

Comprendre - Transformer - Comprendre : Analyse de la dynamique interactive entraîneurs experts – badistes de Haut Niveau et étude de l’impact d’un dispositif transformatif sur le développement professionnel des entraîneurs experts

Julie K’Bidy

► **To cite this version:**

Julie K’Bidy. Comprendre - Transformer - Comprendre : Analyse de la dynamique interactive entraîneurs experts – badistes de Haut Niveau et étude de l’impact d’un dispositif transformatif sur le développement professionnel des entraîneurs experts. Education. Université de Bordeaux, 2021. Français. NNT : 2021BORD0006 . tel-03179994

HAL Id: tel-03179994

<https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-03179994>

Submitted on 24 Mar 2021

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

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

UNIVERSITE DE BORDEAUX

ECOLE DOCTORALE N°545

Sociétés, Politique, Santé Publique

Unité de recherche : Laboratoire Cultures – Education – Sociétés (« LACES » EA 7437),
Equipe Vie Sportive

THESE présentée par : Julie K/BIDY

Date de soutenance : 08 janvier 2021

Pour obtenir le grade de : Docteur de l'Université de Bordeaux

SCIENCES ET TECHNIQUES DES ACTIVITES PHYSIQUES ET SPORTIVES

COMPRENDRE - TRANSFORMER – COMPRENDRE

Analyse de la dynamique interactive entraîneurs experts – badistes de Haut Niveau et étude de l'impact d'un dispositif transformatif sur le développement professionnel des entraîneurs experts

THESE dirigée par :

M. ESCALIE Guillaume

Maître de Conférences HDR, Université de Bordeaux

COMPOSITION DU JURY :

M. KERMARREC Gilles	Professeur des Universités, Université de Bretagne Occidentale	Rapporteur
Mme MOUSSAY Sylvie	Maître de Conférences HDR, Université de Clermont Auvergne	Rapporteur
M. CHALIES Sébastien	Professeur des Universités, Université de Toulouse Jean Jaurès	Président du jury
M. ESCALIE Guillaume	Maître de Conférences HDR, Université de Bordeaux	Directeur de thèse
Mme HONTA Marina	Professeur des Universités, Université de Bordeaux	Examineur
M. LEGRAIN Pascal	Professeur des Universités, Université de Bordeaux	Examineur

Comprendre - Transformer - Comprendre

Analyse de la dynamique interactive entraîneurs experts – badistes de Haut Niveau et étude de l’impact d’un dispositif transformatif sur le développement professionnel des entraîneurs experts

Résumé

Qu’est-ce qu’un entraîneur expert ? Le manque de consensus autour de cette question impacte régulièrement le recrutement des entraîneurs de Haut Niveau souvent plébiscités pour leur succès en tant qu’athlète et non par la qualité de leurs formations (Gilbert *et al.*, 2006). Le choix de la Fédération Française de Badminton en avril 2015 de renouveler la quasi-totalité des entraîneurs nationaux de l’INSEP par une nouvelle équipe avec à sa tête, le Danois Peter Gade, ancien n°1 mondial, en est un parfait exemple. Ce manque de critères objectifs (Abraham *et al.*, 2006) amène aussi régulièrement à évaluer les entraîneurs experts à travers la performance de leurs athlètes, elle-même fréquemment résumée aux résultats de ces derniers en compétition. En effet, il est difficile de rendre compte de l’activité des entraîneurs experts, tant elle paraît guidée par des connaissances tacites (Saury & Sève, 2004), amenant même à les considérer comme des alchimistes de la performance (Ripoll, 2012). Pour alimenter les travaux visant à délimiter les contours de l’expertise, cette recherche vise tout d’abord à analyser l’activité des entraîneurs dits experts *in situ* à travers un programme de recherche en anthropologie culturaliste (Bertone & Chaliès, 2015). Ce programme permet de comprendre les fondements de l’activité des entraîneurs (i) en conceptualisant les significations que les acteurs associent aux expériences qu’ils vivent et (ii) en appréciant les accords de significations entre les acteurs.

Le premier volet de cette étude a été mené en collaboration avec trois badistes masculins de l’équipe de France sénior et deux entraîneurs dits experts (un entraîneur national de l’INSEP et un ancien entraîneur national bulgare). Les données ont été recueillies à partir d’enregistrements audio-vidéo (EAV) de chaque séance d’entraînement suivi d’entretiens d’auto-confrontation (EAC) avec l’entraîneur et le badiste. Les premiers résultats ont montré que les interactions entraîneur-athlète étaient régulièrement le lieu de désaccords entre les acteurs amenant une collaboration improductive et desservant par conséquent l’objectif de performance poursuivie. Ces premiers résultats nous ont amené à prolonger cette étude par un

second volet visant à offrir aux entraîneurs experts un espace de développement professionnel. À cet effet, un dispositif de recherche transformatif a été construit afin de leur donner accès au vécu de l'athlète et ainsi leur permettre de prendre conscience de certains aspects de leur activité et de ses effets sur celle du badiste. Menées en collaboration avec les badistes et les entraîneurs nationaux des Pôles France Relève de Bordeaux et Strasbourg, les données ont de nouveau été recueillies à partir des EAV de séances d'entraînements individuels suivis d'EAC menés avec l'entraîneur et le badiste. Un entretien aménagé a ensuite été mené avec l'entraîneur afin de le confronter aux propos tenus par le badiste lors de son EAC. Il lui était alors demandé d'interpréter le désaccord observé et de s'engager dans d'éventuelles pistes de transformation de son activité. Un EAV de la séance d'entraînement suivante a ensuite été réalisé pour observer de possibles traces de développement professionnel chez l'entraîneur. Les résultats ont montré qu'un tel dispositif consistant à donner accès à l'entraîneur au vécu de l'athlète peut permettre à la dyade de tendre vers un plus haut niveau d'intersubjectivité (Jowett, 2006). En tentant de rendre accessible les schémas d'expériences et d'actions habituellement non-conscientisés (Alheit & Dausien, 2005) en vue d'accompagner une dynamique de développement professionnel, ce dispositif s'inscrit dans la problématique de l'articulation entre les situations de formation et les situations de travail (Durand & Fillietaz, 2009) dans la perspective d'un apprentissage tout au long de la vie.

Mots-clés : développement professionnel, expertise, sport de Haut Niveau, formation, relation entraîneur-entraîné, partage de significations.

Understanding –Transforming – Understanding

Analyze the interactive dynamic of expert coaches – high level badminton players and study the impact of a methodological design on coaches' professional development

Abstract

What's an expert coach ? The shortage of consensus around this question regularly has an impact on the high level coaches' recruitment who are frequently recruit for their athlete success and not for their schooling (Gilbert *et al.*, 2006). The Badminton French Federation's choice in April 2015 to change almost all the national coaches by a new team takes in charged by the danish Peter Gade, retire player, previously number 1 in the world, is a perfect example. The shortage of unbiased norms (Abraham *et al.*, 2006) also regularly leads to assess the experts coaches through their athletes' performances, themselves frequently summarized by their tournaments' results. Indeed, it's difficult to assess the experts coaches' activity, so much it seems to be guided by tacit knowledge (Saury & Sève, 2004), leading to considerate them as alchemists of performance (Ripoll, 2012). To flow into the studies aim for delimited the expertise's contours, first this research aims for analyze expert coaches activity in situ through a research program in culturalist anthropology (Bertone & Chaliès, 2015). This program allows to understand the base of coaches' activity (i) by conceptualized the significations the actors associate to their lived experiences and (ii) by appreciated the agreements of significations between the actors.

The first part of this study was conducted in collaboration with three male players' member of the French senior national team and two experts coaches (an INSEP national coach and a former national Bulgarian coach). The data was collected from audio-video recordings (AVR) of each training session follow by autoconfrontation interviews (ACI) with the coach and the athlete. The first results showed that the coach-athlete interactions are regularly the place of disagreements between the actors causing an unproductive collaboration and harming the performance. This first results lead us to extend this study with a second part aims to offer to expert coaches a professional development space. For that, a transformative research design was constructed for giving them access of the athlete's life and thus allow them to become

aware of some aspects of their activity and the effects on the athlete's one. Conducted in collaboration with the badminton players and the national coaches of the national center for young players based in Bordeaux and Strasbourg, the data has been collected from AVR of individual trainings sessions follow by ACI with the coach and the athlete again. A special interview was then be lead with the coach to confront him with the athlete's words held during his ACI. It was then asked him to interpret the observed disagreements and to get involved in eventual transformation leads of his activity. An AVR of the next training session was then be made to observe possible marks of professional development in the coach's work. The results show that such a design, involving to give access for the coach of the athlete's life, can allow the dyad to tend towards a high level of intersubjectivity (Jowett, 2006). Trying to get accessible the experiences and actions patterns, ordinary unaware (Alheit & Dausien, 2005) in order to guide a professional development dynamic, this design is inscribed in problematic of the articulation between the education situations and the work situations (Durand & Fillietaz, 2009) in a perspective of a lifelong learning.

Keywords: professional development, expertise, high-level sport, education, coach-athlete relationship, sharing meaning.

Unité de recherche

Laboratoire Cultures – Education – Sociétés

LACES EA 7437

Equipe Vie Sportive

Université de Bordeaux

3 ter, place de la Victoire

33 076 Bordeaux Cedex

Remerciements

Mes premiers remerciements s'adressent à mon directeur de thèse, Guillaume Escalié, pour son encadrement et sa disponibilité. Il m'a accompagné et guidé dans tout au long de mon parcours en STAPS, depuis mes mémoires de master jusqu'à ce travail de thèse. Ce manuscrit est sans aucun doute le résultat d'une longue collaboration lors de laquelle il m'a apporté de judicieux conseils qui ont contribué à alimenter ma réflexion et permis de mener à bien ce travail.

Je remercie également tous les membres du jury qui ont accepté d'évaluer mon travail et de participer à ma soutenance : Sylvie Moussay et Gilles Kermarrec pour leurs contributions respectives aux rapports de la thèse, ainsi que Sébastien Chaliès, Marina Honta et Pascal Legrain pour avoir accepté de faire partie de ce jury.

Mes remerciements vont également aux membres de l'équipe Vie Sportive du LACES pour tous nos échanges fructueux. Une pensée particulière pour Lucile Lafont pour la confiance, qu'elle a su m'accorder lors de ma réorientation à l'issue de ma licence et pour l'intérêt qu'elle a porté à mes travaux depuis.

Je tiens également à remercier tous les membres de l'équipe du CreFoDep de m'avoir si bien accueilli dans ce groupe de recherche et d'avoir consacré du temps à mon travail. Tous les séminaires, sans exception, ont été très riches et ont véritablement permis à ce travail d'être ce qu'il est aujourd'hui.

Mes prochains remerciements vont à toutes les personnes qui participé à cette recherche. Tout d'abord, je tiens à remercier la Fédération Française de Badminton, pour l'intérêt qu'elle a porté à mon travail de recherche en me permettant de réaliser la majorité de mes recueils. Je souhaite aussi sincèrement remercier tous les entraîneurs et tous les badistes qui ont accepté de collaborer à ce travail (ils se reconnaîtront). J'adresse un remerciement particulier au club de Fos-sur-Mer, qui m'a accueilli très chaleureusement dans leur gymnase pour recueillir une partie de mes données de recherche.

Je remercie également tout mon entourage, c'est-à-dire tous ceux et celles qui ont partagé de près ou de loin un bout de mon aventure et qui m'ont par conséquent aidé à grandir. Toutes les personnes qui m'ont côtoyé de quelques manières se reconnaîtront.

Mes derniers remerciements, et pas les moindres, vont à mes parents, Raymonde et Charles, sans qui ce travail de thèse n'aurait jamais vu le jour. Il n'existe pas de mots assez forts pour exprimer ma reconnaissance pour tous les sacrifices, qu'ils ont fait pour que je puisse vivre toutes ces aventures et qui m'ont permis de devenir la personne que je suis aujourd'hui. À plus de 9 000 kilomètres, ils m'ont apporté un soutien sans failles sur tous les plans ; malgré la distance, ils ont toujours été là pour et avec moi dans les bons comme dans les mauvais moments. En espérant être à la hauteur de leur soutien et de leur amour et en espérant les rendre fiers.

Sommaire

RESUME	2
ABSTRACT	4
UNITE DE RECHERCHE.....	6
REMERCIEMENTS	7
SOMMAIRE	9
LISTE DES TABLEAUX.....	17
LISTE DES FIGURES	22
LISTE DES ABREVIATIONS	23
INTRODUCTION	24
CHAPITRE 1 : ANCRAGE INSTITUTIONNEL	26
SOUS-CHAPITRE 1 : Une recherche inscrite dans une activité sportive fédérale : le badminton	27
1. Une place modeste à l'échelle internationale.....	28
1.1. Une discipline sous l'égide de la BWF.....	28
1.2. Une discipline olympique	29
1.3. L'hégémonie asiatique à l'international	30
1.4. La domination danoise en Europe	32
2. Le développement d'une fédération singulière	33
2.1. Entre désir de briller à l'échelle européenne et recherche d'identité.....	34
2.2. Entre performance et démocratisation du badminton français	36
2.3. La formation des entraîneurs de badminton français.....	37
2.4. L'émancipation de la FFBaD : vers une croissance sans précédent	38
3. L'organisation du badminton de Haut Niveau français.....	40
3.1. Une discipline et des sportifs de Haut Niveau.....	40
3.2. Le PPF de la FFBaD : l'ambition 2024	41

SOUS-CHAPITRE 2 : La formation professionnelle des entraîneurs de badminton

.....	49
1. Politiques et stratégies en matière de formation professionnelle TLV	50
2. La formation professionnelle des entraîneurs.....	53
3. Les offres de formation pour les entraîneurs de badminton.....	56
3.1. Les formations fédérales portées par la BWF et la FFBaD	57
3.2. Les formations professionnelles des entraîneurs sportifs	62
SYNTHESE DE L'ANCRAGE INSTITUTIONNEL	69
CHAPITRE 2 : ANCRAGE SCIENTIFIQUE.....	71
SOUS-CHAPITRE 1 : L'expertise, une terminologie sans consensus.....	72
1. Qu'est-ce qu'un entraîneur expert ?	73
1.1. Le niveau des athlètes qu'ils entraînent	74
1.2. Leur expérience en tant qu'entraîneur	75
1.3. Le niveau atteint en tant qu'athlète.....	76
1.4. Leur réussite en tant qu'entraîneur	76
1.5. La reconnaissance du milieu sportif	76
2. L'expertise, un caractère multidimensionnel.....	77
2.1. L'entraîneur expert, entre principes éthiques et culturelles.....	77
2.2. L'entraîneur expert : de l'usage contextualisé des savoirs	79
2.3. L'entraîneur expert, l'art du <i>coaching</i>	81
SOUS-CHAPITRE 2 : L'expertise au prisme de la relation entraîneur-athlète	84
1. Effets du comportement de l'entraîneur sur les performances de l'athlète	85
2. La relation entraîneur-athlète : un processus dynamique teinté d'affectivité .	87
3. Une approche ergonomique de la relation entraîneur-entraîné	90
3.1. Une conception située de la relation entraîneur-entraîné.....	91
3.2. La relation entraîneur-entraîné : un travail collectif	92

SOUS-CHAPITRE 3 : Le développement professionnel des entraîneurs : un apprentissage tout au long de la vie.....	94
1. Un athlète avant d’être un entraîneur	95
2. Différents types d’apprentissage	97
3. L’apprentissage expérientiel.....	100
3.1. Un processus de construction de l’expérience.....	101
3.2. Le développement professionnel, une aide à la réflexivité.....	103
SYNTHESE DE L’ANCRAGE SCIENTIFIQUE	105
SYNTHESE : DELIMITATION DE L’OBJET D’ETUDE	108
CADRE THEORIQUE.....	110
CHAPITRE 1 : LE NOYAU DUR	113
1. L’immanence de l’ego au langage	114
2. La subjectivisation : le suivi de règles	116
3. Un langage lié à un usage et des pratiques	119
CHAPITRE 2 : UNE LECTURE SINGULIERE DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE	122
1. Le concept d’apprentissage chez Wittgenstein.....	124
1.1. Enseignement ostensif de la règle.....	124
1.2. Accompagnement aux premiers suivis	127
2. Accompagnement au développement.....	130
DELIMITATION DES HYPOTHESES AUXILIAIRES DE L’ETUDE.....	134
METHODE.....	136
CHAPITRE 1 : VOLET 1 – COMPRENDRE POUR TRANSFORMER ..	137

