



**Analyse de l'intervention d'un entraîneur de
badminton en situation d'entraînement individuel et
des conséquences sur l'activité d'une joueuse de
Haut Niveau**

*Etude de cas suivant un cadre théorique original, en prenant comme support la
théorie de l'action collective de Wittgenstein*

Julie K/BIDY

Etudiante Master 2 Recherche STAPS « Acteurs et Stratégies d'Intervention en Education Physique et
en Sport » - Université de Bordeaux

Directeur de mémoire :

G. Escalie, Maître de conférence

Membres du jury :

D. Bouthier, Professeur des Universités

G. Escalie, Maître de conférence



Remerciement

Ce mémoire n'aurait pas été possible sans l'intervention, consciente, de nombreuses personnes. Je tiens, avant de présenter mon étude, à les remercier.

J'exprime tout d'abord toute ma reconnaissance et ma gratitude à l'administration et à l'ensemble du corps enseignant de l'Université de Bordeaux pour leurs efforts à nous garantir la continuité et l'aboutissement de ce programme de cette deuxième année de Master.

En premier lieu, je tiens à remercier M. Guillaume ESCALIE, pour ses précieux conseils et son orientation ficelée tout au long de l'établissement de ce projet et surtout pour avoir mis à disposition beaucoup de son temps à sa réalisation. Je tiens particulièrement à le remercier pour sa disponibilité et son soutien tout au long de cette année.

Je remercie également Mme Lucille LAFONT pour son engagement et son soutien ainsi que pour la pertinence de ses remarques et de ses feed-back.

Je remercie aussi les entraîneurs responsables du Pôle France du CREPS de Bordeaux.

Tout d'abord, M. Patrice DELABROUILLE pour son excellent accueil et pour avoir répondu à mes sollicitations, et ensuite je tiens à remercier particulièrement M. Benjamin PUYO pour sa collaboration et le précieux temps, qu'il a accepté de partager pour mener à bien la mise en place de ce projet.

Un grand merci également à Yaëlle HOYAUX qui a accepté de m'offrir un peu de son précieux temps et pour l'intérêt porté à ce projet.

Je remercie également toutes les personnes, qui ont participé de près ou de loin à l'élaboration de ce projet.

Merci également à mes parents pour m'avoir encouragé et permis d'entreprendre ce diplôme, tant pour leur soutien direct ou indirect, même à plus de 10 000 km. Sans eux, je n'en serais pas là.

Merci à tous

Sommaire

REMERCIEMENT.....	2
INTRODUCTION.....	5
I. ANCRAGE INSTITUTIONNEL DE L'ÉTUDE.....	5
<i>Reconnaissance et médiatisation.....</i>	<i>5</i>
<i>Une volonté de structurer.....</i>	<i>7</i>
<i>Professionnalisation : emploi et formation.....</i>	<i>7</i>
<i>Badminton de Haut Niveau et objectifs de performance.....</i>	<i>8</i>
<i>La spécificité du Haut Niveau dans le monde du badminton.....</i>	<i>8</i>
<i>Le parcours de l'Excellence Sportive (PES).....</i>	<i>9</i>
<i>Le fonctionnement du pôle France Jeunes en Aquitaine.....</i>	<i>10</i>
<i>Pour conclure.....</i>	<i>11</i>
II. ANCRAGE SCIENTIFIQUE DE L'ÉTUDE.....	12
<i>Approche psychologique : la relation entraîneur-entraîné.....</i>	<i>12</i>
<i>Approche ergonomique : L'analyse de l'activité.....</i>	<i>15</i>
III. OBJET D'ÉTUDE.....	16
CADRE THÉORIQUE : PRINCIPES GÉNÉRAUX DE LA PENSÉE DE WITTGENSTEIN (2000).....	18
I. LES SOUBASSEMENTS THÉORIQUES DU PROGRAMME DE RECHERCHE EN ANTHROPOLOGIE CULTURALISTE : LA PENSÉE DE WITTGENSTEIN.....	18
<i>Une pensée antithétique à la théorie cognitiviste (Bloom, 2000).....</i>	<i>18</i>
<i>Plus proche de l'approche sociale (Bruner (1983), Vygotski (1978)).....</i>	<i>19</i>
<i>Mais une pensée propre (Wittgenstein, 1953).....</i>	<i>20</i>
II. LA CONCEPTUALISATION DE L'ENTRAÎNEMENT ASSOCIÉ À CE PROGRAMME.....	20
<i>Apprentissage.....</i>	<i>21</i>
<i>Accompagnement aux premiers suivis.....</i>	<i>22</i>
<i>Accompagnement au développement.....</i>	<i>23</i>
OBJETS ET QUESTIONS DE RECHERCHE.....	26
MÉTHODE DE RECUEILS DE DONNÉES.....	27

RÉSULTATS.....	33
I. ACCOMPAGNEMENT AU DÉVELOPPEMENT PAR L'ENTRAÎNEUR : ENTRE OSTENSIVITÉ ET « LAISSER FAIRE ».....	34
<i>Une activité d'entraînement ostensive lors de la 1^{ère} séance.....</i>	<i>34</i>
<i>Un manque de directivité sur la 2^{ème} séance.....</i>	<i>38</i>
II. UN MANQUE D'OSTENSIVITÉ : À LA RECHERCHE D'UNE INTERACTION DE LA PART DE L'ENTRAÎNEUR.....	42
<i>Une recherche de dialogue de la part de l'entraîneur.....</i>	<i>42</i>
<i>Un aspect tactique, abordé par le questionnement.....</i>	<i>46</i>
<i>Une gestion de séance grâce à la discussion avec la joueuse.....</i>	<i>51</i>
III. INTERACTIONS VERBALES ET MOTRICES : DES ÉLÉMENTS IMPLICITES.....	54
<i>La connaissance de la joueuse, qui organise la façon d'agir de l'entraîneur.....</i>	<i>54</i>
<i>Une interaction, qui organise la façon d'agir de l'entraîneur et de la joueuse.....</i>	<i>56</i>
<i>Des mots, qui n'ont pas les mêmes significations pour les deux acteurs.....</i>	<i>58</i>
IV. IMPACTS DES ÉLÉMENTS EXTÉRIEURS SUR L'ACTIVITÉ DES DEUX PROTAGONISTES..	61
<i>Une séance individuelle au milieu d'une séance collective.....</i>	<i>61</i>
<i>Une intervention extérieure au sein de l'entraînement individuel.....</i>	<i>63</i>
<i>Place des autres « vies » lors de l'entraînement : vie scolaire.....</i>	<i>66</i>
<i>Contexte spécifique du Haut Niveau, l'exemple des sélections.....</i>	<i>68</i>
DISCUSSION.....	71
I. L'ACTIVITÉ D'ENTRAÎNEMENT.....	71
<i>Accompagnement au développement.....</i>	<i>71</i>
<i>L'entraîneur et l'entraînement de Haut Niveau.....</i>	<i>73</i>
II. LA RELATION ENTRAÎNEUR-ENTRAÎNÉ.....	75
<i>Relation entraîneur - entraîné et performance.....</i>	<i>75</i>
<i>Connaissance réciproque, qui induit l'activité d'entraînement.....</i>	<i>76</i>
<i>Des significations communes.....</i>	<i>77</i>
<i>L'importance du contexte de vie de la joueuse.....</i>	<i>78</i>
CONCLUSION.....	81
BIBLIOGRAPHIE.....	82

Introduction

L'introduction est organisée autour de deux paragraphes. Le premier permet de définir le contexte dans lequel a été menée l'étude présentée, il s'agit de l'ancrage institutionnel de l'étude, et le second permet d'exposer la revue de littérature, notamment autour de la relation entraîneur – entraîné et des études menées dans le cadre de l'analyse de l'activité, qui se rapprochent de cette étude, c'est l'ancrage scientifique de l'étude.

I. Ancrage institutionnel de l'étude

La Fédération Française de Badminton (FFBaD) a été créée en 1978 avec environ 2000 passionnés. Par la suite, ces derniers n'ont jamais cessé de croître d'année en année.

Aujourd'hui, la fédération compte 180 639 licenciés¹, soit 90 fois plus de pratiquants, qu'il y a 36 ans. La croissance de l'intérêt pour cette pratique se ressent notamment dans les écoles, où elle est depuis la saison 2010/2011, le 1^{er} sport scolaire en France, avec ses 168 435 pratiquants de badminton en UNSS², en devançant le handball et ses 161 609 pratiquants.

Reconnaissance et médiatisation

Les premiers Jeux Olympiques (J.O.) ont eu lieu à Athènes en 1896. Le badminton, quant à lui, s'est imposé comme discipline olympique en 1992 seulement, soit quasiment un siècle plus tard. Dès la saison suivante, l'apparition d'une évolution de 30% de licenciés est annoncée, il s'agit de l'évolution la plus importante, derrière la saison suivant la création de la fédération. Il est remarquable ici, que l'image d'un sport et sa médiatisation au niveau mondial est nécessaire au développement de ce dernier.

¹ Chiffres de la FFBaD pour la saison 2013/2014

² Union Nationale du Sport Scolaire

Wladimir Andreff et Jean-François Nys (2002) parlent de la boucle interactive « *pratique spectacle* ». En effet, la pratique de Haut Niveau permet l'organisation de spectacles, qui par leur médiatisation, « *produisent à leur tour un certain nombre de pratiques de réception, d'interactions sociales, de pratiques physiques et de représentations culturelles* ». Le développement de la pratique et l'augmentation des pratiquants sont donc en partie liés à la médiatisation de l'activité.

La médiatisation concerne principalement le sport de Haut Niveau, appelé le « *sport-spectacle* ». Ce dernier impacte notamment de façon importante le financement du sport et des sportifs de Haut Niveau. En effet, le financement du sport était possible principalement : grâce aux pratiquants uniquement (avant 1914), puis aussi grâce aux spectateurs (jusqu'en 1980), puis aujourd'hui, en grande partie, par les commanditaires et les sponsors (Wladimir Andreff, 1999). La médiatisation du sport est donc primordiale pour sa reconnaissance, mais aussi pour son économie. Cette reconnaissance est principalement possible grâce à l'image des sportifs de Haut Niveau sur la scène internationale.

Or aujourd'hui, le badminton est un sport très peu médiatisé en France. Cela peut se comprendre par le manque de résultats des joueurs français sur la scène internationale. Historiquement, une seule joueuse (d'origine chinoise, puis naturalisée), a réussi à atteindre cette élite mondiale, en s'offrant une 2^{ème} place mondiale (en 2005) et une médaille de bronze aux Championnats de Monde en 2009.

Aujourd'hui, aucun joueur français n'entre dans le Top 10 mondial. Le meilleur classement français dans le classement mondial est la 22^{ème} place (en double mixte). Au total, ce sont :

- en simple homme : 1 joueur français (n°30) dans le Top 50 mondial
- en simple dame : 1 joueuse française (n°45) dans le Top 50 mondial
- en double homme : 1 paire française (n°32) dans le Top 50 mondial
- en double dame: 1 paire française (n°31) dans le Top 50 mondial
- en double mixte: 2 paires françaises (n°22 et n°30) dans le Top 50 mondial

Même si les résultats ont nettement progressé ces dernières années, ils restent insuffisants pour une émulation importante.

Aujourd'hui, des efforts considérables sont faits par la fédération pour communiquer un maximum sur les compétitions Nationales et Internationales, mais uniquement une à deux chaînes de sport diffusent quelques matchs lors des grandes compétitions référencées, comme les J.O., les Championnats du Monde ou les Yonex Internationaux de France de Badminton. Des efforts sont aussi réalisés par la Badminton World Federation (BWF), comme par exemple, un changement du scoring pour réduire la durée des matchs et faciliter leur diffusion médiatique.

Une volonté de structurer

Malgré ce manque de médiatisation, la croissance continue du nombre de licenciés FFBaD pose la question de la pratique de ces licenciés et notamment l'accueil de ces derniers. Cette question se pose d'autant plus, après les résultats d'une étude, présentée récemment, qui montrent, que malgré cette évolution croissante, un important turn-over existe au sein de la fédération. D'où la nécessité pour cette dernière, de réfléchir à l'accueil de tous ses pratiquants et donc à la structuration des clubs accueillants afin de les fidéliser un maximum. En effet, pour gérer cette importante affluence, le monde du badminton a dû se structurer, et ceci à tous les échelons (clubs, comités départementaux, ligues et fédération). Pour créer une structuration solide, une notion essentielle est posée : la professionnalisation.

Aujourd'hui, une grande partie du projet fédéral « *Badminton 3.0 : objectif club* »³ porte sur ce sujet. La professionnalisation et la formation font partie de l'objectif 4, un objectif prioritaire. Aujourd'hui, ce sont seulement 606 professionnels diplômés d'Etat, qui œuvrent au développement du badminton en France sur les 27 ligues, soit 89 comités départementaux, soit 1916 clubs affiliés.

Professionnalisation : emploi et formation

³ « La FFBaD en 2013 a exprimé la volonté de proposer un nouveau projet, prenant en compte l'évolution du Badminton en France, le contexte mouvant dans lequel il évolue, ainsi que l'adoption de nouveaux objectifs. Ce projet a pour finalités de conforter le Badminton comme un sport majeur en France et la France comme une nation majeure du badminton international ». Six objectifs ont été posés pour répondre à ce projet : (1) réussir la performance sportive, (2) poursuivre une progression exceptionnelle, (3) assurer un développement durable, (4) ériger l'emploi, la formation et les équipements en priorité, (5) renforcer une communication systématique et (6) rénover la gouvernance

Aujourd'hui avec les nouveaux diplômés d'entraîneur, les professionnels de l'activité suivent une formation, leur permettant d'acquérir de nouvelles compétences, supérieures à l'ancien brevet d'état de niveau 1 (BEES 1), dans lequel seul le côté « *entraînement* » était développé. Aujourd'hui ces nouveaux diplômés permettent aussi aux praticiens d'acquérir des connaissances et des compétences de développement de projet et de formation de cadre. La partie « *pédagogie* », liée à l'entraînement compte pour moins d'un quart de la formation.

Cette nouvelle démarche s'est établie grâce à la professionnalisation de plus en plus importante de personnes à plein temps, qui se sont retrouvées à accomplir des tâches administratives, à réaliser des projets d'association, *ect.* Cependant, sur le terrain, l'activité d'entraînement reste le cœur du métier.

Parmi les 606 spécialistes diplômés, 156 sont titulaires d'un DE JEPS⁴ et 10 possèdent d'un DES JEPS⁵. Ce sont ces personnes, diplômées du DES JEPS, qui sont habilitées à s'occuper prioritairement des joueurs de Haut Niveau.

Badminton de Haut Niveau et objectifs de performance

Toujours dans le cadre du projet fédéral, le Directeur Technique National (DTN) a établi 3 projets Haut Niveau pour l'olympiade 2013-2016 avec des échéances et des objectifs de résultats en 2016, comme par exemple, des podiums pour les joueurs de l'équipe de France lors du Championnat d'Europe, et sur un travail de fond, avec les plus jeunes, pour pérenniser ces résultats et assurer la relève.

Cette relève est formée, tout d'abord par les clubs, puis est prise en charge par le pôle Espoir et enfin par le pôle France Jeune, « *réservoir* » de l'équipe de France qui a deux objectifs principaux pour cette olympiade : (1) devenir une nation, qui joue de manière pérenne les premiers rôles en Europe et (2) former les jeunes vers la performance sénior.

La spécificité du Haut Niveau dans le monde du badminton

⁴ Diplôme d'Etat de la Jeunesse, de l'Education Populaire et du Sport

⁵ Diplôme d'Etat Supérieur de la Jeunesse, de l'Education Populaire et du Sport

Pour amener ces jeunes vers le Haut Niveau séniors, un long parcours est mis en place pour accompagner les plus jeunes « *potentiels* » vers cette élite nationale. Ce parcours donne des directives d'entraînement et donne les critères de détection et de sélection des meilleurs jeunes.

L'entraînement sportif peut être qualifié de « *pratique sociale originale et mal connue* » (Hauw, Leblanc, Saury, Sève (2005)) et implique un processus de construction sociale long et complexe. Ce processus devient encore plus compliqué, lorsqu'on s'intéresse au sport de Haut Niveau.

L'entraînement, dit de Haut Niveau, a pour objectif principal l'excellence sportive, qui se traduit par des performances sportives maximales lors de compétitions. Une des particularités du monde du Haut Niveau est, qu'en plus de l'excellence sportive et des préoccupations d'éducation et de développement de l'athlète, s'ajoute des enjeux commerciaux, politiques et médiatiques. Toutes ces composantes sont à prendre en compte par l'entraîneur lors de son activité.

Depuis 2009, l'accès à l'entraînement vers le Haut Niveau dans le badminton est facilité grâce au Parcours de l'Excellence Sportive, qui permet la prise en charge des plus jeunes joueurs, dans les clubs.

Le parcours de l'Excellence Sportive (PES)

Dispositif Avenir (DA)

Le PES commence dans les clubs dès l'âge de 5 ans. Le DA permet à tous les encadrants salariés ou non, mais au moins titulaire d'un Diplôme d'Initiateur Jeunes (DIJ) d'amener les jeunes vers l'entraînement, de leur faire acquérir les bases du badminton et de les évaluer sur des critères d'évaluation communs.

Les meilleurs jeunes sont ensuite détectés grâce à des regroupements et des compétitions référencées pour faire partie du Groupe France Avenir, qui cible les U11 et U13.

Ces joueurs se voient proposer un calendrier de stages et de compétitions, qui leur permettent de se confronter et de se former à la rigueur du Haut Niveau.

Pour structurer encore plus les clubs, la fédération expérimente cette saison, le dispositif « *Club Avenir* », qui permet aux meilleurs jeunes des clubs de pratiquer plus, avec un encadrement de qualité.

Pôles Espoir (et SER⁶) et Pôle France

Arrivé en U15, les meilleurs jeunes joueurs français intègrent un pôle Espoir (ou un SER), puis le pôle France Jeunes pour les U17 et les U19.

Le passage du pôle Espoir vers le pôle France se fait sur 3 critères : (1) la présence dans les sélections en Equipe de France, ou régularité des convocations au Championnat de France Jeunes, (2) du niveau et des résultats et/ou de la potentialité affirmée pour atteindre les objectifs du PES lors des événements référencés et (3) du niveau et des résultats et/ou de la potentialité pour faire partie à terme de la relève de l'équipe de France Sénior.

Le fonctionnement du pôle France Jeunes en Aquitaine

Les acteurs

Les pôles France Jeunes sont gérés par la Direction Technique Nationale. Le DTN nomme un directeur des Equipes de France et coordonnateur du suivi sportif des pôles France, qui est en relation avec les entraîneurs nationaux.

Au pôle France Jeunes de Talence, deux cadres entraînent les jeunes et sont donc les principaux interlocuteurs du Directeur Technique National, de l'établissement d'accueil, des familles et des clubs : le premier est l'entraîneur national responsable du pôle et référent des U19, le second, avec qui nous travaillerons, est entraîneur adjoint et référent des U17.

⁶ SER : Schéma d'Entraînement Régional, réseau d'accompagnement individualisé régional, est mis en place pour les joueurs listés et identifiés dans le Dispositif Avenir. Le SER est un réseau de moyens autour et au bénéfice des joueurs.

Il existe 2 pôles France Jeunes, un installé au CREPS de Bordeaux et un second implanté au CREPS de Strasbourg.

Ces derniers ont 3 objectifs principaux : (1) former les jeunes sportifs pour les préparer aux exigences du Badminton de haut niveau, (2) alimenter le pôle France de l'INSEP ainsi que les équipes de France jeunes U17/ U19 et (3) préparer les sportifs aux compétitions des Equipes de France Jeunes.

Formation sportive et formation scolaire et universitaire

Pour atteindre ces objectifs, le CREPS de Bordeaux a mis en place des critères indispensables au bon fonctionnement de la formation sportive des jeunes : (1) la permanence de l'entraînement, (2) la rigueur et la cohérence dans la programmation et (3) l'investissement de chaque acteur.

Cette formation sportive prend en compte la formation scolaire et universitaire, grâce au suivi du double projet, dans lequel, le volume d'entraînement hebdomadaire change selon la planification et l'emploi du temps du joueur.

Une convention est signée entre le CREPS et les établissements scolaires pour permettre aux joueurs d'avoir des aménagements d'emploi du temps. Ce volume d'entraînement est d'environ 500 à 750 heures par an, dans lesquelles toutes les composantes de la performance sont planifiées, pour que chaque joueur puisse développer une base de jeu solide. De plus, un bilan individuel sportif et scolaire est organisé chaque trimestre afin de définir ou de redéfinir les objectifs de développement et les axes de travail adaptés à chaque joueur.

Pour conclure

Cette première partie permet de disposer d'un état des lieux du contexte dans lequel se place notre travail de recherche, ce qui permet de mieux comprendre ce milieu institutionnel dans lequel l'entraîneur de badminton, et en particulier l'Entraîneur National, évolue.

Ce dernier doit donc prendre en compte toutes ces composantes et donc suivre un cahier des charges très lourd. En plus, de tout cela, l'entraîneur est en relation directe avec un public particulier : les joueurs.

Dans la suite de cette introduction, nous verrons, en nous appuyant sur des recherches antérieures, que la relation entraîneur-athlète est une relation complexe. En plus de cette relation complexe, comme vu plus haut, il faudra prendre en compte l'environnement spécifique, où évolue l'entraîneur.

II. Ancrage scientifique de l'étude

Approche psychologique : la relation entraîneur-entraîné

Comme vu précédemment, le sport de Haut Niveau est défini par l'importance donnée aux objectifs liés à la qualité et à la régularité de la performance de l'athlète tout au long de sa carrière.

La possibilité de satisfaire ces objectifs de performance dépend des capacités physiques, techniques et aussi des facteurs situationnels, notamment chez les jeunes athlètes. Les différentes relations, qu'ils entretiennent au sein du réseau social du sport vont optimiser ou au contraire empêcher la réalisation de ces buts.

Les psychologues se sont intéressés au triangle athlétique, aussi appelé « *famille sportive de base* », qui comprend les relations interpersonnelles entraîneur-athlète, parents-athlète et parents-entraîneur. Parmi toutes les interactions, que noue l'athlète dans ce milieu sportif, celle, qu'il noue avec son entraîneur semble essentielle, tant pour des raisons formelles, qu'affectives.

