Reynolds, R., Sals, E., et Cannon-Bowers, J. A. (2010). Shared expectations and implicit coordination in tennis doubles teams. *Journal of Applied Sport Psychology*, 22(4). 486-499.
- Bourbousson, J. et Sève, C. (2009). Le référentiel commun de l'équipe. *Revue Edition Physique et Sport*, 377.
- Bourbousson, J., & Sève, C. (2010). Construction/déconstruction du référentiel commun d'une équipe de basket-ball au cours d'un match. *eJRIEPS Impulsions*.
- Bouthier, D. (1986). Comparaison expérimentale des effets des différents modèles didactiques des sports collectifs. In SNEP (Ed.), *E.P.S. contenus et didactique* (pp 85-89). Paris : SNEP.
- Brau-Antony, S. (2001). Les conceptions des enseignants d'éducation physique et sportive et l'évaluation des jeux sportifs collectifs : résultats d'une enquête. *Revue STAPS*, 56, 93-108.
- Cannon-Bowers, J.A., & Bowers, C. (2006). Applying work team results to sports teams : opportunities and cautions. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 4, 363-369.
- Cannon-Bowers, J. A., Salas, E., & Converse, S. (1993). Shared mental models in expert team decision making. In J. Castellan Jr. (Ed.), *Current issues in individual and group decision making* (pp 221-246). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Champy-Remoussenard, P. (2005). Les theories de l'activité entre travail et formation. *Savoirs* (2). 8-50.
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G., & Scheller, L. (2000). Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode clinique de l'activité. *Pistes*, 2(1).
- De Keukelaere, C., Kermarrec, G., Bossard, C., Pasco, D., De Loor, P. (2013). Formes, contenus et evolution du partage au sein d'une équipe sportive de haut-niveau. *Le Travail Humain*, 79, 227-255.
- Eccles, D.W., & Tenenbaum, G. (2004). Why an expert team is more than a team of experts : A social-cognitive conceptualization of team coordination and communication in sport. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 26, 542-560.
- Horton, S., Baker, J., and Deakin, J. (2005). Expert coaches in action : A systemic observation of 5 nationalteam coaches. *International Journal of Sport Psychology*, (36) : 219 - 319.
- Lebraty, J. F. (2007). Améliorer la prise de decision risquées : coment transformer une équipe d'experts en une équipe experte ? 4^{ème} Colloque Nationale ORIANE, analyse du risque, Bayonne, France. 1-13
- Marks, M. A., Zaccaro, S. J., Mathieu, J. E. (2000). Performance implications of leader briefings and team-interaction training for team adaptation to novel environments. *Journal of Applied Psychology*, 85(6) : 971-986.

- Mathieu, J. E., Heffner, T. S., Goodwin, G. F., Salas, E. and Cannon-Bowers, J. A. (2000). The influence of shared mental models on team process and performance. *Journal of applied Psychology*, 85(2). 272-283.
- Mollo, V., & Falzon, P. (2004). Auto- and allo-confrontation as tools for reflexive activities. *Applied Ergonomics*, 35(6), 531-540.
- Mouchet, A., & Bouthier, D. (2006). Prendre en compte la subjectivité des joueurs de rugby pour optimiser l'intervention. *S.T.A.P.S.*, 72(2), 93-106.
- Parlebas, P. (1976). *Activités physiques et éducation motrice*. Paris : Edition Revue EPS.
- Poizat, G., Sève, C., Serres, G., et Saury, J. (2008). Analyse du partage d'informations contextuelles dans deux formes d'interactions sportives : coopérative et concurrentielle. *Le Travail Humain*, 71(4). 323-357.
- Pinsky, L., & Theureau, J. (1987). *L'étude du cours d'action. Analyse du travail et conception ergonomique*. Rapport n°88, Paris : CNAM. (Coll. Physiologie du Travail et d'Ergonomie).
- Pinsky, L. (1991). Activité, action et interprétation, in R. Amalberti, M. de Montmollin, J. Theureau, *Modèles en analyse du travail*, Liège, Pierre Madarga, pp. 119-150.
- Reimer, T., Park, E. S. et Hinsz, V. B. (2006). Shared and coordinated cognition in competitive and dynamic task environments : An information-processing perspective for team sports. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 4(4) : 376-400.
- Rouse, W. B. and N. M. Morris (1986). On looking into the black box : Prospects and limits in the search for mental models. *Psychological Bulletin* 100(3). 349-363.
- Salas, E., Rosen, M., Burke, S., Nicholson, D., Howse, W. (2007). Markers for enhancing team cognition in complex environments : the power of team performance diagnosis. *Aviat Space Environ Med*, 77-85.
- Salembier, P. et Zouinar, M. (2004). Intellegibilité mutuelle et contexte partagé : Inspirations conceptuelles et réductions technologiques. *@tivités*, 1(2) : 64-85.
- Saury, J. (2008b). Transitions entre formes coopératives et concurrentielles de l'activité collective dans la prise de décision tactique au sein d'équipages en voile. Dans *Actes du congrès 2007 de la société française de Psychologie*, pages 177-185. Y. Corson and J. M. Hoc.
- Sève, C., Saury, J., Ria, L., Durand, M. (2003). Structure of expert player' activity during competitive interaction in table tennis. *Research Quarterly for Sport and Exercise*, 74, 71-83.
- Sève, C., Poizat, G., Saury, J., & Durand, M. (2006). Un programme de recherche articulant analyse de l'activité en situation et conception d'aides à la performance : un exemple en entraînement sportif de haut niveau. *@ctivités*, 3(2), 46-64.
- Sève, C., Bourbousson, J., Poizat, G., et Saury, J. (2009). Sport de haute performance et cognition. *Intellectiaca* (52). 71-95.
- Stout, R. J., Cannon-Bowers, J. A., Salas, E., et Milanovich, D. M. (1999). Planning, shared mental models, and coordinated performance : An empirical link is established. *Human Factors : The Journal of the Human Factors and Ergonomics Society*, 41(1) : 61-71.
- Theureau, J. (1992). *Le cours d'action, analyse sémio-logique : essai d'une anthropologie cognitive située*. Berne : Peter Lang.
- Theureau, J., Jeffroy, F., et al. (1994). *Ergonomie des situations informatisées : la conception centrée sur le cours d'action*. Toulouse : Octarès.

- Theureau, J. (2005). Les méthodes de construction de données du programme de recherche sur les cours d'action et leur articulation collective, et... la didactique des activités physiques et sportives ?, *Impulsion*, 4, 281-301.
- Theureau, J. (2006). *Le cours d'action : Méthode développée*. Toulouse. Octarès.
- Von Cranach, M., & Harre, R. (1982). *The analysis of action. Recent theoretical and empirical advances*. Cambridge Univ. Press. Editions de la Maison des Sciences de l'Homme. Cambridge. Paris.

Annexes

Annexe 1 : Diaporama de l'entretien individuel directif:.....

Annexe 2 : Analyse thématique du discours des éducateurs pour la catégorie U7-U9 suite aux entretiens individuels directifs.

Annexe 3 : Séance techniciste.....

Annexe 3 : Séance Structuraliste.....

Annexe 3 : Séance dialectique.

Annexe 4 : Les rôles des éducateurs définis suite aux entretiens d'auto - confrontation croisée.

Annexe 5 : Diaporama de l'entretien de confrontation collective pour la catégorie U7-U9.

Annexe 6 : Catégorie U7-U9. Tableaux des rôles des éducateurs choisis après les entretiens de confrontation collective.

Annexe 6 : Catégorie U7-U9. Tableaux des rôles des éducateurs choisis après les entretiens de confrontation collective.

Annexe 6 : Catégorie U7-U9. Tableaux des rôles des éducateurs choisis après les entretiens de confrontation collective.

Annexe 7 : Quantification et répartition des activités de l'entraîneur sur le terrain en termes de récurrence, fréquence, durée. Horton et al. (2005).

Annexe 1. : Diaporama de l'entretien individuel directif.