SOUS-CHAPITRE 1 : Contexte de recueil des données.....	138
1. L’instauration des conditions scientifico-professionnelles	139
1.1. Connaître le milieu professionnel pour le comprendre.....	139
1.2. Convertir une difficulté professionnelle en un objet théorique	139
1.3. Délimiter et formuler un objet d’étude « intermédiaire ».....	140
1.4. Sélectionner un dispositif de formation et co-construire un terrain d’étude.....	140
2. Contractualisation avec les différentes instances.....	141
2.1. Contractualisation avec la FFBaD	142
2.2. Contractualisation avec le club de Fos-sur-Mer	143
SOUS-CHAPITRE 2 : Méthode de recueil des données.....	145
1. Description des participants à cette étude	146
1.1. Les entraîneurs experts	146
1.2. Les badistes de Haut Niveau.....	148
2. Dimension éthique du dispositif de recherche.....	150
3. Planification de la mise en place du dispositif.....	151
4. Cadre de recueil des données.....	151
4.1. Recueil des données extrinsèques.....	152
4.2. Recueil des données intrinsèques	152
SOUS-CHAPITRE 3 : Méthode de traitement des données.....	155
1. Délimitation des épisodes des séances d’entraînement support aux EAC.....	156
2. Retranscription des verbatims des données	156
3. Découpage des données des EAC retranscrits en unités d’interaction	158
4. Identification du jugement et de son étayage	158
5. Identification et formalisation de la règle.....	158
6. Délimitation des jeux de langage	159
7. Enquête grammaticale.....	159
8. Validité des données.....	160

CHAPITRE 2 : VOLET 2 – TRANSFORMER POUR COMPRENDRE ..	161
SOUS-CHAPITRE 1 : Contexte de recueil des données.....	162
1. Contractualisation avec le PFR de Bordeaux.....	163
2. Contractualisation avec le PFR de Strasbourg	163
SOUS-CHAPITRE 2 : Méthode de recueil des données.....	165
1. Description des participants à cette étude	166
1.1. Les entraîneurs experts	166
1.2. Les badistes de Haut Niveau.....	167
2. Planification de la mise en place du dispositif.....	167
3. Mise en place du dispositif	168
SOUS-CHAPITRE 3 : Méthode de traitement des données.....	171
RESULTATS.....	172
CHAPITRE 1 - VOLET 1 : COMPRENDRE POUR TRANSFORMER...	173
1. Séance 1 : Dyade 1 du PFR de Bordeaux	175
1.1. La catégorisation des épisodes en termes d'accords et de désaccords de signification (dyade 1 – séance 1)	176
1.2. La reconstitution des histoires de signification.....	177
1.3. Résultats intermédiaires : dyade 1 – séance 1 (PFR de Bordeaux)	198
2. Séance 2 : Dyade 1 du PFR de Bordeaux	200
2.1. La catégorisation des épisodes en termes d'accords et de désaccords de signification (dyade 1 – séance 2)	201
2.2. La reconstitution des histoires de signification.....	202
2.3. Résultat intermédiaire : dyade 1 – séance 2 (PFR de Bordeaux).....	215
3. Séance 3 : Dyade 2 de l'INSEP	217
3.1. La catégorisation des épisodes en termes d'accords et de désaccords de signification (dyade 1)	218
3.2. La reconstitution des histoires de signification (dyade 2)	219
3.3. Résultats intermédiaires : dyade 2 (INSEP)	240

4. Séance 4 : Dyade 3 de l'INSEP	242
4.1. La catégorisation des épisodes en termes d'accords et de désaccords de signification (dyade 3)	243
4.2. La reconstitution des histoires de signification (dyade 3)	244
4.3. Résultat intermédiaire : dyade 3 (INSEP).....	266
5. Séance 5 : Dyade 4 de Fos-sur-Mer.....	268
5.1. La catégorisation des épisodes en termes d'accords et de désaccords de signification (dyade 4)	269
5.2. La reconstitution des histoires de signification (dyade 4)	270
5.3. Résultat intermédiaire : dyade 4 (club de Fos-sur-Mer).....	278
SYNTHESE DES RESULTATS DU VOLET 1	279
CHAPITRE 2 - VOLET 2 : TRANSFORMER POUR COMPRENDRE ...	281
1. Dyade 5 : PFR de Bordeaux	283
1.1. Séance 1	283
1.1.1. La catégorisation des épisodes en termes d'accords et de désaccords de signification (dyade 5 – séance 1)	284
1.1.2. Le suivi d'une histoire de signification.....	285
1.2. Séance 2	304
1.2.1. La catégorisation des épisodes en termes d'accords et de désaccords de signification (dyade 5 – séance 2)	305
1.2.2. Le suivi d'une histoire de signification.....	306
1.3. Synthèse – dyade 5.....	319
2. Dyade 6 : PFR de Strasbourg.....	321
2.1. Séance 1	321
2.1.1. La catégorisation des épisodes en termes d'accords et de désaccords de signification (dyade 6 – séance 1)	322
2.1.2. Le suivi d'une histoire de signification (dyade 6 – séance 1).....	323

2.2. Séance 2	329
2.2.1. La catégorisation des épisodes en termes d'accords et de désaccords de signification (dyade 6 – séance 2)	330
2.2.2. Suivi d'une histoire de signification (dyade 6 – séance 2)	331
2.3. Synthèse	336
SYNTHESE DES RESULTATS	337
DISCUSSION	338
1. Le travail collectif : un fondement de l'entraînement de Haut Niveau	340
1.1. Des résultats concordants avec la revue de littérature.....	340
1.1.1. Une connaissance intime mutuelle au centre du travail collectif.....	340
1.1.2. L'autonomie des athlètes essentielle dans une co-construction de l'entraînement.....	342
1.1.3. L'entraînement de Haut Niveau : entre rigueur et plaisir	343
1.2. Des résultats plus contre-intuitifs : une connaissance intime et des habitudes d'entraînement qui peuvent nuire à la dynamique des interactions	345
2. Interagir : de la subjectivité (individuel) au partage de signification (collectif)	346
2.1. (In)validation de l'hypothèse théorique du Volet 1	347
2.1.1. Une dynamique interactive qui ne se caractérise pas majoritairement par un haut niveau d'intersubjectivité	347
2.1.2. La limite du langage ordinaire pour signifier certaines expériences subjectives.....	348
2.2. Accéder au vécu de l'athlète : un levier développemental pour l'entraîneur	349
2.2.1. Générer du développement professionnel à travers la construction d'un dispositif transformatif singulier	349
2.2.2. Une transformation de son activité dépendant de l'intensité et/ou de la récurrence des désaccords	351

3.	D'un dispositif de recherche à un dispositif de formation.....	352
3.1.	La nécessité d'une accession réciproque au vécu de l'autre.....	352
3.2.	Les limites de l'EAC dans la mise en mots de certaines expériences subjectives	354
3.3.	Quelle place pour la formation professionnelle au sein des fédérations.....	354
4.	Entre pratiques professionnelles et activités de recherche	356
4.1.	Quelles collaborations entre le sport de Haut Niveau et la recherche ?	356
4.2.	Travailler en tant que « <i>praticien-chercheur</i> ».....	357
5.	Perspectives	358
	BIBLIOGRAPHIE.....	360
	SITOGRAFIE	401
	ANNEXES	406
	ANNEXE 1 : CREATION DES COMPETITIONS INTERNATIONALES ET PREMIERS RESULTATS FRANÇAIS	ERREUR ! SIGNET NON DEFINI.
	ANNEXE 2 : HISTOIRE DU BADMINTON	408
	ANNEXE 3 : HISTORIQUE DES ENTRAINEURS NATIONAUX AYANT ETE EN ACTIVITE SUR L'INSEP OU LE PFR	409
	ANNEXE 4 : TRAITEMENT DES DONNEES	410

Liste des tableaux

Tableau 1 : Le circuit de compétitions de la BWF	29
Tableau 2 : Nombre de médailles d'or obtenues lors des compétitions de référence (décembre 2019).....	30
Tableau 3 : Joueurs du Top 10 mondial dans les 5 disciplines (17 mars 2020).....	32
Tableau 4 : Nombre de médailles d'or obtenues lors des compétitions de référence à l'échelle européenne (17 mars 2020)	32
Tableau 5 : Médailles françaises sur les différents Championnats d'Europe	33
Tableau 6 : Sportifs de Haut Niveau en badminton en France (fin de droit 31/10/2020)	41
Tableau 7 : Titres ou résultats significatifs des jeunes badistes français à l'échelle européenne et mondiale.....	42
Tableau 8 : Etats des lieux de l'olympiade 2013-2017	43
Tableau 9 : Les différentes étapes du Dispositif Avenir	44
Tableau 10 : Profils des entraîneurs nationaux de l'INSEP	45
Tableau 11 : Profils des entraîneurs nationaux des PFR de Bordeaux et de Strasbourg.	46
Tableau 12 : Les six messages clés du Mémoire de Lisbonne (2000)	51
Tableau 13 : Nomenclature des niveaux de formation.....	53
Tableau 14 : Articles du chapitre 8 de la CCNS	56
Tableau 15 : Les différentes formations d'entraîneur proposées par la BWF.....	58
Tableau 16 : Missions des membres salariés de Formabad.....	59
Tableau 17 : Parcours de formations fédérales de Formabad.....	59
Tableau 18 : Les sessions de formations continues proposées par Formabad	60
Tableau 19 : Les CQP Badminton organisés sur le territoire français	61
Tableau 20 : Vue d'ensemble des BEES	62

Tableau 21 : Circuit de Formation Professionnelle Continue de l'INSEP (2019-2020)	66
Tableau 22 : Critères retenus pour caractériser les entraîneurs experts de l'étude	105
Tableau 23 : Critères d'expertise selon Farrow <i>et al.</i> (2008)	105
Tableau 24 : Planification de la contractualisation et des recueils de données à l'INSEP	142
Tableau 25 : Rendez-vous nécessaires à la contractualisation avec la FFBaD	142
Tableau 26 : Planification de la contractualisation et des recueils de données à Fos-sur-Mer	144
Tableau 27 : Rendez-vous nécessaires à la contractualisation avec le club de Fos-sur-Mer	144
Tableau 28 : Caractéristiques de l'entraîneur du PFR de Bordeaux (entraîneur de la dyade 1)	147
Tableau 29 : Caractéristiques de l'entraîneur de l'INSEP (entraîneur de la dyade 2 et 3)	147
Tableau 30 : Caractéristiques de l'entraîneur de Fos-sur-Mer (entraîneur de la dyade 4)	148
Tableau 31 : Titres significatifs de la joueuse de la dyade 1 chez les juniors	148
Tableau 32 : Palmarès significatif du joueur de la dyade 2 chez les juniors	149
Tableau 33 : Titres significatifs du joueur de la dyade 2 chez les séniors	149
Tableau 34 : Titres significatifs du joueur de la dyade 3 chez les séniors	149
Tableau 35 : Palmarès significatif du joueur de la dyade 4 chez les juniors	150
Tableau 36 : Titres significatifs du joueur de la dyade 4 chez les séniors	150
Tableau 37 : Calendrier de la mise en place du recueil de donnée du Volet 1	151
Tableau 38 : Exemple de retranscription des données recueillies sous la forme d'un protocole à deux volets	157
Tableau 39 : Exemple de retranscription de l'EAC de EN.	159
Tableau 40 : Rendez-vous pour la planification de la mise en place du dispositif ..	163

Tableau 41 : Planification des recueils de données au PFR de Bordeaux.....	163
Tableau 42 : Rendez-vous pour la planification de la mise en place du dispositif ..	163
Tableau 43 : Planification des recueils de données au PFR de Bordeaux.....	164
Tableau 44 : Caractéristiques de l'entraîneur du PFR de Bordeaux de la dyade 5	166
Tableau 45 : Caractéristiques de l'entraîneur du PFR de Strasbourg de la dyade 6 ..	166
Tableau 46 : Titres significatifs de la joueuse de la dyade 5 chez les juniors.....	167
Tableau 47 : Planning de la mise en place du recueil de données du Volet 2.....	168
Tableau 48 : Recueils des données au PFR du CREPS de Bordeaux (dyade 1 – séance 1).....	175
Tableau 49 : Description de la séance d'entraînement (dyade 1 - séance 1)	176
Tableau 50 : Vue synoptique de la séance d'entraînement (dyade 1 - séance 1).....	177
Tableau 51 : Catégorisation des épisodes en termes d'accords et de désaccords de signification (dyade 1 - séance 1).....	177
Tableau 52 : Vue synoptique de la chronologie de séance d'entraînement (dyade 1 – séance 1).....	198
Tableau 53 : Recueils des données au PFR de Bordeaux (dyade 1 - séance 2)	200
Tableau 54 : Description de la séance d'entraînement (dyade 1 - séance 2)	200
Tableau 55 : Vue synoptique de séance d'entraînement (dyade 1 – séance 2)	201
Tableau 56 : Catégorisation des épisodes en termes d'accords et de désaccords de signification (dyade 1 - séance 2).....	201
Tableau 57 : Vue synoptique de la chronologie de séance d'entraînement (dyade 1 – séance 2).....	216
Tableau 58 : Description de la séance d'entraînement (dyade2).....	217
Tableau 59 : Vue synoptique de séance d'entraînement (dyade 2).....	218
Tableau 60 : Catégorisation des épisodes en termes d'accords et de désaccords de signification (dyade 2).....	218
Tableau 61 : Vue synoptique de la chronologie de séance d'entraînement (dyade 2).....	240

Tableau 62 : Description de la séance d'entraînement (dyade 3)	243
Tableau 63 : Vue synoptique de séance d'entraînement (dyade 3)	244
Tableau 64 : Catégorisation des épisodes en termes d'accords et de désaccords de significations (dyade 3)	244
Tableau 65 : Vue synoptique de la chronologie de séance d'entraînement (dyade 3)	266
Tableau 66 : Participation du joueur aux différents tournois en début de saison 2018-2019	268
Tableau 67 : Recueils des données au club de Fos-sur-Mer (dyade 4)	268
Tableau 68 : Description de la séance d'entraînement (dyade 4)	269
Tableau 69 : Vue synoptique de séance d'entraînement (dyade 4)	270
Tableau 70 : Catégorisation des épisodes en termes d'accords et de désaccords de significations (dyade 4)	270
Tableau 71 : Vue synoptique de la chronologie de séance d'entraînement (dyade 4)	278
Tableau 72 : Vue synoptique des résultats obtenus grâce à l'ensemble des recueils .	279
Tableau 73 : Recueils des données au PFR de Bordeaux (dyade 5)	283
Tableau 74 : Recueils des données au PFR de Bordeaux (dyade 5 – séance 1).....	283
Tableau 75 : Description de la séance d'entraînement (dyade 5 - séance 1)	284
Tableau 76 : Vue synoptique de la séance d'entraînement du PFR de Bordeaux (dyade 5 - séance 1).....	285
Tableau 77 : Catégorisation des épisodes en termes d'accords et de désaccords de signification (dyade 6 - séance 1).....	285
Tableau 78 : Recueils des données au PFR de Bordeaux (dyade 5 – séance 2).....	304
Tableau 79 : Description de la séance d'entraînement (dyade 5 - séance 2)	304
Tableau 80 : Vue synoptique de la séance d'entraînement (dyade 5 - séance 2)	305
Tableau 81 : Catégorisation des épisodes en termes d'accords et de désaccords de signification (dyade 5 - séance 2).....	305
Tableau 82 : Recueils des données au PFR de Strasbourg (dyade 6).....	321

Tableau 83 : Recueils des données au PFR de Strasbourg (dyade 6 – séance 1).....	321
Tableau 84 : Description de la séance d'entraînement (dyade 6 - séance 1)	322
Tableau 85 : Vue synoptique de la séance d’entraînement (dyade 6 - séance 1)	322
Tableau 86 : Catégorisation des épisodes en termes d'accords et de désaccords de signification (dyade 6 - séance 1).....	323
Tableau 87 : Recueils des données au PFR de Strasbourg (dyade 6 – séance 2).....	329
Tableau 88 : Description de la séance d'entraînement (dyade 6 - séance 2)	329
Tableau 89 : Vue synoptique de la séance d’entraînement (dyade 6 - séance 2)	330
Tableau 90 : Catégorisation des épisodes en termes d'accords et de désaccords de signification (dyade 6 - séance 2).....	330
Tableau 91 : Récapitulatif des 9 recueils de données réalisés.....	410
Tableau 92 : Exemple de la présentation d’un épisode (et son traitement).....	411