Jacques Saury (2007) a étudié cette relation entraîneur-entraîné et a montré que l'entraîneur joue un rôle dans l'amélioration de la performance du joueur.

Cependant, il nuance en disant, que « *l'efficacité de l'entraînement ne dépend pas directement de l'entraîneur mais plutôt des effets que son action contribue à favoriser sur les performances des athlètes* ». En effet, les impacts de l'entraide sont d'abord dus à l'activité propre des athlètes, c'est-à-dire, au sens qu'ils donnent à l'entraînement, qui est fonction de

leur objectif. C'est ce qu'il appelle la « *collaboration entraîneur/athlètes* », où l'intervention de l'entraîneur doit être perçue comme une aide potentielle à l'entraînement et à la performance.

La notion de « mentoring »

Dans de récentes recherches, d'autres auteurs (comme Ekaterina Totchilova-Gallois, 2005) ont étudié ces configurations relationnelles entraîneur-entraîné, en définissant un nouveau concept, celui du *mentoring* (Weaver et Chelladurai, 1999), pour enrichir la connaissance de cette relation dans le sport de Haut Niveau.

Le *mentoring* correspond à la relation entre une jeune personne et une personne plus âgée et plus expérimentée (Weaver et Chelladurai, 1999). Il se compose de deux grandes parties : (1) le coaching et (2) l'affectivité. Il touche donc non seulement la carrière, mais aussi le soutien psychosocial de l'athlète.

Cela rejoint l'étude de Saury (2007), qui montre, que cette collaboration se fait donc selon deux plans, un plan affectif (ou relationnel) et un plan instructif, au sens où l'entraîneur va transmettre ses connaissances pour faire acquérir des procédures tactiques et techniques à l'athlète. Mais « *ce sont toujours les athlètes qui s'entraînent : leurs performances dépendant avant tout de la qualité de leur investissement dans les situations d'entraînement* ».

Le *mentoring* est donc un élément important dans le développement du coach, mais aussi dans la carrière d'un sportif. Les participants témoignent de leur développement personnel comme principal bénéfice du *mentoring*, ceci confirme la satisfaction personnelle intrinsèque et l'épanouissement personnel des entraîneurs et des athlètes grâce au *mentoring*.

L'investissement de chacun est donc très important. L'entraîneur sacrifie tout pour son athlète et l'athlète est prêt à satisfaire les ambitions de son entraîneur (Lévêque et Heuzé, 1995). Cet investissement est possible grâce à ce que Ragni et Labridy (1993) appelle la « *passion du transfert* », qui motive l'entraîneur, comble l'attente et la motivation de l'athlète.

Ce transfert regroupe le transfert de sentiments, l'état affectif et la motivation de l'athlète, il met l'entraîneur à la place de l'Idéal du Moi, c'est-à-dire « *de modèle à imiter et en même temps d'autorité susceptible de structurer la démarche et de marquer les limites* »

(Lévêque, 1995). L'athlète en admiration du pouvoir et du savoir-faire de son entraîneur lui confie son destin, cette administration est indispensable pour le transfert, qui peut se confondre avec l'amour.

C'est donc une relation complexe, évolutive, dynamique, changeante et riche en affectivité, qui produit la performance.

Mais c'est en premier lieu une relation de complicité et de confiance, qui supporte non seulement les difficultés cognitives et professionnelles de sport, et aussi une lourde charge mentale, émotionnelle et affective. La rencontre de ce couple repose sur le désir de l'entraîneur d'entraîner un athlète. Ce désir tant voulu et envié par le couple dans le domaine sportif est symbolisé par une performance exceptionnelle (Labridy, 2000).

Comme le dit Houvion (cité par Labridy et Brousse, 1985) « *l'athlète qui ne croit pas en son entraîneur ne peut pas progresser* ». La revendication d'une confiance totale en l'entraîneur est donc une condition indispensable au bon fonctionnement du couple.

Contexte institutionnel et environnement de travail

Cette performance dépend aussi du fonctionnement politique de l'institution. La structure doit soutenir le protégé, afin qu'il reçoive les avantages d'un *mentoring* efficace (trio athlète-entraîneur-structure).

Ceci rejoint les présupposés du paradigme de la cognition située (Kirshner et Whitson, 1997), dans lesquels l'action relève d'un couplage avec le contexte, qui comprend aussi bien le contexte institutionnel et l'environnement, dans lequel les acteurs agissent.

Dans ce paradigme, l'entraîneur agit *in situ* et contribue à construire et à modifier une situation aux dimensions spatiales et temporelles significatives, qui lui ouvre un champ de possibles pour ses actions futures (Conein et Jacopin, 1993 ; Lave, 1988 ; Suchman, 1987)

Plusieurs contraintes pèsent sur l'organisation réelle de l'action des praticiens, c'est ce que Theureau (1992) appelle la « *dynamique « intrinsèque » de l'action* ». La situation dans laquelle l'individu agit, ne peut pas être totalement planifié. Il existe, en effet, une marge d'autonomie du sujet, qui n'est pas maîtrisable. De plus, un même événement est vécu et interprété par les sujets de différentes façons. Une prescription s'avère donc tout de même

nécessaire, même si les interprétations vont être diverses. Ce sont les connaissances, qui vont servir pendant l'action, qui vont être mobilisées par le sujet.

En plus du lieu d'activité de l'entraîneur, son action est inscrite dans un plan plus large : une culture. Il faut donc dépasser cet aspect personnel pour envisager, qu'il y a, dans la situation, une culture partagée, ainsi qu'une vie sociale. Il faut un minimum d'harmonie des actions et des interprétations pour que la vie communautaire soit viable. Dans tout groupe, il y a des aspects partagés. On ne peut donc pas considérer l'action individuelle sans regarder le collectif dans lequel il agit.

L'objectif de notre recherche est d'analyser cette activité complexe, qu'est l'entraînement sportif. Un cadre théorique différent de celui présenté sera utilisé, mais plusieurs points concourent : une analyse de l'activité *in situ*, une prise en compte de l'expérience de l'entraîneur et d'une culture partagée. Avant de présenter ce cadre, il semble important de s'intéresser de plus près aux études menées sur ce sujet : l'analyse de l'activité d'entraîneur de Haut Niveau.

Approche ergonomique : L'analyse de l'activité

Les recherches en STAPS, dans le domaine des « *sciences de l'intervention* », se lient de plus en plus aujourd'hui à la question de la professionnalité. Ce lien repose sur le fait qu'il existe un écart entre les conceptions du métier et les compétences amenées en formation et celles développées *in situ* par le praticien (Durand, 2000 ; Salmela, 1996). Ces compétences sont construites sur le terrain, en coopération avec les athlètes, c'est-à-dire, de part leur expérience.

Dans une grande partie des recherches récentes sur ce sujet, les auteurs perçoivent l'activité du praticien comme une action située et comme une expérience significative pour lui (Gal-Petitfaux et Durand, 2001 ; Saury, 1998).

En tennis de table, par exemple, une étude a été menée pour améliorer la formation des pongistes, en modélisant l'activité des pongistes de haut niveau lors des matches. La construction d'un modèle a permis de mettre en évidence des composantes de leur activité,

complémentaire de celles repérées par les autres approches de performance expertes ou les analyses techniques spontanées des entraîneurs.

Ceci a permis la détermination de contenus d'entraînement prenant en compte l'expérience des athlètes, et non pas uniquement définis sur la base de principes d'efficacité préétablis. Mais cette étude a aussi permis de créer de nouvelles connaissances et invalider des connaissances ultérieurement construites.

Pour donner un exemple, les entraîneurs ont énoncé la possibilité d'intégrer à l'entraînement sportif des entretiens d'auto confrontation, visant à stimuler le développement des athlètes en interrogeant leur activité passée. Schön (1994) appelle cela « *la pratique réflexive* », qui s'accompagne d'un gain de compréhension de ces moments « *énigmatiques* », ce qui permet de mettre en place des contenus d'entraînement adaptés aux singularités de chaque athlète, en prenant en compte son expérience vécu.

III. Objet d'étude

Les études citées précédemment ont pour objet l'analyse de la dynamique interactive entraîneur - entraîné et considèrent que cette dynamique émerge de la situation dans laquelle les acteurs sont engagés. Par conséquent, peu d'études viennent à définir et à qualifier ce que fait l'entraîneur et les conséquences de cette activité sur l'entraîné, un des postulats de base étant que l'action provient d'une activité interprétative individuelle.

Compte tenu de l'objet de cette recherche, c'est-à-dire l'analyse de l'activité d'un entraîneur de haut niveau et l'analyse de ces conséquences sur l'activité de la joueuse, ce programme de recherche plus culturaliste paraît être le plus approprié. Ici, l'objet d'étude s'intéresse au praticien, c'est-à-dire l'entraîneur, plutôt qu'au pratiquant. Cette différence nous conduit vers l'anthropologie culturaliste.

Ce programme a été sollicité et alimenté par des études menées dans le champ de la formation professionnelle des enseignants (Chaliès, 2008 ; 2010, Escalié & Chaliès, accepté), dans le champ de l'enseignement de l'EPS (Escalié, Recoules & Chaliès, 2015) mais pas dans

le champ de l'entraînement. Or, les singularités de ce contexte d'interaction entre un formateur et un formé pourrait peut-être enrichir ce programme de recherche, notamment en venant éclaircir ou démontrer certains types d'activités plus spécialement menées par un entraîneur de Haut Niveau.

Cadre théorique : principes généraux de la pensée de Wittgenstein (2000)

Le cadre théorique s'organise en deux parties principales. La première partie permet de présenter le programme de recherche, dans lequel est menée cette étude. Dans la deuxième partie, une conceptualisation de l'activité de l'entraîneur, fondée sur les présupposés théoriques de Wittgenstein, sera exposé.

I. Les soubassements théoriques du programme de recherche en anthropologie culturaliste : la pensée de Wittgenstein

Cette approche, portée par Wittgenstein, nous vient de l'étude du langage. La position de ce dernier est différente de celles couramment admises, qui acceptent l'idée qu'« *un concept, une idée ou un sentiment individuel détermine le sens du mot utilisé* ». Pour Wittgenstein, au contraire, « *le langage est une question de communauté et non une question individuelle* ».

Sa théorie réside en 5 concepts généraux : (1) les significations dépendent du contexte d'utilisation des mots par la communauté, (2) la communauté attribue un concept à un individu à condition, qu'une conformité suffisante avec le comportement de la communauté soit justifiée, (3) les significations ne sont pas des entités mentales, (4) les règles suivantes ne sont pas déterminées par les individus mais elles sont déterminées par la communauté et (5) les critères d'utilisation sont déduits par les individus.

Une pensée antithétique à la théorie cognitiviste (Bloom, 2000)

Avant lui, d'autres auteurs ont étudié le langage avec chacun une approche particulière, plus ou moins proche de la théorie de Wittgenstein.

Au moment de la révolution cognitiviste, Waxman (1990) estime que le succès de l'apprentissage des mots suppose la « *cartographie* » d'un nouveau mot. Tomasello (2002) argumente ce propos en disant que la métaphore de la « *cartographie* » est l'association entre le mot et son référent dans le contexte d'apprentissage. Selon cette métaphore, et avec Bloom

notamment, les enfants « *saisissent le sens des mots* » sans aucun feedback ou entraînement explicite. C'est la notion de « *cartographie rapide* ».

Cette conception cognitiviste s'oppose à celle de Wittgenstein, dans le sens, où les mots sont cartographiés dans des concepts corrects pré existants, et l'utilisation sociale n'a aucune portée sur l'apprentissage des mots.

Plus proche de l'approche sociale (Bruner (1983), Vygotski (1978))

L'approche sociale des mots, avancée par Bruner en 1983, rejoint celui de Wittgenstein, dans lequel les enfants doivent être formés aux règles pour appliquer l'utilisation des mots.

Chaque signification est contrainte par la contribution des partenaires sociaux, qui représente la communauté de locuteur, où l'enfant est immergé (Nelson, 1973 ; Nelson et Show, 2002). Cependant, même si cette vision est plus proche de celle de Wittgenstein, deux aspects divergent : (1) les enfants commencent à parler grâce à un proto concept, basé sur l'activité conjointe des significations, ce qui rend l'utilisation des enfants inacceptable pour la communauté et (2) les premières notions des enfants peuvent inclure des petites caractéristiques qui ne vont pas vers l'utilisation commune mais qui guide l'utilisation d'un mot pour un enfant.

Tomasello (2003) présente, quant à lui, une version de la théorie d'acquisition du langage axé sur l'image, qui prévoyait de fournir les bases d'une alternative sociale. Dans plusieurs chapitres, cet auteur cite et rejoint les idées de Wittgenstein.

Il met l'accent sur la diversité des mots et des fonctions, qui différencient la théorie de l'usage de la théorie contemporaine, vue plus haut. Un langage émerge des utilisations du langage. Cet accent n'est pas présent chez Wittgenstein, mais on remarque tout de même des chevauchements avec son paradigme, comme le contexte d'utilisation, où il y a une signification conventionnelle pour acquérir n'importe quel mot en construction et la notion de « *règles déterminées par la communauté* », qui fait apparaître l'utilisation sociale comme prégnante dans cette interprétation.

Cette perspective anthropologique *culturaliste*, portée par Wittgenstein, est une approche particulière, qui correspond à une conception pratique du langage. Comme l'ont montré certaines études (Chaliès et al., 2010), cette perspective peut fournir de vraies possibilités pour comprendre les fondements de l'activité des entraîneurs.

L'anthropologie cognitive, portée par Davidson (1963), proche de l'anthropologie *culturaliste*, permet de mieux comprendre cette perspective.

L'approche anthropologique cognitive diffère principalement de celle de Wittgenstein par la thèse selon laquelle « *tout est interprétation* ». Selon Davidson, n'importe quel discours prononcé est compatible avec n'importe quelle série de théories de la signification. Cette thèse est critiquée par Wittgenstein grâce au paradoxe de l'interprétation : « *aucune ligne de conduite ne peut-être déterminé par une règle car toutes peuvent être interprétées comme conforme à la règle* ».

La théorie de Wittgenstein permet de voir qu'il est impossible de traiter séparément de la rationalité de l'action et de la rationalité des croyances. C'est en accord avec le pragmatisme que Wittgenstein affirme dans son dernier texte qu' « *un individu apprend à agir selon les choses qu'il croit* ». Il précise, que « *l'enfant apprend en croyant l'adulte. Le doute vient après la croyance* ». En effet, un individu ne peut au départ « *donner du sens* » à une activité, qu'à condition de se soumettre à ce que font les autres, en les imitant et se coordonnant avec eux, d'où logiquement le caractère externe et public de tout langage. Wittgenstein (2004) part du postulat que « *lorsqu'un acteur agit, il vit des expériences par l'usage d'autres expériences vécues antérieurement* ».

II. La conceptualisation de l'entraînement associé à ce programme

Les recherches faites à ce jour permettent de proposer une conceptualisation de l'entraînement (et de la formation en générale). Théoriquement, l'activité de l'entraîneur se décompose en 3 phases :

- 1- Une phase d'apprentissage, où l'entraîneur va enseigner des règles aux joueurs ;

- 2- Une phase d'accompagnement aux premiers suivis, où l'entraîneur va aménager les situations d'entraînement pour permettre aux joueurs de constater les résultats attendus des règles préalablement apprises ;
- 3- Une phase d'accompagnement au développement, où l'entraîneur va accompagner les joueurs dans leurs interprétations des règles apprises.

Apprentissage

Faire ce qui est attendu en matière de pratiques sociales propres à la communauté suppose de la part des joueurs un apprentissage préalable. Il s'agit d'un apprentissage de règles, qui s'opère au cours d'une activité dite d'« *enseignement ostensif* » (Wittgenstein, 2004) par laquelle l'entraîneur fonde la signification de pratiques, considérées comme exemplaires au sein de la communauté. C'est lors de cette activité d'enseignement qu'ils établissent pour chaque règle formulée le lien de signification entre (1) l'énoncé de la règle, (2) les expériences exemplaires, et (3) les résultats attendus y étant associés.

Comme vu précédemment, dans la théorie collective de Wittgenstein, l'apprentissage n'est pas perçu comme un processus individuel mais comme le résultat d'un processus collectif de transmission d'expérience : « *l'usage de la règle ne peut pas à proprement parler être découvert par les élèves sur la base du tâtonnement expérimental ou de tentatives d'interprétation des circonstances de l'expérience vécue* ». (Chaliès & Bertone, 2008).

Une phase d'apprentissage est donc indispensable, et apprendre, pour Wittgenstein (2004), c'est « *apprendre des règles et agir c'est suivre ces règles* ». C'est ce qu'il appelle la « *capacité normative* », qui, quelque soit sa nature (verbale, visuelle ou kinesthésique) peut être associée au « *principe d'intelligibilité de l'action* », c'est-à-dire associées aux raisons qui conduisent l'acteur à agir comme il le fait (Chauviré, 2004). Chercher à décrire et comprendre les actions d'un acteur revient donc à connaître les capacités normatives qu'il mobilise dans la situation, c'est-à-dire à rattacher ses actions à leurs raisons conscientes et dicibles.

Pour permettre aux athlètes de se placer dans un régime de réflexivité et au lieu de rester uniquement dans l'ordre de « *l'inhérence* » (Ogien, 2007), les entraîneurs doivent pratiquer une activité d'« *enseignement ostensif* » (Wittgenstein, 2004). C'est, pour l'athlète, la phase d'apprentissage. On peut poser l'hypothèse ici, que ce type d'enseignement n'est que

très peu utilisé dans le sport de Haut Niveau, et que l'entraîneur relève majoritairement d'un accompagnement au développement.

L'activité d'enseignement ostensif consiste pour les entraîneurs à « *dresser un lien de signification* », ou autrement dit, dresser des règles (Bertone, Chaliès & Clot, 2009 ; Wittgenstein, 2004) entre (1) une expérience langagière visant à nommer l'expérience considérée, (2) les exemples décrits et/ou montrés placés en correspondance et (3) les résultats attendus qui y sont usuellement associés dans la communauté.

Les entretiens d'auto confrontation permettent d'interroger l'acteur sur les raisons de ses actions, ce qui revient finalement à accéder aux « *règles* » (Wittgenstein, 2004) qu'il a apprises et suivies, et qui ont orienté pour partie ses actions.

Chaque capacité normative intègre donc la règle comme raison de l'action de l'acteur (Chauviré, 2002 ; De Lara, 2005). Cette raison peut être explicité par un acteur et/ou un observateur, familiarisé avec les règles du domaine social considéré, si on les interroge sur le pourquoi de l'activité observée (Chauviré, 2004).

Un étalonnage, réalisé sur la base d'échantillons d'expériences exemplaires ostensiblement décrits et/ou montrés, permet *in fine* aux joueurs de signifier et de s'adapter à la singularité des expériences rencontrées.

Accompagnement aux premiers suivis

Théoriquement, les joueurs s'engagent dans ces premiers suivis des règles précédemment apprises uniquement pour parvenir aux résultats communément associés. Ce n'est qu'au travers de suivis « *conformes* » (Berducci, 2004) aux attentes des entraîneurs et du constat répétitif des résultats attendus de ces suivis que les joueurs arrivent en définitive à suivre les règles enseignées avec l'intention qui leur est ordinairement associés aux dans la communauté (Ogien, 2007).

Suivant la conformité des règles qui leur ont été antérieurement enseignées, et constatant les résultats attendus de ces suivis, les joueurs associent alors consubstantiellement une intention aux actions engagées. Le lien pouvant être établi entre l'action et l'intention est donc de nature logique.

A l'occasion de ces premiers suivis, l'activité des formateurs est double :

- aménager les situations afin de faciliter le constat par les joueurs des résultats attendus
- s'engager dans une activité de « contrôle » (Nelson, 2008) de la conformité des premiers suivis des règles par les joueurs au regard de leurs attentes.

Accompagnement au développement

L'extension du lien de signification, autrement dit son développement, est rendue possible grâce à la reconnaissance par les joueurs d'un « *air de famille* » entre les circonstances occurrentes et celles apprises en situation d'entraînement, qui fonctionnent alors comme de véritables « *mètres étalons* » (Wittgenstein, 2004).

Le lien de signification appris peut, en ce sens, être envisagé comme le mètre étalon par lequel les joueurs agencent un réseau de ressemblances pour interpréter toute nouvelle situation et *in fine* s'y adapter. L'émancipation des joueurs du lien de signification initial est possible si les circonstances expérientielles apprises présentent un « *air de famille* » avec les circonstances occurrentes rencontrées par la suite en entraînement ou en match (Escalié & Chaliès, 2011).

Pour accompagner ce développement professionnel, l'activité des formateurs consiste plus particulièrement à aménager les situations de formation et/ou de classe afin que les joueurs puissent « *voir comme* », « *sentir comme* » et/ou « *agir comme* » (Pastorini, 2010).

Les capacités anthropologiques sont les comportements naturels communs à tous les Hommes, comme la faculté à associer un « *air de famille* » entre différentes expériences vécues (Wittgenstein, 2004). En effet, l'athlète est anthropologiquement doté d'une capacité lui permettant de signifier des « *airs de famille* » (Wittgenstein, 2004) entre deux expériences.

C'est le « *principe d'étalonnage des jugements de similitude* » (Wittgenstein, 2004). Ce principe renvoie au lien de signification appris, qui permet par la suite à l'acteur de construire sa propre perception de son activité. Il peut donc étalonner une expérience par une autre parce qu'il a signifié que tel événement ou tel comportement présentait une ressemblance avec un événement ou un comportement antérieur.

Ce sont ces capacités anthropologiques, qui permettent l'apprentissage d'autres capacités « *normatives* » (Wittgenstein, 2004). La signification d'une expérience est guidée par « *des règles* » qui dirigent son utilisation dans le « *jeu de langage* » (Chauviré & Sackur, 2003). Plus l'acteur aura un large répertoire de règles, plus il pourra conférer de nouvelles significations à ce qu'il vit (Chauviré, 2004). L'acteur peut donc être autonome, quant à l'utilisation de la règle, qui lui a été enseigné, tout en respectant les attentes de la communauté. C'est ensuite grâce à « *un lien de signification* » (Bertone, Chaliès & Clot, 2009 ; Wittgenstein, 2004), que les acteurs seront en faculté de conduire de nouvelles actions professionnelles, en juger et s'en justifier.