<p>Entretien individuel d'explicitation. Samedi 8 Février 2014, Plobannalec-Lesconil.</p> <p>A.S. Plobannalec-Lesconil.</p>	<p>Question 1</p>
<p>Les conceptions d'intervention en football.</p>	<p>Qu'elle est ta conception du jeu « Football » ?</p>
<p>Question 2.</p>	<p>Question 3.</p>
<p>Qu'elle est ta conception du jeu pour ta catégorie ?</p>	<p>Qu'elle est ta conception sur l'intervention des éducateurs auprès des jeunes de ta catégorie ?</p> <p>Est-elle ou serait –elle différente en fonction de la catégorie ?</p>
<p>Question 4.</p>	<p>Question 5.</p>
<ul style="list-style-type: none"> ■ Quelle est la proposition la plus similaire à ta conception du jeu : <ul style="list-style-type: none"> ▪ Le but, c'est de gagner. ▪ Le but, c'est de marquer un but de plus que l'adversaire. ▪ Le but, c'est de jouer et de vivre des expériences motrices collectives. ■ Peux-tu expliquer ton choix ? ■ Pour la catégorie que tu encadres, est-ce la même logique ? ■ Pour les autres catégories ? 	<p>Quels sont tes objectifs de formation pour ta catégorie ?</p>
<p>Question 6.</p>	<p>Question 7.</p>
<p>Quels éléments te permettent de définir tes objectifs de formation ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Qu'elle est la proposition la plus proche sur ta manière d'analyser le football: <ul style="list-style-type: none"> ▪ A partir du comportement de l'expert pour dégager des objectifs techniques. ▪ A partir des problèmes rencontrés par tes joueurs pour dégager des principes et des règles d'actions. ▪ A partir des points communs entre plusieurs situations pour établir des structures de jeu spatio-temporelles. ■ Peux-tu expliquer ton choix ? ■ Pour les autres catégories, aurais-tu la même approche ?

Question 8.	Question 9.
<ul style="list-style-type: none"> ■ Selon toi, dans le football, qu'elle est la priorité : <ul style="list-style-type: none"> ➢ L'aspect technique. ➢ L'aspect tactique. ➢ L'aspect psycho-social. ➢ L'aspect athlétique. ➢ Autre. ■ Pour ta catégorie ? ■ Pour les autres catégories ? 	<p>Selon toi, sur une séance d'une durée d'1h30, qu'elle serait la trame type d'une séance ?</p>
Question 10.	Question 11.
<p>Quelle la trame de séance se rapprocherait parmi les trois propositions suivantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➢ Des exercices de répétition allant du plus simple au plus difficile. ➢ Des situations structurées et variées autour d'un « thème » commun. ➢ Une situation de jeu globale, la mise en avant d'un problème, des exercices de résolution puis leur réinvestissement dans la situation globale type match. <ul style="list-style-type: none"> ➢ Peux-tu expliquer ton choix ? ■ Pour les autres catégories ? 	<p>Peux-tu me donner la situation d'apprentissage typique pour ta catégorie ?</p> <p>Pour les autres catégories ?</p>
Question 12.	Question 13.
<p>Qu'elle est la proposition la plus similaire à la situation typique d'apprentissage :</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Une situation simplifiée et définie. ■ Une situation de résolution de problème. ■ Une situation globale structurée par un aménagement spatio-temporel. 	<p>Quelle attitude adoptes-tu auprès des joueurs lors d'une séance d'entraînement ?</p>
Question 14.	Question 15.
<p>Quel est, selon toi, le comportement à adopter ,avant, pendant et après les entrainements, auprès des joueurs de ta catégorie ?</p> <p>Pour les autres catégories ?</p>	<p>Quelle proposition se rapproche de ton attitude lors des entrainements :</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Des consignes et des démonstrations. ■ Des encouragements et un apprentissage par le matériel. ■ Des questionnements et des évaluations collectives. <p>Peux-tu expliquer ton choix ?</p> <p>Pour les autres catégories ?</p>

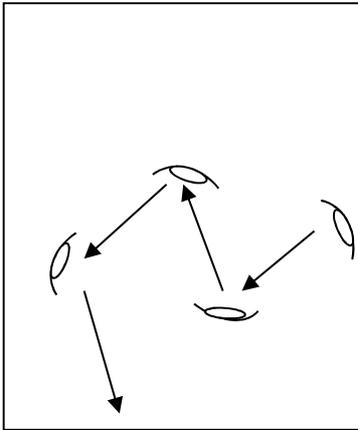
Annexe 2.

La conception du jeu	Logique Sportive	Logique Interne	Logique Educative
	<ul style="list-style-type: none"> - c'est sûr ils ont toujours envie de gagner donc le but c'est qu'il essaie de gagner. 	<ul style="list-style-type: none"> - c'est de marquer un but de plus que l'adversaire. 	<ul style="list-style-type: none"> - c'est jouer et vivre des expériences motrices collective. - c'est jouer et vivre des expériences motrices collective - c'est de la découverte - Encore plus (jouer et vivre des expériences motrices collectives) car le résultat n'a aucune importance. - Je dirais le but c'est de jouer et de vivre des expériences motrices collectives - pour moi le but de jouer et de vivre des expériences motrices collectives
Les objectifs de formation.	Techniciste / Résultats	Dialectique / Réflexion / Tactique	Structurale / Culture / Psycho-social
	<ul style="list-style-type: none"> - qu'ils maîtrisent un ballon (x3) - s'ils arrivent à faire des passes, développer leur motricité - on essaye de travailler techniquement. - même le travail technique ce n'est pas toujours facile - Toujours la technique. - Les petits c'est le principal argument c'est la technique d'apprendre tous les impacts, tous les contacts - Mais surtout la technique. C'est prioritaire, c'est primordial, on le retrouve à tous les niveaux après - il faut qu'ils apprennent les bases, les passes, les dribbles, la conduite du ballon. 	<ul style="list-style-type: none"> - 	<ul style="list-style-type: none"> - c'est surtout qu'ils s'amuse (x2), - qu'ils aient envie de continuer - qu'ils essaient d'apprendre à jouer au foot, - L'aspect psycho-social. - s'ils ne s'amuse pas ils ne suivront pas, ils n'iront pas dans les autres catégories de foot. - c'est surtout sur le comportement, - leur apprendre à écouter, à respecter le matériel. - Psycho-social - Psycho-social. - Après, psycho-social, le psycho-social peut jouer aussi - Il y a des petits qui peuvent être en difficulté, il y a des petits qui n'acceptent pas d'être avec d'autres
Analyse de l'activité	Sommative / Analytique/ Match + Résultat	Systemique / Mutuelle / Compréhension du jeu.	Structuraliste / Formative / Tests
-	<ul style="list-style-type: none"> - je vois ceux qui arrivent mieux depuis le début de la saison. - Je vois maintenant que certains n'étaient pas du tout comme ça. Ils n'arrivaient pas à maîtriser le ballon comme ça au mois de septembre, qu'ils n'étaient pas capable de faire une passe, une bonne conduite du ballon. Maintenant certains sont largement capables de faire ça 	<ul style="list-style-type: none"> - A partir des problèmes rencontrés par tes joueurs pour dégager des principes et des règles d'actions. - A partir des problèmes rencontrés par tes joueurs pour dégager des principes et des règles d'action - 	<ul style="list-style-type: none"> -