Liste des figures

Figure 1 : Evolution du nombre de licenciés de la FFBaD	39
Figure 2 : Schématisation des postulats du « <i>noyau dur</i> » (Lakatos, 1970) du programme de recherche en anthropologie culturaliste (Bertone & Chaliès, 2015)	121
Figure 3 : Activité d'enseignement ostensif. L'exemple de l'apprentissage de « la mise en place d'un échauffement » en badminton	125
Figure 4 : Schématisation de la théorie de la formation professionnelle développée dans ce programme de recherche.....	127
Figure 5 : Schématisation de l'activité d'accompagnement aux premiers suivis du formateur	129
Figure 6 : Schématisation de la théorie de la formation professionnelle développée dans ce programme de recherche.....	130
Figure 7 : Schématisation de l'activité d'accompagnement au développement du formateur	131
Figure 8 : Schématisation de la théorie de la formation professionnelle développée dans ce programme de recherche.....	132
Figure 9 : Activité d'entraînement (1).....	152
Figure 10 : Activité d'entraînement (2).....	152
Figure 11 : Entretien d'auto-confrontation (1)	153
Figure 12 : Entretien d'auto-confrontation (2)	153
Figure 13 : Schématisation du protocole de recueil de données du Volet 2.....	169

Liste des abréviations

APS	Activités P hysiques et S portives
BEES	B revet d'Etat d' E ducateur S portif
BPJEPS	B revet P rofessionnel de la J eunesse, de l' E ducation P opulaire et du S port
BWF	B adminton W orld F ederation
CCB	Commission Centrale de B adminton
CCNS	Convention Collective Nationale du S port
CEC	Cadre E uropéen des C ertifications
CNQN	Cadre N ational de Q ualification
CQP	Certificat de Q ualification P rofessionnelle
CREPS	Centre de R essources, de l' E xpertise et la P erformance S portive
CTN	Conseiller T echnique N ational
DA	D ispositif A venir
DEJEPS	D iplôme d'Etat de la J eunesse, de l' E ducation P opulaire et du S port
DESJEPS	D iplôme d'Etat Supérieur de la J eunesse, de l' E ducation P opulaire et du S port
DTN	D irection T echnique N ationale
EAC/ACI	E ntretien d' A uto- C onfrontation / A uto- C onfrontation I nterviews
EAV/AVR	E nregistrement A udio- V idéo / A udio- V ideo R ecordings
ECC	E uropean C oaching C ouncil (Conseil E uropéen de l' E ntraînement S portif)
FFBaD/ FFBA	F édération F rançaise de B adminton
ICCE	I nternational C ouncil for C oaching E xcellence (Conseil I nternational pour l' E xcellence du C oaching)
INSEP	I nstitut N ational des S ports, de l' E xpertise et de la P erformance
ISCF	I nternational S port C oaching F ramework (Cadre I nternational d' E ntraînement S portif)
J.O.	J eux O lympiques
OTHN	O rientations T echniques de H aut N iveau
PFJJ	P arcours de F ormation du J eune J oueur
PFR	P ôle F rance R elève
PPF	P rojet de P erformance F édéral
RNCP	R épertoire N ational des C ertifications P rofessionnelles
STAPS	S ciences et T echniques des A PS
TLV	T out au L ong de la V ie
UNESCO	U nited N ations E ducational, S cientific and C ultural O rganization (O rganisation des N ations U nies pour l' E ducation, la S cience et la C ulture)
VAE	V alidation de l' A cquis de l' E xpérience

INTRODUCTION

Cette introduction vise à présenter le cadre général dans lequel cette étude s'inscrit en vue d'identifier des zones d'ombre et ainsi de circonscrire l'objet d'étude.

Le Chapitre 1 présente l'ancrage institutionnel de l'étude.

Ce chapitre permet de situer l'objet d'étude dans deux contextes singuliers : (i) celui du sport de Haut Niveau au sein d'une pratique sportive fédérale particulière – le badminton – et (ii) celui de la formation professionnelle des entraîneurs de Haut Niveau avec un focus particulier sur celle des entraîneurs de badminton.

Le Chapitre 2 délimite l'ancrage scientifique de l'étude en proposant une littérature du domaine.

Ce chapitre permet de recenser les études menées (i) dans le champ de l'entraînement sportif et plus particulièrement celles s'intéressant à la notion d'expertise chez les entraîneurs et (ii) dans le champ de la formation et du développement professionnel des entraîneurs experts considérés dans cette étude comme un apprentissage tout au long de la vie.

Chapitre 1 : ANCRAGE INSTITUTIONNEL

Ce chapitre, structuré en deux sous-chapitres, vise à contextualiser notre objet d'étude sur le plan institutionnel.

Le premier sous-chapitre présente tout d'abord la place qu'occupe aujourd'hui le badminton français – et la Fédération Française de Badminton (FFBaD) – dans le paysage international marqué par la suprématie asiatique. Si la FFBaD ne fait pas encore partie des nations phares du badminton à l'échelle internationale, elle reste néanmoins une nation majeure à l'échelle européenne. Pour continuer son développement et devenir une nation majeure du badminton mondial, la FFBaD a mis en place un Projet de Performance Fédéral (PPF). Ce dernier, construit autour de deux thématiques principales – (i) l'accès au Haut Niveau et le programme d'excellence sportive et (ii) la formation continue des entraîneurs – a pour objectif de faire briller le badminton français sur les événements de référence.

Ce travail de recherche s'inscrivant plus particulièrement dans la deuxième thématique développée dans le PPF, le second sous-chapitre se focalise davantage sur la formation continue des entraîneurs de badminton – et plus particulièrement à la formation continue des entraîneurs de Haut Niveau – à travers un des leviers proposés à l'échelle internationale, européenne et française pour le développement professionnel des entraîneurs : l'apprentissage tout au long de la vie. Au regard de l'organisation du sport en France, la formation professionnelle des entraîneurs sportifs est intimement rattachée aux politiques et stratégies nationales. La FFBaD possède aujourd'hui un parcours de formation bien établi grâce à l'activité de sa commission formation – Formabad – qui supervise le développement de l'emploi et de la formation des techniciens, des dirigeants, des officiels techniques et des formateurs.

SOUS-CHAPITRE 1 : Une recherche inscrite dans une activité sportive fédérale : le badminton

Ce sous-chapitre 1 est subdivisé en deux parties.

La première partie présente le contexte général de ce travail de recherche qui s’ancre dans une pratique fédérale particulière, le badminton français. Sur le plan international, le badminton est aujourd’hui une discipline largement dominée par les pays asiatiques : à l’instar du football en France, le badminton est le sport national de beaucoup de pays d’Asie tel que la Chine, l’Indonésie ou encore le Japon. Dans ce contexte, où les seuls européens à rivaliser sont les Danois, quelle est la place du badminton français ? Cette première partie permettra de répondre à cette question et donc à entrevoir la place qu’occupe le badminton français sur le plan international, mais aussi sur le plan européen où la France est arrivée à s’imposer dans le top 5 des meilleures nations européennes.

Avec une fédération autonome depuis 1979, une discipline olympique depuis 1992 et des premiers résultats français à l’échelle européenne en 2004, ce positionnement européen est le résultat de nombreuses années de lutte pour le badminton français à assoir sa place dans les « vrais sports ». La seconde partie vient donc documenter plus spécifiquement la place du badminton français – et donc de la FFBaD – dans le panorama du sport de Haut Niveau en France. En France, la mission d’optimisation de la performance des fédérations nationales olympiques et paralympiques est assurée par l’Institut National des Sports, de l’Expertise et de la Performance¹ (INSEP) qui accueille 19 sports résidents dont le badminton depuis 1990. Dans la perspective de l’obtention de médailles à Paris 2024, la FFBaD a mis en place son PPF qui décrit les grandes orientations des Equipes de France jeunes et séniors.

¹ Créée en 1975, l’INSEP a pour mission de participer « à la recherche scientifique fondamentale et appliquée en matière pédagogique, médicale et technique ; à la formation continue de niveau supérieur des personnels enseignants d’éducation physique et sportive, des conseillers techniques et des éducateurs sportifs ainsi que des personnels des services de la jeunesse et des sports ; à l’entraînement des équipes nationales ainsi qu’à la promotion des sportifs de haut niveau » (Fac-similé JO du 30/10/1975, page 11190, Legifrance).

1. Une place modeste à l'échelle internationale

Cette première partie expose le cadre général entourant le badminton à l'échelle internationale et européenne. Placé sous l'égide de la Fédération Mondiale de Badminton, le badminton est une discipline olympique dominée très majoritairement par les pays asiatiques à l'échelle internationale et par le Danemark à l'échelle européenne. Dans ce contexte international, la France se fait petit à petit une place avec des résultats de plus en plus réguliers sur les compétitions européennes de référence depuis 2016.

1.1. Une discipline sous l'égide de la BWF

À l'échelle internationale, le badminton est placé sous l'égide de la *International Badminton Federation* fondée le 5 juillet 1934 à Londres par les neuf associations membres fondatrices². Rebaptisée *Badminton World Federation* (BWF) en 2006, elle est reconnue par le Comité International Olympique et le Comité International Paralympique comme étant l'entité gouvernementale en charge du badminton dans le monde. La BWF a une triple mission : (i) diriger et inspirer toutes les parties prenantes, (ii) offrir du divertissement à travers des événements passionnants pour stimuler l'expérience des fans et (iii) créer des initiatives de développement innovantes, percutantes et durables dans l'optique de faire du badminton un sport mondial de premier plan accessible à tous. Représentée par ses 194 associations membres, la BWF travaille en étroite collaboration avec ses cinq confédérations (*Badminton Asia Confederation*, *Badminton Europe*, *Badminton Pan Am*, *Badminton Confederation of Africa* et *Badminton Oceania*), qui ont pour mission de planifier et de mettre en œuvre un large éventail de développement du badminton dans leur région.

La FFBaD fait quant à elle partie des 52 membres affiliés à la Confédération Européenne : *Badminton Europe*. Créée à Francfort le 27 septembre 1967 par onze nations fondatrices³, la Confédération Européenne est reconnue comme l'entité gouvernementale du badminton en Europe. Sa mission est de promouvoir et développer le badminton en Europe en facilitant l'accroissement du badminton avec les associations membres pour (i) populariser le

² Angleterre, Canada, Danemark, Écosse, France, Irlande, Nouvelle-Zélande, Pays-Bas et Pays de Galles.

³ Autriche, Belgique, Tchécoslovaquie, Danemark, Angleterre, Finlande, Allemagne, Pays-Bas, Norvège, Suède et Suisse.

badminton via la télévision et de nouveaux médias et (ii) contribuer au développement des joueurs européens talentueux pour qu'ils puissent rivaliser à Haut Niveau.

1.2. Une discipline olympique

Si le badminton apparaît pour la première fois aux Jeux Olympiques (J.O.) comme sport de démonstration en 1972, ce n'est qu'en 1992, aux J.O. de Barcelone, qu'il devient officiellement une discipline olympique. Lors de cette première édition, quatre épreuves y étaient organisées : le simple homme, le simple dame, le double hommes et le double dames ; le double mixte a été ajouté lors des J.O. d'Atlanta en 1996. Cette compétition a vu concourir près de 70 pays différents : 19 nations ont participé aux sept éditions dont la France. Hormis les J.O., les badistes de Haut Niveau peuvent concourir dans le circuit international de la BWF structuré en trois grades de compétitions pour les séniors⁴.

Grade 1		
Ces compétitions décernent les titres de Champion(ne)s de Monde grâce à ses quatre compétitions de référence		
<i>BWF World Championships</i>	Championnats du Monde Individuel	
<i>Thomas Cup</i>	Championnats du Monde par équipes Masculine	
<i>Uber Cup</i>	Championnats du Monde par équipes Féminine	
<i>Surdiman Cup</i>	Championnats du Monde par équipes Mixte	
Grade 2		
Ces compétitions correspondent au <i>HSBC BWF World Tour</i> . Il s'agit d'un circuit de 26 tournois divisés en 5 niveaux ⁵ dont la renommée est liée au nombre de point attribué au classement international et à la valeur minimale du gain financier associé à la compétition.		
Niveau 1	<i>HSBC BWF World Tour Finals</i>	Chine
Niveau 2	<i>BWF Tour Super 1000</i>	Chine, Indonésie, Angleterre
Niveau 3	<i>BWF Tour Super 750</i>	Chine, Japon, Malaisie, Danemark, France
Niveau 4	<i>BWF Tour Super 500</i>	Hong Kong, India, Indonésie, Corée du Sud, Malaisie, Singapour, Thaïlande
Niveau 5	<i>BWF Tour Super 300</i>	Taiwan, Inde, Corée du Sud, Thaïlande, Allemagne, Macao, Espagne, Suisse, Australie, Nouvelle Zélande, Etats-Unis
Grade 3		
Ces compétitions correspondent aux compétitions internationales de niveau continental – <i>continental level (International Challenges, International Series et Future Series)</i> .		

Tableau 1 : Le circuit de compétitions de la BWF

⁴ La BWF organise aussi un circuit pour les juniors dont le *BWF World Junior Championships*.

⁵ Il existe un niveau 6 : le *BWF Tour Super 100* qui est le point d'entrée dans le *HSBC BWF World Tour*.

Ce tableau met en évidence une mainmise des pays asiatiques, et plus particulièrement celle de la Chine, dans le badminton de Haut Niveau. En effet, les compétitions des quatre premiers grades du *HSBC BWF World Tour* sont très majoritairement organisées en Asie (81 % de ces compétitions) et plus particulièrement en Chine (un *BWF Tour Super 750*, un *BWF Tour Super 1000* et un *HSBC BWF World Tour Finals*).

1.3. L'hégémonie asiatique à l'international

La domination des pays d'Asie dans les compétitions de badminton est difficile à expliquer lorsqu'on songe que ce sport, sous sa forme moderne du moins, est un sport européen. L'histoire du badminton possède incontestablement une dimension cosmopolite. Si l'Europe, et plus particulièrement l'Angleterre, a développé le badminton moderne depuis la création de la BWF jusqu'à la conception des règles modernes, ce sont aujourd'hui les pays asiatiques qui ont la mainmise sur ce sport (89,7 % des médailles d'or mondiales obtenues lors des compétitions de référence), et notamment la Chine (51,3 % des médailles d'or mondiales obtenues lors des compétitions de référence), comme le montre le tableau suivant.

Nombre d'éditions	7	24	30	27	16	Total
	1992-2016	1997-2019	1949-2018	1957-2018	1989-2019	
Compétitions	J.O.	<i>World Championships</i>	<i>Thomas Cup</i>	<i>Uber Cup</i>	<i>Surdiman Cup</i>	
Pays	Nombre de médailles d'or obtenues					%
Chine	18	66	10	14	11	51,3
Indonésie	7	23	13	3	1	20,3
Corée du Sud	6	10		1	4	9,1
Japon	1	6	1	6		6,0
Danemark ⁶	1	10,5	1			5,4
Malaisie			5			2,2
Espagne	1	3				1,7
USA ⁷		1		3		1,7
Angleterre		2,5				1,1
Thaïlande		1				0,4
Inde		1				0,4
Suède		1				0,4

Tableau 2 : Nombre de médailles d'or obtenues lors des compétitions de référence (décembre 2019)

⁶ Les nations européennes n'ont jamais remporté de médailles d'or lors d'une compétition majeure par équipes à l'exception du Danemark lors de la *Thomas Cup* en 2016.

⁷ Les Etats-Unis ont remporté les trois premières éditions de l'*Uber Cup* (1957, 1960, 1963). Hormis ces médailles, l'Amérique n'a obtenu qu'une médaille d'or en double hommes lors des Championnats du Monde en 2005.