En conclusion

Entraîner consisterait donc à faire apprendre des règles aux joueurs dans un certain contexte tout en préparant l'extension de leur usage dans d'autres contextes. L'accompagnement de l'activité d'interprétation des joueurs depuis des situations très ressemblantes jusqu'à des situations de plus en plus originales passerait donc par une continuité entre différentes situations de formation. Il s'agirait alors pour les formateurs de faciliter les chevauchements entre ces situations en aménageant les situations de travail dans lesquelles les joueurs seraient en capacité de « *voir comme* » ou « *agir comme* » ce qu'ils ont préalablement appris.

Tout jeu de langage peut être considéré comme un ensemble de circonstances professionnelles dans lesquelles les joueurs et entraîneurs suivent des règles car ils y voient apparaître certaines conditions de leur usage.

L'apprentissage de chaque règle nourrit une véritable « *grammaire* » (Wittgenstein, 1996) de l'action qui permet doucement à l'athlète d'octroyer de nouvelles significations à ce qu'il vit (Chauviré, 2004) et de s'y adapter. En s'appuyant sur cette grammaire, il peut ainsi discerner ce qui devient remarquable, le juger comme approprié ou non par rapport au « *mètre étalon* » appris pour agir en conséquence.

Les recherches faites à ce jour permettent de proposer une conceptualisation de l'entraînement (et de la formation en générale) :

- Une phase d'apprentissage, où l'entraîneur va enseigner des règles aux joueurs ;
- Une phase d'accompagnement aux premiers suivis, où l'entraîneur va aménager les situations d'entraînement pour permettent aux joueurs de constater les résultats attendus des règles préalablement apprises ;
- Une phase d'accompagnement au développement, où l'entraîneur va accompagner les joueurs dans leurs interprétations des règles apprises.

Théoriquement, l'accord de signification peut être compris comme leur participation au même jeu de langage et leur suivi des mêmes règles constitutives de ce jeu. Cet accord de signification peut être apprécié par l'intermédiaire de ce que Laugier (2009) appelle une « *enquête grammaticale* ». Cette enquête grammaticale vise plus précisément à déterminer si le joueur participe au même jeu de langage et suit les mêmes règles que l'entraîneur pour signifier ce qu'il vit et/ou ce qu'il voit. L'enquête grammaticale permet de prendre en compte non seulement l'activité de l'entraîneur mais aussi l'activité de la joueuse, ce qui nous permet d'analyser les relations, qui s'opèrent entre les deux acteurs.

Objets et questions de recherche

Cette étude cherchera, via ce cadre théorique original, à répondre à trois questions de recherche. Le recueil de donnée étant mené sur des séances individuelles, placées à intervalle de temps régulier, nos questions de recherches se porteront tout d'abord sur chaque séance individuelle, et ensuite sur l'ensemble des séances.

Une première étude portera exclusivement sur l'entraîneur, nous chercherons à savoir comment ce dernier régule son intervention.

Ensuite, nous nous intéresserons au couple entraîneur-entraîné, en tentant de comprendre comment la dynamique du couple évolue.

Enfin, il semble indispensable de chercher à analyser les conséquences, que peut avoir cette activité de l'entraîneur, sur l'activité de la joueuse.

La participation de cette étude au développement du programme de recherche se situe dans le fait que le contexte social dans lequel ce travail est réalisé est celui de l'entraînement de haut niveau. Compte tenu de la conceptualisation présentée précédemment, nous pouvons faire l'hypothèse que l'activité de l'entraîneur s'inscrit majoritairement dans de l'*« accompagnement au développement »*.

Or, les études menées jusqu'ici dans ce programme de recherche ont particulièrement permis de documenter les deux premières activités qui ordonnent cette conceptualisation : enseignement et accompagnement aux premiers suivis. Ce nouveau contexte de recueil pourrait permettre d'approfondir la connaissance de ce dernier type d'activité.

Méthode de recueils de données

I. Contexte de recueils de données

Les données d'observation ont été prises lors des séances individuelles menées au pôle France de badminton du CREPS de Bordeaux. Cette étude a été menée en collaboration avec l'entraîneur du pôle France Jeunes, responsable des joueurs U17 et avec une joueuse U17 du pôle France, championne de France en titre en simple dame cadette.

1. Les participants

L'entraîneur (EN), âgé de 35 ans, est un entraîneur, spécialiste de la préparation physique et titulaire du BEES 2, du DESS « *Ingénierie de l'entraînement sportif* » et depuis 2008, du professorat de sport. Il est employé par la ligue d'Aquitaine en 2003 pour intervenir sur le pôle Espoir. Aujourd'hui, il est CTN, responsable des U17 sur le pôle France Jeunes. Au moment de la recherche, il a donc 12 ans d'expérience dans le sport de Haut Niveau Jeunes. Dans sa carrière de joueur, il a joué en Nationale et a fait parti du Top50 français.

La joueuse (JO), âgée de 17 ans, est au pôle France Jeunes depuis la saison 2013-2014. Déjà sur les sélections comité et ligue depuis la saison 2007-2008, elle entre au pôle espoir dans la saison 2011-2012, soit à l'âge de 13 ans.

2. Les entraînements

Le volume d'entraînement hebdomadaire varie en fonction de la programmation et des disponibilités scolaires ou universitaires. Annuellement le volume d'entraînement se situe entre 500 et 750 heures. Une semaine type comporte entre 10 et 20 heures de badminton, 4 à 6 heures de préparation physique générale et 1 heure de vidéo et/ou de préparation mentale à la performance.

Cette recherche a été réalisée lors de séances individuelles. Une première séquence d'observation a été réalisée le vendredi 5 février 2015, suite au Championnat de France Senior, et une seconde le mercredi 18 mars 2015, suite à l'Italian Junior (Open d'Italie Junior).

II. Méthodologie de recueil des données

Deux types de données ont été récupérés pour concevoir cette recherche :

- des données d'enregistrement audio-vidéo des entraînements en séances individuelles menées par l'entraîneur (séquences d'observation) ;
- des données d'enregistrement audio-vidéo des séances d'auto confrontation de l'entraîneur et de la joueuse sur des séquences de la séance d'entraînement, choisies préalablement par le chercheur⁷ (entretiens d'auto confrontation).

1. Séquences d'observation

Deux séances d'entraînement ont été entièrement enregistrées, grâce à :

- une caméra numérique positionnée sur pied fixe, permettant de filmer l'ensemble du terrain concerné, afin de distinguer la simultanéité des actions de l'entraîneur et de la joueuse ;
- deux micros HF, l'un porté par l'entraîneur, l'autre placé sur la bande du filet, pour capter au mieux les paroles de la joueuse (le dispositif étant trop contraignant pour que la joueuse le porte sur elle lors de l'entraînement).

2. Entretiens d'auto confrontation

A l'issue de chaque séance d'entraînement, l'entraîneur et la joueuse ont été invités à réaliser un entretien d'auto confrontation avec un chercheur. L'entraîneur était le premier à être auto confronté dans un délai maximum de 48h, s'en suivait l'auto confrontation de la

⁷ La sélection des données a été faite sur la base de 4 critères :

- (i) la durée de l'épisode ;
- (ii) la nature de l'activité des acteurs pendant l'épisode ;
- (iii) l'objet de la discussion entre les acteurs ;
- (iv) l'intérêt de la séquence pour la formation professionnelle.

joueuse, toujours dans un délai maximum de 48h après l'entretien d'auto confrontation de l'entraîneur.

Les auto confrontations n'étaient pas relatives à la totalité des enregistrements de l'entraînement mais portaient sur plusieurs séquences sélectionnées par le chercheur. Les séquences choisies correspondent au moment d'interaction pendant la séance entre l'entraîneur et la joueuse, ainsi que des moments, qui semblaient être « *inhabituels* » et qui méritaient des explications.

Chaque entretien d'auto confrontation a duré entre trois quarts d'heure et une heure, et s'appuyait sur plusieurs séquences d'une durée totale comprise entre 15 et 20 minutes.

L'auto confrontation a consisté à confronter l'entraîneur, puis la joueuse aux mêmes séquences d'enregistrement audio-vidéo, à ses propres actions, ainsi, que les actions de l'autre.

Avant chaque entretien, le chercheur décrivait à l'acteur concerné le déroulement de l'entretien. Durant chaque auto confrontation, l'acteur pouvait à sa guise arrêter et revenir en arrière, s'il voyait des moments significatifs dans la séquence visionnée.

Chaque entretien d'auto confrontation a été réalisé avec l'aide d'une caméra sport, positionnée à l'aide d'une fixation et enregistrant en continu, (1) la diffusion de l'enregistrement audio-vidéo de la séquence d'entraînement sur un ordinateur portable, et (2) les verbalisations de l'acteur auto confronté et du chercheur. Pour s'assurer de la bonne prise de son des verbalisations de l'acteur, un dictaphone a aussi été utilisé.

Toutes les données recueillies lors des séances d'entraînement et celles recueillies lors des entretiens d'auto confrontation ont été retranscrites en *verbatim*, dans le but d'établir un protocole en deux parties avec d'un côté les données d'observation de l'entraînement, et de l'autre les données issues des auto confrontations réalisés avec l'entraîneur et la joueuse.

L'auto confrontation a été effectuée pour récolter le plus d'éléments possibles pour pouvoir établir *a posteriori* les règles apprises et/ou suivies par l'acteur. Le même protocole a donc été utilisé, pour permettre d'accéder aux significations attribuées par l'acteur à ses

actions et aux actions d'autrui. Les questions posées par le chercheur devaient inciter l'acteur à :

- porter un jugement sur ses actions et d'explicitier l'objet qui y était associé : les relances ont permis d'atteindre l'objet du jugement s'il n'avait pas été donné par l'acteur ;
- étayer son jugement : des relances ont permis de demander des précisions aux acteurs ou ont permis de les placer face à des contradictions perceptibles ;
- décrire les résultats espérés ou distingués de l'action réalisée.

III. Présentation des données

Cette étude a pour but de décrire et analyser l'activité de l'entraîneur et des conséquences de cette activité sur celle de la joueuse. Le traitement des données permet de définir les règles suivies et/ou apprises par les acteurs.

Chaque résultat sera présenté de la même façon. Cette présentation correspond à un aménagement de la procédure proposée par Chaliès *et al.* (2008) et Chaliès *et al.* (2010).

1. Le contexte

Avant d'exposer l'extrait, son contexte sera expliqué. Cela permet de prendre en compte dans quel contexte général se déroule la séance (environnement, moment de la saison ...), de savoir à quel moment de la séance, l'extrait a été pris ou encore avoir d'autres informations qui peuvent être utiles à la compréhension de la règle.

2. Les extraits de séquence et d'auto confrontation pour l'entraîneur

Ensuite, seront exposés l'extrait de la séquence d'observation, prise pendant la séance d'entraînement, suivi de l'extrait d'auto confrontation de l'entraîneur correspondant.

3. La formalisation de la règle

Les règles seront théorisées de la façon suivante :

[« *Objet* » vaut pour « *éléments d'étayage* » ce qui obtient comme résultat « *ensemble des éléments de résultats attendus ou constatés* »].

Pour réduire les interprétations du chercheur, toutes les règles ont été étiquetées à partir des dires des deux acteurs.

4. L'explicitation et les circonstances de la règle

Chaque règle sera accompagnée d'un paragraphe, qui permettra de préciser davantage la règle et qui sera le plus souvent que possible avec le vocabulaire des acteurs. Cette interprétation restera très succincte et permettra de développer et d'expliciter la règle.

5. L'extrait d'auto confrontation, la formalisation de la règle et l'explicitation et les circonstances de la règle pour la joueuse

Le même protocole sera appliqué au dialogue de la joueuse, et correspondra à l'extrait de séquence, sur laquelle l'entraîneur est auto confronté.

6. La synthèse

La synthèse permettra de faire un bilan des règles suivies par l'entraîneur et la joueuse, mais surtout, permettra d'établir des liens entre l'activité de l'entraîneur et sa portée sur l'activité de la joueuse.

Après avoir identifié les règles suivies par les acteurs, le jeu de langage qu'elles régissaient a été défini par inférence pas à pas. Pour chaque épisode, nous avons effectué une enquête grammaticale comparée les règles suivies respectivement par l'entraîneur et la joueuse pour déterminer :

- si les acteurs suivaient des règles appartenant au même jeu de langage (même objet) ;
- si les acteurs suivaient les mêmes règles au sein du jeu de langage considéré (même objet du jugement, certains éléments d'étayage identiques et mêmes résultats associés)

Après avoir défini les règles suivies et/ou apprises par les acteurs lors d'une séquence, l'historicité des règles suivies et/ou apprises par les acteurs a été retracée sur l'ensemble des séances d'observation menées. A l'issue de cette enquête grammaticale, la synthèse permettra de faire un bilan des règles suivies par l'entraîneur et la joueuse, mais surtout, permettra d'établir des liens entre l'activité de l'entraîneur et sa portée sur l'activité de la joueuse.

Résultats

I. Accompagnement au développement par l'entraîneur : entre ostensivité et « *laisser faire* »

Contexte

Cette séance individuelle se déroule deux semaines après les Championnats de France Séniors. Il s'agit d'une des compétitions de référence, à laquelle a participé la joueuse, n°10 française en simple dame chez les séniors.

Cette première session d'observation a eu lieu un vendredi. Il s'agit de la dernière séance de la semaine, à laquelle sont invités les joueurs habitant sur Bordeaux, afin de permettre aux autres joueurs de pouvoir rentrer en famille le week-end. Même si cette séance n'est pas obligatoire au départ, il est prévu dans le programme d'entraînement de la joueuse.

Une activité d'entraînement ostensive lors de la 1^{ère} séance

La séquence, qui suit se déroule juste après l'échauffement. L'entraîneur entame le corps de séance, où il donne les premières consignes. Il décrit l'enchaînement, que doit réaliser la joueuse et donne les premières consignes techniques, qui doivent permettre à la joueuse d'arriver équilibrée sur ses fentes avant et de fixer avant de frapper (Extrait 1).

Extrait de la séquence d'entraînement (Extrait 1)

Ici, l'entraîneur finit une séquence de travail et rejoint la joueuse de l'autre côté du filet pour lui donner les nouvelles consignes. Les propos de l'entraîneur ci-dessous sont dans la continuité de l'énoncé de l'exercice. Il commence par expliquer l'exercice et continue en lui disant, ce qu'il attend d'elle techniquement.

EN : On va travailler en même temps la fixation, on va essayer de faire les deux choses distinctement. Le placement sur la fente avant, pour ne pas que tu t'écroules. Toi, le problème, c'est que tu arrives souvent ici ; ton buste, il part vers l'avant. Donc bien équilibrée sur la fente et en même temps tu fixes si tu es en avance.

Lorsqu'il est auto-confronté sur cet extrait, l'entraîneur explique plus en détail, l'objectif de la séance et ce qu'il attend de la joueuse à ce moment-là. Il lui donne les points

techniques à suivre pour corriger ses défauts. Cependant, il insiste sur le fait, qu'il s'agit d'un simple rappel de début de séance.

Extrait d'auto confrontation de l'entraîneur

EN : En fait, donc l'objectif de la séance était qu'elle bosse sur la zone avant et qu'elle arrive équilibrée, parce que souvent le buste s'affaisse et ça ne lui permet pas de faire toute une possibilité de coups, qu'elle devrait pouvoir faire [...] Son buste il part tout le temps vers l'avant, son appui, je ne sais pas trop, s'il n'est pas mal placé, je ne sais pas si c'est son pied arrière, qui ne lui permet pas d'être équilibrée, donc c'est pour ça que je lui ai donné trois axes pour être bien équilibrée et en fait je lui rappelle plus ou moins tout ce que j'attend d'elle pour le placement quoi.

A cet instant de la séance, l'entraîneur suit la règle [*« Donner trois axes de contenus à la joueuse »*] vaut pour *« avoir constaté au Championnat de France, que la joueuse partait vers l'avant »* et *« ne pas savoir d'où cela vient »*, ce qui obtient comme résultats d' *« être équilibré à la frappe »* et de *« pouvoir faire toute une possibilité de coups »*].

Il tient ici un accompagnement au développement qui passe dans un premier temps par une remise à plat des notions vues sur les séances précédentes, sans qu'il y ait d'interactions à propos de ces notions.

La joueuse a déjà appris à faire une fente avant ; mais l'entraîneur revient sur certains éléments d'étayage fondamentaux ou ajoute des éléments d'étayage constitutifs de la règle relative à la fente pour qu'elle soit en capacité de suivre cette règle en vue de s'adapter à une diversité de contextes (*« pouvoir faire toute une possibilité de coups »*).

On peut aussi souligner l'absence d'échange entre l'entraîneur et la joueuse quant à l'objet du travail. Malgré la directivité de l'entraîneur à ce moment précis de la séquence d'entraînement, il ne s'agit pas là d'une phase d'apprentissage pour la joueuse. Il signifie, qu'il *« rappelle plus ou moins ce qu'il attend d'elle »*, il s'agit donc bien d'une phase de développement pour la joueuse.

L'activité de l'entraîneur à l'entraînement dépend aussi de ce qu'il peut observer en compétition, comme ici sur les Championnats de France.

Dans l'extrait d'auto confrontation suivant, l'entraîneur continue l'énoncé de sa consigne et explicite ses propos par la démonstration et explique ce qu'il attend d'elle plus précisément.

Extrait d'auto confrontation de l'entraîneur

EN : Je lui ai montré un peu ce que j'attendais, moi j'aime bien faire ça de temps en temps pour qu'ils aient un visuel. En fait, ils ont la commande orale plus le visuel [...] J'ai essayé de commencer très simple, sur la notion d'équilibre et en essayant d'y intégrer la fixation aussi. Voilà. Il y a deux choses : il y a l'équilibre et la fixation, parce que c'est les deux choses qui lui manque sur cet aspect là.

A cet instant, l'entraîneur suit la règle [*« Donner une commande visuelle »* vaut pour, *« montrer ce qu'il attend d'elle »* et *« bien aimer que les joueurs aient un visuel »*, ce qui obtient comme résultat de *« travailler les 2 choses qui lui manque : l'équilibre et la fixation »*].

Encore une fois il explique à la joueuse, ce qu'il attend d'elle, en utilisant un autre moyen pédagogique : la démonstration, ce qui permet aux joueurs d'avoir *« une commande visuelle »* en plus. Cet enseignement directif s'explique aussi par le fait, qu'il s'agit d'un début *« simple »*.

Lorsqu'elle est auto confrontée sur le même extrait, la joueuse explicite l'intérêt que peut avoir cette démonstration à ce moment-là pour elle, ce qu'elle retient de l'explication de l'entraîneur et donne plus de détails sur son activité.

Extrait d'auto confrontation de la joueuse

CH : Donc là, explication d'exercice, normal, il utilise beaucoup la démonstration Benjamin, est-ce que toi, ça t'aide ?

JO : Ça m'aide, oui je pense, après on est habitué. Des fois, c'est un peu, ça rajoute un peu de longueur dans ces explications. On sait plus ou moins mais ça nous permet d'avoir une image un peu et d'arriver sur l'exercice direct quoi.

A cet instant, la joueuse suit la règle : [*« Regarder la démonstration de l'entraîneur »* vaut pour *« se concentrer sur l'inclinaison du buste »*, ce qui obtient comme résultats d'

« avoir une image et arriver sur l'exercice directement » et de « rajouter un peu de longueur dans ces explications »].

Ici, l'entraîneur et la joueuse considèrent tous les deux, que la démonstration est une aide visuelle :

- entraîneur : « j'aime bien faire ça de temps en temps pour qu'ils aient un visuel » et « en fait ils ont la commande orale plus le visuel » ;
- joueuse : « ça nous permet d'avoir une image un peu et d'arriver sur l'exercice direct ».

Cependant, quelques écarts de signification existent. Alors que pour l'entraîneur la démonstration semble une chose très positive (« j'aime bien faire ça »), pour la joueuse, cela ne semble pas être indispensable (« des fois, c'est un peu, ça rajoute un peu de longueur dans ces explications »).

La joueuse continue lors de son auto confrontation par expliquer, ce qu'elle retient, après les explications de l'entraîneur.

Extrait d'auto confrontation de la joueuse

CH : D'accord. Et sur cette question, sur cet exercice là, qu'est ce que, dans tout ce qu'il a dit qu'est ce que tu retiens ? Est-ce qu'il y a des trucs que tu retiens plus que d'autres ?

JO : C'est surtout l'inclinaison du buste, le fait d'arriver et de s'écrouler, c'est quelque chose, que je fais tout le temps donc, je savais, qu'il fallait que je me concentre là dessus et que le reste c'est plus du détail quand même que ça.

A cet instant, la joueuse suit la règle : [« Ne pas être équilibrée » vaut pour *incliner le buste* » et « arriver et s'écrouler », ce qui obtient comme résultat de « savoir sur quoi se concentrer »].

La suite de l'extrait montre que, l'entraîneur et la joueuse s'attachent tous les deux à la recherche de l'équilibre lors de la fente avant :

- entraîneur : « *qu'elle bosse sur la zone avant et qu'elle arrive équilibrée* » et « *son buste il part tout le temps vers l'avant* » ;
- joueuse : « *l'inclinaison du buste quoi, le fait d'arriver et de s'écrouler, c'est quelque chose, que je fais tout le temps donc, je savais, qu'il fallait que je me concentre là dessus* ».

Encore une fois, quelques divergences subsistent. Alors que l'entraîneur cherche à travailler « *sur la notion d'équilibre et en essayant d'y intégrer la fixation aussi* », la joueuse « *se concentre là dessus (inclinaison du buste) et le reste c'est plus du détail quand même* ». Même si la base de travail est la même, le premier cherche à travailler sur deux axes (équilibre et fixation), mais un seul est retenu à ce moment de la séance par la joueuse.