-	<ul style="list-style-type: none"> - Certains arrivent à courir et faire des passes en même temps. après les passes ne sont pas toujours correctes. - Avant ils n'étaient pas capable de courir et de shooter dans le ballon en même temps. - je les vois plus sur je vois un grand faire un truc bien, je vais faire pareil que lui donc j'aurais mis la première (A partir du comportement de l'expert pour dégager des objectifs techniques). - Moi, je mettrais le premier à partir du comportement de l'expert pour dégager des objectifs techniques 	-	
Séances / Situations	Simplifiée / De répétition	De problème - De résolution - De réinvestissement	Jeux ou situations par aménagements spatio-temporels
	<ul style="list-style-type: none"> - ce serait un échauffement psychomotricité. - j'aimerais bien de la jonglerie aussi cinq à 10 minutes après l'échauffement. après partir sur trois à quatre exercices différents, devant le but... qu'ils travaillent avec un thème défini à l'avance. toujours finir sur un jeu en relation avec le thème que l'on a travaillé durant la séance - En U7 - U9, c'est une situation simplifiée et définie. - Des exercices de répétition allant du plus simple au plus difficile. - Plus sur la motricité - après pour les U7 - U9 c'est plus sur des exercices car - C'est plus facile de leur faire apprendre en faisant de la répétition donc des exercices. 		<ul style="list-style-type: none"> - Des situations structurées et variées autour d'un thème commun. - le thème c'est bien souvent la passe, la conduite du ballon et tout cela donc forcément dans une séance on va travailler autour de cela. - Il ne faut pas partir sur n'importe quoi... par exemple mettre un exercice sur la conduite du ballon, ensuite un autre exercice sur la passe. les enfants ne travailleraient pas, ne s'amélioreraient pas et je pense qu'ils ne comprendraient pas ce que l'on veut d'eux. - j'aime bien le jeu « l'épervier passé ». - Cela fait surtout travailler un thème qui est la conduite du ballon et je pense que les enfants s'amusent. - En même temps, ils travailleront beaucoup car cela les oblige à garder le ballon prêt d'eux pour éviter qu'ils se fassent prendre le ballon. - Quelque part on est plus sur une situation d'apprentissage type jeu scolaire ? Oui voila, en même temps U7 U9 c'est vraiment ça. - Les jeux scolaires c'est amusant et. - Des situations structurées et variées autour d'un thème
Intervention de l'éducateur	Directive : Consignes	Active-appropriative : Questionnements	Active-incitative : Encouragements
	<ul style="list-style-type: none"> - j'essaie de temps en temps de les arrêter pour leur dire de prendre tout l'espace sur le terrain. - leurs dire ce qui est bien, ce qu'il ne faut pas faire - il faut essayer d'intervenir, de corriger les petits trucs 	<ul style="list-style-type: none"> - C'est sur eux qu'il faut travailler et pas forcément à nous de dire quoi faire. - Il faut discuter avec eux. 	<ul style="list-style-type: none"> - il faut les laisser s'éclater - c'est jeune donc ça ne rentre pas forcément dans la tête ce qui est normal en même temps donc je laisse faire. - c'est plus sur le comportement. - j'essaie d'animer un maximum pour les faire

	<ul style="list-style-type: none"> - de leur donner un maximum de conseils. - il faut que je leurs parle beaucoup. - il faut que je donne des consignes et que je démontre les exercices sinon ils ne comprennent pas si je leurs dis à voix haute. - leur donner des conseils pour qu'ils s'améliorent et que ça devienne mieux. - être toujours derrière eux. - Que ce soit pour des exercices simples ou des exercices de psychomotricité, il faut vraiment être derrière eux pour qu'il fasse bien les gestes, pour qu'ils travaillent bien - après que ce soit sur des exercices avec ballons, des slaloms, il faut être derrière eux pour qu'ils fassent bien les slaloms, pour ne pas qu'ils trichent sinon ils ne travailleraient pas autant que si on les laissait faire, il ferait n'importe quoi. - A partir de là on peut tout leurs démontrer, être à côté d'eux. - on peut leurs apporter par le langage, - Je dirais la première (Des consignes et des démonstrations) ... - Surtout pour démontrer, il voit plus facilement lorsque c'est nous qui démontre. - Lorsqu'ils font une erreur, on arrête la situation et on démontre comment faire - Je pense qu'ils analysent mieux quand c'est nous qui démontrons que si c'est un autre joueur ou si on leur dit comment faire. - là il faut leurs apprendre les bases et là il faut des consignes et des démonstrations. - Les petits, ils sont vraiment sur le modèle et ils voient quelqu'un faire une bonne passe, donc ils vont essayer de faire pareil. 		<p>rire, pour que ça leurs plaise.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pour animer la séance il faut que j'utilise des ... par exemple quand une équipe a des chasubles jaunes il faut peut être les appeler Dortmund, que je symbolise les équipes, les exercices. - resté dynamique. - Des encouragements et un apprentissage par le matériel. - En U7 – U9, je pense qu'ils n'ont pas besoin qu'on les encourage car ils sont à fond. - je pense que si on les encourage ça leur donne encore plus envie de revenir les fois suivantes aux entrainements. - qu'on leur dise que c'est bien ils sont heureux. - lorsque ce n'est pas bien il ne faut pas leurs dire que ce n'est pas bien mais les encourager. - quelque soit l'entraînement le plus dynamique possible <ul style="list-style-type: none"> - Pour moi avant et après c'est bien de rigoler avec eux, d'entretenir un lien avec eux et cela permet d'être pendant la séance plus stricte, de faciliter une ambiance de travail mais ne pas oublier de rigoler avec eux, d'être proche d'eux. - cela leur permet d'être plus proche de l'entraîneur et donc plus ils vont travailler parce qu'ils écoutent plus après car ils savent différencier à quel moment ils doivent travailler, à quel moment on peut rigoler - Je pense pour les intéresser, il faut être plus cool tout en se faisant respecter. - Il faut être plus cool avec eux pour leur donner plus envie. - et la deuxième (Des encouragements et un apprentissage par le matériel)
--	---	--	---

Tableau 0–1 : Analyse thématique du discours des éducateurs pour la catégorie U7-U9 suite aux entretiens individuels directs

Annexe 3. : Séance Techniciste.**Situation 1 :**

Objectif : Préparer les joueurs à la séance.

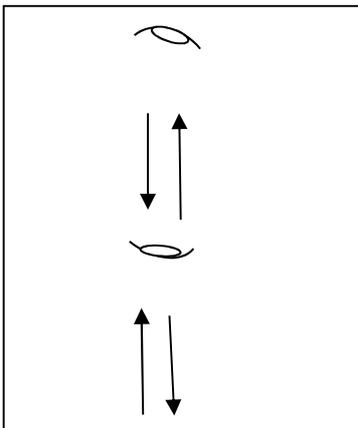
Consignes :

Un joueur se positionne à chaque coupelle. Les reste des joueurs se place à l'une des sources de ballons. Le premier joueur effectue une passe et suit son ballon. Entre chaque coupelle, le joueur devra effectuer une gamme (montée de genoux, talon-fesses,...).

Variables :

1. Passe en une touche dès que possible.
2. Appui - remise en 1 touche - passe au 3^{ème} en 1 touche.

Durée : 15 min.

Situation 2 :

Objectif : Améliorer la passe en une touche : appui - remise - déviation.

Consignes :

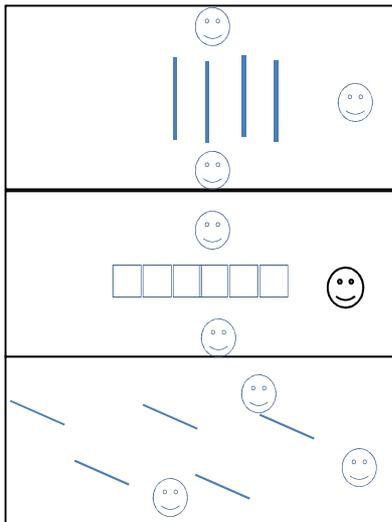
Par 3, 2 joueurs à chaque extrémité avec un ballon chacun. 1 joueur sans ballon se positionne entre les deux joueurs. Pendant 45 sec, effectuez un contrôle et une passe du pied droit. Les joueurs aux extrémités effectuent également des passes du pied droit.

Variables :

1. Passe pied gauche. 2. Passe en une touche du pied droit.
3. Passe en une touche du pied gauche.

Une fois la passe effectuée, le joueur se décale de 3 mètres à droite ou à gauche pour obliger le joueur du milieu à effectuer une remise de manière oblique.

Durée : 15 min.

Situation 3 :

Objectif : Améliorer la psychomotricité du joueur.

Consignes : Par 3, un joueur effectue les enchainements atelier + passes avec ou sans contrôle du pied droit et du pied gauche. Une fois l'atelier effectué, on change de joueur.

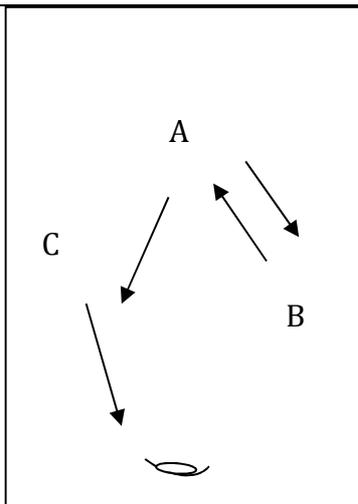
2 minutes par atelier avec 2 passages chacun par atelier.