Les compétitions individuelles ont vu la Chine remporter plus de la moitié des médailles d'or (52,8 %) devant l'Indonésie (18,9 %) et la Corée du Sud (10,1 %). Le premier pays européen à rivaliser, le Danemark, se positionne à la 4^{ème} place (7,2 %). Les compétitions par équipes ont également été dominée par la Chine (47,9 % des médailles d'or obtenues lors des compétitions par équipes de référence). Ces compétitions sous-entendent que les pays forment des joueurs de Haut Niveau dans chaque discipline de façon homogène car contrairement aux compétitions individuelles où un joueur exceptionnel peut ramener une médaille pour son pays, ces compétitions demandent aux nations d'avoir un effectif homogène pour prétendre au titre (les rencontres se déroulent en cinq matchs⁸). Junling Zhou, entraîneur national de l'équipe de France sénior depuis 2006, explique cette suprématie par le fait qu'en Asie et plus particulièrement en Chine, « *le badminton est un sport très populaire. Les joueurs sont très connus. [...] On peut les comparer aux stars du football. [...] Si demain un Danois devient champion du monde, personne ne le connaîtra. En Asie, tout le monde vous connaît. [...] En Chine, chaque province peut avoir un centre d'entraînement performant et moderne. [...] Là, tout est organisé pour le joueur. Et, surtout, on lui garantit un travail une fois sa carrière terminée. Sinon, les joueurs touchent une somme d'argent en guise de retraite* » (Le Monde, 2009).

Néanmoins, depuis quelques années, la Chine, qui compte 18 % des joueurs du Top 10 mondial, a été rejointe par le Japon (18 %) et l'Indonésie (16 %). Le Danemark (4 % des joueurs dans le Top 10 mondial) reste le seul pays européen à rivaliser quelque peu contre les Asiatiques tandis que l'Espagne (une représentante en simple dame) et l'Angleterre (une représentation en double mixte) tentent de représenter au mieux le badminton européen.

⁸ La *Thomas Cup* et l'*Uber Cup* se déroulent en 3 matchs de simple et 2 matchs de double et la *Surdiman Cup* qui se déroule en un match par discipline.

Simple Homme		Simple Dame		Double Hommes		Double Dames		Double Mixte	
1	Japon	1	Taiwan	1	Indonésie	1	Chine	1	Chine
2	Taiwan	2	Chine	2	Indonésie	2	Japon	2	Chine
3	Danemark	3	Japon	3	Chine	3	Japon	3	Thaïlande
4	Danemark	4	Japon	4	Japon	4	Corée du Sud	4	Indonésie
5	Chine	5	Thaïlande	5	Japon	5	Chine	5	Japon
6	Indonésie	6	Espagne	6	Indonésie	6	Corée du Sud	6	Corée du Sud
7	Indonésie	7	Inde	7	Taiwan	7	Japon	7	Malaisie
8	Hong Kong	8	Chine	8	Corée du Sud	8	Indonésie	8	Indonésie
9	Chine	9	Corée du Sud	9	Malaisie	9	Corée du Sud	9	Angleterre
10	Malaisie	10	Canada	10	Inde	10	Corée du Sud	10	Hong Kong
...
37	France	37	France	66	France	30	France	15	France

Tableau 3 : Joueurs du Top 10 mondial dans les 5 disciplines (17 mars 2020)

La France reste aujourd'hui absente des titres majeurs au niveau international. Hormis une médaille de bronze acquise par la Chinoise Hongyan Pi, naturalisée française en 2004 lors des Championnats du Monde en 2009, la France n'a jamais réussi à décrocher une autre médaille sur une compétition de référence mondiale chez les séniors. Les meilleurs résultats atteints par les badistes français sont un ¼ de finale pour l'équipe de France masculine lors de la *Thomas Cup* en 2014 et un ¼ de finale en simple dame (Hongyan Pi) lors des J.O. de 2008.

1.4. La domination danoise en Europe

Au niveau européen, c'est le Danemark qui domine largement le continent européen avec 48,9 % des médailles d'or obtenues lors des compétitions de référence et 87,5 % des médailles d'or obtenues lors des compétitions de référence à l'échelle européenne.

Championnat d'Europe	Individuel		Féminin	Masculin	TOTAL (par équipe)
	1968-2018 (27 éditions)		2006-2020	2006-2020	
Pays	Médailles				
Danemark	67	48,9 %	6	8	85,8 %
Angleterre	41	29,9 %			
Suède	10	7,3 %			
Allemagne	7	5,1 %	1		7,1 %
Espagne	4	2,9 %			
Pays Bas	3	2,2 %	1		7,1 %
Russie	2	1,5 %			
Pologne	1	0,7 %			
Bulgarie	1	0,7 %			
Suisse	1	0,7 %			

Tableau 4 : Nombre de médailles d'or obtenues lors des compétitions de référence à l'échelle européenne (17 mars 2020)

Si la France reste absente de ce tableau, elle a néanmoins réussi à décrocher quelques médailles sur ces compétitions européennes de référence ces dernières années (Annexe 1 : Création des compétitions internationales et premiers résultats français).

Championnat d'Europe	
Championnat d'Europe	2004 : Simple dame (médaille d'argent)
	2018 : Double dames (médaille d'argent)
	2008 : Simple dame (médaille de bronze)
	2008 : Double hommes (médaille de bronze)
	2010 : Simple dame (médaille de bronze)
	2017 : Double mixte (médaille de bronze)
	2018 : Simple homme (médaille de bronze)
Par équipes masculine	2016 : Médaille d'argent
	2018 : Médaille de bronze
	2018 : Médaille de bronze
Par équipes féminine	2020 : Médaille de bronze

Tableau 5 : Médailles françaises sur les différents Championnats d'Europe

Les compétitions de référence sont donc aujourd'hui dominées par les nations asiatiques et particulièrement la Chine. Seuls Européens à rivaliser avec ces derniers, le Danemark surplombe quant à lui le badminton européen. Si les badistes français n'arrivent pas encore à obtenir des médailles sur les compétitions de référence à l'échelle internationale, la France commence à rivaliser à l'échelle européenne : ces premières médailles françaises en Europe sont assez récentes et sont le résultat d'un long travail de la part de la FFBaD pour qui la volonté de briller au plus Haut Niveau a toujours été une préoccupation majeure.

2. Le développement d'une fédération singulière

Cette seconde partie présente plus particulièrement le développement historique du badminton français, de la création de la FFBaD en 1934 à son émancipation en 1979 jusqu'à la FFBaD que l'on connaît aujourd'hui. Afin de promouvoir le badminton et lui faire une place au sein des « *vrais sports* » (Grall, 2018), la FFBaD a toujours montré une volonté forte de faire briller le badminton français à l'échelle européenne. Néanmoins, des représentations erronées à son égard – tantôt vu comme un « *sport de fille* » et tantôt comme un « *sport de plage* » (Grall, 2018) – sa place de cousin du tennis et un financement limité (indéniablement lié à son manque de visibilité) n'ont pas facilité la tâche de la FFBaD. Malgré tout, les résultats actuels montrent qu'elle a finalement réussi à se structurer au fil des années pour devenir aujourd'hui (i) une

nation majeure en Europe avec une place sur la troisième marche du podium en 2020 à Liévin pour l'équipe de France féminine et l'équipe de France masculine et (ii) un sport reconnu en France avec ses 191 602 licenciés (contre 2 400 licenciés à sa création) et les 161 218 pratiquants dans le milieu scolaire, faisant du badminton le premier sport scolaire en France.

2.1. Entre désir de briller à l'échelle européenne et recherche d'identité

Si le badminton est apparu en France en 1898 en Bretagne (Massey, 1911), c'est le 31 octobre 1907, avec la création du *Covered Lawn-tennis and Badminton Club* à Dieppe, que le badminton français va prendre de l'envergure (Guillain, 2002). Et ce n'est que le 18 janvier 1934 que naît la Fédération Française de Badminton (FFBA jusqu'en 2011, puis FFBaD). Créée en 1934, dissoute en 1941, puis placée sous la tutelle de la Fédération Française de la *Lawn-Tennis* en 1944 avant de redevenir autonome en 1979, l'histoire montre la difficulté qu'a eu le badminton à s'implanter en France. Mais une chose est sûre, depuis sa création, la promotion du badminton passe pour la FFBA par la recherche de visibilité à travers l'organisation de compétitions internationales en France (les premiers Internationaux de Badminton de France sont organisés dès novembre 1908). Toutefois, le faible niveau de jeu des Français ne permet pas de placer le badminton dans le giron des sports plébiscités en France : plus encore, la venue des joueurs étrangers met en avant le retard des Français. C'est pourquoi, l'objectif de la FFBA devient rapidement de faire éclore un champion international pour obtenir davantage de visibilité comme le font les joueurs de tennis : « *le lawn-tennis est convoqué tel un modèle, voire un rival qui a su se développer et qu'il faut copier ou concurrencer* » (Grall, 2018, p.161). Mais classé en tant que sport de raquette, le badminton français est pensé comme complémentaire au tennis : il devient même un outil de préparation pour les joueurs de tennis voulant performer (il ne représente pas une fin en soi)⁹. De plus, le badminton est nourri de représentations telles que jeu de volant, jeu de plage, jeu d'enfant ou encore jeu de fillette (Grall, 2018) qui ne permettent pas d'attirer pas les pratiquants à la recherche d'un sport athlétique : l'histoire du badminton français – et de la FFBaD – est un marqueur d'une longue lutte pour faire reconnaître cette activité comme un vrai sport aux yeux des Français (Grall, 2018).

⁹ Le badminton est utilisé comme une préparation hivernale ou comme une activité préparatoire pour les enfants qui ne disposent pas de qualités suffisantes pour pratiquer le tennis.

Comme de nombreuses fédérations, la FFBA est dissoute en 1941 par le gouvernement de Vichy, et le badminton est placé sous l'égide de la Fédération Française de la Lawn-Tennis à partir de 1944, en tant que Commission Centrale de Badminton (CCB) : elle conserve néanmoins sa place dans les rangs de la BWF et une licence spécifique badminton est maintenue. La CCB se satisfait de la situation, profite des structures locales déjà instaurées par la Fédération Française de la Lawn-Tennis et maintient sa politique de promouvoir le badminton à travers les compétitions internationales. Mais cette ambition est paradoxale avec l'absence de structurations d'entraînement et de modèles d'entraînement stables¹⁰ souvent fondés sur l'expérience empirique (Saint-Martin & Terret, 2000). En effet, il faudra attendre la création de la *Thomas Cup* en 1949 pour que la CCB se penche sérieusement sur la question de l'entraînement de l'équipe de France : « *Cette fois, cela devient sérieux et la CCB de la Fédération Française de la Lawn-Tennis va se trouver dans l'obligation de former l'équipe de France et de lui faire subir un entraînement intensif à partir du mois d'octobre prochain* »¹¹. Pour cela, elle va prendre pour référence le badminton d'Outre-Manche : « *ils sont les seuls capables de montrer aux yeux des sportifs français ce qu'est le « vrai badminton »* » (Grall, 2018). Elle va même jusqu'à organiser une tournée de formation de l'équipe de France en Angleterre après la débâcle de la *Thomas Cup* en 1949. Pour autant, si l'ouverture internationale et l'organisation de rencontres sont les priorités politiques que se fixe la CCB, les résultats des Français restent médiocres et « *freinent les possibilités de développement et de rayonnement de l'activité, et maintiennent le badminton français dans le carcan de sport mineur* » (Grall, 2018, p.168). En 1957, la CCB songe alors à faire venir un entraîneur étranger, une méthode qui a déjà fait ses preuves dans d'autres sports comme le rugby et l'athlétisme où les influences étrangères, théoriques et pratiques, apportent des évolutions techniques positives aux Français. Malgré tout, l'amateurisme de l'activité continue à faire voir le badminton comme une activité de détente. Même pour les joueurs de l'équipe de France, le badminton n'est pas un engagement prioritaire.

¹⁰ Les premières publications sur le fondement de la « *Méthode française d'éducation physique* » ont été publiées par l'École Normale de Gymnastique et d'Escrime de Joinville en 1927.

¹¹ *Smash*, n°29, juillet-août 1948, p.21, Musée Tennis FFT.

2.2. Entre performance et démocratisation du badminton français

Si jusqu'ici, c'est le modèle anglais qui a forgé le modèle du badminton français, au début des années 1960, les méthodes d'apprentissage du badminton français prennent exemple sur le modèle danois et les entraîneurs doivent à présent mettre « *au cœur de leurs préoccupations l'apprentissage de la technique qui doit être en relation avec la tactique envisagée* » (Gomet & Bauer, 2014, p.311). En 1961, c'est donc le Danois Bent Nielsen qui est choisi comme Conseiller Technique National (CTN) bénévole au sein de la CCB. La même année, la CCB édite la « *méthode française officielle de badminton* » dans laquelle l'apprentissage doit d'abord correspondre à un apprentissage technique avant de penser à l'aspect tactique (Pelletier, 1961). Il rompt ainsi avec la « *logique d'apprentissage par le jeu complet jusqu'alors reine* » (Grall, 2018, p.323) : « *Partout, on a cessé de jouer en ne comptant que sur l'adresse et les dons physiques. Les Danois ont fait école : on se préoccupe de technique et de tactique rationnelle* »¹². En 1964, cette méthode est complétée par une méthode de préparation physique, toujours d'inspiration danoise et élaborée par Bent Nielsen. Cette méthode franco-danoise vise à instruire les encadrants bénévoles : une première volonté de formation de cadre apparaît. Un virage politique se met en place en 1960. Le rayonnement national est toujours au cœur des ambitions de la CCB, mais pour y parvenir elle mise sur une logique de rationalisation de l'entraînement.

Dans le même temps, un virage politique montre un changement de stratégie pour la CCB : c'est maintenant en démocratisant le badminton et donc à partir d'une masse de pratiquants, qu'elle espère révéler et former ses futurs meilleurs joueurs. Si pendant une décennie, les compétitions nationales – et les titres associés – sont dominés par les deux pôles de développement principaux pour le badminton (la région parisienne, moteur historique du badminton français et la région normande), l'omnipotence de ces deux régions « *témoigne de la fragilité du modèle compétitif, qui peine à dégager un vivier de joueurs susceptibles de représenter la nation à l'international* » (Grall, 2018, p.340). Après plusieurs années à vouloir faire entrer dans les mœurs que le badminton est un vrai sport, les aspects ludiques, facile d'accès, facile à mettre en place, familial, pour tous deviennent ici des arguments forts que la CCB met en avant pour promouvoir le badminton. Les versants « Haut Niveau » et « sport de

¹² Smash, n°116, mai-juin 1963, p.34-35.

masse » sont désormais connectés. Dans ce virage politique, l'enseignement de l'éducation physique devient également un vivier potentiel de joueurs : « *l'enseignement collectif dans les écoles, notamment aux heures de « plein air », aux jeunes enfants des deux sexes nous donnera rapidement des joueurs de seconde série, puis des athlètes de première série qui dans quatre ans environ, pourront aborder les rencontres internationales de juniors. Il nous faudra beaucoup de patience, de persévérance, d'obstination* »¹³. Néanmoins, les quelques initiatives restent très régionalisées et l'activité, tout comme les autres sports de raquette, est toujours délaissée par les programmes : il faudra attendre la fin des années 1970 pour voir les prémices du badminton dans le cadre du sport scolaire (Louchart, 1979). Néanmoins, cela ne suffit pas à changer l'image du jeu de plage pour les corps enseignants, qui ne font donc pas entrer le badminton dans les associations sportives scolaires. Les actions vers la sphère scolaire restent « *des phénomènes isolés et ponctuels avant 1979* » (Grall, 2018, p.409). Il faudra attendre le jeudi 13 janvier 2011 pour que soit signée une convention entre la FFBaD, l'Education Nationale, l'Union Nationale du Sport Scolaire et l'Union Sportive de l'Enseignement du 1^{er} degré et trois ans pour que le badminton devienne le premier sport scolaire pratiqué en France.

2.3. La formation des entraîneurs de badminton français

Si la recherche de performance tente d'être de plus en plus rationalisée et des prémices de la formation de cadre sont engagées dès 1964, le premier diplôme d'aide-moniteur permettant d'être reconnu comme ayant la capacité d'assurer l'entraînement des joueurs est créé en 1974. Cette structuration de la formation de cadre est favorisée par l'arrivée de Torsten Berg, responsable de la commission formation de la Fédération Danoise de Badminton et entraîneur de Haut Niveau pour le collectif national des moins de 15 ans dans son pays. À travers des documents réalisés par la Fédération de Badminton Danoise auxquels il avait contribué, il expose les choix techniques et pédagogiques faits par le Danemark pour transmettre dans ses formations un message homogène, susceptible de contribuer au développement de la pratique et à un accroissement du niveau de jeu. À la fin des années 1970, le Danois permet, grâce à ses compétences, la mise en route d'un système de formation d'entraîneurs en France (Grall, 2018). Pour savoir comment entraîner, le badminton français se tourne de nouveau vers des modèles étrangers. En 1978, c'est Pat Davis, entraîneur anglais qui est pris en exemple : « *l'enseignement de Pat Davis représente un grand intérêt par la finesse*

¹³ Smash, n°113, novembre-décembre 1962, p.35, Musée Tenniseum FFT.

et le détail, tant au niveau technique que tactique du Badminton. C'est une chance pour une équipe nationale d'avoir pu bénéficier de la présence d'un entraîneur et d'un technicien mondialement connu »¹⁴.