Les deux acteurs finissent par s'accorder sur le fait, que l'entraîneur utilise une méthode d'enseignement ostensive pour rappeler des éléments, travaillés ultérieurement :

- entraîneur : « *je lui rappelle plus ou moins tout ce que j'attends d'elle* » et « *j'ai essayé de commencer très simple* » ;
- joueuse : « *c'est quelque chose, que je fais tout le temps donc, je savais, qu'il fallait que je me concentre là dessus* ».

D'après le cadre théorique, dans le sport de Haut Niveau, l'entraîneur est dans une démarche d'accompagnement du joueur et non plus dans une phase d'apprentissage.

Ce qui peut faire penser, qu'un entraîneur de Haut Niveau ne devrait plus enseigner de manière ostensive. Ce premier extrait démontre le contraire. Malgré la directivité de l'entraîneur lors de cette séquence d'entraînement, il ne s'agit pas d'une phase d'apprentissage pour la joueuse. L'entraîneur ne recherche pas à entrer en interaction avec la joueuse, mais revient sur certains éléments fondamentaux ou ajoute des éléments constitutifs relatifs à la fente. Ceci est explicité ensuite par l'entraîneur lors de l'auto confrontation. Il commence sa séance en rappelant à la joueuse les objectifs techniques fixées pour la séance. La joueuse a déjà connaissance de ces coups techniques, il n'y a rien de nouveau pour elle. C'est donc bien de l'accompagnement au développement.

Elle se déroule un mercredi matin, la semaine, suivant le Yonex Italian Junior, d'où la joueuse est revenue victorieuse, et précédant de quelques semaines les Championnats de France Jeunes. Encore une fois, cette séance du mercredi matin est une séance supplémentaire, à laquelle la joueuse a accepté de participer, mais n'est pas obligatoire.

Comme lors de l'extrait précédent, l'entraîneur, à la suite de l'échauffement, énonce la consigne du premier exercice (Extrait 2).

Extrait de la séquence d'entraînement (Extrait 2)

Au début de l'extrait, l'entraîneur commence à donner les consignes en étant placé à côté de la joueuse. Au fur et à mesure de son discours, il se place de l'autre côté du terrain face à la joueuse, lieu duquel, il va distribuer les volants. La distribution se fait à la raquette en main haute pour réaliser des frappes descendantes.

EN : Côté coup droit et côté revers, Ok ? Plutôt rapide et des volants plutôt lents. Comment contrôler un volant qui est lent, comment contrôler un volant, qui est plus rapide. Côté coup droit et côté revers. Ok ? Simple, je t'envoie des volants, objectif, contrôler pour le mettre dans la zone avant, d'accord ? On y va. Je t'envoie des volants avec différentes vitesses pour l'instant. Ok. Et on essaie de voir ce qui va, ce qui ne va pas.

Dans l'extrait suivant, l'entraîneur énonce l'enchaînement à réaliser sans donner de commande technique, ce qui lui permet « *de voir ce qui va, ce qui ne va pas* ». Il laisse donc la joueuse faire cet enchaînement, avec les ressources, qu'elle possède sur le moment.

Extrait d'auto confrontation de l'entraîneur

EN : C'est une situation facilitante, rien de difficile, elle sait où va le volant, elle sait ce qu'elle a à faire exactement comme coup donc là moi concrètement, j'attends, pas 100% de réussite, mais pas loin quoi. Et aussi voir, ce qui va pas, moi ce que je vois en situation pour essayer de faire évoluer la séance vers ça.

CH : C'est peut-être pour ça qu'il y a pas trop de, d'échange là sur le début ?

EN : Ah pas d'échanges entre nous ? Oui, juste pour voir, je regarde un peu, ce que j'ai à observer et puis voilà quoi, mais non pas d'échanges, parce que voilà, c'est déjà quelque chose qu'on a travaillé donc je sais un peu ce que, ce vers quoi je veux aller, c'est vraiment le, la séquence de base pour voir un peu, le postulat, pour voir un petit peu vers là, où on peut évoluer.

A cet instant, l'entraîneur suit la règle : [« *Attendre 100% de réussite* » vaut pour « *savoir où va le volant* », « *faire quelque chose qu'on a déjà travaillé* » et « *savoir*

exactement ce qu'elle a à faire », ce qui obtient comme résultat de « *proposer une situation facilitante* »].

Lors de cet extrait, l'entraîneur est pleinement dans la phase d'accompagnement de la joueuse. Contrairement au premier extrait, ici, l'entraîneur donne uniquement la consigne de l'exercice sans donner de critères de réussite ou de réalisation, supposant que « *c'est une situation facilitante* ». Il attend donc presque « *100% de réussite* » car la joueuse sait ce qu'elle a à faire, sans qu'il ait besoin de le lui rappeler. Le fait de laisser faire la joueuse, sans lui donner de conseil technique, permet à l'entraîneur de poser un « *postulat* » grâce à cette « *séquence de base* », qui permet de « *voir un peu vers là, où il peut évoluer* ». Même si l'entraîneur ne mène pas ici une activité d'accompagnement ostensive, les extraits précédents ont montré que l'ostensivité reste tout de même utiliser avec un public de ce niveau là, plutôt à des fins de rappels.

Lorsqu'elle est auto confrontée sur le même extrait, la joueuse explique ce qu'implique pour elle ce manque d'ostensivité de la part de l'entraîneur.

Extrait d'auto confrontation de la joueuse

CH : Donc début de séance, presque, enfin je ne sais pas si c'est comme d'habitude, comme la vidéo précédente, donc Benjamin, il te donne les consignes et là, on va dire, qu'il ne dit pas forcément grand chose sur la première ...

JO : C'est vraiment plus travailler avec des coupures, il y a pas de, pas de gros déplacements, il y a pas d'incertitudes donc c'est vraiment un travail de précision, la raquette, le placement des jambes, la préparation par haut/bas, et il sait que globalement, c'est quelque chose, que j'ai vu, qu'on m'a déjà dit, après il attend aussi la première série pour voir un peu s'il y a des choses, qui ont changé par rapport à la dernière fois et pour après donner ses conseils plus techniques je pense.

CH : Là, le fait, qu'il te dit rien ou qu'il te dise des trucs ...

JO : Non je préfère presque, parce que au final, ça me laisse me mettre dans la séance, au lieu d'avoir 1000 informations d'un coup, mais de rentrer dedans.

A cet instant, la joueuse suit la règle : [« *Laisser la mettre dans la séance* » vaut pour « *préférer l'absence de dialogue, au lieu d'avoir 1000 informations d'un coup* », et « *ne pas avoir d'incertitudes* », ce qui obtient comme résultat d' « *attendre la première série pour si des choses, ont changé par rapport à la dernière fois* »].

L'entraîneur met en place une « *séquence de base pour voir un peu, le postulat, pour voir un petit peu vers là, où ils peuvent évoluer* ». La joueuse précise, que l'entraîneur « *attend la première série pour voir un peu s'il y a des choses, qui ont changé par rapport à la dernière fois* ». Les deux acteurs partagent donc la même signification, en disant que la première série du premier exercice permet à l'entraîneur d'observer l'activité de la joueuse. Cette observation permet ensuite à l'entraîneur d'orienter sa séance.

Cette activité de l'entraîneur a un effet positif sur l'activité de la joueuse, car « *ça lui laisse me mettre dans la séance, au lieu d'avoir 1000 informations d'un coup* ». Cependant, le résultat attendu par l'entraîneur n'est pas renseigné par la joueuse. Elle est plutôt dans le but de « *se mettre dans la séance* » (joueuse), plutôt, que d'être à « *100% de réussite* » (entraîneur) sur cette première série du premier exercice.

Ce second extrait se rapproche beaucoup de notre cadre théorique. L'entraîneur a ici un rôle de guide pour la joueuse, qui est sensée déjà avoir toutes les informations pour réussir l'exercice. C'est pourquoi, l'entraîneur ne donne que la consigne de l'exercice sans donner de conseils techniques.

II. Un manque d'ostensivité : à la recherche d'une interaction de la part de l'entraîneur

Contexte

Cette séance individuelle se déroule la semaine suivant l'Open d'Italie Junior, où la joueuse a fait de très bons résultats en remportant la médaille d'or en simple dame. Il s'agit également de la semaine, où a été annoncée la liste des joueurs, qualifiés pour les Championnats d'Europe Junior, compétition à laquelle la joueuse n'a pas été sélectionnée. Enfin, cette séance est une préparation à un autre évènement majeur de la saison : les Championnats de France Jeunes.

Cette deuxième session d'observation a eu lieu un mercredi. Comme nous l'avons vu, cette séance n'est pas obligatoire au départ, mais la joueuse a accepté de venir s'entraîner, en sortant de ses cours.

Une recherche de dialogue de la part de l'entraîneur

La séquence, qui suit se déroule lors du 1^{er} exercice. L'entraîneur finit une série de multi volants⁸ et avant de reprendre une autre série, donne des conseils techniques spécifiques à une situation, que vient de vivre la joueuse (Extrait 3).

Extrait de la séquence d'entraînement (Extrait 3)

L'entraîneur, placé face à la joueuse, vient de terminer une série, il récupère d'autres volants et avant de recommencer la distribution, il s'arrête et donne des conseils techniques supplémentaires à la joueuse.

EN : Si c'est très loin, c'est là que ça se passe. La seule chance, quand tu es débordée, c'est-à-dire quand le volant dépasse ton axe ici, là ça va je peux encore me débrouiller, dès que t'es dépassée ici, la seule chance, c'est ça. C'est cassé le poignet vers l'extérieur, ça fait mal encore d'ailleurs ? [...] Aller on y va. Même chose, prête ?

⁸ Multi volant : Type d'exercice particulier, où l'entraîneur tient à la main plusieurs volants, qu'il distribue (à la main ou à la raquette).

Lorsqu'il est auto-confronté sur cet extrait, l'entraîneur avoue qu'il parle beaucoup lui-même et essaie d'impliquer la joueuse par le dialogue, mais que celle-ci n'entre pas dans cette interaction. Il explique donc pourquoi il agit ainsi et essaie de trouver les raisons de l'action de la joueuse à ce moment-là.

Extrait d'auto confrontation de l'entraîneur

EN : Yaëlle, elle est très bavarde sauf à l'entraînement

CH : Donc là pareil tu expliques techniquement le geste, donc en faite tu poses une question, et elle te répond, si je me souviens bien c'est une réponse du genre « oui non », voilà quoi.

EN : Ouais, elle rentre pas dans la réponse. Oui, mais de toute façon, je peux pas dire que je suis habitué mais si finalement je vais le dire, je suis habitué. C'est-à-dire, je parle, finalement quand je m'en rend compte je me dis il y a que moi qui parle dans ces trucs là. Mais si je disais rien, je pense que personne dirait rien [...] moi je préfère alimenter même en parlant beaucoup moi-même, moi ça me dérange pas de toute façon c'est mon boulot et puis s'il y a quelque chose en face tant mieux, si y a rien ben tant pis au moins j'aurai dit ce que j'avais à dire. Après oui, c'est juste, c'est souvent comme ça, c'est souvent comme ça à l'entraînement. C'est très peu comme ça en dehors de l'entraînement.

A cet instant de la séance, dans la première partie de cet extrait, l'entraîneur suit la règle [*« N'avoir que lui qui parle »* vaut pour *« alimenter en parlant beaucoup lui-même »*, *« être habitué »*, *« être dans son rôle d'entraîneur »* et *« ne pas avoir une athlète bavarde à l'entraînement »*, ce qui obtient comme résultat de *« ne pas réussir à faire entrer la joueuse dans la réponse »*].

La première observation, qu'on peut tirer de cet extrait est que l'« *habitude* » est l'une des raisons de l'action de l'entraîneur. Il insiste ici sur le fait qu'il connaît la joueuse et que ce comportement est habituel pour lui. Cependant, même si *« inconsciemment il s'en rend compte [...] il se questionnera toujours, après comment ça se fait, qu'elle ne rentre pas plus dans le truc »*. La relation entraîneur-entraîné amène une habitude chez les protagonistes, qui entraîne une routine, et l'entraîneur ne *« formalise plus là-dessus (comportement de la joueuse) »*.

L'extrait d'auto confrontation suivant, correspond à la suite de l'extrait précédant, il explicite ici, ce que signifie *« être dans son rôle d'entraîneur »*.

Extrait d'auto confrontation de l'entraîneur

CH : D'accord. Et sur le moment qu'est ce que tu te dis là ?

EN : Là moi je suis dans l'action, je m'en fous. Non, non, je ne suis vexé ni rien du tout.

CH : Presque, tu ne fais pas attention.

EN : Non, on est là face à quelqu'un qui s'entraîne si on le dynamise pas un petit peu, si on anime pas nous même un petit peu et qu'on voit qu'il ne se passe pas grand chose de l'autre côté, si on fait rien, il va rien se passer, c'est évident. Donc non moi je suis dans mon rôle d'entraîneur. Entraîneur, c'est entraîner l'autre, mais l'entraîner. Donc voilà moi, je suis dans mon rôle, j'estime que c'est normal que je fasse ça. Sur le moment, ça m'est égale, qu'elle réponde ou qu'elle ne réponde pas. Je sais même pas si je m'en rend compte ou pas. Je le sais, inconsciemment je m'en rend compte, mais je ne formalise pas là dessus. Par contre, voilà moi je me questionnerai toujours, après comment ça se fait, qu'elle ne rentre pas plus dans le truc.

Dans la seconde partie de l'entraînement, l'entraîneur suit la règle [*« Être dans son rôle d'entraîneur »* vaut pour *« ne pas être vexé »*, *« animer »*, *« dynamiser »* et *« dire ce qu'il a à dire »*, ce qui obtient comme résultat de *« se questionner sur comment ça se fait, qu'elle ne rentre pas trop dans le truc »*].

L'entraîneur se rend compte, qu'il *« parle beaucoup »* lors de l'entraînement. Même s'il cherche l'interaction en questionnant la joueuse, comme cette dernière *« n'entre pas dans la réponse »*, *« finalement, il n'y a que lui qui parle »*. Il a déjà essayé de ne pas entrer non plus dans l'interaction et *« il se passe rien et du coup c'est nul quoi »*, c'est pourquoi il *« préfère alimenter en parlant beaucoup lui-même »*. Il apparaît donc *« normal »* pour lui d'agir ainsi, car c'est son *« boulot »*. Il entre donc dans un *« rôle »* lorsqu'il entraîne.

Lorsqu'elle est auto confrontée sur le même extrait, la joueuse rend compte spontanément les raisons, qui font, que l'entraîneur lui parle de son poignet à ce moment-là.

Extrait d'auto confrontation de la joueuse

JO : En fait au Dutch, j'avais, j'ai eu un kyste à la main, il y a un an peut-être et au Dutch j'avais l'impression d'être rebloquée un peu au niveau de la tension en fait du poignet, du coup, pour faire une défense croisée comme ça c'était un peu dur. Oui, là c'est juste savoir, bon là ça allait, j'avais pas forcément plus mal qu'autre chose. C'était histoire de ne pas me dire quelque chose, de forcer sur mon poignet si c'est pour qu'après je lui dise, non, j'ai mal, je le fais pas. C'était vraiment pour être sur que quand il me dise ça, je le fasse pas ou que il ait l'impression, que je le fasse pas correctement parce que ...

A cet instant, la joueuse suit la règle : [*« Être sûr qu'elle puisse le faire pas et ne pas avoir l'impression, qu'elle ne le fasse pas correctement »* vaut pour *« ne pas forcer sur son*

poignet si c'est pour avoir mal », ce qui obtient comme résultat de « *juste savoir si ça allait* »].

Alors que l'entraîneur formalise sur le fait, que la joueuse « *ne rentre pas dans la réponse* », la joueuse ne dit pas spontanément pourquoi elle en rentre pas dans la réponse. Elle explique seulement les raisons, pour lesquelles l'entraîneur lui pose cette question à ce moment-là. C'est à la suite de l'auto confrontation, lorsque le chercheur lui pose la question, que la joueuse explique pourquoi elle n'entre pas dans la réponse à ce moment-là.

Extrait d'auto confrontation de la joueuse

JO : Je pense, que sur cette séance-là, il y avait des circonstances⁹ avant, qui ont fait que je n'avais pas forcément envie de rentrer dans l'interaction tout court. Donc je pense, que là, au final, je savais, que ça le frustrait et je cherchais pas à que ça le soit, pas parce que j'estimais que j'avais « déjà eu ma part », voilà, après c'est pas bien, c'est bon on peut juger sur ça mais moi j'avais pas la tête aussi à justement chercher ça, j'avais besoin d'être concentrée sur ce que moi je faisais sur ce que j'avais envie de faire, mais bon, là il cherche l'interaction, il essaye de me mettre dans le truc mais moi j'ai pas envie d'y rentrer. Après c'est un choix, je pense, que si tous les jours c'était comme ça, ça serait compliqué mais bon il faut se protéger aussi, c'est pas toujours facile d'être sportif de Haut Niveau avec un entraîneur, qui te juge à plein temps sur tes résultats et tout, donc il y a un moment la distance ça peut servir aussi.

A cet instant, la joueuse suit la règle : [« *Chercher à se protéger* » vaut pour « *y avoir des circonstances* » et « *être frustrant pour l'entraîneur* », ce qui obtient comme résultats de « *ne pas répondre* » et de « *garder de la distance* »].

Ici, la faible interaction à ce moment précis de la séquence d'entraînement peut être expliquée par le fait, que l'entraîneur et la joueuse ne suivent pas les mêmes règles.

L'entraîneur part du principe, que comme d'habitude, la joueuse « *est bavarde sauf à l'entraînement* ». Il appuie que « *sur le moment, ça m'est égale, qu'elle réponde ou qu'elle réponde pas* », mais qu'il se « *questionnera toujours, après comment ça se fait, qu'elle ne rentre pas plus dans le truc* ». Il a des hypothèses, comme « *c'est parce qu'elle est concentrée* », mais il n'a pas vraiment de réponses.

⁹Des circonstances : Cette séquence d'entraînement se déroule la semaine pendant laquelle était faite les sélections pour les Championnats d'Europe Junior. L'entraîneur faisait parti des référents, consultés pour donner leur avis sur les jeunes potentiellement sélectionnables pour qu'ensuite une décision soit prise. Finalement, la joueuse n'a pas été prise pour cette compétition.

Pour la joueuse, ce n'était pas une séance habituelle et que « *sur cette séance-là, il y avait des circonstances avant, qui ont fait qu'elle n'avait pas forcément envie de rentrer dans l'interaction* ». Elle n'explicite pas les raisons, qui font qu'elle ne voulait pas entrer dans l'interaction, mais elle exprime ici, qu'elle « *avait besoin d'être concentrée sur ce qu'elle faisait sur ce qu'elle avait envie de faire* ». Donc malgré le fait, que l'entraîneur « *essaie de la mettre dans le truc mais elle, elle n'a pas envie d'y rentrer* ».

Les deux acteurs sont donc ici en antagonisme avec d'un côté l'entraîneur, qui tente de dynamiser, d'animer, de beaucoup parler pour mettre la joueuse dans la séance, la joueuse reste fermée sur elle-même reste concentrée et surtout ne veut pas suivre l'entraîneur dans sa recherche d'interaction. Ce désaccord provient notamment d'une mésinterprétation de l'entraîneur quant à l'activité de la joueuse.

Si la personnalité peu communicative et peu démonstrative à l'entraînement de la joueuse peut faire croire à l'entraîneur, que ce silence est habituel, ici ce n'est pas le cas. La joueuse explique, que c'est par rapport à un évènement précis, qu'elle réagit comme cela. L'entraîneur n'ayant pas évoqué cette hypothèse, on peut donc penser, qu'il ne soupçonne peut-être pas la portée de cet évènement.

Un aspect tactique, abordé par le questionnement

Dans l'extrait d'entraînement, qui précède cette séquence, la même situation a été vécue par l'entraîneur. Il explique plus précisément dans l'extrait d'auto confrontation correspondant, pourquoi il questionne les joueurs. Encore une fois, il questionne la joueuse, mais cette fois-ci sur un aspect tactique (Extrait 4).

Extrait de la séquence d'entraînement (Extrait 4)

Fin de l'exercice, la joueuse ramasse les volants, qui sont tombés de son côté, pendant que l'entraîneur récupère des volants, avant de se remettre en place pour la série suivante.

EN : Aller encore ! Vite ... Bien ... Beau lob Dernier ! Alors évidemment, dans ton jeu, je pense, que ça c'est indispensable, défense croisée côté revers, pourquoi ? [...] T'es gauchère ?

JO : Non

EN : Non, t'as changé ? Ah j'ai pas vu, donc j'ai rien dit [...] Parce que si tu joues là, que je lob droit, évidemment, tu es sur ton coup droit. Allez encore, prête ? C'est partie !

Lorsqu'il est auto-confronté sur cet extrait, l'entraîneur donne tout d'abord, les raisons, qui le poussent à questionner la joueuse et énonce ce qu'il attend d'elle à ce moment-là. Ensuite il rend compte de l'activité de la joueuse et tente de donner les raisons de son activité.

Extrait d'auto confrontation de l'entraîneur

EN : Parce que j'aime bien questionner un peu les athlètes. Pour lui demander, que ça vienne un peu de lui et quelque fois, c'est difficile, c'est pour ça que je le fais, parce que je sais que des fois c'est un peu difficile. C'est pas parce qu'ils ne savent pas ou, mais ils ont du mal à le, à le formuler des fois et là c'est un peu le cas, c'est moi, qui suis obligé de lui dire à la fin, ben oui c'est parce que t'es gauchère. Mais bon, elle le sait très bien. D'ailleurs je ne sais pas pourquoi elle le dit pas d'emblée, mais moi c'est pour questionner tout simplement

CH : D'après toi pourquoi elle te répond pas, tu vois elle fait, tu lui demandes t'es gauchère, tout de suite elle te dit non

EN : Je sais pas. Là je la reconnais bien aussi là dedans quoi, elle est un peu [...] moi c'est un réflexe j'aime bien questionner les gens plutôt que leur dire des trucs descendants d'emblée. Après ça c'est un truc évident, elle le sait, et elle sait que je sais donc je pense qu'elle a pas pris la peine de répondre parce que ...

A cet instant de la séance, l'entraîneur suit la règle [*« Aimer questionner les athlètes »* vaut pour *« faire venir un peu d'eux »*, *« être un réflexe »* et *« ne pas dire, que des trucs descendants d'emblée »*, ce qui obtient comme résultat de *« leur donner une réponse au cas où »*].