1. Slalom avec une passe à la sortie de chaque jalon.
2. Pas chassés avec une passe à la sortie de chaque longueur.

3. Deux appuis à droite - deux appuis au centre - deux appuis à gauche - passe - deux appuis au centre - deux

appuis à droite - passe - deux appuis au centre - deux appuis à gauche - passe...

Durée : 15 min.

Situation 4 :

Objectif : Enchaîner les passes à proximité du but.

Consignes :

A donne à B qui remise à A qui effectue une passe en profondeur à C qui frappe. A prend la place de B, B prend la place de C et C prend la place de A

Variables

1 : A donne à B qui transmet à C qui passe en profondeur à A qui centre pour B. A prend la place de C, B prend la place A et C prend la place de B.

2 : A donne à C qui transmet à B qui dévie vers l'avant pour A

partit dans son dos. A frappe au but.

Durée : 15 min.

Situation 5 :

Objectif : Contextualiser le thème

Consignes :

Jeu libre.

Système de points en fonction du nombre de passes précédents le but. Plus il y a de passes, plus il y a de points (exemple : 3 passes = 3 points).

Durée : 15 min.

Annexe 3. : Séance Structuraliste.**Situation 1 :** Conservation collective du ballon

Objectif : Entrée dans la séance

Consignes :

5 contre 5, Jeu à la main. Chaque équipe doit conserver la ballon le plus longtemps possible en effectuant des passes.

5 passes = 1 point

Variables : Conservation du ballon avec les pieds

Durée : 15 min

Situation 2 : Balle au capitaine

Objectif : Améliorer la qualité des passes

Consignes :

4 contre 4. Jeu avec les pieds où le but est de passer le ballon à son capitaine placé derrière la ligne de fond du terrain adverse.

Variables : Conservation du ballon avec les pieds

Durée : 15 min

Situation 3 : Toro

Objectif : Améliorer la qualité des passes et les déplacements sans ballon.

Consignes :

3 contre 1. Les joueurs qui ont le ballon doit le conserver le plus longtemps dans un périmètre de 10 m x 10m. Le joueur situé au centre doit récupérer le ballon.

Compter le nombre de passes successives.

Variables : Conservation du ballon avec les pieds

Durée : 15 min

Situation 4 : Jeu de Parme

Objectif : Améliorer la qualité des passes et les déplacements sans ballon.

Consignes :

5 contre 5. Pour marquer un point les joueurs doivent effectuer une passe dans l'une des six portes, distante de 2 mètres, situées sur l'aire de jeu.

Variables :

La passe doit être effectuée en une touche de balle.

Durée : 15 min

Situation 5 :

Objectif : Contextueliser le thème.

Consignes :

Jeu libre.

Système de points en fonction du nombre de passes précédents le but. Plus il y a de passes, plus il y a de points (exemple : 3 passes = 3 points).

Durée : 15 min

Annexe 3. : Séance Dialectique.

Situation 1 : Situation globale de référence.

Objectif : Entrée dans la séance

Consignes :

Opposition sur l'ensemble du terrain en fonction du nombre de joueurs présents.

Aucun contrainte particulière.

Durée : 15 min

Situation 2 : Situation problème

Objectif : Améliorer la qualité des passes

Consignes :

Situation identique à la précédente.

Seule consigne : interdiction de dribbler.

Durée : 15 min

Situation 3 : Situation de résolution de problème : attaque/défense.

Objectif : Améliorer la qualité des passes et les déplacements sans ballon.

Consignes :

3 attaquants et un défenseur + 1 gardien. Création de trois zones dans le sens de la longueur. Les joueurs n'ont pas le droit d'être à deux joueurs dans une zone.

Variables :

Création de trois zones dans le sens de la largeur

Durée : 25 min

Situation 4 : Situation Problème

Identique à la situation 2

Situation 5 : Situation Globale de référence

Objectif : Entrée dans la séance.

Consignes :

Opposition sur l'ensemble du terrain en fonction du nombre de joueurs présents.

Aucune contrainte particulière

Durée : 15 min

Annexe 4.

Rôle de l'éducateur	Total	U9	U13	U17	Intervention	Position de l'éducateur
Donner des consignes	30	100%	83%	67%	Regrouper les joueurs, obtenir leur attention, mettre en place	
Arrêter	25	83%	75%	50%	Pour corriger, en cas d'échecs et de réussites, pour valoriser, sur image....	
Observer / Laisser jouer	24	92%	50%	58%	Ne pas arrêter, regarder, ne pas intervenir,...	A l'extérieur
Corriger	23	75%	75%	42%	Oralement, à voie haute.	Au cœur du jeu
Valoriser / Encourager	19	50%	42%	67%	Soutenir par des injonctions,...	En retrait
Mettre du rythme	19	50%	33%	75%	Animer, mettre les ballons à côté, donner le tempo,...	Se déplace
Donner les critères de réalisation	17	42%	58%	42%	Dire comment faire pour réussir le geste,..	Sur le côté
Arbitrer	12	50%	42%	8%	Compter les points, prendre le temps, faire respecter les consignes....	A la source de balles
Questionner	12	42%	42%	17%	Demander de trouver des réponses orales aux questions de l'éducateur	Rentre dans le terrain
Démontrer	9	25%	25%	25%	Bien démontrer, mettre du rythme, faire démontrer,...	intonation forte
Être exigeant	9	17%	17%	42%	Être sur leur dos, ...	Récupère les ballons
Responsabiliser les joueurs	7	8%	0%	50%	Les mettre en autonomie ou presque, avoir des attentes,...	Entre 2 groupes
Debriefing	6	8%	0%	42%	Faire un retour sur la situation, dialoguer, échanger,...	Proche des joueurs
Participer	5	33%	8%	0%	Occuper un rôle dans l'exercice ou la situation ou le jeu.	Dedans.
Diriger les joueurs	5	17%	25%	0%	Les inciter à se déplacer, à agir selon les paroles de l'éducateur....	
Adapter	5	0%	17%	25%	Modifier la consigne, mettre une variable en place,...	
Rigoler	1	0%	0%	8%		

Tableau 0-2: Les rôles des éducateurs définis suite aux entretiens d'auto-confrontation croisée.

Annexe 5. :Diaporama de l'entretien de confrontation collective pour la catégorie U7-U9.

ENTRETIEN COLLECTIF POUR LES U9

SEANCE U7 – U9

- Echauffement : [Exercice / Jeu / Situation Globale](#). (10 minutes).
- Cœur de séance : Choix des 3 séquences de 20 minutes.
 - [Exercices analytique, de répétition.](#)
 - [Exercices athlétique \(vitesse, psychomotricité, relais...\)](#)
 - [Exercices analytique au poste.](#)
 - [Jeux scolaires.](#)
 - [Jeux réduits.](#)
 - [Situations-Problème.](#)
 - [Situations de résolution du problème.](#)
 - [Situations de réinvestissement.](#)
- Situations de fin : [Situation Globale](#). (15 minutes)

} Techniciste

} Structurale

} Dialectique

Séance Techniciste.

Positif	Négatif
Bien.	Compiquée.
Intéressante dans la construction.	Complexe.
Equilibrée	Très difficile pour les débutants
	Manque de ludique : le relais ou jeu scolaire.

[Retour](#)

Séance Structurale.

Positif	Négatif
Intéressante.	Complexe pour les U7 – U9.
Pas mal.	Séance très difficile.
	Pas adaptée à part le jeu scolaire.
	Difficulté de compréhension pour les joueurs.

[Retour](#)

Séance dialectique.

Positif	Négatif
Aimé car que du jeu.	Pas adaptée.
Bien car peu de déplacements	Compiquée.
Intéressante sous forme jouée.	Manque un travail analytique.
Evolution intéressante.	

[Retour](#)

Exercice d'échauffement

- ⦿ Exercice de répétition de gammes.
- ⦿ Avec ou sans ballon.
- ⦿ Exemples : passe et suit, en colonnes, ...

Sensations perçues :

- Complexe mais adaptée.
- Difficulté de compréhension des joueurs.