Des démarches sont alors entreprises afin d'officialiser les formations dispensées auprès du Ministère de la Jeunesse, des Sports et des Loisirs. La volonté du CCB est de délivrer des brevets fédéraux reconnus, mais ayant uniquement une valeur interne attestant la capacité du moniteur à initier des joueurs de niveau débutant à niveau confirmé selon le degré de diplôme obtenu. Deux degrés sont donc proposés : le Brevet d'Etat d'Educateur Sportif de niveau 1 (BEES 1) et le Brevet d'Etat d'Educateur Sportif de niveau 2 (BEE 2). En 1977, un programme spécifique pour le BEES 1 est mis au point pour permettre une activité d'entraîneur professionnel (le recours aux modèles étrangers est une nouvelle fois de mise puisque les Français s'inspireront des programmes danois et belges). La mise en place de cette certification reconnue par le Ministère traduit une nouvelle étape dans la recherche d'identité de sport structuré et sérieux car doté d'un encadrement professionnel. Dès le 15 octobre 1978, une lettre accompagnée des textes officiels du Ministère relatifs au fonctionnement des BEES, ainsi qu'une proposition d'épreuves pour la partie spécifique badminton, est rédigée : ce travail, entamé en 1978, aboutit à l'officialisation d'un BEES 1 option badminton par l'arrêté ministériel du 25 mars 1981. L'objectif principal est finalement de permettre un développement rationnel du badminton en France et ainsi le placer dans le giron des sports reconnus. Ces formations et diplômes permettent un processus d'autonomisation de la pratique : la venue de dirigeants d'horizons variés permet de rompre définitivement avec un fonctionnement basé essentiellement sur la reproduction des traditions passées.

2.4. L'émancipation de la FFBaD : vers une croissance sans précédent

Alors que le badminton est placé sous l'égide de la Fédération Française de la *Lawn-Tennis* depuis 1944, c'est en 1972 que l'idée de reconstituer une fédération indépendante est évoquée. Même si le badminton n'était pas encore une discipline olympique et que le secrétaire d'Etat aurait estimé que la CCB ne disposait pas de suffisamment de licenciés, la Fédération

¹⁴ Rapport de stage de l'équipe de France de Badminton, Lise Vollenweider., 8 mars 1978, Collection Privée Lafitte Bruno.

Française de la *Lawn-Tennis* donne son accord en 1973 pour que le badminton obtienne son indépendance : il faudra attendre 1979 pour voir apparaître la FFBA. Malgré l'enthousiasme suscité par la création de la FFBA, le chemin à parcourir est encore long pour permettre au badminton d'accéder à une reconnaissance sur le plan national (Annexe 2 : Histoire du badminton). Sport olympique depuis 1992, la FFBaD n'a, depuis sa renaissance, jamais cessé de grandir passant de 2400 licenciés en 1979 à plus de 190 000 licenciés aujourd'hui.

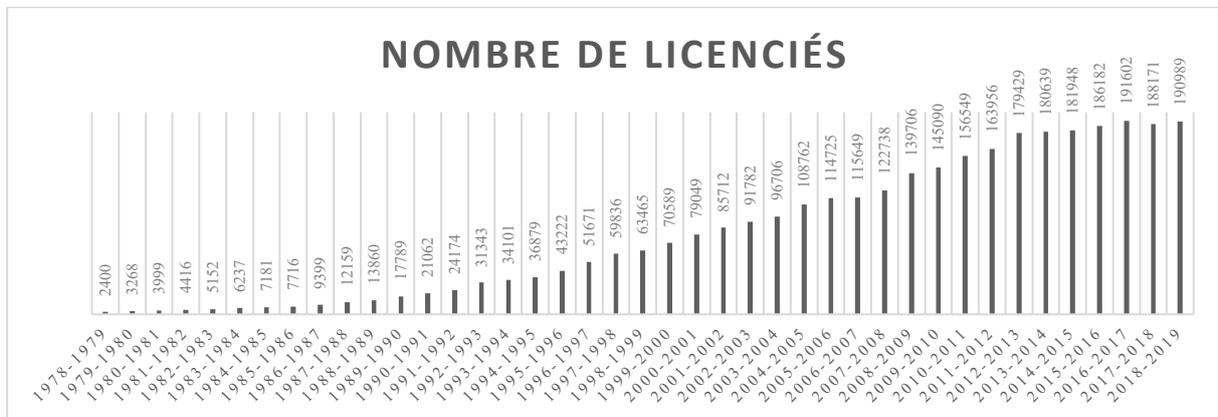


Figure 1 : Evolution du nombre de licenciés de la FFBA

Toutefois, comme l'évoque un rapport de 2012 du Ministère des Sports, de la Jeunesse, de l'Education Populaire et de la Vie associative, « la FFBA est atypique à bien des égards, dans la mesure où c'est une fédération tiraillée entre la pratique de loisir, dont les adeptes représentent plus de 60 % des forces vives, et celle de compétition qui, si ses représentants atteignent prochainement le haut niveau international, lui permettrait de sortir d'un relatif anonymat dans ce domaine, condition sine qua non d'un meilleur affichage médiatique, et de ses conséquences, en termes d'image et de confiance, mais aussi en matière de retombées économiques » (Ranvier, 2012, p.3). Toujours accolé à une image de « sport de détente », aujourd'hui utilisé par la FFBA pour répondre à son ambition à proposer un « badminton pour tous » (Projet fédéral – Ambition 2025), le badminton français devra donc, pour être reconnu comme un sport de compétition (et de ce fait un vrai sport), atteindre le Haut Niveau international. Ce sont les résultats des badistes français à l'international qui vont être un levier majeur du développement du badminton français. Les premières médailles obtenues par les badistes français au niveau européen sont donc de bon augure et l'enjeu de la formation des badistes de Haut Niveau apparaît ici comme d'autant plus d'actualité.

3. L'organisation du badminton de Haut Niveau français

Cette troisième partie présente l'organisation du sport de Haut Niveau en France – et plus précisément dans le badminton– qui repose sur des critères bien établis : la reconnaissance du caractère de Haut Niveau des disciplines sportives, l'établissement des listes ministérielles permettant la reconnaissance des sportifs de Haut Niveau et la validation du PPF des instances fédérales (Honta, 2003).

3.1. Une discipline et des sportifs de Haut Niveau

Depuis 1982, c'est la Commission Nationale du Sport de Haut Niveau du Ministère Chargé des Sports qui recense les meilleurs sportifs dans les disciplines olympiques ou reconnues de Haut Niveau. Le badminton est reconnu comme une discipline de Haut Niveau depuis 1992¹⁵. Trois listes de sportifs, arrêtées par le ministère chargé des Sports, ont été instituées par le décret du 29 avril 2002 relatif au sport de Haut Niveau : (i) la liste « Sportifs de Haut Niveau », (ii) la liste « Espoir » et (iii) la liste des partenaires d'entraînement (Collectifs Nationaux). La première – la liste des Sportifs de Haut Niveau - comprend quatre catégories : Elite, Senior, Relève et Reconversion. Le fait d'être inscrit sur les listes ministérielles de Haut Niveau octroie des droits et permet aux sportifs de bénéficier de diverses aides et mesures de soutien (financières, formations et concours, insertion professionnelle et aménagements d'emploi, dispositif de retraite des sportifs de Haut Niveau, couverture des accidents de travail et maladies professionnelles chez les sportifs de Haut Niveau).

¹⁵ Toutes les disciplines inscrites au programme des J.O. sont reconnues par la Commission Nationale du Sport de Haut Niveau comme une discipline sportive de Haut Niveau.

Catégorie	Prérequis	Nombre de sportifs inscrits sur liste (hors para-badminton)
<i>(Considérés comme sportifs de Haut Niveau)</i>		
Elite	Performance ou classement significatif lors des compétitions de référence (J.O., championnats du Monde, championnats d'Europe et compétitions fixées par la Commission Nationale du Sport de Haut Niveau)	5
Sénior	Sélection par la Direction Technique Nationale (DTN) en équipe de France pour des compétitions internationales officielles figurant au calendrier des fédérations internationales et conduisant à la délivrance d'un titre international.	6
Relève/Jeunes	Sélection en équipe de France par la Fédération concernée pour préparer les compétitions de sa catégorie d'âge figurant au calendrier et conduisant à la délivrance d'un titre	26
Reconversion	Avoir été inscrit sur la liste des sportifs de Haut Niveau dans la catégorie Elite (ou dans les deux autres catégories pendant 4 ans) et présenter un projet d'insertion professionnelle	4

Tableau 6 : Sportifs de Haut Niveau en badminton en France (fin de droit 31/10/2020)

Pour accompagner les sportifs dans leur projet de performance, les instances fédérales doivent valider leur PPF qui doit comprendre deux programmes distincts : (i) un programme d'excellence qui prend en compte la population des sportifs de Haut Niveau et du collectif France en liste et l'ensemble des structures ou dispositifs de préparation ciblés sur cette population et (ii) un programme d'accession au Haut Niveau qui s'adresse plus particulièrement aux sportifs en liste de sportifs Espoir en assurant la détection et le perfectionnement de ces talents ainsi qu'aux sportifs régionaux.

3.2. Le PPF de la FFBaD : l'ambition 2024

Hormis Sylvain Grosjean qui avait réussi l'exploit de décrocher l'or en double hommes avec l'Ecossais Sam Magee en 2009, aucun Français n'avait réussi à obtenir un titre européen jusqu'en 2017. Cette année-là, Toma Junior Popov (puis Arnaud Merkle en 2018 et Christo Popov en 2020), décroche cette médaille d'or, attribuée quelques années plus tôt aux Danois Viktor Axelsen en 2011 et Anders Antonsen en 2015 respectivement devenus Champion du Monde en 2017 et Vice-Champion du Monde en 2019. Ces résultats prometteurs – et réguliers depuis – sont donc de bon augure pour le badminton français à l'horizon de Paris 2024.

Badiste	Année de naissance	Résultats individuels
Toma Junior Popov	1998	2016 : ¼ aux Championnats du Monde Junior 2017 : Double champion d'Europe Junior
Thom Gicquel	1999	2016 : ¼ aux Championnats du Monde Junior 2017 : Champion d'Europe Junior
Arnaud Merkle	2000	2018 : Champion d'Europe Junior 2018 : 4 ^{ème} aux J.O. de la Jeunesse
Fabien Delrue	2000	2018 : Double champion d'Europe Junior
William Villeger	2000	2018 : Champion d'Europe Junior
Juliette Moinard	2001	2018 : Championne d'Europe Junior
Kendji Lovang	2001	2016 : Champion d'Europe U15 2017 : Champion d'Europe U17
Christo Popov	2002	2016 : Champion d'Europe U15 2017 : Champion d'Europe U17 2017 : ¼ aux Championnats du Monde Junior 2019 : Vice-champion du Monde U19 2020 : Champion d'Europe U19
Alex Lanier	2005	2018 : Champion d'Europe U15

Tableau 7 : Titres ou résultats significatifs des jeunes badistes français à l'échelle européenne et mondiale

Si les résultats sportifs des jeunes sont prometteurs tant au niveau européen qu'au niveau international, le passage dans le monde du Haut Niveau sénior est encore timide au niveau européen et reste difficile à l'échelle internationale. Le PPF a donc été construit pour accompagner ces jeunes joueurs qui ont la possibilité d'entrevoir des médailles olympiques à Paris en 2024. Ce projet, issu d'un état des lieux, qui a mis en avant des points forts et des points faibles concernant trois composantes : (i) la performance, (ii) la détection/l'accompagnement et (iii) l'environnement de la pratique.

Points forts	
Performance	La France se positionne comme deuxième nation européenne chez les jeunes. Cette progression des performances a permis la construction d'une culture de Haut Niveau. Ces résultats entretiennent le désir de performance de la FFBaD.
Détection et accompagnement	Un dispositif de détection important a été élaboré et mis en œuvre pour les U13/U15 – le Dispositif Avenir – auquel s'ajoute le projet U13/U15 consistant au développement de stages internationaux au Danemark. De plus, la FFBaD poursuit sa réforme pour impliquer davantage le territoire dans la formation des joueurs vers le Haut Niveau. La mise en place des Orientations Techniques de Haut Niveau, par exemple, a permis de fédérer les discours et les contenus de formation.
Environnement de la pratique	Il y a une optimisation de l'environnement familial et social des jeunes joueurs détectés. L'économie est actuellement stimulante.

Points faibles	
Performance	Malgré de bons résultats chez les jeunes, il y a un nombre relativement faible de jeunes compétiteurs désirant s'orienter vers la pratique de Haut Niveau. La transition est difficile entre la performance chez les jeunes et le monde sénior : le badminton féminin reste en difficulté de performance et de densité, et les doubles n'arrivent toujours pas à se qualifier aux J.O. Il y a une absence de formation continue sur le territoire pour partager des repères de Haut Niveau (associée à une formation continue limitée des cadres intervenant dans la recherche de la performance) et un faible nombre d'entraîneurs territoriaux désirant devenir entraîneur national.
Détection et accompagnement	La culture de Haut Niveau demande à être renforcée sur le territoire (manque de partage de la culture de Haut Niveau entre techniciens et élus). L'économie globale et l'accompagnement financier des structures/dispositifs est à repenser avec notamment le financement des aides personnalisées sur les fonds propres fédéraux.
Environnement de la pratique	L'offre des compétitions jeunes est peu propice à l'émergence et l'optimisation des talents. Il y a un décalage entre le projet de Haut Niveau international et le projet fédéral de politique sportive.

Tableau 8 : Etats des lieux de l'olympiade 2013-2017

De façon globale, le PPF identifie deux principaux leviers ayant comme finalité l'amélioration des performances par une spécialisation exclusive de l'entraînement et des entraîneurs : (i) l'accès au Haut Niveau et le programme d'excellence sportive et (ii) la formation continue des entraîneurs.

3.2.1. Levier n°1 : la formation des badistes de Haut Niveau

Afin d'accueillir et accompagner le plus efficacement possible les jeunes, la FFBaD a conçu un dispositif particulier, le dispositif Jeunes, qui permet la formation des jeunes joueurs dès l'âge de 5 ans grâce à des outils pédagogiques et promotionnels. Pour préparer au mieux les joueurs à accéder au programme d'accession au Haut Niveau, la FFBaD a développé en 2015 un nouveau label fédéral, le club Avenir, qui offre aux clubs voulant s'engager dans la formation des jeunes vers le Haut Niveau un cahier des charges répondant aux exigences du parcours vers le Haut Niveau pour les 9-12 ans. Associé à ces deux dispositifs, elle a mis en place le Dispositif Avenir (DA) qui permet de (i) structurer le chemin de détection vers la haute performance chez les séniors et (ii) optimiser l'identification des potentiels émergents parmi les joueurs de moins de 13 ans en dépassant le seul critère des résultats bruts en compétition.

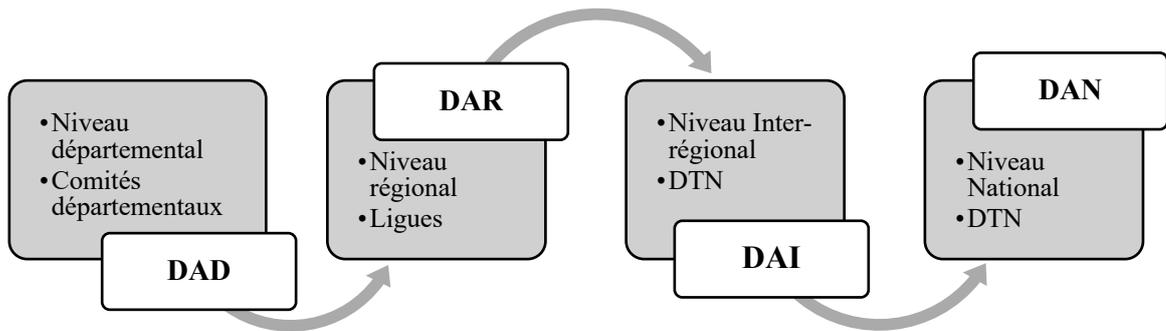


Tableau 9 : Les différentes étapes du Dispositif Avenir

Le DAN est divisé en deux étapes : (i) le DAN Identification pour les moins de 11 ans et (ii) le DAN Espoir pour les moins de 13 ans. C'est ce dernier qui permet de définir en partie la liste Espoir du Ministère chargé des Sports et d'identifier les joueurs particulièrement bien armés pour entrer en Pôle Espoir. Une fois les jeunes repérés et inscrits sur les listes ministérielles en catégorie Espoir, ils entrent dans le programme d'accèsion au Haut Niveau. Ils intègrent donc le Pôle Espoir où l'objectif est qu'ils soient sélectionnés au sein du collectif France des moins de 15 ans puis de l'équipe de France des moins de 15 ans. Les joueurs atteignant ces objectifs et parvenant à s'inscrire sur les listes ministérielles en catégorie Relève/Jeunes, entrent ensuite dans le programme d'excellence sportive et intègrent le Pôle France Relève (PFR). L'intégration au PFR sous-entend la préparation à la performance des joueurs de moins de 17 ans et de moins de 19 ans, mais également des joueurs seniors au temps de maturation plus long. Une fois matures, les joueurs peuvent prétendre accéder au Pôle National à l'INSEP.