L'entraîneur cherche ici à impliquer les athlètes en les questionnant. Pour lui, *« c'est un réflexe »* de questionner les joueurs pour ne pas entraîner de façon *« descendante »*. Encore une fois, la joueuse n'entre pas dans la réponse. L'entraîneur sait que *« quelque fois, c'est un peu difficile »* pour les athlètes car ils *« ont du mal à le formuler »*. Donc même si les joueurs savent répondre, la formulation est compliquée. Dans ces moments-là, il est *« obligé de leur dire »* pour ne *« pas passer à côté de quelque chose bêtement »*.

Dans cette séance, on se rend compte que l'entraîneur reste dubitatif sur le fait, que la joueuse ne prenne *« pas la peine de répondre »*. Encore une fois, il *« la reconnaît bien aussi là-dedans »*. On remarque encore l'importance de la connaissance de la joueuse et de l'habitude, qu'il a à travailler avec elle. Il explique cette non réponse par le fait, que *« c'est trop facile pour elle »* et *« il sait que je sais donc je n'ai pas besoin de répondre »* ou qu' *« elle n'a pas envie de répondre »*. Comme dans l'extrait précédant, il considère, que *« de*

toute façon, le boulot, c'est ça aussi ». Il préfère donc « *le dire, quitte à me prendre un petit vent* », cela fait parti de son métier, « *si elle le dit pas, lui il le dit* ».

Extrait d'auto confrontation de l'entraîneur

CH : Du coup, c'est pour ça que tu le dis à la fin, mais sans ...

EN : Oui, je le dis au cas ou, on sait jamais. Faut pas passer à côté de quelque chose bêtement. Moi je préfère le dire, quitte à me prendre un petit vent, ça c'est pas grave, mais je le dis. Voilà. Si elle le dit pas moi je le dis. Toute façon, le boulot, c'est ça aussi, c'est pas avoir tout le temps des réponses à ce qu'on demande. Ce serait trop beau.

A cet instant de la séance, l'entraîneur suit la règle [*« Ne pas passer à côté de quelque chose bêtement »* vaut pour « *ne pas toujours avoir de réponses, à ce qu'il demande* », « *le dire au cas où* » et « *quitte à prendre un petit vent* », ce qui obtient comme résultat de « *préférer lui dire* »].

Lorsqu'elle est auto confrontée sur le même extrait, la joueuse exprime les raisons, qui font que l'entraîneur agit comme ça et pourquoi, une fois de plus, elle ne rentre pas dans la réponse.

Extrait d'auto confrontation de la joueuse

JO : Oui c'est sur, il essaie de m'orienter, mais comme je dis, que tu fasses une défense revers pour un gaucher ou que tu fasses une défense revers pour un droitier, ça revient à la même finalité en fait. Donc oui, je suis gauchère forcément, mais ça change rien en fait par rapport au placement sur le terrain

[..] CH : Donc c'est important pour toi, qu'il le dise quand même à la fin ?

JO : Oui je pense, après c'était un peu le but, je le laissais finir de dire, ce qu'il voulait dire, parce que j'estimais, que s'il avait à le dire, il faut le dire directement presque, après non c'est important, parce que oui il a raison sur ce qu'il dit, même si je me dis oui mais dans tous les cas c'est important quoi.

CH : Limite autant, qu'il le dise tout de suite.

JO : Oui des fois, il passe un peu trop par des détours pour essayer de me mettre dans l'interaction justement après c'est bien, mais des fois, là j'étais sur une séance purement technique sans forcément beaucoup de déplacement donc j'essayais d'être concentrée là-dessus, mais on a pas besoin de réfléchir sur savoir si je suis gauchère, droitière et quelle finalité, ça va apporter. Il me dit et on passe à autre chose.

A cet instant, la joueuse suit la règle : [*« Lui dire et passer à autre chose »* vaut pour *« essayer de l'orienter »*, *« le laisser finir de dire, ce qu'il voulait dire »* et *« avoir raison sur ce qu'il dit »*, ce qui obtient comme résultat d' *« essayer de la mettre dans l'interaction »*].

L'entraîneur est dans une position où il *« questionne l'athlète »*, pour ne pas *« lui dire des trucs descendants d'emblée »* et pour *« la mettre dans l'interaction »*, mais là encore la joueuse le cherche et avoue, que *« Là c'était clairement pour le faire chier là. Là, c'est vraiment juste histoire de dire ben non »*.

L'entraîneur fait plusieurs hypothèses, quant à la réaction de la joueuse : *« ils ne savent pas ou ils ont du mal à le formuler »*, *« c'est trop facile pour elle »* ou *« elle se dit bon il me demande ça, il sait très bien que je vais répondre ça donc c'est pas la peine que je lui dise ça parce qu'il sait que je sais »*.

La joueuse répond, en disant que *« c'est un peu une question ... »*, ce qui rejoint une des hypothèses de l'entraîneur comme quoi la question est trop facile pour elle. Elle ajoute aussi, que le fait d'être gauchère, *« ça change rien en fait par rapport au placement sur le terrain »*. Donc même si l'entraîneur essaie de l'orienter, la question n'a pas forcément de sens pour elle ici.

Dans l'extrait d'auto confrontation suivant, qui suit l'extrait précédent, l'entraîneur explicite ses propos, en développant, ce qu'il attend des joueurs, quand il entraîne et notamment de ces moments d'interaction.

Extrait de la séquence d'auto confrontation de l'entraîneur

EN : Dans le monde idéal, moi ce que j'attends, moi je serai joueur, je poserai des questions dans tous les sens à mon entraîneur, je pense que le l'emmerderai un maximum et enfin je sais pas mais je lui, *« comment ça se fait que j'y arrive pas »*, *« pourquoi je fais ça »*, *« là t'as vue quoi »*, je poserai plein de questions, je pense, après je suis toujours étonné que les joueurs posent très peu de questions, mais les joueurs en général, Yaëlle en particulier. Enfin, il y a des fois, elle est curieuse quand même, mais c'est vrai que ça arrive pas souvent. Et moi j'aimerais bien qu'on me pose des questions souvent, tout le temps, peut-être que ça me soulerait un moment donné mais au moins ça veut dire que, là tu sais pas. Là quelqu'un qui voit ça, il se dit, elle a pas envie de s'entraîner.

CH : Oui on peut interpréter ça comme ça.

EN : Elle veut pas s'entraîner, elle est pas motivée, elle est, ça l'emmerde d'être là, c'est pas, on ne sent pas une grande envie là, c'est sur de s'entraîner quoi. Je suis d'accord quoi sauf qu'en connaissant, ben Yaëlle c'est pas forcément ça, c'est pas forcément ça, c'est un peu plus compliqué que ça. Mais c'est vrai que tu prends quelqu'un d'autre du pôle, tu le mets là, il va me poser des questions c'est sur, c'est ben, et puis il va être beaucoup plus partie prenante dans ce qui se passe sur le terrain. Mais moi je refuse de rester de mon côté, de rester là, d'attendre avec mes séries de multi

volants et puis repartir sans rien dire quoi. Et puis c'est pas mon rôle de faire ça, c'est trop, enfin ce serait trop facile. En plus, il se passerait rien.

A cet instant de la séance, l'entraîneur suit la règle [*« Donner l'impression, que les athlètes ont envi de s'entraîner »* vaut pour *« emmerder un maximum l'entraîneur »*, *« être curieux »* et *« être partie prenant de l'entraînement »*, ce qui obtient comme résultat de *« s'attendre, à ce que les joueurs lui posent pleins de questions »*].

Lorsqu'il questionne les joueurs, il cherche à attiser *« la curiosité »* des joueurs, pour que ce soit *« les joueurs, qui lui posent pleins de questions »*. Cette activité de l'entraîneur est expliquée par le fait qu'en tant que joueur, il *« poserait des questions dans tous les sens à son entraîneur »*. Pour lui, ceci est un facteur pouvant montrer la motivation du joueur. Le fait, que la joueuse lui pose *« très peu de questions »*, il ne peut pas savoir. Il avoue que quelqu'un d'extérieur pourrait interpréter cette action de la joueuse comme : *« elle veut pas s'entraîner, elle est pas motivée, ça l'emmerde d'être là, c'est pas, on ne sent pas une grande envie là, c'est sur de s'entraîner »*.

C'est encore une fois la relation entraîneur-entraîné et la connaissance de la joueuse, qui lui fait dire, que *« ce n'est pas forcément ça, c'est un peu plus compliqué que ça »*. Et une fois de plus, c'est parce qu'il est dans son rôle, qu'il *« refuse de rester de mon côté, de rester là, d'attendre avec mes séries de multi volants et puis repartir sans rien dire »*. Il *« part du principe, que si elle vient pas, il faut que lui, il aille vers elle »*. Il est *« convaincu, que c'est comme ça qu'il faut que je fasse »*, mais ne peut pas être sur à 100% de l'impact de cette action sur la joueuse.

Il y a ici un écart de signification, avec l'entraîneur qui est convaincu que l'accompagnement de la joueuse passe par le développement de capacités réflexives, et la joueuse, qui ne partage pas toujours ce point de vue.

Lorsqu'elle est auto confrontée sur le même extrait, la joueuse donne des raisons sur ses recherches ou non d'interaction avec son entraîneur.

Extrait d'auto confrontation de la joueuse

CH : Et du coup, sur des séances comme ça tu recherches pas forcément l'interaction ?

JO : Non pas trop. Après il y a des choses, qu'on sait, des choses, qu'on nous a déjà dis, qu'il redit donc au final, j'ai pas, enfin je vais pas contredire par rapport à ce qu'il me donne comme éléments techniques donc je vois pas en quoi l'interaction va servir en quelque chose en fait.

CH : De toi même, tu cherches pas à avoir ces interactions là ?

JO : Si justement comme tout à l'heure avec le placement des pieds ou autres, là je vais chercher parce que j'estime, qu'il y a quelque chose que je peux apprendre, comprendre, ou qu'il peut développer pour moi, mais si j'estime que non, il y a pas, que j'ai pas besoin d'avoir d'autres explications, non je vais pas chercher l'interaction.

A cet instant, la joueuse suit la règle : [« *Pouvoir apprendre quelque chose* », vaut pour « *savoir des choses, qu'il redit* » et « *ne pas le contredire par rapport aux éléments techniques, qu'il lui donne* », ce qui obtient comme résultat de « *chercher l'interaction* »].

La joueuse explique, qu'elle va chercher l'interaction et va poser des questions, uniquement quand elle « *estime, qu'il y a quelque chose qu'elle peut apprendre, comprendre, ou qu'il peut développer pour elle* ». Mais si elle estime, qu'elle n'a « *pas besoin d'avoir d'autres explications, elle va pas chercher l'interaction* ». Lors de cette séance, l'entraîneur redit des choses, qu'il lui a déjà dit, elle ne voit donc pas « *en quoi l'interaction va servir en quelque chose* ».

De prime abord, les deux acteurs semblent entretenir les mêmes significations, mais en réalité l'entraîneur « *attend, que les joueurs lui posent pleins de questions* » et trouve que la joueuse pose « *très peu de questions* », ce qui pourrait lui faire dire, s'il la connaissait pas, « *qu'elle n'a pas envie de s'entraîner* ». Il attend de joueuse un comportement, qu'il pourrait lui-même avoir en tant que joueur. Il fonde ses attentes vis-à-vis de la joueuse, en comparant à ses propres attentes et à sa propre façon d'agir en tant que joueur.

Une gestion de séance grâce à la discussion avec la joueuse

L'extrait suivant se déroule lors de la 1^{ère} séance d'observation. L'entraîneur a finit sa séance et questionne la joueuse pour connaître, ce qu'elle souhaite faire pour finir l'entraînement (Extrait 5).

Extrait de la séquence d'entraînement (Extrait 5)

L'entraîneur et la joueuse sont sur un temps de repos, hors du terrain.

EN : Est-ce qu'on continue là-dessus ? On fait quelque chose d'autre pour finir ? Autre chose pour finir ?

Lorsqu'il est auto-confronté sur cet extrait, l'entraîneur donne ses raisons et attentes, lorsqu'il demande à la joueuse, ce qu'elle veut faire.

Extrait de la séquence d'auto confrontation de l'entraîneur

CH : Au début de l'extrait, tu lui demandes : est-ce qu'on continue ?

EN : Oui parce que je sens que son attention baisse, je sens que je ne vois pas ce que je veux voir clairement, mon exigence est pas satisfaite. Je sens que je ne peux pas la pousser parce qu'on part au clash rapidement si je la pousse. Donc je lui demande si elle veut faire autre chose. Parce que j'estime que je suis allé aussi loin que possible dans ce que je voulais faire, je voulais faire plus, mais elle, *a priori* elle sur ce moment-là, elle peut pas donc je préfère qu'on change de sujet. Et la garder encore un petit peu dans la séance.

A cet instant de la séance, l'entraîneur suit la règle [*« Préférer changer de sujet, la garder encore un petit peu dans la séance »* vaut pour *« avoir l'attention de la joueuse, qui baisse »*, *« ne pas avoir satisfait son exigence »* et *« être aller aussi loin que possible dans ce qu'il voulait »*, ce qui obtient comme résultat de *« partir au clash rapidement s'il la pousse »*].

On voit encore une fois ici, que l'entraîneur sait *« comment elle (la joueuse) fonctionne »*, et c'est ce qui va déterminer son activité. Il sait que dans des moments comme ceux là, s' *« il la pousse »*, ils peuvent aller au *« clash »* et que *« ça peu finir en pleurs »*. Pour éviter cela et éviter de *« ne rien ressortir après de la séance »*, il préfère *« laisser tomber et y revenir plus tard »*. Il préfère donc la laisser *« se défouler »* pour la *« garder encore un petit peu dans la séance »*.

Extrait de la séquence d'auto confrontation de l'entraîneur

CH : Donc là tu attends, tu attends peut-être un peu plus d'implication ?

EN : Si elle me dit ce qu'elle veut faire, peut-être qu'elle me dis je veux plus jouer, ou je veux plus faire un coup spécifique ou voilà, là je me demande qu'est ce qu'elle veut faire de différent, parce que là, ça fait quasiment 45 minutes, qu'on bosse sur la même chose. Voilà je me suis dit 45 minutes on a un petit peu travaillé et on a vu quelques trucs, je ne vais pas insister. On y reviendra plus tard, je préfère laisser tomber revenir plus tard plutôt que de partir au combat et puis de rien ressortir après à la fin de la séance [...] Mais bon, c'était une séance délicate là, toujours délicat de savoir quoi faire à ce moment là. Moi j'ai pas envie d'aller au clash, et je sais très bien si je pousse ... et puis ça peu finir en pleurs donc c'est peut-être pas le moment.

A cet instant de la séance, l'entraîneur suit la règle [« *ne pas avoir envie d'aller au clash* » vaut pour « *revenir plus tard sur l'exercice* », « *laisser tomber et revenir plus tard plutôt que de partir au combat et puis de rien ressortir* » et « *faire une séance délicate* », ce qui obtient comme résultats « *demander à la joueuse, ce qu'elle veut faire* »].

On voit bien ici, que l'entraîneur prend en compte et s'adapte à l'état du joueur au moment T pour agir. Cette prise en compte de l'individu est possible grâce à la connaissance qu'à l'entraîneur de son athlète. Malgré tout, il avoue tout de même que « *c'est toujours délicat de savoir quoi faire à ce moment-là* ». Dans l'entretien d'auto confrontation, il arrive à prendre du recul sur ces actions : « *c'est là que j'aurai du dire, bon aller on fait peut-être un quart d'heure à fond et après* ».

Lorsqu'elle est auto confrontée sur le même extrait, la joueuse explique les conséquences de ce questionnement de l'entraîneur pour elle.

Extrait d'auto confrontation de la joueuse

CH : Est-ce qu'on change, ça implique quoi pour toi ? Le fait, qu'il te pose la question ?

JO : Juste savoir, ce que j'ai envie de faire. Après des fois, je sais pas trop, c'est pas très claire, on est toujours partagé, on se dit ouais mais en même temps, j'ai envie de faire ça, mais peut-être qu'en terme d'amélioration, de performance, qu'après c'est mieux de continuer donc c'est un peu se poser des questions, mais ...

CH : Mais tu préfères, qu'il te pose la question ou ?

JO : Oui quand même, après moi si je sais pas, enfin je lui dis c'est toi qui décide et c'est lui qui fera le dernier choix.

A cet instant, la joueuse suit la règle : [« *Savoir, ce que j'ai envie de faire* », vaut pour « *se poser des questions* » et « *préférer quand même qu'il lui pose la question* », ce qui obtient comme résultat « *lui dire c'est lui qui décide, si elle ne sait pas* »].

L'entraîneur utilise cette question « *Est-ce qu'on continue là-dessus ?* » pour « *la garder encore un petit peu dans la séance* ». Même si ici encore, pour les deux acteurs, ce questionnement n'a pas la même signification, il reste positif pour la joueuse et permet d'atteindre l'effet escompté. Ici, l'entraîneur cherche vraiment à « *savoir, ce que la joueuse a*

envie de faire ». Il est loin ici d'avoir une posture descendante et cherche vraiment à impliquer la joueuse dans sa pratique.

III. Interactions verbales et motrices : des éléments implicites

Contexte

Il s'agit ici de la première séance d'observation. Suite au premier exercice, l'entraîneur donne les consignes du deuxième exercice à la joueuse. Cet extrait de séance se déroule à la fin de l'explication de la seconde situation, lors de la mise en place sur le terrain. L'exercice consiste à l'enchaînement d'un shadow¹⁰ et d'une frappe. L'entraîneur est placé du côté de la joueuse devant le filet et lance les volants à la main (Extrait 1).

La connaissance de la joueuse, qui organise la façon d'agir de l'entraîneur

Extrait de la séquence d'entraînement (Extrait 6)

L'entraîneur, placé du même côté, que la joueuse, change de côté et déplace les volants pour s'adapter à sa nouvelle organisation.

EN : Ouais, ouais, t'inquiète on fait comme ça, ça me semble plus logique aussi. Allez. Ici. ok. Arrives pas trop là Yaëlle.

Lorsqu'il est auto-confronté sur cet extrait, l'entraîneur explique donc pourquoi il commence par lancer les volants en étant placé du côté de la joueuse et pourquoi il passe de l'autre côté du filet pour travailler l'autre côté. Il confirme à ce moment-là, qu'aucune concertation n'a été faite en amont.

Extrait de la séquence d'auto confrontation de l'entraîneur

CH : Là, c'est le moment où tu changes d'avis ?

EN : Non, moi ce que je voulais, c'est qu'elle arrive ici donc je m'étais mis à côté pour lancer le volant précisément et le mettre à côté comme ça. Mais je me suis dit, en plus, je m'en suis rappelé après, je sais qu'elle aime bien que le volant arrive de façon logique, depuis l'autre côté du filet. Elle n'aime pas trop quand les volants arrivent d'ici, parce que ce n'est pas logique pour elle. Voilà. Donc je me suis dit que tant qu'à faire lancer là, et je me suis mis là, on ne sait même pas concerté en fait. Je me suis mis là, elle m'a dit « *je préfère* », voilà c'est plus logique donc c'est bon on a fait comme ça. Mais il y avait, j'aurais peut-être dû me mettre là dès le début de la séance. Donc, voilà.

¹⁰ Shadow : Type d'exercice particulier, qui demande à l'athlète de réaliser le mouvement à vide (sans volant).

A cet instant de la séance, l'entraîneur suit la règle [*« Aimer que le volant arrive de façon logique, depuis l'autre côté du filet »*], vaut pour *« ne pas se mettre à côté (de la joueuse) pour lancer le volant précisément »*, ce qui obtient comme résultat de *« s'être mis là (de l'autre côté du filet), sans s'être concertés »*].

La connaissance de la joueuse par l'entraîneur fait que sans concertations préalables l'entraîneur adapte son entraînement aux préférences de la joueuse, car ses préférences sont *« logiques donc c'est bon »*. Il avoue même, qu'il *« aurait peut-être dû se mettre là (de l'autre côté du filet) dès le début de la séance »*.

Lorsqu'elle est auto confrontée sur le même extrait, la joueuse précise pourquoi selon elle l'entraîneur passe de l'autre côté du filet et les conséquences, que peut avoir ce changement sur son activité.

Extrait d'auto confrontation de la joueuse

CH : Ok. Donc à la fin de la séquence, là il veut passer de l'autre coté et puis il fait *« ah non, en fait je vais passer de l'autre côté, c'est peut-être plus logique »*, ça change un truc pour toi là, quand tu fais l'exercice ?

JO : Oui peut-être que ça rejoint plus la logique de l'adversaire en face, après fondamentalement dans l'exercice et le fait que moi je sois concentrée sur ce qu'il me demande, non ça change pas grand chose en fait

CH : D'accord. Donc limite là, sur cet exercice là, tu me disais tout à l'heure, c'est plus le shadow et ensuite le volant, qui te gêne plutôt que la position de Benjamin sur le lancer

JO : Oui, enfin moi je préférerais que, avoir un volant, deux volants à taper, plutôt que de faire un shadow et d'aller chercher un volant en fait.

A cet instant, la joueuse suit la règle : [*« Rejoindre peut-être plus la logique de l'adversaire »*], vaut pour *« plutôt que de faire un shadow et d'aller chercher un volant »*, ce qui obtient comme résultat *« préférer avoir deux volants à taper »*].

L'entraîneur, sachant que la joueuse *« aime bien que le volant arrive de façon logique »*, choisit de passer de l'autre côté du filet. Cette notion de logique paraît être ici essentielle pour l'entraîneur. Cependant, pour la joueuse, ce changement de position *« ça change pas grand chose »*. Elle sait que l'entraîneur le fait parce que *« ça rejoint plus la logique de l'adversaire en face »*, mais elle ajoute, que c'est plutôt *« faire un shadow et*

d'aller chercher un volant », qui la gêne. Elle préférerait avoir « *deux volants à taper* ». Les deux acteurs ne suivent donc pas ici la même signification de l'événement vécu.