[Retour](#)

Rôle de l'éducateur.	Verbalisations.
Donner des consignes	<ul style="list-style-type: none"> • Il donne juste des consignes. • On dit la consigne et voilà. • On n'a pas bien expliquer au départ.
Animer	<ul style="list-style-type: none"> • Animer.
Observer	<ul style="list-style-type: none"> • En observation beaucoup. • On n'a pas été assez présent. • Je n'ai quasiment rien dit.
Corriger	<ul style="list-style-type: none"> • Il aurait fallu dire stop pour corriger.
Arrêter pour corriger	<ul style="list-style-type: none"> • On aurait peut être pu arrêter par moment pour redonner les critères de réalisation de la bonne passe. • Il aurait fallu dire stop pour corriger
Laisser jouer	<ul style="list-style-type: none"> • Je ne sais même pas s'il faut vraiment arrêter. • Si tu les arrêtes tu les échauffes moins bien donc pour moi il faut laisser continuer • Sur la mise en train, c'est vrai que je corrige moins

Exercice d'échauffement.

Les Dilemmes.

Arrêter / Observer ?

Corriger / Ne pas corriger ?

Arrêter pour corriger / Laisser jouer ?

Position de l'éducateur :

Sur le côté ?

Autre(s) rôle(s) ?

[Retour](#)

Exercice analytique de répétition.

- Le joueur exécute un geste ou un enchaînement technique décontextualisé, sans adversité, avec une faible prise d'information.

Sensations perçues :

- Intéressante, beaucoup de répétitions.
- Compliquée.
- Difficulté par rapport au temps de travail et d'intervention

Rôle de l'éducateur	Verbalisations.
Donner les consignes et les variables	• On a mis les directives au départ
Démontrer	• J'ai pris la parole pour démontrer l'exercice, démontrer le geste, démontrer ce qu'il fallait
Donner des critères de réalisation	• Je donnais des petits conseils aux joueurs qui étaient le plus proche de moi
Corriger	• Il faut vraiment corriger / Une correction « si tu avais mis l'intérieur du pied plutôt que l'extérieur. »
Arrêter	• On observe et dès que l'on voit qu'il rate on va aller intervenir.
Valoriser / Encourager	• Il y avait toujours le petit mot : « là c'est bien ».
Être exigeant	• J'étais beaucoup plus exigeant le fait d'être seul avec les U7.
Animer	• On était plus dans l'animation parce que chacun pouvait s'occuper d'un groupe
Observer	• On observe et dès que l'on voit qu'il rate on va aller intervenir sur lui
Ne pas participer.	• Si tu participes, tu vois moins ce qu'il se passe et tu ne vois pas tout.
Débriefing	• Le retour de fin de situation, c'est pour corriger ce qu'il n'a pas été. • Je pense qu'il faut toujours le faire.
Position de l'éducateur	• Proche des joueurs / A l'extérieur / On a une vision sur tout le monde de l'extérieur

Exercice analytique, de répétition.

Les Dilemmes.

Animer, Arrêter / Observer ?

Corriger / Valoriser, Encourager ?

Position de l'éducateur :

Proche des joueurs / A l'extérieur ?

Autre(s) rôle(s) ?

Exercice athlétique

- Atelier(s) où le joueur exécute un enchaînement d'actions motrices, plus ou moins difficile, avec ou sans ballon, souvent sous forme de duels.

Sensations perçues :

- Exercices très intéressants.

[Retour](#)

[Retour](#)

Rôle de l'éducateur	Verbalisations.
Donner des consignes	• Dans l'explication parce qu'il n'avait pas trop compris le groupe au fond
Participer	• Peut être pas car si on les habitue à participer, ils vont progresser aussi. • Nous servons d'appuis, ça enchaîne plus vite
Responsabiliser les joueurs	• Je trouve que c'est bien de les responsabiliser. • Ça oblige à les responsabiliser
Valoriser	• C'est juste des petits mots : « c'est bien, ce n'est pas grave, tu as raté celle-là tu réussiras la prochaine » • A chaque répétition (...) on commentait sur la qualité de la passe.
Position de l'éducateur	• Je suis plus proche. Être face à celui qui fait le travail. • Je pense qu'Alan est resté un peu loin

Exercice athlétique.

Le dilemme.

Participer / Responsabiliser les joueurs ?

Position de l'éducateur :

Proche des joueurs face à ceux qui travaillent

Autre(s) rôle(s) ?

[Retour](#)

Exercice analytique au poste.

- Exercice de répétition de séquence de jeu, avec pas ou peu d'adversité, où les joueurs restent à leur poste.

Sensations perçues:

- Très intéressant pour les U8-U9.
- Très difficile pour les U6-U7.
- Difficile par rapport au transfert pour la situation de match.

[Retour](#)

Rôle de l'éducateur	Verbalisations.
Donner des consignes.	• Il faut avoir des consignes claires. • J'ai dit clairement que je voulais. • Donc ce que je leur ai demandé, c'est de faire un appel pour être proche et que ça soit rapide.
Démontrer	• Il y a eu la démonstration une fois tout au départ côté rouge et une deuxième fois pour la deuxième variante
Mettre du rythme	• RAMASSER LES BALLONS : ✓ Je fais ramasseur de balle clairement. ✓ Ils avaient les autres ballons et nous on les ramenait au fur et à mesure
Participer	• Après Maxime était dans les buts donc quand tu es dans les buts tu n'es pas forcément très présent
Corriger.	• J'ai beaucoup corrigé / Une correction sur la globalité • Il disait : « attention au dosage » si le ballon était trop long • J'ai vraiment corrigé plus les déplacements.
Arrêter	• Arrêter la situation 30 secondes, expliquer et repartir.
Valoriser	• Je les ai soutenus.
Questionner	• Je pense que cela aurait pu aider sur cette situation.
Position de l'éducateur	• Derrière pour récupérer les ballons.

Exercice analytique au poste.

Les dilemmes.

Participer / Mettre du rythme (ramasser les ballons)
Arrêter pour questionner ?

Position de l'éducateur :

A l'extérieur / Dans le jeu ?

Autre(s) rôle(s) ?

[Retour](#)

SEANCE STRUCTURALE

- Jeu d'échauffement.
- Jeu scolaire.
- Jeu « Foot ».

[Retour](#)

Jeu d'échauffement.

- Jeu ludique par groupes de joueurs réduits en opposition.

Sensations perçues

- Bien pour l'échauffement, intéressant.
- Difficile par rapport à la maîtrise technique individuelle.

[Retour](#)

Rôle de l'éducateur	Verbalisations.
Obtenir leur attention	• Je leurs explique qu'il va falloir se calmer car il y a trop d'excitations.
Donner les consignes	• J'explique le but du jeu / J'avais mis comme consigne ... / On doit adapter les consignes de manière à qu'ils prennent du plaisir.
Mettre en place les joueurs	• J'ai fais les équipes après je les mets en place.
Arbitrer	• Compter le nombre de passes
Donner les critères de réalisation	• Expliquer comment réussir / Leurs donner quelques billes pour qu'ils réussissent /
Arrêter	• J'arrête et je leurs réexplique / Si on arrête c'était pour leurs donner les moyens de faire plus
Mettre du rythme	• Il faut qu'ils s'amuse / Après notre attitude, c'est animer.
Laisser jouer	• On les laisse jouer même s'ils n'arrivent pas à enchaîner
Corriger	• On est déjà dans la correction
Position	• J'arrêtais et je rentrais au milieu pour me faire entendre / Dans le terrain / Proche d'eux / J'étais à l'extérieur

[Retour](#)

Jeu d'échauffement.

Les dilemmes.

Arrêter, donner critères de réalisation / Laisser jouer ?

Mettre du rythme, animer / Corriger ?

Position de l'éducateur :

A l'extérieur / Dans le jeu ?

Autre(s) rôle(s) ?

[Retour](#)

Jeu scolaire

- Jeu de confrontation entre deux équipes, ludique, motivant pour les joueurs et pouvant être hors contexte du football.

Sensations perçues :

- Bien aimé.
- Pas aimé.