Le badminton de Haut Niveau est donc représenté en France par trois structures d'entraînement du PPF sous la houlette des entraîneurs nationaux de la FFBaD : (i) le Pôle France, hébergé à l'INSEP¹⁶ depuis 1990 et les PFR, lesquels sont hébergés au Centre de Ressources, d'Expertise et de Performance Sportive (CREPS) de Bordeaux (qui accueille les simples) et au CREPS de Strasbourg (qui accueille les doubles). Si l'entraînement des seniors a été une priorité de la FFBaD depuis 1949, les archives montrent que les premiers entraîneurs à s'investir officiellement dans l'entraînement de l'équipe de France se relayent depuis 1961.

¹⁶ L'INSEP est un établissement public à caractère scientifique, culturel et professionnel, placé sous la tutelle du ministre chargé des Sports (décret n° 2009-1454). Il participe à la politique nationale de développement des APS, particulièrement dans le domaine du sport de Haut Niveau et en répondant aux besoins et demandes de l'ensemble des fédérations sportives et en assurant les rôles et responsabilités de « *centre ressources* » et de « *pilote* » des PFR et des CREPS par l'intermédiaire de la Mission Grand INSEP.

De plus, si la formation des badistes de l'équipe de France a longtemps été influencée par les méthodes anglaises et danoises, l'histoire des entraîneurs en charge des joueurs de ces équipes montre que les influences étrangères sont toujours de mise. Même s'ils sont accompagnés d'entraîneurs français (très souvent d'anciens membres de l'équipe de France), la FFBaD, n'ayant toujours pas de représentant international, continue de miser sur la venue d'entraîneurs étrangers pour former ses joueurs de Haut Niveau (cf. Annexe 3 : Historique des entraîneurs nationaux étant ou ayant été en activité sur l'INSEP ou les PFR). Les premiers rapprochements avec la FFBaD pour la réalisation de cette étude datent de 2016. Un an auparavant, un évènement majeur a marqué la FFBaD : le renouvellement de l'équipe d'encadrement et l'arrivée comme directeur de la performance de l'ancien n°1 mondial, le Danois Peter Gade.

Entraîneurs Nationaux	Responsabilité	Profils (expériences sportives, professionnelles et diplômes)
Depuis 2006		
Junling Zhou	Adjoint des simples	Ancien joueur (niveau national) ; Entraîneur national pour la Pologne, l'Italie, le Pays-de-Galles (depuis 1990) ; Diplôme d'entraîneur chinois.
2015 - 2018		
Peter Gade	Directeur de la performance	Ancien membre de l'équipe du Danemark (meilleur classement mondial : 1).
Jesper Hovgaard	Responsable des doubles	Ancien joueur (niveau national).
Depuis 2015		
Thibault Pillet	Adjoint des doubles	Ancien joueur Top 20 français en simple homme BEES 2 Badminton ; Master « Ingénierie des interventions en entraînement sportif » Diplôme Universitaire « Evaluation et préparation physique » ; Expérience d'entraîneur national au PFR de Strasbourg (1 an) ;
Joran Love	En charge de la préparation physique	Ancien joueur Top 20 français en simple homme. Diplôme de Préparation Physique de l'INSEP (2018) ; DESJEPS (2018).
Depuis 2018		
Baptiste Carême	Responsable des doubles	Ancien membre de l'équipe de France (meilleur classement mondial : 27 en double mixte et 29 en double hommes).
Maxime Michel	Responsable des simples	Ancien membre de l'équipe de France ; DESJEPS (2018) ; Master 1 « Sport expertise performance de Haut Niveau » Diplôme de Préparation Physique de l'INSEP.

Tableau 10 : Profils des entraîneurs nationaux de l'INSEP

L'hétérogénéité des profils des entraîneurs nationaux de l'équipe de France sénior pose la question des critères permettant à la FFBaD de recruter ses entraîneurs. Si on se réfère au tableau ci-dessus, l'expérience sportive semble être un critère primordial. En effet, les postes de responsable de chaque discipline sont occupés par des entraîneurs nationaux avec peu d'expériences dans l'entraînement de Haut Niveau, mais ayant un passé de sportif de Haut Niveau. Chez les jeunes, si les premiers entraînements des équipes de France jeunes datent de 1973, le premier PFR a vu le jour au CREPS de Chatenay-Malabry en 2005 (les deux PFR actuels datent 2009). Au sein des PFR, le profil des entraîneurs nationaux est plus homogène.

Entraîneur Nationaux	En poste depuis	Profils (expériences sportives, professionnelles en tant qu'entraîneur et diplômes universitaires)
PFR de Bordeaux		
Patrice Delabrouille	2011 (Responsable)	Ancien joueur Top 20 français en simple homme BEES 2 Entraîneur Pôle Espoir de Bordeaux de 1998 à 2011
Benjamin Puyo	2011 (Adjoint)	Ancien joueur Top 20 français en simple homme BEES 2 et Diplôme d'Educateur Sportif Spécifique <i>Ingénierie de l'entraînement sportif</i> . Entraîneur Pôle Espoir de Bordeaux de 1999 à 2011
PFR de Strasbourg		
Thomas Adam	2013 (Responsable)	Ancien joueur Top 100 français en simple et double hommes BEES 2
Thibault Cambuzat	2015 (Adjoint)	Ancien joueur Top 50 français en simple homme DESJEPS (2015) Master Entraînement <i>Management et Ingénierie du Sport</i> (2013)

Tableau 11 : Profils des entraîneurs nationaux des PFR de Bordeaux et de Strasbourg.

Si ces entraîneurs ont tous été de très bons joueurs à l'échelle nationale, le critère de l'expérience sportive semble moins prépondérant dans le recrutement des entraîneurs nationaux des PFR. Au PFR de Bordeaux, par exemple, les deux entraîneurs nationaux ont plus de 20 ans d'expérience dans l'entraînement de Haut Niveau et sont diplômés du BEES 2. Cela pourrait donc faire penser que les critères de la FFBaD pour définir l'expertise ne seraient donc pas les mêmes pour les entraîneurs de l'INSEP et les entraîneurs du PFR. Alors, qu'est-ce qu'un entraîneur expert ? Cette réflexion sera plus longuement menée dans le cadrage scientifique de cette recherche. Quoi qu'il en soit, sportifs et entraîneurs travaillent donc ensemble dans un but commun : faire de la France une fédération majeure du badminton international. C'est le PPF qui décrit les grandes orientations des équipes de France séniors et jeunes sur les olympiades à venir, notamment dans l'optique de Paris 2024. L'objectif du PPF est d'améliorer les résultats des badistes français sur les événements de référence à l'échelle mondiale et européenne.

3.2.2. Levier n°2 : la formation continue des entraîneurs

Pour tenter de combler la faiblesse de la formation des entraîneurs au sein de la FFBD notamment concernant la formation continue des cadres intervenant dans la recherche de la performance (cf. Tableau 8 : Etats des lieux de l'olympiade 2013-2017), cette dernière a mis en place en 2015 des Orientations Techniques du Haut Niveau (OTHN). Ce document permet d'assurer la diffusion de contenus de formation, cohérents et coordonnés de l'INSEP aux clubs, sur l'ensemble du territoire grâce à la mise en place d'actions de formation. En 2017, la FFBD diffuse une seconde version des OTHN¹⁷ permettant de délimiter les incontournables à la réussite au plus Haut Niveau et dans lesquels « *on y reconnaît la « touche » du directeur de la performance, Peter Gade* » (OTHN, p.2). Pour la FFBD, ces OTHN ont pour ambition de former des joueurs capables de gagner au niveau mondial. Son objectif est donc de (i) définir les priorités d'une véritable école française de badminton, (ii) partager une culture de performance commune, (iii) construire un langage et un œil commun et (iv) développer une grille d'analyse et d'évaluation du joueur tout au long de son parcours (OTHN, p.6). Pour accompagner au mieux l'appropriation des OTHN, la DTN a choisi de proposer une démarche curriculaire de développement de tous les besoins nécessaires à la victoire : le Parcours de Formation du Jeune Joueur (PFJJ). Ce document permet d'organiser au mieux la progressivité du développement du jeune joueur et de proposer des pistes de mise en œuvre pour organiser la progressivité des apprentissages fondamentaux.

La qualité de l'encadrement est une des préoccupations majeures de la FFBD à tous les niveaux du territoire : il s'agit de répondre à une augmentation nécessaire du nombre de professionnels intervenant dans l'entraînement tout en établissant une filière de formation d'entraîneurs professionnels plus forte en rendant la formation continue de ces entraîneurs obligatoire. La FFBD a également mis en place une stratégie d'évolution de carrière des entraîneurs nationaux à travers deux actions majeures : (i) un dispositif fédéral d'informations et de formation professionnelle continue des entraîneurs nationaux et (ii) une dynamique de groupe avec notamment de la formation des entraîneurs nationaux en dehors de la FFBD à

¹⁷ Après la première partie, consacrée à la formation technico-tactique, le PFJJ « Préparation Physique » a été rédigé dans le but de définir et de planifier la préparation athlétique des jeunes joueurs qui se destinent à l'excellence en badminton.

travers des stages d'immersion à l'étranger (avec la rédaction d'un compte-rendu après chaque action ou encore le partage des bonnes pratiques sur des plateformes¹⁸).

Toutefois, l'ambition de la FFBaD de déployer un dispositif de formation continue pour les entraîneurs de badminton français – et plus particulièrement les cadres intervenant dans la recherche de la performance dans le cadre de cette étude – ne peut pas être appréhendée en dehors des politiques nationales, mais aussi internationales en matière de formation tout au long de la vie.

¹⁸ La FFBaD tente également de relier cette évolution de carrière de Haut Niveau à des dispositifs et des projets de « *recherche et développement* » et d'accompagnement scientifique avec la nomination d'un référent « *innovation/haute performance* », le développement d'un secteur « *expertise de la performance/secteur formation* » ou encore avec l'organisation du concours des mémoires d'étudiants.

SOUS-CHAPITRE 2 : La formation professionnelle des entraîneurs de badminton

Ce sous-chapitre 2 est subdivisé en trois parties.

La première partie permet d'introduire la conception d'apprentissage tout au long de la vie (TLV) qui transparaît à travers les principales politiques et stratégies internationales et européennes en matière de formation professionnelle des entraîneurs et notamment la prise en compte de la reconnaissance et la validation de cet apprentissage. Ce prologue permet de mieux comprendre la place de l'apprentissage TLV dans la formation professionnelle en France, et plus particulièrement dans le milieu sportif.

La deuxième partie présente plus précisément la place du métier d'entraîneur à travers (i) la création en 1997 du Conseil International pour l'Excellence du Coaching et (ii) au rôle prépondérant de l'Europe – via le Cadre Européen d'Entraînement Sportif – qui a permis de structurer la formation des entraîneurs en garantissant le respect des responsabilités nationales en matière d'éducation et de qualification des entraîneurs. Cette partie met ensuite l'accent sur les choix politiques en matière de formation professionnelle des entraîneurs sportifs en France.

La troisième partie traite plus précisément de la formation des entraîneurs de badminton, des formations proposées par la BWF aux formations proposées par la FFBaD en passant par les différentes formations professionnelles permettant d'accéder au métier d'entraîneur (la filière professionnelle du Ministère des Sports et la filière universitaire du Ministère de l'Enseignement Supérieur).

1. Politiques et stratégies en matière de formation professionnelle TLV

Cette première partie présente les principales politiques et stratégies d'apprentissage tout au long de la vie à l'échelle internationale et européenne, qui prônent la nécessité de prendre en compte et de reconnaître les apprentissages non-formels et informels dans la formation des individus.

Si l'éducation est considérée comme un droit humain fondamental, la seule organisation internationale ayant pour mission de traiter de ce sujet est l'UNESCO : via différents instituts, elle aide les pays à adopter des normes internationales pour que chaque adulte ait accès à une éducation de qualité. Parmi elles, l'institut de l'UNESCO pour l'apprentissage TLV met plus particulièrement l'accent sur l'éducation des adultes et la formation continue et reconnaît dans son programme « politiques et stratégies d'apprentissage TLV », que l'apprentissage TLV doit être vu comme le cadre conceptuel et le principe d'organisation des réformes de l'éducation au XXI^e siècle. La notion d'éducation permanente est apparue dans les années 60. Sous l'impulsion de la Conférence Internationale II de Montréal en 1960, la Conférence générale de l'UNESCO a invité les États membres à considérer comme partie intégrante de tout système éducatif les diverses formes d'éducation extrascolaire et d'éducation des adultes. C'est ensuite la création de la Commission Internationale sur le Développement de l'Education en 1971 qui a permis un glissement de la notion d'éducation permanente vers celle d'apprentissage TLV. En Europe, l'apprentissage TLV est défini comme « *toute activité d'apprentissage utile à caractère permanent visant à améliorer la connaissance, les qualifications et les compétences* » (Mémorandum sur l'éducation et la formation tout au long de la vie, 2000, p.3). Si le concept de *lifelong learning* implique l'idée que l'individu se forme constamment, le néologisme, le *lifewide learning* (apprentissage à l'échelle de la vie), intègre un apprentissage qui peut se produire dans toutes les sphères et à n'importe quel stade de la vie. L'apprentissage LTV est donc un processus continu du développement de l'individu qui se déroule notamment en dehors des contextes d'apprentissage formels. Pour autant, la réflexion politique autour des modes d'éducation et de formation a jusqu'ici été orientée par l'éducation formelle¹⁹. Si une éducation formelle initiale de qualité dès le plus jeune âge reste incontournable pour acquérir un socle de

¹⁹ L'éducation formelle se déroule dans des établissements d'enseignement et de formation et débouche sur l'obtention de diplômes et de qualifications reconnus.

compétences fondamentales à la vie sociale et l'insertion professionnelle, la capacité de l'être humain à créer et exploiter des connaissances de manière efficace et intelligente dans un environnement en perpétuelle évolution, doit également interpeller sur la possibilité d'utiliser différentes formes d'apprentissage comme des offres ininterrompues au cours de l'existence. Il devient donc indispensable de ne pas sous-évaluer l'éducation non-formelle²⁰ et ne plus occulter l'éducation informelle²¹.

Le Conseil européen de Lisbonne du 24 mars 2000 a été une étape marquante dans la construction d'une politique européenne d'éducation et de formation (Mousny, 2002) : « *l'apprentissage tout au long de la vie (lifelong learning) n'est plus seulement un des aspects de l'éducation et de l'apprentissage ; il doit devenir le principe directeur garantissant à tous un accès aux offres d'éducation et de formation, dans une grande variété de contextes d'apprentissage* » (Commission of the European Communities, 2000, p.3). Ce Mémorandum comprend cinq messages clés offrant un cadre structuré sur la mise en pratique de l'apprentissage TLV.