Une interaction, qui organise la façon d'agir de l'entraîneur et de la joueuse

L'extrait suivant se déroule à la suite de l'extrait précédent à la fin de séquence d'entraînement. L'entraîneur explique la dernière situation de l'entraînement, qui tend vers de l'échange continu. Il s'agit d'une évolution de l'exercice de base de début, qui va de plus en plus vers du jeu et donc beaucoup plus logique (Extrait 7).

Extrait de la séquence d'entraînement (Extrait 7)

L'entraîneur et la joueuse reviennent sur le terrain après un moment de pause. L'entraîneur se met du même côté de la joueuse pour donner les nouvelles consignes.

EN : Tu vises l'avant du court. Peu importe si tu pousses un petit peu plus ou si tu joues très près du filet, pas de problème. Moi je joue ton volant, c'est-à-dire que tu sors de ton coup dans le retard ...

JO : Et je viens te rusher la tête ...

EN : Non, tu ne pourras pas rusher. Si tu peux rusher, c'est que j'ai mal fait mon boulot, ou alors c'est que tu as vraiment fait un super remplacement derrière ton coup dans le retard ...

JO : Ou mon coup dans le retard était formidable ...

EN : Ou ton coup dans le retard était formidable, disons que ça se peut, mais bref ... si tu peux rusher, tu rushes, t'y arriveras au moins une fois, on va essayer d'accord. Si tu veux. Deuxième truc, si tu ne peux pas rusher, forcément tu vas être en fente avant et tu vas arriver plus ou moins en retard devant ...

JO : Et je fais une bande.

EN : Tu prends le filet, tu peux faire une bande, soit tu repousses le volant au fond, soit tu viens croiser, tu fais ce que tu veux, mais c'est pas grave on fait juste une séquence de deux coups, on fera du volant continu à la fin. Ok ?

Lorsqu'il est auto-confronté sur cet extrait, l'entraîneur explique son exercice et est entrecoupé par la joueuse, qui cherche l'interaction en finissant les phrases de l'entraîneur. L'entraîneur continue son explication en répétant et en accentuant parfois les propos de la joueuse.

Extrait de la séquence d'auto confrontation de l'entraîneur

CH : On s'arrête sur ce petit bout de passage d'interaction. Donc tu donnes la consigne c'est ça ?

EN : Ouais. Et je suis content parce qu'elle rentre un peu dans le défi, chose qu'elle n'avait pas fait du tout dans le, dans tout le début de la séance. Alors qu'il n'y avait pas trop de défi à faire, mais là elle rentre dans le défi, c'est-à-dire qu'à un moment, il y a un rush, ben elle me dit, je vais te rechercher dessus. Donc ça fait, bon c'est plutôt bon signe. C'est plutôt bon signe. Après je ne sais plus on va voir ce qui se passe après. Là elle me dit ouais je vais faire une bande.

[...]

CH : Et comment tu gères ces moments-là ? Qu'est-ce que tu penses à ce moment-là et qu'est-ce que tu vas faire pour ... qu'est-ce que tu attends d'elle ?

EN : Alors quand elle dit moi je vais faire une bande, moi je suis plutôt satisfait, ça veut dire elle va essayer, et qu'elle ne se dit pas, elle part avec un a priori plutôt positif. Ce qui est pour moi indispensable de toutes façons, parce que ça va conditionner la réussite de son coup après. Donc quand elle dit ça je suis plutôt content et je n'en rajoute pas. J'en rajoute pas et j'essaie vite au contraire de me mettre en position pour rester sur cet aspect positif et enfin j'essaie, je pense que je fais ça. Et par contre, quand elle dit j'y arrive pas, là ça m'agace un peu déjà, ça c'est la première chose parce que ça ne conditionne pas la réussite du coup c'est sur et mon premier réflexe je pense que ça va être essayer de lui prouver qu'elle est capable de le faire. Voilà, même si, prouver par la parole et ensuite sur l'exercice. D'abord je vais en rajouter une couche au niveau de la parole je pense.

A cet instant de la séance, l'entraîneur suit la règle [*« Entrer un peu dans le défi »*] vaut pour *« être content »*, *« être plutôt bon signe »*, *« être indispensable »* et *« aller essayer »*, ce qui obtient comme résultats *« conditionner son coup d'après »*].

L'entraîneur ici suit une règle simple, si la joueuse *« rentre dans le défi »*, en disant, qu'elle cherche à venir *« rusher la tête »* de l'entraîneur ou de *« faire une bande »*, c'est quelque chose de très positif et il est content de cette activité de la part de la joueuse.

Le fait que la joueuse agisse ainsi, a un effet sur l'activité à venir de l'entraîneur. Ici, il dit qu'il *« n'en rajoute pas et essaie vite, au contraire de se mettre en position pour rester sur cet aspect positif »*. Cela prouve que l'attitude de l'athlète, renforcer ici par ses dires, a des effets sur l'activité de l'entraîneur, car c'est, selon lui, cette attitude, qui va *« conditionner le coup d'après »*. Il avoue même que son activité aurait été tout autre si la joueuse était plus négative, par exemple en disant *« je n'y arrive pas »*. Dans ce cas, il aura un moment d'énerverment et *« son premier réflexe, ça va être essayer de lui prouver qu'elle est capable de le faire »*.

Ces mots, qui peuvent paraître anodins, ont des sens très marqués pour les deux protagonistes, que ce soit pour le locuteur ou pour l'interlocuteur. Lorsqu'elle est auto confrontée sur le même extrait, la joueuse explique pourquoi à ce moment précis de l'entraînement, elle va chercher à interagir avec l'entraîneur.

Extrait d'auto confrontation de la joueuse

CH : Là tu rentres un peu en interaction avec lui. Donc pourquoi à ce moment là ? Pourquoi pas forcément avant ?

JO : Là déjà il y avait la possibilité, ça sortait un peu du cadre de l'exercice, vu que lui doit jouer mon volant, donc il y a un moment, il y a un défi qui se met un peu en place sur cette interaction là, parce que c'est un peu ... Des fois on reproche de pas faire, donc le fait de le dire, c'est aussi, que un moment dans ma tête, je vais aller vraiment essayer de chercher de lui mettre un rush, alors que si je le dis pas, ça passe « un peu inaperçu », et puis là j'avais la possibilité vraiment d'essayer de faire des coups, qui vont le gêner.

CH : Et qu'est-ce que tu attends de sa part comme réaction, quand tu lui dis ça ?

JO : Rien, c'est pour le piquer un peu, et pour mettre une intensité peut-être un peu dans l'exercice aussi, le fait, de dire que moi je vais essayer de faire ça, lui ça l'oblige à se dire, que lui il ne peut pas me mettre un volant un moment trop haut, parce que je vais essayer d'aller lui rusher dessus donc, enfin dessus c'est un façon de parler.

CH : Donc du coup, là ton discours, ça va peut-être changer aussi ta façon de, de t'impliquer dans l'exercice ?

JO : Je pense, Oui c'était mettre un peu plus de concentration peut-être aussi dedans, essayer de remonter un peu justement le fait de mettre un défi, d'être plus dans une position presque de match pour aller gagner ce défi, c'était un peu ça.

A cet instant, la joueuse suit la règle : [*« Mettre un défi en place »*, vaut pour *« devoir jouer son volant »*, *« mettre une intensité peut-être un peu dans l'exercice »*, *« le piquer un peu »* et *« pouvoir vraiment essayer de faire des coups, qui vont le gêner »*, ce qui obtient comme résultat d' *« aller vraiment essayer de chercher à lui mettre un rush »*].

Pour l'entraîneur et la joueuse se met en place un défi. Ce défi va permettre de *« mettre une intensité dans l'exercice »*, car l'entraîneur doit jouer le volant de la joueuse, qui peut donc *« vraiment essayer de faire des coups, qui vont le gêner »*. A ce moment, l'entraîneur *« est content »* et trouve cela *« très positif »* car il part du principe, que *« ça va conditionner son coup d'après »*. La joueuse affirme, ce postulat de base, en garantissant, qu'elle ira *« vraiment essayer de chercher de lui mettre un rush »*. On peut donc conclure, la signification, à ce moment-là de la séance, est la même pour les deux acteurs.

Des mots, qui n'ont pas les mêmes significations pour les deux acteurs

L'extrait suivant se déroule à la fin de séquence d'entraînement. L'entraîneur, après avoir demandé à la joueuse, ce qu'elle souhaitait faire, met en place un exercice de défense, dans lequel, il distribue les volants à la raquette pour réaliser des smashes. La joueuse doit défendre tous les volants (Extrait 8).

Extrait de la séquence d'entraînement (Extrait 8)

L'entraîneur produit des smashes en multi volants et la joueuse, en face, doit défendre son demi terrain. Cet extrait se déroule lors d'une des séries d'attaque/défense.

JO : Quel coup de merde !

EN : Lequel, le tien ou le mien ? Le tien, je sais pas mais le mien, c'est un smash piqué.

Lorsqu'il est auto-confronté sur cet extrait, l'entraîneur relate son activité. Il donne son point de vue sur l'activité de la joueuse à ce moment-là avant d'exposer les conséquences, que cela peut avoir sur sa propre activité.

Extrait de la séquence d'auto confrontation de l'entraîneur

CH : Elle essaye encore un peu d'entrer en interaction. Donc là c'est ce que tu fais ?

[...]

EN : Oui elle me dit « *c'est quoi ce coup ?* », je lui dis, un smash piqué, voilà c'est tout, c'est un truc auquel elle doit s'attendre, quand on fait un exercice où elle est susceptible de m'envoyer des volants haut et moi d'attaquer. Donc elle me demande, ce que c'est ce coup moi je lui réponds.

CH : Là tu penses qu'elle est toujours dans le défi ou ...

EN : Non, là, vu son attitude corporelle, je sais très bien que de toute façon là, elle est encore dans une zone de confort au niveau du travail, elle se met pas dans le rouge. Encore une fois le contexte fait que, donc fin de semaine, les cours, beaucoup de cours, la semaine qui a été physique, fatigue mentale, etc. Je préfère pas insister. Toujours le même principe. Mais, je réponds quand même, parce que j'aime pas trop me faire bousculer non plus, voilà. Ben je lui rappelle qu'une attaque ça peut être piqué aussi. C'est tout.

A cet instant de la séance, l'entraîneur suit la règle [*« Etre quelque chose auquel elle doit s'attendre »* vaut pour *« demander, ce que c'est ce coup lui il lui répond »* et *« dire « c'est quoi ce coup », ben il lui dit ça, un smash piqué »*, ce qui obtient comme résultat de *« ne pas trop aimer être bousculer »*].

Quelques mots de la joueuse suffisent à faire réagir l'entraîneur. La joueuse ne pose pas de questions mais s'exclame. L'entraîneur rebondit de suite pour savoir si elle parle de son coup (celui de l'entraîneur) et lui répond comme si elle parlait de son coup. A ce moment-là, il se sent bousculé par la joueuse et donc lui répond.

Là encore, en plus de la parole, l'« *attitude corporelle* » de la joueuse est un facteur essentiel que prend en compte l'entraîneur pour connaître si la joueuse est dans sa « *zone de*

confort au niveau du travail ». Cette interprétation de l'entraîneur n'est possible que grâce à la relation qu'il entretient avec la joueuse. Ici l'entraîneur voit que la joueuse ne « *se met pas dans le rouge* ». Pour autant, il « *préfère ne pas insister* », et explique son action par le contexte.

Lorsqu'elle est auto confrontée sur le même extrait, la joueuse développe les raisons, pour lesquelles elle dit « *Quel coup de merde !* » et ce qu'implique pour elle la réaction de l'entraîneur.

Extrait d'auto confrontation de la joueuse

CH : Donc là, je pense ça sort tout seul !

JO : Oui, enfin là il y avait un peu de fatigue, de frustration aussi je pense

CH : Il te répond directement, enfin « *c'est du tac au tac* ».

JO : Oui, c'est tout le temps comme ça, enfin c'est quelque chose qui, je sais pas ça le touche, je sais pas, après voilà lui c'était pour savoir si je parlais du sien ou du mien mais c'est vrai que sur ça il est, sur ses coups ou autres, parce que des fois en matchs ou autres, c'est vrai, il va réagir comme ça le touche en fait je sais pas.

CH : Donc toi, tu t'attends à aucune réaction, quand tu dis ça ?

JO : Non c'est pas un truc. Oui, j'ai dit ça parce que j'ai dit ça, après il réagit, mais c'est pas, c'était pas pour avoir une réaction de sa part en tout cas

CH : Et quand, il te répond comme ça, ça implique quoi de ton côté ?

JO : Rien, ça change pas grand chose, je pense.

A cet instant, la joueuse suit la règle : [« *Être fatiguée et frustrée* », vaut pour « *ne pas avoir une réaction de sa part* », « *réagir tout le temps comme ça [...] sur ses coups* », et « *ne pas changer pas grand chose cette réaction* », ce qui obtient comme résultat d' « *aller le toucher (l'entraîneur)* »].

Même si les propos formulés par la joueuse, n'ont pas été prononcés « *pour avoir une réaction de sa part* », le résultat attendu et obtenu est le même pour les deux acteurs, car la joueuse sait, qu'il va réagir comme cela. En effet, l'entraîneur et la joueuse ne signifient pas les choses de la même façon au départ, mais pronostiquent le même résultat : « *ça le touche* » (joueuse) et « *j'aime pas trop être bousculer* » (entraîneur).

IV. Impacts des éléments extérieurs sur l'activité des deux protagonistes

Contexte

Cet extrait est issu de la première séance d'observation, lors d'un travail de défense organisé à la fin de la séance. Après avoir fini la dernière série de l'exercice, l'entraîneur a demandé à la joueuse se qu'elle voulait faire.

Une séance individuelle au milieu d'une séance collective

L'extrait suivant se déroule à la fin de séquence d'entraînement. Après une série de défense, pendant que l'entraîneur ramasse les volants, la joueuse sort du terrain pour aller donner des conseils à la joueuse du terrain d'à côté, qui travaillait ses services (Extrait 9).

Extrait de la séquence d'entraînement (Extrait 9)

Après une série d'attaque/défense, pendant que l'entraîneur ramasse les volants, la joueuse sort du court et va donner des conseils à la joueuse d'à côté, en train d'apprendre à servir.

JO : Poses ta main sur ta raquette, elle pose sa main, elle comprend pas pourquoi ça marche pas.

EN : Tu devrais mettre ta montre aussi, comme ça, ça racle sur la montre. Aller.

Lorsqu'il est auto confronté sur cet extrait, l'entraîneur explique à ce moment-là comment il gère le fait, que la joueuse, pendant sa séance, va aider les athlètes du pôle espoir. Auparavant, il avait déjà observé des regards de la joueuse attirés vers les terrains d'à côté, notamment celui sur lequel se trouve son frère.

Extrait de la séquence d'auto confrontation de l'entraîneur

EN : Donc là elle va aider carrément, de toute façon pour moi la séance est finie.

CH : Donc là tu me disais que, pour toi là ...

EN : Pour moi là, la séance, enfin ce que je voulais faire, quelque part je n'ai pas réussi à le faire mais je m'attendais à pas réussir à le faire. Parce que j'avais peut-être été un peu trop ambitieux à me dire, que j'aurai pu, on aurait pu travailler sur cet aspect là de l'équilibre sur les fentes avant et sur la

fixation devant. Clairement c'était trop ambitieux, je m'en doutais sur cette séance, mais bon, je voulais quand même tenter le coup, on la fait un petit peu, ça à plus ou moins bien marché pendant un petit moment, mais je sais que c'est une séance que je referai de toutes façons, mais là on est plus sur de la récréation à la fin pour ...

[...]

CH : Elle sort du court, elle va à côté aider ...

EN : Voilà, donc ça sur ce moment-là ça ne me gêne pas, parce que pour moi de toute façon la séance est finie. Mon objectif, il est plus ou moins de temps mais bon, on va dire moins que plus, mais là on est plus dans la séance, c'est sur. Donc ça ne me gêne pas qu'elle aille dehors, on perd 10 secondes, c'est ce que je disais tout à l'heure. Je ne vois aucun intérêt à ce moment-là à lui dire, ok viens en face, fais attention à ça, ça, pour moi ça serait complètement hors contexte en fait de, de remettre de la rigueur là dedans. C'est clairement pas le moment.

A cet instant de la séance, l'entraîneur suit la règle [*« Être finie pour lui, la séance »* vaut pour *« être sûr de la récréation à la fin »*, *« être clairement dans le défouloir »* et *« être hors contexte de remettre de la rigueur là dedans »*, ce qui obtient comme résultat *« ne pas le gêner qu'elle aille dehors »*].

En demandant à l'athlète, ce qu'elle voulait faire du temps restant, l'entraîneur, sans le dire, considère que *« la séance est finie »*. C'est pour cela, qu'il accepte que la joueur aille aider sur le terrain d'à côté car ce *« n'est pas le moment (pour lui) de mettre de la rigueur là-dedans »*. Il appelle même cela la récréation, le défouloir. Il dira en *aparte*, que, pour lui, ces moments paraissent finalement indispensables dans la formation des athlètes vers le Haut Niveau.

Lorsqu'elle est auto confrontée sur le même extrait, la joueuse avoue qu'elle est sortie su terrain pendant la séance individuelle, elle explique pourquoi elle est allée la joueuse d'à côté et ce qu'elle pense être les conséquences de son action sur l'activité de l'entraîneur.

Extrait d'auto confrontation de la joueuse

CH : Là du coup à ce moment là de la séance, est-ce que tu es toujours à fond dans ce que tu fais ou ?

JO : Non ça change rien, c'est pas parce que je vais lui parler, que je ne serai pas concentrée sur la série d'après. C'est un peu de concentration peut-être pour aller la voir, mais même ça change pas grand chose.

CH : D'accord, pour toi.

JO : C'est juste la capacité de revenir après, c'est plutôt un bon exercice presque parce qu'au final dans des matchs des fois on a des pauses ou autres, ou des moments, où on est pas content, on a des images, des pensées, qui sont négatives pas en rapport avec le match et donc le fait de revenir directement après, rapidement, c'est aussi un exercice, qu'on nous apprend à faire.

CH : Donc là t'arrives à être entre guillemet à 100% à redescendre ? Et par rapport à Benjamin, tu penses, que ça le gêne ou ?

JO : Là je pense pas spécialement non, enfin je sais pas, après je pense, que sur une séance du vendredi, sur d'autres séances ça l'aurait peut-être énervé, il aurait trouvé ça un peu gonflé que je sorte et tout, mais bon là au final, il était pas en train de m'attendre donc c'est pas quelque chose, qui le gêne fondamentalement.

A cet instant, la joueuse suit la règle : [*« Aller lui parler ne veut pas dire, qu'elle ne sera pas concentrée »*], vaut pour *« avoir la capacité de revenir après »* et *« revenir directement après, rapidement, c'est aussi un, un exercice, qu'on nous apprend à faire »*, ce qui obtient comme résultat de *« ne pas être en train de l'attendre donc c'est pas quelque chose, qui le gêne fondamentalement »*].

Ici les significations des deux acteurs sont totalement différentes. Pendant que pour l'entraîneur *« la séance est finie »*, la joueuse reste concentrée et utilise même ce moment pour travailler sa *« capacité à revenir directement après, rapidement »*. Mais encore une fois, dans les deux cas, à ce moment de la séance, ce n'est pas quelque chose, qui va les gêner. Malgré tout, ils arrivent au même résultat.

Une intervention extérieure au sein de l'entraînement individuel

L'extrait suivant est assez similaire à celui ci-dessus mais cette fois-ci c'est une autre joueuse, qui entre sur le terrain et interagit avec les deux protagonistes. Les deux joueuses faisaient partie du collectif France lors d'une compétition à Lubin, en Pologne. Cette séquence est la dernière de cette séance d'observation (Extrait 10).

Extrait de la séquence d'entraînement (Extrait 10)

Toujours lors de l'exercice d'attaque/défense, la joueuse réalise une dernière frappe, qui lui fait immédiatement pensé à un coup, qu'elle a vu lors de sa compétition en Pologne. Une autre joueuse, sur le banc d'à côté, avec qui elle a vécu cette expérience, entre sur le court et elles décrivent leur expérience comique à l'entraîneur.

EN : Allez. Ah, ça c'était où ça ?

JO 2 : En Pologne, elle arrive, elle fait ça

EN : Elle l'a mis ?

JO 2 : Mais oui elle l'a mit

EN : Elle devait être dégoutée oui surtout ! Allez, dernière série.

Lorsqu'il est auto-confronté sur cet extrait, l'entraîneur donne les raisons, qui selon lui, ont fait, que la joueuse extérieure soit entrée sur le terrain et justifie son activité par rapport à cette situation. Il ajoute tout de même les éléments du contexte, qui font qu'il agit comme cela à ce moment-là.

Extrait de la séquence d'auto confrontation de l'entraîneur

CH : Juste avant la dernière série, il y a quelqu'un qui entre, du coup, là c'est le contraire, c'est plus elle qui sort.

EN : Je pense, que D. était sur le bord, elle a dû bien voir, que c'était la fin de la séance aussi. Ça c'est un truc que j'aurais jamais accepté sur une séance classique de toute façon. Ça on est bien d'accord, encore une fois, je ne vois pas l'intérêt de jouer le flic sur ce moment là. Pour moi, je ne vois pas ce que j'aurais pu gagner à entrer dans la rigueur et dans le sérieux à ce moment-là. Donc je préfère jouer leur jeu. Toujours pareil, mon objectif, il était avant, il était pas là. Là, on a pas fait une séance de défense, pour moi la séance était terminée de toute façon avant. J'ai pas envie d'aller au clash à ce moment-là. Par contre, si on refait la séance, on fera sans doute le même exercice et là je serai beaucoup plus exigeant sur la mise en place, sur son attitude et sur la qualité, qu'elle mettra et je lui rappellerai au besoin ses objectifs et puis ses attentes pour aller vers le haut niveau. Je pense que le haut niveau ça passe aussi par là. A des moments où il faut lâcher prise un peu et pas être tout le temps dans la recherche de performance, parce que sinon on se trompe. Et là, je pense que je me serais trompé, si j'avais été trop strict. Voilà, c'est mon point de vue.