[Retour](#)

Rôle de l'éducateur	Verbalisations.
Donner les consignes	• Description des consignes et variables / On donne les consignes.
Diriger les joueurs	• J'avais tendance à les orienter pour qu'ils sachent comment se positionner / Je leurs disais de plus d'écarter
Donner du rythme	• On doit animer / On anime
Arrêter	• On doit arrêter quand il y a des évidences / J'ai arrêté souvent.
Laisser jouer	• on va animer, laisser s'enchaîner
Expliquer	• Si jamais on voit que les consignes ne sont pas trop comprises, on réexplique
Corriger	• C'est corriger quand ils doivent faire la passe pour progresser jusqu'au capitaine
Encourager	• On les encourageait, on les félicitait, on les valorisait et ils se sont contents
Arbitrer	• Compter les points.
Participer	• Ils étaient en nombre impair du coup je me suis mis en tant que capitaine.
Position	• On doit être sur le côté.

[Retour](#)

Jeu scolaire.

Les dilemmes.

Arrêter, diriger les joueurs / Laisser jouer ?

Corriger / Expliquer ?

Position de l'éducateur :

A l'extérieur

Autre(s) rôle(s) ?

[Retour](#)

<table border="1"> <thead> <tr> <th>Rôle de l'éducateur</th> <th>Verbalisations.</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Donner les consignes</td> <td>• J'ai mis du temps pour expliquer l'exercice / J'ai préféré bien expliquer au départ.</td> </tr> <tr> <td>Arrêter pour expliquer</td> <td>• J'ai arrêté quand c'était bien pour expliquer à l'autre équipe comment faire</td> </tr> <tr> <td>Arrêter pour valoriser</td> <td>• J'arrêtais pour dire que c'était bien, pour valoriser</td> </tr> <tr> <td>Laisser jouer.</td> <td>• Par rapport au temps si on arrête, celui du milieu ne travaille pas beaucoup. / si j'avais encore arrêté, ça aurait fait beaucoup / Plus il y a de réussite, plus on va laisser jouer</td> </tr> <tr> <td>Animer</td> <td>• Beaucoup d'animation / Tu animes</td> </tr> <tr> <td>Arbitrer, S'occuper du temps</td> <td>• Compter les points / Je comptais haut et fort / Je comptais le nombre de récupérations / Je m'occupais surtout du temps</td> </tr> </tbody> </table>	Rôle de l'éducateur	Verbalisations.	Donner les consignes	• J'ai mis du temps pour expliquer l'exercice / J'ai préféré bien expliquer au départ.	Arrêter pour expliquer	• J'ai arrêté quand c'était bien pour expliquer à l'autre équipe comment faire	Arrêter pour valoriser	• J'arrêtais pour dire que c'était bien, pour valoriser	Laisser jouer.	• Par rapport au temps si on arrête, celui du milieu ne travaille pas beaucoup. / si j'avais encore arrêté, ça aurait fait beaucoup / Plus il y a de réussite, plus on va laisser jouer	Animer	• Beaucoup d'animation / Tu animes	Arbitrer, S'occuper du temps	• Compter les points / Je comptais haut et fort / Je comptais le nombre de récupérations / Je m'occupais surtout du temps		<p>Jeu réduit.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Jeu de confrontation à égalité numérique, avec un sens et un objectif sous jacent afin de faire progresser les joueurs par adaptation. <p><u>Sensations perçues :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ➢ Difficile pour leur compréhension des règles et du but. ➢ Complexe. <p style="text-align: right;">Retour</p>		
Rôle de l'éducateur	Verbalisations.																	
Donner les consignes	• J'ai mis du temps pour expliquer l'exercice / J'ai préféré bien expliquer au départ.																	
Arrêter pour expliquer	• J'ai arrêté quand c'était bien pour expliquer à l'autre équipe comment faire																	
Arrêter pour valoriser	• J'arrêtais pour dire que c'était bien, pour valoriser																	
Laisser jouer.	• Par rapport au temps si on arrête, celui du milieu ne travaille pas beaucoup. / si j'avais encore arrêté, ça aurait fait beaucoup / Plus il y a de réussite, plus on va laisser jouer																	
Animer	• Beaucoup d'animation / Tu animes																	
Arbitrer, S'occuper du temps	• Compter les points / Je comptais haut et fort / Je comptais le nombre de récupérations / Je m'occupais surtout du temps																	
<table border="1"> <thead> <tr> <th>Rôle de l'éducateur</th> <th>Verbalisations.</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Donner des critères de réalisation</td> <td>• Donner des conseils / Je leurs donnait vraiment les consignes pour réussir.</td> </tr> <tr> <td>Intonation de voix forte</td> <td>• Compter fort « une deux trois quatre » ils vont s'appliquer</td> </tr> <tr> <td>Corriger</td> <td>• Corriger / C'est corriger les deux groupes / Faire seulement deux rotations en corrigeant bien entre les deux rotations.</td> </tr> <tr> <td>Observer</td> <td>• J'ai plutôt observé</td> </tr> <tr> <td>Questionner</td> <td>• Je leur disais « pourquoi tu as raté ? »</td> </tr> <tr> <td>Etre exigeant</td> <td>• J'ai parfois été dur, J'ai été très exigeant avec eux /</td> </tr> <tr> <td>Position</td> <td>• Au départ je suis resté au milieu, après je me suis mis sur le côté / J'étais derrière les deux carrés.</td> </tr> </tbody> </table>	Rôle de l'éducateur	Verbalisations.	Donner des critères de réalisation	• Donner des conseils / Je leurs donnait vraiment les consignes pour réussir.	Intonation de voix forte	• Compter fort « une deux trois quatre » ils vont s'appliquer	Corriger	• Corriger / C'est corriger les deux groupes / Faire seulement deux rotations en corrigeant bien entre les deux rotations.	Observer	• J'ai plutôt observé	Questionner	• Je leur disais « pourquoi tu as raté ? »	Etre exigeant	• J'ai parfois été dur, J'ai été très exigeant avec eux /	Position	• Au départ je suis resté au milieu, après je me suis mis sur le côté / J'étais derrière les deux carrés.		<p>Jeu réduit.</p> <p><u>Les dilemmes.</u></p> <p>Arrêter / Laisser jouer ?</p> <p>Corriger / Observer ?</p> <p>Questionner / Valoriser / Expliquer ?</p> <p><u>Position de l'éducateur :</u></p> <p>A l'intérieur / A l'extérieur</p> <p><u>Autre(s) rôle(s) ?</u></p> <p style="text-align: right;">Retour</p>
Rôle de l'éducateur	Verbalisations.																	
Donner des critères de réalisation	• Donner des conseils / Je leurs donnait vraiment les consignes pour réussir.																	
Intonation de voix forte	• Compter fort « une deux trois quatre » ils vont s'appliquer																	
Corriger	• Corriger / C'est corriger les deux groupes / Faire seulement deux rotations en corrigeant bien entre les deux rotations.																	
Observer	• J'ai plutôt observé																	
Questionner	• Je leur disais « pourquoi tu as raté ? »																	
Etre exigeant	• J'ai parfois été dur, J'ai été très exigeant avec eux /																	
Position	• Au départ je suis resté au milieu, après je me suis mis sur le côté / J'étais derrière les deux carrés.																	
<p>SEANCE DIALECTIQUE</p> <ul style="list-style-type: none"> ➢ Situation d'échauffement. ➢ Situation-Problème. ➢ Situation de résolution du problème. ➢ Situation de réinvestissement. <p style="text-align: right;">Retour</p>		<p>Situation jouée d'échauffement</p> <ul style="list-style-type: none"> • Situation jouée globale type match, sans contrainte. <p><u>Sensations perçues</u></p> <p style="text-align: right;">Retour</p>																
<table border="1"> <thead> <tr> <th>Rôle de l'éducateur</th> <th>Verbalisations.</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Regrouper les joueurs</td> <td>• On a fait 3 groupes de 10, on s'est réparti sur les terrains et chacun avait son terrain donc c'était pratique</td> </tr> <tr> <td>Donner des consignes</td> <td>• J'ai juste donné comme consigne « match » / Pas de consignes.</td> </tr> <tr> <td>Laisser jouer</td> <td>• J'ai laissé jouer pour l'échauffement</td> </tr> <tr> <td>Arbitrer</td> <td>• J'étais juste là pour dire le score / Vu que c'est l'échauffement, juste compter les points.</td> </tr> <tr> <td>Donner des critères de réalisation</td> <td>• Je ne suis pas intervenu du tout pendant l'échauffement ou alors à voix haute, j'ai donné des petits conseils</td> </tr> <tr> <td>Position de l'éducateur</td> <td>• J'étais en retrait / Je suis resté sur le côté.</td> </tr> </tbody> </table>	Rôle de l'éducateur	Verbalisations.	Regrouper les joueurs	• On a fait 3 groupes de 10, on s'est réparti sur les terrains et chacun avait son terrain donc c'était pratique	Donner des consignes	• J'ai juste donné comme consigne « match » / Pas de consignes.	Laisser jouer	• J'ai laissé jouer pour l'échauffement	Arbitrer	• J'étais juste là pour dire le score / Vu que c'est l'échauffement, juste compter les points.	Donner des critères de réalisation	• Je ne suis pas intervenu du tout pendant l'échauffement ou alors à voix haute, j'ai donné des petits conseils	Position de l'éducateur	• J'étais en retrait / Je suis resté sur le côté.		<p>Situation jouée d'échauffement</p> <p><u>Les dilemmes.</u></p> <p>Donner des critères de réalisation / Observer ?</p> <p><u>Position de l'éducateur :</u></p> <p>En retrait sur le côté</p> <p><u>Autre(s) rôle(s) ?</u></p> <p style="text-align: right;">Retour</p>		
Rôle de l'éducateur	Verbalisations.																	
Regrouper les joueurs	• On a fait 3 groupes de 10, on s'est réparti sur les terrains et chacun avait son terrain donc c'était pratique																	
Donner des consignes	• J'ai juste donné comme consigne « match » / Pas de consignes.																	
Laisser jouer	• J'ai laissé jouer pour l'échauffement																	
Arbitrer	• J'étais juste là pour dire le score / Vu que c'est l'échauffement, juste compter les points.																	
Donner des critères de réalisation	• Je ne suis pas intervenu du tout pendant l'échauffement ou alors à voix haute, j'ai donné des petits conseils																	
Position de l'éducateur	• J'étais en retrait / Je suis resté sur le côté.																	