Messages clés	Objectif(s)
De nouvelles compétences ²² pour tous	Garantir un accès universel et continu à l'apprentissage pour permettre l'acquisition et le renouvellement des compétences nécessaires à une participation durable à la société de la connaissance.
Un investissement accru dans les ressources humaines	Accroître visiblement l'investissement dans les ressources humaines pour permettre de donner la priorité aux Européens en développant des méthodes et contextes d'enseignement et d'apprentissage efficaces.
Des innovations dans l'éducation et la formation	Élaborer des méthodes efficaces d'enseignement et d'apprentissage pour une offre ininterrompue d'éducation et de formation TLV.
Une valorisation de l'apprentissage	Améliorer de manière significative la façon dont sont perçus et appréciés la participation et les résultats des apprentissages, notamment dans le cadre de l'éducation non-formelle et informelle.
Une nouvelle conception de l'orientation	Veiller à ce que tout un chacun puisse accéder facilement à une information et des conseils de haute qualité concernant les possibilités d'apprentissage en Europe et tout au long de leur vie.
Un rapprochement de l'apprentissage de chez soi	Organiser l'éducation et la formation TLV aussi près que possible des apprenants dans leurs propres communautés soutenus par des installations basées sur les technologies de l'information et de la communication.

Tableau 12 : Les six messages clés du Mémorandum de Lisbonne (2000)

²⁰ L'éducation non-formelle intervient en dehors des principales structures d'enseignement et de formation, mais s'acquiert sur lieu de travail ou dans le cadre des activités d'organisations ou de groupes de la société civile (habituellement, elle n'aboutit pas à l'obtention de certificats officiels).

²¹ L'éducation informelle est le corollaire naturel de la vie quotidienne. Elle n'est pas forcément intentionnelle et peut ne pas être reconnue (même par les individus eux-mêmes) comme un apport à leurs connaissances et leurs compétences.

²² Les nouvelles compétences sont celles indispensables à la participation active dans la société et l'économie de la connaissance comme la culture numérique, les langues étrangères, des compétences sociales, etc.

La dimension TLV met donc davantage en évidence la complémentarité de ces trois types d'apprentissage. Toutefois, pour que ce concept soit totalement accepté, l'accès à l'éducation et à la formation nécessite que les politiques d'apprentissage TLV prennent en compte la reconnaissance, la validation et l'accréditation de l'apprentissage non-formel et informel afin de rendre visible et valoriser la gamme complète de compétences que les individus ont acquis au cours des différentes phases de leur vie. C'est pourquoi, le Réseau Européen des Conseils de l'Education a proposé en 2005 un nouveau Cadre Européen des Certifications (CEC) permettant aux Etats membres, dont la France, de communiquer clairement sur la valeur des qualifications et ainsi clarifier le niveau des études. Grâce à ce référentiel commun, le CEC renforce l'accès et la participation à la formation et l'éducation TLV en facilitant la validation de la formation et de l'éducation non-formelles et informelles²³ (la particularité du CEC est la prise en compte des résultats de l'apprentissage plutôt que des parcours). Pour que l'apprentissage non-formel et informel soit reconnu, il existe un outil mis en place par chaque pays pour classer ses qualifications par un ensemble de résultats d'apprentissage à obtenir : le Cadre National de Qualifications (CNQ). Utiles pour les réformes de l'éducation et de la formation, ces CNQ sont des points de repère très importants pour l'apprentissage TLV : le Répertoire Mondial des CNQ (Cedefop, EFT, UNESCO & UIL, 2019) permet d'analyser les CNQ de chaque pays sur la base de ses objectifs politiques, des niveaux et des utilisations des résultats d'apprentissage, de l'engagement des parties prenantes, des dispositifs institutionnels et de la reconnaissance de l'apprentissage non-formel et informel. En France, le NQP a été mis en place en 2002 avec la création de la Commission Nationale de la Certification Professionnelle et du Répertoire National des Certifications Professionnelles (RNCP). Dans une visée de cohérence nationale, de renforcement de la qualité globale et de la transparence des qualifications, toutes les qualifications enregistrées dans le RNCP doivent remplir plusieurs exigences dont celles de pouvoir être acquises par la validation de l'apprentissage non-formel et informel (la Validation de l'Acquis de l'Expérience (VAE)²⁴).

²³ Il s'agit d'un cadre de référence commun qui permet aux pays européens d'établir un lien entre leurs systèmes de certification et d'établir des correspondances entre les systèmes et cadres de certifications de différents pays en se fondant sur une référence commune européenne (Décret n° 2019-14 du 8 janvier 2019 relatif au cadre national des certifications professionnelles)

²⁴ Le système français VAE permet donc d'attribuer des ensembles ou des parties de qualifications avec une orientation professionnelle sans avoir à suivre une formation formelle.

CEC	NQF/RCNP	Diplômes associés	
Niveau 1	Pas de qualifications, ni de certifications françaises pour ces niveaux		
Niveau 2			
Niveau 3	Niveau V	Certificat d'Aptitude Professionnel Brevet d'Etude Professionnelle Certificat de Formation Professionnelle pour Adultes	
Niveau 4	Niveau IV	Baccalauréat général ou professionnel Brevet Professionnel Brevet Technique	Bac
Niveau 5	Niveau III	Brevet de Technicien Supérieur Diplôme Universitaire de Technologie Brevet de maîtrise (Chambre des métiers)	Bac +2
Niveau 6	Niveau II	Licence Licence professionnelle	Bac +3
Niveau 7	Niveau I	Master Diplôme d'ingénieur	Bac +5
Niveau 8	Niveau I	Doctorat	Bac +8

Tableau 13 : Nomenclature des niveaux de formation

L'organisation de sport en France est intimement rattachée à l'Etat et par conséquent aux politiques publiques associées. C'est pourquoi, les diplômes professionnels pour devenir entraîneurs sportifs sont portés par le ministère des Sports. Il existe en France deux diplômes professionnels permettant à un individu de devenir entraîneur sportif dans une discipline : les Diplômes d'Etat de la Jeunesse, de l'Education Populaire et du Sport (DEJEPS) et les Diplômes d'Etat Supérieur de la Jeunesse, de l'Education Populaire et du Sport (DESJEPS) sont respectivement des diplômes professionnels de niveau III et de niveau II.

2. La formation professionnelle des entraîneurs

Cette deuxième partie présente les programmes de formation des entraîneurs développés à l'échelle internationale et en Europe, précurseur dans la reconnaissance d'une formation de qualité pour les entraîneurs sportifs, avant de s'intéresser à la formation des entraîneurs en France. Si l'UNESCO inscrit pour la première fois dans ses programmes des activités visant à promouvoir le sport en 1952, il faudra attendre 1995 pour que le groupe d'experts en entraînement sportif du réseau européen des sciences du sport dans l'Enseignement Supérieur lance une campagne pour améliorer les systèmes d'entraînement et la formation des entraîneurs sur tout le continent. En 1997, le Conseil International pour l'Excellence du Coaching (ICCE) a été créé pour diriger et soutenir le développement mondial de l'entraînement sportif et

d'améliorer la qualité de l'entraînement à tous les niveaux en (i) renforçant son infrastructure organisationnelle, (ii) développant un cadre international d'entraînement sportif, (iii) construisant une communauté d'entraîneurs à l'échelle mondiale et (iv) renforçant la position d'entraîneur en tant que profession.

L'Europe a joué un rôle d'avant-garde dans la reconnaissance et la promotion d'un entraînement sportif et d'une formation de qualité dans le domaine de l'entraînement sportif. Cela s'est traduit par la création en 2001 de la branche européenne de l'ICCE – le Conseil européen de l'Entraînement Sportif (ECC) – et par la publication récente en 2017 d'un Cadre Européen d'Entraînement Sportif visant à structurer l'action de tous ceux qui œuvrent en faveur de la formation des entraîneurs (Lara-Bercial *et al.*, 2017). Au cours des vingt dernières années, l'ECC a dirigé plusieurs initiatives visant à développer la formation des entraîneurs au sein de l'Union Européenne afin de garantir le respect des responsabilités nationales en matière d'éducation et de qualification des entraîneurs. Ce travail a abouti à l'élaboration du Cadre Européen pour la Reconnaissance des Compétences et des Qualifications de l'Entraîneur Sportif qui a pleinement pris en compte la nécessité de positionner la formation des entraîneurs. L'objectif est (i) d'accroître la transparence des diplômes délivrés par le secteur du sport et (ii) de reconnaître et de valider l'éducation non-formelle et informelle dans le sport (Krejza, 2011). Le Cadre Européen pour la Reconnaissance des Compétences et des Qualifications de l'Entraîneur Sportif adopté lors de la Convention Majeure de Rio (2007) a lancé le processus de modernisation de la formation des entraîneurs en Europe et jeté les bases de son alignement avec des structures européennes plus larges telles que le Système Européen de Transfert et d'Accumulation de Crédits ou encore l'intégration des qualifications des entraîneurs sportifs dans les CNQ. En collaboration avec l'Association des Fédérations Internationales Olympiques d'Été, l'ICCE a publié en 2012 le Cadre International d'Entraînement Sportif (ISCF) afin de reconnaître et soutenir le rôle des entraîneurs à tous les échelons du sport partout dans le monde. La publication de la version 1.1 de l'ISCF marque un tournant dans le développement de l'entraînement sportif à l'échelle mondiale, car elle fournit un point de référence internationalement reconnu pour l'éducation, le développement et la reconnaissance des entraîneurs. L'élaboration d'un langage et de compréhensions partagés dans l'entraînement sportif, tout en reconnaissant les différences linguistiques et culturelles, ouvre de plus grandes possibilités de reconnaissance des qualifications de l'entraînement sportif et de mobilité des entraîneurs. Il s'agit donc d'un outil permettant aux fédérations sportives nationales et internationales de définir et réglementer des codes d'entraînement plus universels.

En France, la professionnalisation des entraîneurs est récente. Ce n'est que dans la première moitié du XX^e siècle que naît officiellement le statut d'entraîneur : « *Dans le football, précurseur en la matière, les entraîneurs professionnels apparaissent au cours des années 1920* » (Rouzig, 2015, p.38). Il faudra attendre 1963, et la création du BEES, pour que l'Etat prenne la main sur le contrôle de la profession d'éducateur physique ou sportif. Ce lien avec l'Etat a été particulièrement étroit jusque dans les années 1990 : beaucoup d'entraîneurs sont devenus agents de l'Etat sous l'autorité du Ministère de la Jeunesse et du Sport (CTN, Professeurs de Sport, Conseillers Techniques Sportifs...). Aujourd'hui encore la formation professionnelle des entraîneurs sportifs est intimement rattachée aux politiques et stratégies nationales. En France, une des particularités de l'organisation du sport, est la place prééminente de l'Etat. En effet, les politiques publiques du sport, progressivement mises en place en France au cours du XX^e siècle, ont été fondées sur le principe selon lequel le développement des Activités Physiques et Sportives (APS) pour tous est un objectif d'intérêt général. Ce mode d'organisation original du sport, placé sous la tutelle de l'Etat, le place dans le champ du droit public. Dans ce cadre, l'Etat a été progressivement amené (i) à jouer un rôle essentiel dans l'organisation, la régulation et le contrôle des APS et (ii) à mettre des moyens principalement structurés autour de deux actions : (i) le développement du sport pour le plus grand nombre et (ii) le soutien au sport de Haut Niveau. Depuis la fin des années 1950, l'Etat Français accompagne donc le sport de haute performance. C'est ainsi qu'est créé un réseau de professionnels chargés d'encadrer la pratique sportive et de préparer l'élite pour les compétitions de plus Haut Niveau. Ces professionnels deviennent en 1985 des agents de la Fonction Publique de l'Etat²⁵ (Julhe & Honta, 2016).

Dans ce cadre, il existe une convention collective spécifique propre à l'ensemble de la branche du sport : la Convention Collective Nationale du Sport (CCNS), qui règle sur l'ensemble du territoire les relations entre les employeurs et les salariés des entreprises notamment dans les domaines (i) de l'organisation, gestion et encadrement d'activités sportives et (ii) de l'enseignement, des formations aux activités sportives et formations professionnelles aux métiers du sport. Les partenaires sociaux du sport affirment que la formation professionnelle (chapitre 8 de la CCNS) constitue une priorité pour les entreprises de la branche. L'accès à la formation TLV constitue pour les salariés des opportunités d'évolution professionnelle, de développement des compétences et d'enrichissement personnel.

²⁵ Décret n°85-720 du 10 juillet 1985 relatif au statut particulier des professeurs de sport.

Article	Objet	Définition
8.1	Plan de formation	Il s'agit d'actions de formation de deux types : des actions d'adaptation permettant d'acquérir des compétences (i) directement utilisable dans le cadre de ses fonctions ou (ii) d'anticiper l'évolution de ses fonctions voire de son poste et des actions de développement de compétences permettant une évolution de sa qualification professionnelle.
8.2	Droit Individuel à la Formation	Il est utilisé pour les actions de promotion, les actions d'acquisition, d'entretien ou de perfectionnement des connaissances ainsi que les actions de qualification.
8.3	Congés Individuels de Formation	Les orientations et les modalités de prise en charge sont définies par la commission paritaire nationale « emploi formation ».
8.5	Périodes de Professionnalisation	Ils peuvent comporter (i) une action préalable de VAE ou de positionnement, (ii) le suivi de l'alternance doit être assuré par un tuteur ; et doivent donner lieu à une évaluation des compétences et des aptitudes professionnelles acquises.
8.8	Observatoire des Métiers du Sport	Il s'agit d'un outil de connaissances et d'informations sur les évolutions des emplois et des qualifications permettant de (i) renforcer la capacité pour la branche professionnelle à définir et mettre en œuvre des politiques de formation professionnelle, (ii) appréhender l'évolution des métiers du secteur du sport et (iii) analyser et anticiper les évolutions affectant l'articulation entre la formation et l'emploi.

Tableau 14 : Articles du chapitre 8 de la CCNS

Si la reconnaissance du statut d'entraîneur est relativement récente en France, comme à l'international, il semble aujourd'hui évident. Les instances se doivent donc de proposer à ces nouveaux professionnels des formations de qualité. Aujourd'hui, les programmes de formation de plus en plus qualitatifs et nombreux sont portés par différentes institutions, parmi lesquelles les fédérations, le ministère chargé de la Jeunesse, de l'Education Populaire et du Sport, l'INSEP ou encore le ministère de l'Enseignement Supérieur.

3. Les offres de formation pour les entraîneurs de badminton

Cette troisième partie présente les différentes offres de formation des entraîneurs de badminton. Tout d'abord, les formations fédérales portées par la BWF et la FFBaD. Mais celles-ci ne permettant pas de bénéficier d'un statut de professionnel de l'activité et donc d'être rémunéré pour l'encadrement du badminton, une seconde sous partie vient présenter les formations professionnelles.

3.1. Les formations fédérales portées par la BWF et la FFBaD

Avant de présenter les formations mises en place sur le territoire français par la FFBaD, il est intéressant de dresser un état des lieux en termes de formations des entraîneurs de badminton à l'échelle internationale. En effet, les fédérations internationales ont la responsabilité et le devoir de gérer et de surveiller le fonctionnement quotidien des différentes disciplines sportives du monde dont la formation de leurs entraîneurs. Dans ce cadre, la BWF propose différents parcours de formation permettant de soutenir les fédérations nationales : (i) deux programmes réservés aux milieux scolaires (le programme *Shuttle Time* et la Certification d'Enseignement de Badminton) et (ii) une formation d'entraîneur composée de 4 niveaux. Elle propose également une formation réservée aux formateurs/tuteurs permettant la mise en place de ces formations.

Formations scolaires	Public	Format	Objectif(s)
<i>Shuttle Time</i>	Enseignants (élèves de 5-15 ans)	1 jour (8 heures)	Mise en place d'animations ludiques.
Certification d'Enseignement de Badminton	Enseignants d'éducation physique titulaires/en formation	1 jour (8 heures)	Planifier et mettre en place des séances de badminton structurées et ludiques.

Formations d'entraîneur	Public	Format	Objectif(s)
Entraîneur Niveau 1	Candidats avec des connaissances de base en badminton ou enseignants d'Education Physique	9 jours ou 2 x 2 jours avec une mise en pratique entre les deux	Planifier, mettre en place et évaluer efficacement des séances d'entraînement.
Entraîneur Niveau 2	Entraîneur Niveau 1 (ou équivalent) ou badistes (inter)nationaux.	Expérience d'encadrement tutoré de 6 jours minimum	Gérer efficacement des collectifs de joueurs jusqu'au niveau de performance « élite » et mise en place d'entraînements individuels fondés sur des principes scientifiques.
Entraîneur Niveau 3	Entraîneur Niveau 2 (ou équivalent) avec minimum 3 ans d'expérience comme entraîneur.	Connaissances approfondies de certains domaines spécialisés (réalisation d'une étude)	Gérer et intégrer d'autres entraîneurs et experts dans la planification.
Entraîneur Niveau 4	Entraîneurs expérimentés avec une expérience de management	Études supérieures sur un sujet spécialisé (thèse produite)	Mise en place de programmes de développement à long terme et planification d'un domaine spécialisé, en incluant la recherche et la pratique innovante.