A cet instant de la séance, l'entraîneur suit la règle [*« Avoir des moments où il faut lâcher prise un peu »* vaut pour *« ne pas voir l'intérêt de jouer le flic »*, *« s'être trompé, si j'avais été trop strict »* et *« ne pas avoir envie d'aller au clash »*, ce qui obtient comme résultat de *« se voir, que c'était la fin de la séance aussi »*].

Ici, ce n'est plus la joueuse, qui sort sur le terrain, mais c'est une joueuse extérieure, qui entre sur le court. Ici l'entraîneur aborde une notion intéressante, qui pourrait souvent être omise lorsque l'on parle de Haut Niveau : *« des moments où il faut lâcher prise un peu et pas être tout le temps dans la recherche de perf »*.

Encore une fois, c'est le contexte, qui entraîne ce raisonnement, car dans cet extrait, pour l'entraîneur *« la séance était terminée de toute façon »*, il a donc *« préféré jouer leur jeu »*. Il exprime tout de même, que dans d'autres circonstances, il *« lui rappellerait au besoin ses objectifs et puis ses attentes pour aller vers le haut niveau »*. Une certaine rigueur est nécessaire pour l'accès au Haut Niveau, mais d'après l'entraîneur, s'il recherche, que cette rigueur, il se trompe.

Cet extrait rejoint un point abordé précédemment concernant le côté implicite de l'interaction entraîneur-entraîné. Ici encore la joueuse extérieure s'autorise à agir comme cela car « *elle a dû bien voir, que c'était la fin de la séance aussi* ».

Cette séquence montre aussi que l'interaction lors de l'entraînement ne concerne pas uniquement la séance du moment. Ici, les joueuses racontent à l'entraîneur une anecdote, qu'elles ont vécu en Pologne.

Lorsqu'elle est auto confrontée sur le même extrait, la joueuse précise les raisons et les conséquences, qu'ont pu avoir l'arrivée d'une joueuse extérieure sur le court.

Extrait d'auto confrontation de la joueuse

CH : Là maintenant, ce n'est plus toi qui sort, c'est D., qui rentre, donc là t'en penses quoi ?

JO : On est vachement liée donc je pense, que ça me gêne pas, enfin elle c'est pas un problème, je pense, qu'il y en aurait d'autres, peut-être que ça m'aurait énervé ou autre, mais après là c'était, on partage quelque chose, genre un souvenir où il était pas là donc on lui raconte un truc, c'est pas non, ça a pas trop non plus d'influence sur la séance, c'est histoire de déstresser, pas du stress, mais bon d'enlever un peu toute la pression de la semaine, de voilà, de lui raconter des trucs, qu'il n'a pas forcément vu en compétition parce que ça nous a fait rire sur le coup, c'est des souvenirs aussi.

[...]

CH : Et là pareil par rapport à Benjamin ?

JO : Je sais pas, je pense pas que ça le gêne, mais après j'en sais rien, on en a jamais vraiment discuté précisément du fait de ... mais bon sinon je pense qu'il l'aurait dit, si à un moment ça l'énerve il le dira. Là, c'est D., elle est arrivée 5 min, c'est la fin de la séance, il sait que ... donc je pense pas que ça a beaucoup d'influence sur ce qu'il pense.

A cet instant, la joueuse suit la règle : [*« Déstresser [...] d'enlever un peu toute la pression de la semaine »*, vaut pour *« lui raconter des trucs, qu'il n'a pas forcément vu en compétition parce que ça nous a fait rire sur le coup »*, *« le dire si à un moment ça l'énerve »* et *« ne pas penser que ça a beaucoup d'influence sur ce qu'il pense »*, ce qui obtient comme résultat de *« partager quelque chose, genre un souvenir où il était pas là »*].

Les deux acteurs signifient cet événement de la même façon dans le sens où ils y voient une occasion permettant aux joueuses de déstresser. Ces épisodes sont jugés importants par l'entraîneur dans l'accompagnement des joueurs car selon lui, il y a *« des moments où il faut lâcher prise un peu »*.

L'extrait suivant est issu de la première séance d'observation. Il se déroule à la fin de la séquence d'entraînement, où l'entraîneur propose une situation jouée dans laquelle il doit jouer le volant de la joueuse. Cet extrait se déroule juste avant la réalisation de la dernière série (Extrait 11).

Extrait de la séquence d'entraînement (Extrait 11)

A la fin du dernier exercice prévu par l'entraîneur, au moment de la pause, la joueuse et l'entraîneur sortent du court. Ils prennent un moment pour discuter avant la dernière série de l'entraînement.

EN : Est-ce qu'on continue là-dessus on fait quelque chose d'autre pour finir ? Autre chose pour finir ? Je sens bien, ouais je sais, je sais ...

JO : Les cours ça m'a tué là.

EN : Tu as du boulot encore ce week-end ?

Lorsqu'il est auto-confronté sur cet extrait, l'entraîneur montre l'importance de la place des cours dans la vie de l'athlète, et la place qu'occupent donc les cours dans l'entraînement des joueurs. Il explique à ce moment-là comment il gère ce sujet lors de la séance.

Extrait de la séquence d'auto confrontation de l'entraîneur

EN : Elle parle de ces cours. Pareil là je rentre dans le discours des cours parce que, j'aurais pu dire que les cours ça m'est égal, maintenant on est là pour bosser, et puis on va continuer. A ce moment-là je ne me sentais pas du tout de le faire, je pense que, encore une fois, le gain aurait pas été significatif, et ça n'aurait pas amené à quelque chose de productif, voilà.

CH : Et le fait de parler de ces cours là, tu ...

EN : On parle tout le temps des cours, parce que leur organisation d'emploi du temps fait qu'ils pensent tout le temps à leur cours de toute façon. Donc même quand ils sont à l'entraînement, ils pensent à leur cours. Ça c'est peut-être un des problèmes de l'organisation de leur emploi du temps justement. L'alternance des cours et des entraînements toute la journée leur permet pas de faire la part des choses clairement entre : ce qui se passe en cours et ce qui se passe à l'entraînement.

CH : Le fait d'avoir ce type de discours là sur son activité tu penses que ?

EN : Alors encore une fois, on aurait été en préparation d'une compétition, sur une séance de préparation ou d'affutage, jamais j'aurais relevé parler des cours, j'aurais dit ok, mais là on a du boulot et il faut qu'on finisse le boulot qu'on a à faire [...] Donc voilà, c'est les cours, parce que je sais qu'en plus en ce moment c'est le bac blanc donc ils ont pas mal de soucis avec les cours donc, voilà je suis entraîneur, mais je suis aussi quelque part un peu, ben responsable aussi de leur vie scolaire, donc on est obligé de se tenir au courant au niveau des cours.

A cet instant de la séance, l'entraîneur suit la règle [*« Parler de ces cours »* vaut pour *« avoir un problème d'organisation de leur emploi du temps »*, *« être le BAC blanc »* et *« être responsable aussi de leur vie scolaire »*, ce qui obtient comme résultats de *« rentrer dans le discours des cours »* et de *« se tenir au courant au niveau des cours »*].

Quand on parle de contexte, les cours et donc la vie scolaire des athlètes jouent un rôle prépondérant, même dans leur vie sportive. Encore une fois, s'ils étaient *« en préparation d'une compétition, sur une séance de préparation ou d'affutage »*, c'est-à-dire dans un contexte sportif différent, il n'aurait relevé parler des cours ».

Cependant, *« en fin de semaine sur une séance plutôt tranquille »* et avait le bac blanc en vue, l'entraîneur avoue être *« obligé de se tenir au courant au niveau des cours »*. Pour lui, c'est l'*« organisation d'emploi du temps, (qui) fait, qu'ils pensent tout le temps à leur cours »*, et cela est *« l'un des problèmes de l'organisation de leur emploi du temps »*.

Dans l'extrait d'auto confrontation suivant, l'entraîneur pointe du doigt à nouveau la place essentielle des cours dans l'entraînement et admet que c'est une situation difficile à gérer, dans le sens où *« c'est difficile de (ne) pas écouter quoi »*.

Extrait de la séquence d'auto confrontation de l'entraîneur

EN : Encore les cours, j'ai rien demandé. Ça on n'y coupe pas de toute façon, ils sont tout le temps en train de parler des cours même pendant l'entraînement ils parlent des cours. C'est difficile de pas écouter.

Lorsqu'elle est auto confrontée sur le même extrait, la joueuse avoue, que les cours sont un sujet très récurrent pendant l'entraînement. Elle explique pourquoi, ils en parlent souvent et pourquoi, c'est important pour elle d'en parler avec lui.

Extrait d'auto confrontation de la joueuse

CH : Et pourquoi ?

JO : Parce que ça prend beaucoup de temps dans notre journée, ça nous prend de l'énergie, il y a un moment, lui, il comprend peut-être aussi, ce qu'on ressent quand on arrive à l'entraînement, qu'on est crevé et tout ça, donc le fait qu'on l'exprime, je pense, que ça permet aussi qu'il mette un peu de côté certaines choses, qu'il soit plus compréhensif par rapport à ça parce que même si bon ça doit pas forcément influencer sur notre performance à l'entraînement des fois c'est un peu compliqué d'être à fond après un journée de 7h de cours, et puis on a toujours un peu une interaction avec ça, enfin au niveau des cours, c'est vrai il connaît pas mal de chose et on en parle souvent.

CH : C'est presque un besoin du coup de parler de ça avec lui ?

JO : Oui, parce qu'il comprend, c'est pas la même chose, que mes parents, enfin oui, il me jugera pas de la même manière que, que mes parents par exemple.

A cet instant, la joueuse suit la règle : [*« Prendre beaucoup de temps dans notre journée », vaut pour « prendre de l'énergie », « compliquer d'être à fond après un journée de 7h de cours », et « connaitre pas mal de chose et en parler souvent », ce qui obtient comme résultat de « comprendre et ne pas juger »*].

Au sujet des cours, l'entraîneur et la joueuse suivent la même règle. C'est *« l'organisation de leur emploi du temps »*, qui pose problème car *« ça prend beaucoup de temps dans leur journée »* et donc d'une part *« c'est un peu compliqué d'être à fond après un journée de 7h de cours »* et d'autre part *« leur organisation d'emploi du temps fait qu'ils pensent tout le temps à leur cours »*.

Tout ceci montre le rôle prépondérant et primordial de l'entraîneur dans la vie scolaire de la joueuse. Il est *« responsable aussi de leur vie scolaire »* et *« est obligé de se tenir au courant au niveau des cours »*.

Contexte spécifique du Haut Niveau, l'exemple des sélections

Le dernier extrait confirme une fois encore le caractère indispensable du contexte et de l'environnement. Cet extrait a été tiré de la seconde séquence d'observation. Il se déroule, au milieu de l'entraînement lors d'un moment de pause, où la joueuse en profite pour discuter avec l'entraîneur des choix de la sélection pour les Championnats d'Europe Junior.

Extrait de la séquence d'entraînement

Il s'agit d'un moment de pause, où les deux acteurs sont hors du terrain. Au fur et à mesure de la discussion, l'entraîneur se dirige vers le terrain. La fin de la discussion se passe sur le terrain avec la joueuse proche du filet et l'entraîneur en position pour reprendre l'exercice.

EN : Au début moi non, après j'ai réfléchi, T. il a pas fait grand chose.

JO : A. non plus ...

EN : A., il a fait 2 demis cette année et une finale.

JO : Oui parce qu'il jouait avec T. ...

EN : Non, A., il est tête de série 5/8, comment tu peux justifier d'enlever un tête de série 5/8 au profit d'une 9/16 sur une sélection, c'est pas difficile quand même. C'est à dire que tu privés d'une tête de série pour la compétition individuelle, c'est dur. Et T. il a pas montré, beaucoup plus qu'A.

JO : A part sur les dernière compétitions quand même, là A. il a rien fait du tout.

EN : Ouais il était à moitié blessé en plus, c'était pas terrible je suis d'accord. Mais c'est vraiment sur une globalité, sur une saison entière.

JO : Dans 3 semaines A., avec son tendon, il fera rien du tout.

EN : Moi j'ai juste émis la réserve que s'il était blessé, c'était pas une bonne décision. Donc on verra, moi je sais pas, A. je le connais pas si bien que ça, mais, bon aller on repart 5 min.

JO : Ouais mais.

Lorsqu'il est auto-confronté sur cet extrait, l'entraîneur n'entre pas dans le sujet même de la sélection, mais explique, ce que pour lui, signifie ce type de comportement de la part de l'athlète.

Extrait de la séquence d'auto confrontation de l'entraîneur

EN : Oui, c'est elle qui parle, non, mais c'est ça, c'est exactement ça

CH : Et là sur la fin, tu dis c'est parti !

EN : Elle continue. Pour moi, ça montre 2 choses. Premièrement, que c'est un peu être difficile pour elle d'être dans la concentration sur toute la séquence d'entraînement, donc elle a besoin de temps, où il se passe autre chose pour repartir après à bloc j'espère. Et deuxième truc, c'est que, peut-être justement elle est pas assez concentrée pour tenir toute la séance et que c'est un axe à travailler. Mais oui, ça m'étonne pas, moi ça m'étonne pas parce que ça se passe souvent comme ça. Ça se passe souvent comme ça, mais vu que ça vient, ça vient d'elle, c'est voilà. Même si ça, moi c'est pas grave, là on a perdu quoi une minute. Moi ça me fais une petite récup, j'estime qu'à ce moment-là, c'est de la récup. Donc au lieu de, on parle de ça, la récup elle fait partie de ça et puis, et après on repart.

CH : Par contre, dès qu'elle a fini de parler tu enchaînes ...

EN : Oui, par contre moi j'ai ma montre, je sais très bien, que à tel moment, il faut qu'on reparte de toute façon, je ne vais pas laisser s'éterniser une discussion comme ça pendant un entraînement, un truc, qui n'a rien à voir avec ce qu'on est en train de faire, ça c'est sur.

A cet instant de la séance, l'entraîneur suit la règle [« Estimer qu'à ce moment là, c'est de la récup » vaut pour « parler d'autre chose » et « avoir sa montre », ce qui obtient comme résultat de « ne pas laisser s'éterniser une discussion comme ça pendant un entraînement »].

Ici la joueuse questionne l'entraîneur sur le choix d'un joueur, plutôt qu'un autre. Il répond, parce qu'il considère, que comme « ça vient d'elle [...] c'est pas grave, là ils ont perdu une minute ». De plus, cela lui sert de récupération. L'activité de l'entraîneur ici est très proche de celle de l'extrait précédant avec les discussions sur les cours de la joueuse.

Encore une fois, même s'il s'engage dans la discussion, il ne va pas « *laisser s'éterniser une discussion comme ça pendant un entraînement, un truc, qui n'a rien à voir avec ce qu'ils sont en train de faire* ». Alors, que la joueuse, elle, cherche à aller plus loin dans la discussion, l'entraîneur a sa montre et « *sait très bien, que à tel moment, il faut qu'ils repartent* ». Donc même si l'entraîneur s'engage dans des discussions hors thème, pendant la séance d'entraînement, la durée de cette interaction reste contrôlé et limité par l'entraîneur.

Lorsqu'elle est auto confrontée sur le même extrait, la joueuse explicite les causes de son activité tout au long de cette séance, ce qui lui permet aussi d'expliquer pourquoi à ce moment de la séance, c'est elle mène la discussion et pourquoi elle ne veut pas lâcher la discussion.

Extrait d'auto confrontation de la joueuse

JO : Moi je suis pas d'accord. Vraiment pas d'accord enfin j'estime que là on revient sur la sélection des Europes, ce qui est un peu les circonstances, qui fait que j'essayais de prendre du recul un peu par rapport à ça, [...] c'est un petit peu me remettre des arguments, qui sont faux. Là sur le coup, j'ai envie de lui dire, non mais attends, on se fout pas de ma gueule non plus, donc je le dis pas, je le fais pas, je garde mes arguments pour moi, [...] je reviens sur la sélection de quelqu'un d'autre, ce qui influe peut-être la mienne, mais c'est aussi histoire de faire comprendre, vous avez fait une sélection, j'assume le fait que voilà, je comprends ce que vous faites, mais il y a un moment, moi j'ai des choses à dire aussi et sur une sélection comme celle de A. par rapport à T., ben oui moi j'ai des choses à dire, même si elles me concernent pas on va dire directement.

CH : Tu parles de ça justement, de ce que tu es en train de me dire, puis après lui il te donne le volant avec un style un peu, « *on reprend* » si tu veux, ça se voit que c'est difficile à en démordre.

JO : Oui parce que je trouve que, il évite vraiment en fait, enfin il cherche des arguments, qui pour moi sont pas les bons donc il y a un moment, on en a parler, on en reparlera, mais là je trouve que c'est un petit peu trop jolie de me dire ça quoi et qu'il y a un moment j'ai envie de dire, ben attends, arrête de me dire ce que tu veux et après on verra, même si c'est au milieu de l'entraînement, je suis consciente, il y a un moment tu peux pas commencer sur ça et après ...

CH : Et après comme tu vois que ça va pas dans le bon sens

JO : Voilà. C'est un peu trop facile pour moi, cette réaction là.

A cet instant, la joueuse suit la règle : [*« Remettre des arguments, qui sont faux »*, vaut pour *« avoir eu une sélection injuste »*, *« être un petit peu trop jolie de me dire ça »* et *« revenir sur la sélection de quelqu'un d'autre, ce qui influe peut-être la mienne »*, ce qui obtient comme résultat d' *« avoir une réaction un peu trop facile »*].

Les deux acteurs sont à ce moment totalement en désaccord. Pendant, que l'entraîneur « *estime qu'à ce moment là, c'est de la récup* » et donc qu'ils « *parlent d'autre chose* », cette

discussion est beaucoup plus importante pour la joueuse. C'est pourquoi, au moment de repartir dans l'exercice, l'entraîneur abrège la conversation, pour ne pas « *laisser s'éterniser une discussion comme ça pendant un entraînement* », la joueuse cherche à finir la discussion, trouvant la réaction de l'entraîneur « *un peu trop facile* ».

Discussion

I. L'activité d'entraînement

Accompagnement au développement

Enseignement ostensif au Haut Niveau ?

Les résultats ont montré, qu'il existe une part d'ostensivité dans l'enseignement de l'entraîneur. Nous avons émis l'hypothèse, d'après le cadre théorique, que l'enseignement ostensif était réservé à la phase d'apprentissage, et que nous n'aurions pas du retrouver ce type d'enseignement au haut niveau (l'entraînement au pôle France étant considéré comme la phase d'accompagnement au développement).

Les résultats ont montré, que l'entraînement, ici de Haut Niveau était un processus plus complexe. Les extraits sélectionnés ont permis d'analyser les débuts de séances d'entraînement. L'activité de l'entraîneur n'est pas la même sur les deux séquences.

Dans la première, l'entraîneur est très directif. Il donne la consigne et donne ensuite tous les éléments techniques pour réussir l'objectif. Ici il remet à plat toutes les notions vues précédemment. La joueuse sait donc déjà faire, on est bien sur de l'accompagnement au développement. L'entraîneur ne rajoute donc que des éléments d'étayage pour parfaire l'activité de la joueuse. L'objectif étant, que la joueuse acquière un large répertoire de règles, pour conférer de nouvelles significations à ce qu'elle vit (Chauviré, 2004). Même si l'entraîneur enseigne ici de manière ostensive, ce n'est pas une phase d'apprentissage, mais bien un accompagnement au développement.

Théoriquement, on peut dire qu'il tente d'augmenter le lien de signification appris à la joueuse en réorganisant une partie des éléments d'étayage de la règle pour que son suivi aboutisse, malgré la singularité des situations de jeu rencontrées.

Dans la seconde, l'entraîneur est beaucoup moins directif et donne uniquement la consigne de l'exercice à la joueuse. Cela rejoint notre hypothèse de départ, car on est bien là dans de l'accompagnement au développement.

La joueuse va donc devoir se servir des règles, qu'elle a apprises, mettre en place un réseau de ressemblances pour interpréter toute nouvelle situation et *in fine* s'y adapter (Escalié & Chaliès, 2011). C'est ce que Wittgenstein (2004) appelle le « *principe d'étalonnage des jugements de similitude* ». La joueuse va donc devoir étalonner la consigne donnée par l'entraîneur par rapport à ses expériences précédentes, pour « *vérifier* » si cet exercice présente une ressemblance avec les exercices vécus antérieurement.

De plus, ici, l'entraîneur et la joueuse considèrent tous les deux, que les premières séries du premier exercice servent à mettre en place l'exercice. D'un côté, cela permet à l'entraîneur d'observer la joueuse et son évolution par rapport aux séances précédentes pour mettre en place un postulat de base, lui permettant d'adapter sa séance. D'un autre côté, cela permet à la joueuse de se mettre progressivement dans la séance.

Un accompagnement par l'interaction

Lors de cette recherche, un rôle important était donné par l'entraînement au questionnement des athlètes. Il paraît important pour lui de ne pas avoir un enseignement descendant, mais de plutôt intégrer totalement la joueuse dans son activité et est persuadé que l'accompagnement de la joueuse passe par le développement de capacités réflexives.

Ceci rejoint les résultats obtenus par d'autres chercheurs (C. Sève, G. Poizat, Jacques Saury, Marc Durand (2011)), qui ont montrés, que les entraîneurs cherchent à encourager les athlètes à engager une activité « *réflexive* » et « *exploratoire* » fondamentale et une activité d'analyse, qui lui permettra de se procurer les points essentiels pour comprendre et d'identifier les « *processus de production et de dégradation de sa performance* ».

De plus, ce questionnement permet de comparer ce qu'il remarque et ce que la joueuse vit, pour d'arriver aux interprétations, perceptions et émotions de la joueuse pendant la exécution de la performance. Ces informations l'aident à mettre en place des « *contenus d'entraînement adaptés aux singularités de la joueuse* » (Saury & Sève, 2004).

Malheureusement, les résultats ci-dessus montrent, que ce n'est pas toujours aussi facile et il faut, que l'athlète ait envie d'entrer en interaction avec son entraîneur.

Ce dernier élément de résultat prouve, que l'entraîneur n'est pas un simple observateur, jugeant la performance grâce à des normes, mais essaie aussi de comprendre le point de vue de la joueuse.