Situations – Problème.

- Situation jouée globale type match avec une ou plusieurs contraintes à l'une ou aux deux équipes.

Sensations perçues :

- Peu de pertes de temps.
- Intéressant.

[Retour](#)

Rôle de l'éducateur	Verbalisations.
Donner les consignes	• J'ai donné clairement la consigne « interdiction de dribbler ».
Questionner	• Je leur ai juste posé la question. • On était plus dans le questionnement.
Arrêter	• Les questionner sur comment ils pouvaient réussir l'exercice en fonction de la consigne. • Il faut arrêter car souvent dès que j'arrêtais ils étaient très à l'écoute. • Vu que ça va jouer beaucoup, je trouve que c'était intéressant de stopper de temps en temps. • L'arrêt sur image était très important dans cette situation là.
Donner des critères de réalisation	• J'ai juste parler sans arrêter / J'aurais donné des billes. Je les aurais aidé. • Donner des conseils à voie haute suivant la situation qu'ils rencontrent.
Laisser jouer	• Ne pas trop arrêter / J'ai laissé jouer. Je ne crois pas que j'ai arrêté.

Situations – Problème.

Les dilemmes.

Arrêter / Laisser jouer ?

Corriger / Valoriser ?

Expliquer / Questionner ?

Ne pas débriefer ?

Position de l'éducateur :

Sur le côté / Dans le jeu ?

Autre(s) rôle(s) ?

[Retour](#)

Rôle de l'éducateur	Verbalisations.
Valoriser	• Je disais quand c'était bien
Corriger	• Je disais quand ce n'était pas bien. • Le fait d'arrêter et de les laisser à leur place, c'est plus facile d'expliquer ce qui n'allait pas
Ne pas débriefer	• Je n'ai pas fais de debriefing. Je n'ai pas fait parce que je savais que dans la séance elle allait revenir cette situation
Arbitrer.	• Compter les points, si un joueur dribble, rendre la balle à l'adversaire. • Animer, arbitrer
Position de l'éducateur	• Sur le côté et en dehors du terrain • J'étais plus dedans.

Situations de résolution de problème.

- Situations simplifiées permettant aux joueurs de trouver et de répéter les solutions à un problème posé.

Sensations perçues :

- Grande difficulté de compréhension des joueurs.
- Trop complexe, compliqué.

[Retour](#)

Rôle de l'éducateur	Verbalisations.
Donner les consignes	• J'ai expliqué le jeu
Démontrer	• J'ai démontré mais j'ai laissé jouer, j'ai regroupé et j'ai démontré
Laisser jouer / Observer.	• J'ai laissé jouer / j'ai regardé
Corriger à voie haute	• Je suis intervenu sur les deux groupes en disant ce qui allait, ce qui n'allait pas.
Arrêter	• Sur image : j'aurais utilisé l'arrêt sur image. Quand je suis sur un jeu ou une situation, j'utilise tout le temps l'arrêt sur image comme cela leurs permet de voir. • Pour réexpliquer et démontrer : s'ils ont eu du mal à comprendre, il faut absolument arrêter et réexpliquer, redémontrer.
Donner des critères de réalisation.	• C'était leurs dire qu'ils pouvaient aller dans la zone qui était vraiment sur les côtés. • La consigne que je leurs ai donné c'est tant que le défenseur ne monte pas sur vous, vous ne faites pas la passe et dès qu'il ait à 3 – 4 mètres vous faites la passe
Position de l'éducateur	• J'avais un groupe dans le dos parce que je regardais un groupe / J'étais à l'intérieur

Situations de résolution de problème.

Les dilemmes.

Arrêter / Laisser jouer ?

Observer / Corriger à voie haute ?

Position de l'éducateur :

A l'intérieur entre deux groupes ?

Autre(s) rôle(s) ?

[Retour](#)

Situation de réinvestissement.

- Situation de problème déjà vécue auparavant et permettant aux joueurs de répondre au problème posé par des solutions vues dans les situations précédentes.

Sensations perçues

- Très peu de progression et de compréhension.

[Retour](#)

Rôle de l'éducateur :	Verbalisations.	<p>Situations de réinvestissement.</p> <p><u>Les dilemmes.</u></p> <p>?</p> <p><u>Position de l'éducateur :</u></p> <p>En dehors ?</p> <p><u>Autre(s) rôle(s) ?</u></p> <p>Retour</p>
Donner les consignes	• J'ai remis le thème et je leurs ai dit que l'exercice que l'on venait de faire doit les aider dans le jeu par rapport aux contraintes. Il doit y avoir une évolution entre la première fois et maintenant.	
Arrêter	• J'ai arrêté, j'ai eu la même attitude que la première fois avec arrêt sur image. • J'ai expliqué, j'ai arrêté, j'ai pris le temps d'expliquer.	
Questionner	• J'ai même pris le temps de poser des questions	
Position de l'éducateur	• sur le côté du terrain / en dehors. • quand j'intervenais je rentrais dans le terrain.	
Rôle de l'éducateur :	Verbalisations.	<p>Situation globale de fin de séance.</p> <p>• Situation de référence, match, avec ou sans contrainte pour l'une ou les deux équipes.</p> <p><u>Sensations perçues</u></p> <p>Retour</p>
Donner les consignes	• Quand j'ai dit que l'on allait faire un jeu libre, deux ou trois m'ont demandé s'ils allaient pouvoir re-dribbler	
Encourager	• Là on a encouragé seulement	
Arbitrer	• Je comptais simplement les buts.	
Observer / Laisser jouer	• Je n'ai pas arrêté la dernière séquence / Je n'ai rien dit / On a laissé jouer • Je n'en pouvais plus donc je les ai laissé jouer / Il ne faut pas l'arrêter	
Arrêter	• J'arrêtais pour dire ce qu'il aurait du faire	
Questionner	• Quand il faisait le mauvais choix, je leur demandais ce qu'il aurait du faire.	
Corriger à voie haute	• J'ai juste donné des consignes à voie haute	
Participer	• J'ai été dans les buts parce qu'il y avait un nombre impair. • Je participe Je fais le nombre	
Diriger les joueurs.	• J'essayais de les forcer à écarter, à utiliser tout le terrain. • les orienter / De temps en temps on leur disait d'écarter	
Position de l'éducateur	• Je me suis mis en dehors du terrain.	
<p>Situations globale de fin de séance.</p> <p><u>Les dilemmes.</u></p> <p>Laisser jouer / Arrêter ?</p> <p>Donner des directives / Encourager ?</p> <p>Corriger à voie haute / Questionner ?</p> <p><u>Position de l'éducateur :</u></p> <p>En dehors / En participant ?</p> <p><u>Autre(s) rôle(s) ?</u></p> <p>Retour</p>		