Carole Sève et Jacques Saury (2004), ont montré, que la prise en compte du point de vue de la joueuse conduit aujourd'hui à de nouvelles formes de collaboration entre les acteurs. L'optimisation de l'entraînement n'est pas simplement de la responsabilité du chercheur et/ou de l'entraîneur : « *le développement de l'athlète est le résultat d'une recherche conjointe entre le chercheur, l'entraîneur et l'athlète, tous étant engagés dans une activité coopérative d'innovation et de découverte* ».

L'entraîneur et l'entraînement de Haut Niveau

Une spécificité de l'entraîneur de Haut Niveau : l'expérience de joueur de Haut Niveau

Les résultats de cette recherche ont montré, que l'entraîneur a tendance à exprimer, ce qu'il attend des joueurs, en comparant à ce que lui-même recherche en tant que joueur. C'est une des caractéristiques des entraîneurs de Haut Niveau.

Ayant lui aussi pratiqué à très bon niveau, son passé de joueur fait parti des expériences, qu'il conserve lorsqu'il entraîne.

Jacques Saury, Denis Hauw et Serge Leblanc ont montré, que les aspects explicites de l'entraînement (méthodes et des principes d'action ont été formalisés) en dissimulent d'autres découlant de « *l'expérience intime et de l'expertise des entraîneurs* », qui ont pu acquérir des « *compétences exceptionnelles, au caractère incorporé et spécifique affirmé* ». Ces compétences sont dues aux milliers d'heures passés dans les gymnases à suivre leurs athlètes, à rechercher le « *détail qui fait la différence* », pour s'être interrogés et avoir longtemps débattu des solutions adaptées à telle ou telle circonstance, et donc aussi pour avoir eu un passé de joueur.

Le « modèle multidimensionnel de Leadership » (Chelladurai, 1978)

Cette étude permet aussi d'étayer les résultats des travaux de Chelladurai (« le modèle multidimensionnel de Leadership », 1978), qui ont montré, « *qu'un comportement de soutien social, de renforcement positif et un style démocratique sont souvent associés à une meilleure cohésion de la part des athlètes* ».

D'après son modèle théorique, il existe 5 dimensions comportementales de l'entraîneur.

Tout d'abord, l'entraîneur vise à améliorer les performances des athlètes. Les résultats de cette étude confirment ce point. Ici, l'entraîneur donne des consignes et des conseils techniques et tactiques à la joueuse. Après l'avoir observé à l'entraînement, mais aussi en compétition, il adapte sa séance par rapport au besoin de la joueuse. Les résultats de cette étude ont aussi montré, que malgré son expérience, l'entraîneur ne sait pas toujours analyser immédiatement les aspects, qui freinent la progression de la joueuse. Il y a donc un travail permanent avec des hypothèses posées pour y remédier, mais la réponse n'est pas toujours spontanée.

Une seconde dimension comportementale de l'entraîneur : la dimension autocratique. L'entraîneur va devoir prendre des décisions et affirmer son autorité. Même si l'entraîneur, ici, a plutôt un comportement démocratique, les résultats ont montré, qu'il avait parfois un comportement, où il imposait des choses à la joueuse, sans qu'elle puisse s'y opposer. Par exemple, lorsque les deux acteurs, pendant la pause, entrent dans la discussion de la sélection aux Championnats d'Europe de deux autres joueurs, alors que la joueuse cherche à maintenir la discussion et cherche à y aller au bout, l'entraîneur sans lui laisser le choix fait reprendre l'exercice. Lors de l'auto confrontation, il affirme, qu'il a son chronomètre, la pause est terminée et ils doivent reprendre l'exercice. Il ajoute, qu'il ne veut pas s'éterniser sur une telle discussion, qui pour lui n'a rien à voir avec l'exercice.

Même si les travaux de Chelladurai ont montré, que ces deux dimensions n'étaient pas les plus propices à une meilleure cohésion de la part des athlètes, on ne peut pas y échapper

notamment dans le sport de Haut Niveau. Cependant, l'entraîneur a aussi ici un comportement de soutien social, de renforcement positif et un style démocratique.

L'entraîneur, ici, cherche à mettre la joueuse dans un climat de travail positif pour favoriser son bien-être. Pour cela, il cherche à interroger la joueuse un maximum sur la séance, mais aussi sur l'*extra* séance. Par exemple, il l'interroge sur ses problèmes physiques précédents, comme le kyste, qu'elle a eu à la main.

Il cherche aussi à avoir le point de vue de la joueuse sur ces objectifs, mais aussi sur les méthodes d'entraînement utilisées. Plusieurs fois, il lui demande, ce qu'elle préfère faire. Ces questions font parties intégrantes de l'entraînement, même si on pourrait penser qu'au Haut Niveau, la dominance serait donnée à la dimension autocratique. Les résultats affirment, que la dimension démocratique reste la plus utilisée. L'entraîneur a, par exemple, demandé à la joueuse, ce qu'elle préférerait et ce qui était le plus logique pour elle. Il a aussi permis de choisir, ce qu'elle voulait faire sur une fin de séance. Pour l'entraîneur cela permet de finir sur une note positive et de créer un défoir, car selon lui, il faut des moments, dans l'entraînement d'un joueur de Haut Niveau, qui soit plus basé sur des moments, où ils peuvent se défoir et déstresser.

Enfin, l'entraîneur a aussi ici un comportement de renforcement positif. Il conforte la joueuse en reconnaissant les bonnes performances. Dans la première séance, avant de passer à l'exercice, choisi par la joueuse, l'entraîneur passe en revue la séance, que vient de vivre la joueuse et en sort les points positifs.

II. La relation entraîneur-entraîné

Relation entraîneur - entraîné et performance

L'enquête grammaticale a permis de prendre en compte non seulement l'activité de l'entraîneur mais aussi l'activité de la joueuse, ce qui nous permet d'analyser les relations, qui s'opèrent entre les deux acteurs.

Antonini Philippe et Seiler (2006) se sont également intéressés aux liens entre les relations interpersonnelles entre entraîneur et athlète, et la performance. Leur travaux ont permis de confirmer les trois construits interpersonnels dans l'analyse de la relation entraîneur – entraîné : la proximité, l'engagement et la complémentarité.

Les éléments donnés en amont ont montré, qu'il existe une complémentarité entre l'entraîneur et la joueuse. L'interaction entre l'entraîneur et l'athlète est perçue comme coopérative et efficace. Ils ont aussi montré, que l'entraîneur cherche à maintenir une relation satisfaisante dans le temps. C'est ce que Antonini Philippe et Seiler (2006) appelle l'engagement. Cette notion est quelque peu discutée dans notre étude, qui montre que cette relation n'est pas si simple. Le contexte entraîne parfois des aspects négatifs dans cette relation. Ici, la joueuse soutient, que ce sont les circonstances, qui font qu'elle cherche à mettre de la distance entre elle et l'entraîneur. Elle ajoute tout de même, que ce comportement de retrait aurait des effets négatifs, si elle avait toujours ce comportement. Les résultats montrent, que malgré la recherche de l'entraîneur pour maintenir un climat positif, il y a des moments, où des divergences font que les deux acteurs ne sont plus dans une relation coopérative et efficace.

L'entraîneur, pour maintenir un climat de travail optimal, affirme, qu'il joue un rôle. Il définit son rôle d'entraîneur comme le fait d'animer et de dynamiser la séance, de questionner le joueur, même s'il sait, que les joueurs n'entreront pas toujours dans l'interaction, ou encore d'être proche de l'athlète. Cela rejoint le dernier construit interpersonnels dans l'analyse de la relation entraîneur – entraîné : la proximité. Jowett et *al.* ont montré, que « *l'expression de confiance, de respect et les liens interpersonnels indiquent le degrés de satisfaction de la relation affective* » (Jowett et Cockerill, 2003 ; Jowett et Meek, 2000).

Connaissance réciproque, qui induit l'activité d'entraînement

L'entraînement en sport de haut niveau met en présence des athlètes et des entraîneurs qui interagissent dans une visée de performance maximale lors des compétitions et des préparations à ces compétitions. Dans le sport de Haut Niveau, les athlètes s'entraînent tous les jours, le plus souvent avec un entraîneur référent, qui les suit parfois sur les stages du collectif France ou encore les compétitions.

Les résultats de cette recherche montrent, que la connaissance de la joueuse induit l'activité de l'entraîneur. Cela rejoint l'étude de Saury (2007), qui montre, que cette collaboration se fait donc selon deux plans, un plan relationnel et un plan instructif.

Non seulement, l'entraîneur va jouer son rôle et va entraîner la joueuse, en lui transmettant ses connaissances pour faire acquérir des procédures tactiques et techniques à la joueuse. Mais un autre aspect est fondamental pour atteindre la performance : le relationnel.

Plusieurs fois, lors de l'auto confrontation, l'entraîneur met en avant, qu'il agit comme il le fait, parce qu'il connaît la joueuse. Pour donner un exemple, il sait, que cette joueuse aime quand les volants arrivent de façon logique, et donc plutôt de l'autre côté du terrain. Il va donc privilégier des lancers, qui viennent de cette zone. Il juge, que la joueuse sera dans une meilleure condition de travail et que cela entraînera de meilleures performances (Antonini Philippe et Seiler (2006)).

Les résultats de cette étude ont aussi montré, que la connaissance de la joueuse peut parfois entraîner des mésinterprétations de la part de l'entraîneur. Ici, l'entraîneur part du postulat, que la joueuse n'est pas très bavarde à l'entraînement. En partant de ce principe, il considère, que le comportement de la joueuse lors de la deuxième séance d'observation est habituel et ne se rend pas compte, que ce comportement est du aux sélections des Championnats d'Europe Junior. Cela montre, qu'il existe des divergences entre les significations des deux acteurs. C'est ce que Theureau (1992) appelle la « *dynamique intrinsèque* » de l'action ». La situation dans laquelle l'individu agit, ne peut pas être totalement planifiée. Il existe, en effet, une marge d'autonomie du sujet, qui n'est pas maîtrisable. De plus, un même événement est vécu et interprété par les sujets de différentes façons.

Des significations communes

Cependant, il faut un minimum d'harmonie des actions et des interprétations pour que la vie communautaire soit viable (Theureau, 1992). Cela rejoint notre cadre théorique et nos résultats, qui ont montré, que les deux acteurs suivent souvent les mêmes règles. L'activité des deux protagonistes va donc dans le même sens à ce moment, ce qui optimise la performance.

L'exemple, le plus parlant est le moment, où les deux acteurs mettent en place un défi de façon implicite. C'est les propos de la joueuse, qui ont permis à l'entraîneur de savoir, qu'elle entraînait dans un défi. Après les entretiens d'auto confrontation, la joueuse exprime sa volonté d'entrer dans le défi, ce qui va avoir un impact positif sur son action future. L'entraîneur va encore une fois adapter son activité. Pour lui, ce comportement est très positif car il sait, que cela va avoir un impact direct sur l'activité de la joueuse et qu'elle va réellement chercher à rusher le volant.

L'importance du contexte de vie de la joueuse

Le contexte sportif

Lévêque (1995) parle de cette relation comme « *un lien affectif intense, brûlant, passionnel, comme une rencontre entre une conjonction de désir* ». Quant à Chamalidis (2000), lui, décrit « *des phénomènes de type transférentiel* ». Ses études montrent, que les athlètes s'identifient énormément à leur entraîneur, qu'ils « *le reconnaît* » avant de l'« *adopter* ».

Pour Labridy (2000), c'est tout d'abord « *la relation de complicité et de confiance, qui supporte non seulement les difficultés cognitives et professionnelles de sport, et aussi une lourde charge mentale, émotionnelle et affective* ». Lorsque cette complicité et cette confiance sont affectées, des conséquences peuvent être visibles sur les performances de la joueuse.

Les résultats de cette recherche vont dans ce sens et montrent, que lorsque la joueuse et l'entraîneur ne sont plus complices, l'interaction et l'entraînement en général sont perturbés. Ici, ce sont des circonstances extérieures, qui vont momentanément scinder cette complicité.

L'entraîneur du pôle est un des référents, consulté lorsqu'il y a des sélections à faire pour les tournois internationaux. Dans la deuxième séquence d'entraînement, la joueuse discute avec lui des sélections pour les Championnats d'Europe Junior, car elle la trouve injuste, les arguments étant contradictoires d'un joueur à un autre. Elle ne revient cependant

pas sur sa propre sélection, mais revient sur la sélection d'un autre joueur, qui lui semble être un cas similaire au sien.

Même si l'entraîneur n'en pas conscience au moment de la séquence d'entraînement, ni au moment de l'auto confrontation, cette sélection a une effet directe sur l'activité de la joueuse. La joueuse ne veut pas entrer dans l'interaction sur cette séance. L'entraîneur, lorsqu'il est auto confronté sur ces moments, indique que la joueuse est en général pas très bavarde sur les entraînements. Il y a ici un mésinterprétation de la part de l'entraîneur. Pour cause, il va même jusqu'à abrégé la discussion pour continuer la séance.

Ces résultats montrent l'importance de la vie sportive de la joueuse, en dehors des entraînements (stages, compétitions ...). Même s'il existe une complicité forte entre les deux acteurs, il existe tout de même des moments, où il y aura de la distance entre eux, dûe notamment à des mauvaises interprétations.

Le contexte social

La plupart des athlètes de Haut Niveau bénéficie de conditions scolaires particulières. Ces conditions permettent de libérer du temps pour se consacrer davantage aux entraînements et aux compétitions.

Chamalidis (2000) a montré, que beaucoup de ces athlètes ont associé l'expression « *réussir sa vie* » à une réussite professionnelle. Tous octroient donc une place primordiale à leur « *vie scolaire* ». La priorité accordée à l'école s'inscrit dans une perspective professionnelle alors que l'athlétisme, comme le badminton, n'est pas envisagé comme un vecteur de métier potentiel.

Les résultats de cette recherche appuient ce point. L'entraîneur affirme, que les cours prennent beaucoup de place dans l'emploi du temps des athlètes. Cela est dû à l'aménagement de leur emploi du temps, qui ne permet pas aux athlètes de faire la part des choses entre les cours et l'entraînement. D'après lui, ils pensent toujours à leur cours. Cela est confirmé par la joueuse, qui avoue qu'il est difficile après 7 heures de cours, d'être performante à l'entraînement.

C'est un sujet récurrent pour les deux acteurs. L'entraîneur joue donc aussi un rôle au niveau de la vie scolaire de ces athlètes. C'est le double projet. Il est obligé de se tenir au courant. Ce rôle est aussi très apprécié par la joueuse, qui voit ici en l'entraîneur un confident, qui ne la jugera pas comme pourrait le faire ces parents.

Conclusion

Cette étude a permis d'étayer plusieurs recherches préalablement menées. La particularité et l'originalité de cette recherche est que nous avons réalisé une « *enquête grammaticale* » (Laugier, 2009) pour traiter les résultats.

Cette méthode vise plus exactement à savoir si le joueur participe au même jeu de langage et suit les mêmes règles que l'entraîneur pour signifier ce qu'il vit et/ou ce qu'il voit. Cette méthode nous a donc permis d'analyser finement l'activité de l'entraîneur, puis d'analyser celle de la joueuse pour enfin faire un parallèle entre le point de vue de l'entraîneur et celui de la joueuse.

Une limite à cette méthode est néanmoins remarquable. Il s'agit d'une recherche qualitative. Comme toute recherche qualitative, nous ne pouvons pas généraliser les résultats obtenus. Cependant, ces résultats peuvent venir confirmer, compléter ou en discuter des résultats généralisés en amont. D'où l'intérêt de coupler les recherches quantitatives aux recherches qualitatives. Les résultats obtenus par ce type de recherche peuvent aussi amener des éléments nouveaux, qui permettent d'enclencher de nouveau sujet de recherche.

Bibliographie

Anthony, M. (2008). Etude sur la cohésion et la relation entraîneur-entraîné au sein d'équipes de football amateur.

Antonini Philippe, R., & Seiler, R. (2006). Closeness, co-orientation and complementarity in coach - athlete relationships: What male swimmers say about their male coaches. *Psychology of Sport and Exercise* 7, 159-171

Berducci, D.(2004). Developmental continuum Vygotsky through Wittgenstein: a new perspective on Vygotsky's. *Theory Psychology*, 14(3), 329-353.

Bertone, S., Chaliès, S., & Clot, Y. (2009). Contribution d'une théorie de l'action à la conceptualisation et à l'évaluation des pratiques réflexives dans des dispositifs de formation initiale des enseignants. *Le Travail Humain*, 72, 104-125.

Chaliès, S., & Bertone, S. (2008). *L'enseignement*. Paris: Revue EPS.

Chaliès, S., Bertone, S., Flavier, E., & Durand, M. (2008). Effects of collaborative mentoring on the articulation of training and classroom situations: A case study in the French school system. *Teaching and Teacher Education*, 24, 550-563.

Chaliès, S. Bruno, F., Méard, J.A., & Bertone, S. (2010). Training preservice teachers rapidly: The need to articulate the training given by university supervisors and cooperating teachers". *Teaching and Teacher Education* 26, 767-774.

Chamalidis, M. (2000). *Splendeurs et misères des champions*. Montreal, VLB.

Chauviré, C. (2004). *Le moment anthropologique de Wittgenstein*. Paris: Kimé.

Chelladurai, P. & Saleh, S. (1978). Dimensions of Leader Behavior in Sports: Development of a Leadership Scale. *Journal of sport psychology*, 1980, 2, 34-45.

Conein, B., Jacopin, E. (1993), « Les objets dans l'espace », *Raisons pratiques*, 4, p. 59-84.

Davidson, D. (1963). Actions, reasons, and causes. *Journal of philosophy*, 60, 685-700.

De Lara, P. (2005). *L'expérience du langage. Wittgenstein philosophe de la subjectivité*. Poitiers: Ellipses.

Durand, M. (2000). *Chronomètre et survêtement : Reflets de l'expérience quotidienne d'enseignants d'éducation physique*. Paris : Revue EPS.

Durand, M., Hauw, D., Leblanc, S., Saury, J., & Sève, C. (2005). Analyse de l'activité et entraînement en sport de Haut Niveau. *Education Permanente*, 161, 54-68.

Escalié, G. (2012). Analyse du travail d'un collectif de formateurs et de ses conséquences sur la formation professionnelle d'un enseignant novice : un exemple en éducation physique et sportive.

Escalié, G., & Chaliès, S. (2011). Apprendre des règles de métier: le rôle du collectif de formateurs. *Recherche et Formation*, 67, 149-164.

Escalié, G., & Chaliès, S. (accepté). Supporting the work arrangements of cooperating teachers and university supervisors to better train preservice teachers: a new theoretical contribution. *European Journal of Teacher Education*.

Escalié, G., Recoules, N., & Chaliès, S. (2015). Analyse de l'activité des enseignants et des élèves au sein de situations d'apprentissage complexes et de ses effets sur le développement des compétences. *Colloque Condition(s) enseignante(s), conditions pour enseigner : enjeux et réalités*, Lyon, 8-10 Janvier 2015.

Gal-Petitfaux, N., & Saury, J. (2002). Analyse de l'agir professionnel en éducation physique et en sport dans une perspective d'anthropologie cognitive. *Revue française de pédagogie*, No. 138, 51-61

Huguet, S., & Labridy, F. (2004). Approche psychanalytique de la relation entraîneur-entraîné: le sport comme prétexte de la rencontre. *Science & Motricité*, n°52.

Labridy, F. (2000). Le sport entre sciences et expériences. Actes du Colloque International « Femmes et Sport dans les pays méditerranéens », Antibes.

Labridy, F., & Brousse, M.H. (1985). A l'écoute de six entraîneurs. *Revue EPS*, Sept.-Oct., 195, 30-18.

Laugier, C. (2009). *Wittgenstein : les sens de l'usage*. Paris : Vrin.

Lave, J. (1998). *Cognition in practice: mind, mathematics and culture in everyday life*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.

Lévêque, M. (1995). *Coach athlete relationship : a clinical perspective*. Actes du 9th European Congress on Sport Psychology. Bruxelles.

Lévêque, M., & Heuzé, J.P. (1995). L'environnement relationnel du sportif : pour une autre approche. In *Psychologie du Sport : questions actuelles*. Editions EPS, Paris. 27-37.

Nelson, K. (2009). Wittgenstein and contemporary theories of word learning. *New Ideas in Psychology* 27, 275-287.

Ogien, A. (2007). Les formes sociales de la pensée. *La sociologie après Wittgenstein*. Paris : Armand Colin.

Pastorini, C. (2010). Le sens de la perception chez Wittgenstein. Dogma (En ligne – <http://www.dogma.lu/pdf/CPWittgensteinPerception.pdf>).

Ragni, P., & Labridy, F. (1993). La passion de transfert. *Pas tant, Revue de la découverte Freudienne*, 33, 63-70.

- Salmela, J.H. (1996). *Great Job Coach !* Ottawa : Potentium.
- Saury, J., Sève, C., Leblanc, S., & Durand, M. (2001). La construction de connaissances chez des sportifs de haut niveau lors d'une interaction compétitive. *L'activité des entraîneurs – Soumis S&M*
- Saury, J., & Sève, C. (2004). Sport de haut niveau. *L'entraînement*.
- 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, 45-62.
- Sève C., Saury J., Theureau J., & Durand M. (2002). La construction de connaissances chez des sportifs de haut niveau lors d'une interaction compétitive. *Le travail humain*, Vol. 65, 159- 190.
- 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. *Activités : revue électronique*, 47-64.
- Suchman, L. (1987). *Plans and situated actions: The problem of human-machine communication*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Theureau, J. (1992). *Le cours d'action : Analyse sémiologique. Essai d'une anthropologie cognitive située*. Berne, Peter Lang.
- Totchilova-Gallois, E., & Lévêque, M. (2002). La fonction du mentoring dans les structures éducatives, sportives et professionnelles. *Education Permanente*, no 153, 155-166.
- Totchilova-Gallois, E. (2005). La relation entraîneur-entraîné en sport de haut niveau: analyse du concept de mentoring.
- Van Auweele, Y., Van Mele, V., & Wylleman, P. (1994). La relation entraîneur – athlète. *Enfance*, Vol. 47, 187-202.
- Weaver, M.A., & Chelladurai, P. (1999). A mentoring model for management in sport and physical education. *Quest*, 24-38.
- Wittgenstein, L. (2004). *Recherches philosophiques*. Paris: Gallimard.