Annexe 6. :

Avant l'entretien collectif	Après l'entretien collectif	Ajout de rôles.
Situation d'Echauffement : Jeu réduit.		
Donner les consignes	Oui	
Arbitrer	Oui	
Donner les critères de réalisation	Oui	
Arrêter	Non	
Mettre du rythme	Oui	
Laisser jouer	Oui	
Corriger	Non	
Situation 1 : Exercice athlétique.		
Donner les consignes	Oui	Démontrer. Diriger. Etre Exigeant. Animer
Participer	Non	
Responsabiliser les joueurs	Non	
Valoriser	Oui	
Situation 2 : Jeu scolaire.		
Donner les consignes	Oui	
Diriger	Non	
Donner du rythme	Oui	
Arrêter	Non	
Laisser jouer	Oui	
Expliquer	Oui	
Corriger	Non	
Encourager	Oui	
Arbitrer	Oui	
Participer	Non	
Situation 3 : Situation problème.		
Donner les consignes	Oui	Expliquer
Questionner	Oui	
Arrêter	Oui	
Donner les critères de réalisation	Oui	
Laisser jouer	Oui	
Valoriser	Oui	
Corriger	Oui	
Arbitrer	Oui	
Débriefer	Oui	
Situation 4 : Jeu Global.		
Donner les consignes	Oui	Animer
Encourager	Oui	
Arbitrer	Oui	
Laisser jouer	Oui	
Arrêter	Non	
Questionner	Non	
Corriger	Oui	
Participer	Non	
Diriger	Non	

Tableau 0-3 : Catégorie U7-U9. Rôles des éducateurs choisis après les entretiens de confrontation collective.

Annexe 6.

Avant l'entretien collectif	Après l'entretien collectif	Ajout d'items.
Situation d'Echauffement : Jeu réduit.		
Donner les consignes	Oui	Laisser Jouer Valoriser Animer
Arbitrer	Oui	
Arrêter	Non	
Donner les critères de réalisation	Non	
Etre exigeant	Oui	
Corriger	Non	
Situation 1 : Exercice Analytique		
Donner les consignes	Oui	Laisser jouer / Observer
Démontrer	Oui	
Corriger	Oui	
Valoriser	Oui	
Animer / Mettre du rythme	Oui	
Questionner	Non	
Arrêter	Oui	
Donner les critères de réalisation	Oui	
Situation 2 : Exercice Athlétique		
Donner les consignes	Oui	Arbitrer Rigoler Responsabiliser les joueurs Démontrer
Arrêter	Non	
Participer	Non	
Corriger	Oui	
Donner les critères de réalisation	Oui	
Animer	Oui	
Valoriser	Oui	
Situation 3 : Situation Problème		
Donner les consignes	Oui	Valoriser Animer Corriger Débriefing
Questionner	Oui	
Laisser jouer	Oui	
Arrêter	Oui	
Arbitrer	Oui	
Situation de Jeu Global.		
Donner les consignes	Oui	Animer Etre exigeant Rigoler
Laisser jouer	Oui	
Arbitrer	Oui	
Corriger	Oui	
Questionner	Non	
Valoriser	Oui	
Donner les critères de réalisation	Non	

Tableau 0-4: Catégorie U11-U13. Rôles des éducateurs choisis après les entretiens de confrontation collective.

Annexe 6.

Avant l'entretien collectif	Après l'entretien collectif	Ajout d'items.
Situation d'Echauffement : Jeu réduit.		
Donner les consignes	Oui	Valoriser
Responsabiliser les joueurs	Oui	
Donner les critères de réalisations	Oui	
Laisser jouer	Oui	
Corriger	Non	
Animer	Oui	
Situation 1 : Situation Problème		
Donner les consignes	Oui	Corriger Arrêter Questionner Etre exigeant Débriefefer
Laisser jouer	Oui	
Donner les critères de réalisation	Oui	
Animer	Oui	
Valoriser	Oui	
Arbitrer	Oui	
Responsabiliser les joueurs	Oui	
Situation 2 : Exercice Athlétique		
Démontrer	Oui	Donner les consignes
Observer	Oui	
Responsabiliser	Non	
Encourager	Oui	
Animer	Oui	
Etre exigeant	Oui	
Situation 3 : Situation de résolution de problème		
Donner les consignes	Oui	
Arrêter	Oui	
Donner les critères de réalisation	Oui	
Animer	Oui	
Adapter	Oui	
Valoriser	Oui	
Débriefefer	Oui	
Situation 4 : Jeu Global		
Donner les consignes	Oui	Responsabiliser les joueurs Etre exigeant. Questionner. Débriefefer.
Laisser jouer	Oui	
Arbitrer	Oui	
Arrêter	Non	
Animer	Oui	
Corriger	Oui	

Tableau 0-5: Catégorie U15-U17. Rôles des éducateurs choisis après les entretiens de confrontation collective.

Annexe 7.

Items	Réurrence des activités	Fréquence %	Durée %
Consigne générales	2425	27,9	24,9
Félicitations, encouragements	2266	26.1	6.9
Instructions tactiques	2160	24.8	46.5
Autres	486	5.6	10.5
Instructions techniques	425	4.9	3.9
Remobilisation	273	3.1	0.8
Humour	235	2.7	1.3
Conceptualisation	149	1.8	3.5
Remédiations non-verbales	105	1.2	0.2
Réprimandes	59	0.7	0.3
Critiques / réajustements	36	0.4	1.1
Punition non verbales	2	0.02	0.00
Total	8621	99.22	99.8

Tableau 0–6: Quantification et répartition des activités de l'entraîneur sur le terrain en termes de récurrence, fréquence, durée. Horton et al. (2005).

Résumé.

L'objectif de ce travail est d'améliorer la coordination et le partage des interventions des éducateurs au sein d'une structure amateur. En s'inspirant de différentes approches issues de la psychologie ergonomique, nous avons choisi le concept des connaissances partagées et plus précisément celui des modèles mentaux partagés afin d'évaluer le partage entre éducateurs. Par le biais d'entretiens individuels puis d'entretiens d'auto-confrontation, nous avons tenté de mettre en avant ce partage. En nous centrant sur l'organisation des séances par catégorie en lien avec l'intervention des éducateurs, nos résultats montrent qu'il existe de nombreuses connaissances partagées mais également quelques dilemmes entre les éducateurs en fonction de chaque catégorie. Les entretiens d'auto-confrontation croisée ont permis aux éducateurs de confronter collectivement leurs interventions en fonction de trois conceptions de l'intervention. Les entretiens de confrontation collective ont permis aux éducateurs de constituer une organisation de séance par catégorie et de définir leurs interventions en fonction de chaque situation. Finalement, nous aboutissons à un référentiel commun et partagé. Dans un premier temps, il permettra aux éducateurs de s'y référer afin d'adopter le bon comportement en fonction de la catégorie entraînée puis dans un second temps, il servira de base, de support, d'outil afin de faire évoluer ce partage.

Mots clés : football, éducateurs, connaissances partagées, entretiens d'auto-confrontation, projet de formation.

Abstract.

The aim of this work is to improve the coordination and sharing of interventions educators within an amateur structure. Drawing on approaches from the ergonomic psychology, we chose the concept of shared knowledge and more specifically that of shared mental models to assess sharing between educators. Through individual interviews and interviews of self- confrontation, we have tried to highlight sharing. By focusing on the organization of sessions per category in connection with the intervention of educators, our results show that there are many shared knowledge but also some dilemmas between educators according to each category. Interviews cross of self- confrontation led educators to collectively confront their interventions based on three designs of the intervention. Interviews collective confrontation led educators to establish an organization sitting by category and define their interventions according to each situation. Finally, we arrive at a common repository and shared. At first, it will allow educators to refer to adopt good behavior depending on the category and then driven in a second time, it will form the basic, the support, the tool in order to develop this shared

Keywords : football, educators, shared knowledge, self-confrontation interviews, training project.