Formation	Public	Format	Objectif(s)
Formateur d'entraîneur / Tuteur	Des entraîneurs ayant une expérience dans la formation des entraîneurs ou des entraîneurs très expérimentés avec des compétences pertinentes.	Durée du cours appropriée au niveau de la formation	Formation des entraîneurs et des enseignants d'éducation physique grâce à un Haut Niveau de compétence en communication. Capacité à intégrer diverses techniques d'enseignement et d'apprentissage

Tableau 15 : Les différentes formations d'entraîneur proposées par la BWF

La mise en place de ces formations est en partie relayée sur le continent européen par Badminton Europe, qui met en place un programme de soutien pour aider ses membres à mettre en œuvre le système de formation des entraîneurs en organisant les formations Tuteur de niveau 1 et 2 de la BWF ainsi que les formations Entraîneur de niveau 1 et 2 de la BWF. Ces formations sont accompagnées d'une série de ressources (manuels d'entraînement, documents de formation, clips vidéo pédagogiques ...) développée par la BWF et mise à disposition des fédérations nationales (gratuitement en téléchargement). Ce cadre de formation vise à fournir des ressources afin d'assurer la qualité et la croissance de l'entraînement en badminton à tous les niveaux, de la base à l'élite. La BWF met également en place un *FastTrack Course*, cette formation est une combinaison entre la formation *BWF Coach Education Level 1* et la *BWF Coach Education Level 2*, pour les joueurs de Haut Niveau pour accompagner leur transition du métier de joueur de Haut Niveau au métier d'entraîneur. Parallèlement à ces formations, la BWF propose également des formations continues pour les entraîneurs nationaux à travers la mise en place de *Coaching Conferences* lors des compétitions majeures. Ces conférences sont une opportunité de développement professionnel continu pour les entraîneurs nationaux et leur permet d'actualiser de leur connaissance et de partager des connaissances sur l'entraînement sportif, les sciences du sport et plus particulièrement l'entraînement en badminton. Cette formation est uniquement accessible aux entraîneurs nationaux (par une invitation de leur fédération), puis rendue publique grâce à des clips vidéo postés sur Youtube.

Sur le territoire français, la formation des entraîneurs est portée par Formabad, la commission en charge de la formation de la FFBaD, qui supervise le développement de l'emploi et de la formation des techniciens, des dirigeants, des officiels techniques et des formateurs.

Formabad	Missions
Jérôme Careil	Coordination nationale (ingénierie de formation, prospection ...), coordination du cursus fédéral et des formations transverses, coordination nationale de la VAE et formation des officiels techniques.
Sonia Durier	Coordination nationale de la filière fédérale d'encadrement des techniciens bénévoles, mise en œuvre de la formation Formateur Fédéral de niveau 1 et coordination des conventionnements avec les Sciences et Techniques des APS (STAPS).
Vincent Vanhulle	Coordination nationale du Certificat de Qualification Professionnelle (CQP), mise en œuvre de la pré-formation DEJEPS et coordination nationale de la formation des dirigeants.
Vincent Laigle	Formations continues des entraîneurs en lien avec le Haut Niveau, mise en œuvre du DESJEPS et des OTHN.
Frédéric Dor	Chargé de l'observatoire de l'emploi et de la formation, formation DESJEPS.

Tableau 16 : Missions des membres salariés de Formabad

Formabad possède son propre schéma de formation fédérale (réformé en 2016) permettant de (i) développer chez les bénévoles de club des compétences spécifiques à l'encadrement des badistes, (ii) mettre en perspective des compétences jusqu'aux diplômes professionnels et (iii) prendre en compte la filière animation dans les parcours vers le CQP Badminton. Ce parcours fédéral est divisé en deux filières qui s'adressent aux bénévoles souhaitant encadrer un groupe de badistes dans un but (i) de performance sportive en compétition (filière entraînement) ou (ii) récréatif (filière animation).

Licencié(e) de plus de 16 ans		
Voies bénévoles		
Filière entraînement	Filière animation	
Module d'Entrée en Formation : 15 heures de formation		
Entraîneur Bénévole 1	Animateur Bénévole 1	
Condition d'accès : avoir été D8 ²⁶ 45 heures de formation, 30 heures de stage (certification)	30 heures de formation, 10 heures de stage (pas de certification)	
Entraîneur Bénévole 2	Animateur Bénévole 2	
45 heures de formation, 30 heures de stage (certification)	Jeunes	30 heures de formation, 15 heures de stage (certification)
	Adultes	30 heures de formation, 15 heures de stage (pas de certification)
Voies professionnelles		
DEJEPS Badminton	CQP Badminton	

Tableau 17 : Parcours de formations fédérales de Formabad

²⁶ Le système de classement des compétiteurs de la FFBaD est divisé en 4 niveaux : Promotion (P), Départemental (D), Régional (R) et National (N), chaque niveau étant subdivisé en 3 niveaux : P12, P11, P10 ; D9, D8, D7 ; R6, R5, R4 ; N3, N2, N1.

Formabad propose également aux entraîneurs un ensemble de formations supplémentaires permettant de (i) compléter leur formation initiale grâce à l'acquisition de nouvelles compétences (encadrement de public spécifique, posture de formateur, fonction tutorale ou encore la posture de certificateurs) et (ii) parfaire leurs connaissances et compétences à travers des formations continues.

Formations	Durée	Public	Description
Clinic National	7 heures lors des IFB	Les titulaires de l'EB2, CQP, BEES 1 et 2, DE(S)JEPS	Compléter la formation des entraîneurs par l'intervention d'entraîneurs nationaux en prise avec le Haut Niveau.
Le PFJJ en pôle Espoir	15h de formation à l'INSEP	Responsables, entraîneurs et intervenants en pôle Espoir	Compléter la formation des responsables et entraîneurs des pôles Espoir en développant la compréhension des préconisations fédérales sur la formation athlétique du jeune joueur vers le Haut Niveau.
La formation physique des joueurs de clubs Avenir	15 heures à l'INSEP	Entraîneurs Avenir	Compléter la formation des entraîneur avenir en développant la compréhension des préconisations fédérales sur la formation physique du jeune joueur vers le Haut Niveau.
Approche <i>Action Types Leadership</i> des Talents (Niveau 1)	42 heures de formation	Techniciens diplômés titulaire d'un DE(S)JEPS, BEES 1 ou 2.	Compléter la formation des techniciens du territoire en développant la compréhension de l'approche <i>Action Types</i> et ainsi : (i) utiliser un outil d'observation basé sur la motricité pour calibrer ses interventions, (ii) adapter ses comportements et sa communication en fonction des attentes de l'autre, (iii) utiliser une nouvelle approche des connaissances de base sur les dimensions du <i>Myers Briggs Type Indicator</i> et la typologie jungienne, (iii) créer un pont entre la motricité et la typologie jungienne afin de développer ses capacités de diagnostic, (iv) reconnaître ses préférences naturelles pour agir plus efficacement grâce à son profil d'action dans son contexte et (v) aborder un problème sous l'angle des fonctions psychologiques et motrices afin de faciliter sa résolution.

Tableau 18 : Les sessions de formations continues proposées par Formabad

Elle propose également des outils en lien avec ceux proposés par la FFBaD pour l'entraînement des badistes vers le Haut Niveau. Cette dernière met en effet à disposition des entraîneurs des outils afin de les accompagner dans leur pratique. À titre d'exemple, le PFJJ, publié en 2017, propose des axes de développement permettant d'organiser au mieux la

progressivité du développement du jeune joueur. Par un partage des analyses des experts²⁷ sur les besoins du badminton de Haut Niveau et sur une compréhension du développement de l'enfant, il permet de contribuer à déployer les contenus d'entraînement sur l'ensemble des exigences et des possibilités d'acquisition. Ce PFJJ, consacré à la formation technico-tactique, a récemment été complété par le PFJJ Préparation Physique qui a pour but de définir et de planifier la préparation athlétique des jeunes joueurs qui se destinent à l'excellence en badminton. Tous ces outils sont également accompagnés de clips vidéo pédagogiques filmés dans les structures fédérales (pôle Espoir, PFR et INSEP ou, lors de compétitions/stages à l'étranger. Toutefois, pour être rémunérés pour l'encadrement du badminton, les entraîneurs doivent s'engager dans une des deux voies professionnelles suivantes : (i) le CQP Badminton qui donne accès à une rémunération en tant qu'animateur de badminton et (ii) le DEJEPS et DESJEPS Badminton qui permet d'être rémunéré en qualité d'entraîneur de badminton (les diplômes fédéraux ne sont pas nécessairement des prérequis pour accéder aux formations professionnelles).

Le CQP Badminton est le premier niveau de qualification professionnelle permettant d'être rémunéré pour « *l'encadrement en autonomie de séances collectives de badminton, de l'initiation au premier niveau de compétition* » (extrait de l'avenant 60 de la CCNS du 5 mai 2011). Le CQP n'est pas un diplôme au sens commun habituel, car il n'est ni délivré directement par l'État, ni placé sous la tutelle du ministère de l'Education Nationale. Il est fabriqué sur-mesure par les professions : pour la formation CQP Badminton, ce sont les ligues de badminton (organismes de formation) qui mettent en œuvre cette formation.

CQP	Lieu(x)	Volume horaire	
		Formation	Stage
Long	Provence-Alpes-Côte-d'Azur	95 heures	45 heures
Moyen	Occitanie, Bourgogne-Franche-Comté, Provence-Alpes-Côte-d'Azur	65 heures	30 heures
Court	Centre-Val-de-Loire, Hauts-de-France, Bretagne, Provence-Alpes-Côte-d'Azur, Ile de France	35 heures	10 heures

Tableau 19 : Les CQP Badminton organisés sur le territoire français

²⁷ (1) Thomas ADAM, CTN et responsable du PFR de Strasbourg, (2) Philippe GEORJON, CTN en charge du DA et des Clubs Avenir, (3) Cyrille GOMBROWICZ, DTN adjoint (ancien entraîneur national de l'INSEP), (4) Christophe JEANJEAN, entraîneur national, chef de projet « Accès à la performance » et adjoint au programme « Performance 2024 » (5) Loïc PARLON, CTN et chef de projet du Parcours de l'Excellence Sportive et (6) Thibault PILLET, entraîneur national en charge des équipes de France Séniors.

Dans le cadre de l'accompagnement de la professionnalisation de l'encadrement du badminton, Formabad propose aux stagiaires souhaitant par la suite se diriger vers la formation DEJEPS, le module complémentaire de préformation DEJEPS. Cette formation dure 6 semaines, soit 210 heures de formation et 100 heures en structure d'alternance, et donne accès à la certification du CQP.

3.2. Les formations professionnelles des entraîneurs sportifs

Les autres formations sont portées par le ministère chargé de la Jeunesse, de l'Education Populaire et du Sport et le ministère de l'Enseignement Supérieur, qui s'appuient sur un réseau de services déconcentrés et d'établissements publics nationaux pour répondre aux enjeux d'accompagnement et d'expertise.

3.2.1. Les formations proposées par le ministère chargé de la Jeunesse, de l'Education Populaire et du Sport

Avant de présenter les différentes formations professionnalisantes des entraîneurs sportifs et dans le cadre de la rénovation des diplômes d'État d'encadrement du sport (décret du 12 novembre 2010), il semble intéressant d'expliquer ce qu'étaient les BEES, car beaucoup d'entraîneurs professionnels aujourd'hui sont issus de ce parcours et notamment la majorité des entraîneurs nationaux de ce travail de recherche. Les BEES se déclinent en 3 degrés. Néanmoins, il n'existait pas de BEES 3 au badminton, la plus haute qualification pour les entraîneurs de badminton était donc le BEES 2.

Diplômes	Responsabilités
BEES 1 Niveau IV	Vocation « <i>animation</i> »
	Il exerce en autonomie. Il est responsable sur le plan pédagogique. Il assure la sécurité des tiers et des publics dont il a la charge. Il a la responsabilité du projet d'activité qui s'inscrit dans le projet de la structure.
BEES 2 Niveau II	Vocation « <i>compétition</i> »
	Il exerce en autonomie son activité d'encadrement. Il est responsable sur le plan pédagogique, technique et logistique. Il assure la sécurité des tiers et des publics dont il a la charge. Il a la responsabilité pleine et entière du suivi financier et politique du projet de la structure.
BEES 3 Niveau I	Vocation « <i>Haut Niveau</i> »
	Il possède une grande autonomie. Il a l'entière responsabilité sur le plan financier et politique du projet d'un réseau de structure.

Tableau 20 : Vue d'ensemble des BEES

Au-delà d'un changement de terminologie, c'est surtout une grande évolution (i) des connaissances et compétences dispensées et (ii) des modalités d'obtention. En effet, les savoirs généraux et spécifiques délivrés dans les BEES sont relativement limités : seul le BEES 3 permettait d'acquérir des compétences transversales et de mettre en exergue des qualités de réflexion, de synthèse et de rédaction : « *si les savoirs théoriques enseignés ne s'articulent pas toujours avec les savoirs pratiques, ils ont au moins comme intérêt d'apporter pour la première fois aux entraîneurs sportifs des connaissances dites « scientifiques » ou tout au moins « rationnelles »* » (Rouziac, 2015, p.188). De plus, si l'on pouvait se présenter directement à un examen pour obtenir un BEES Badminton ce n'est plus possible pour les DEJEPS et DESJEPS. Ces derniers sont construits dans une logique de développement de compétences professionnelles indispensables pour exercer les métiers visés par le diplôme (dont le métier d'entraîneur de badminton). La formation est obligatoirement suivie en alternance entre un organisme de formation – par exemple un CREPS²⁸ – et une ou plusieurs structures (club, comité départemental ou ligue), qui mettent le stagiaire en situation d'intervenir dans les différentes activités ciblées par le diplôme. Le stagiaire est également suivi par un tuteur titulaire de la formation Tuteurs/certificateurs organisée par Formabad. C'est pourquoi, en 1999, le ministère de la Santé, de la Jeunesse, des Sports et de la Vie Associative a cherché à professionnaliser ces diplômes, en insistant sur la notion de compétences transférables et d'adaptabilité professionnelle (Rouziac, 2015). C'est pourquoi sont créés au cours des années 2000, trois nouveaux diplômes : (i) le Brevet Professionnel de la Jeunesse, de l'Education Populaire et du Sport (BPJEPS), (ii) le DEJEPS et (iii) le DESJEPS.

3.2.1.1. Le BPJEPS : vocation « animation »

Créé en 2001, le BPJEPS a pour vocation de remplacer le BEES 1, soit une vocation « animation » (BPJEPS spécialité animateur et BPJEPS spécialité éducateur sportif). Diplôme de Niveau IV, il se différencie du BEES 1 par l'apport de compétences transversales visant à « *l'adaptabilité et une meilleure adéquation aux emplois dans leur diversité et leur évolution* » (Bernardeau-Moreau & Collinet, 2009, p.48). S'il existe aujourd'hui plus de 50 mentions en BPJEPS, ce diplôme n'existe pas avec la mention badminton : le premier diplôme de badminton inscrit au RNCP est le DEJEPS. Créés en 2006, les DEJEPS et DESJEPS sont des diplômes qui

²⁸ Les organismes de formation proposant la formation DEJEPS, perfectionnement sportif mention badminton sont les CREPS de Bordeaux, de Strasbourg, de Wattignies, d'Ile de France et de Rhône-Alpes.

attestent de l'acquisition d'une qualification dans l'exercice d'une activité professionnelle d'expertise technique et de direction à finalité éducative dans les domaines des activités physiques, sportives, socio-éducatives ou culturelles.

3.2.1.2. Le DEJEPS : vocation « entraînement » (perfectionnement)

Le DEJEPS est un diplôme professionnel de niveau III du ministère chargé de la Jeunesse et des Sports, inscrit au RNCP. Il s'agit d'un diplôme d'un niveau intermédiaire entre les anciens BEES 1 et BEES 2. En badminton, c'est la principale qualification professionnelle pour être salarié à temps plein. Cette formation permet aux stagiaires d'acquérir plusieurs compétences, directement liées à l'entraînement (conception et mise en œuvre de programmes d'initiation, de perfectionnement et d'entraînement), ou liées à d'autres rôles qu'il aura à assumer lors de sa carrière (concevoir et coordonner la mise en place de projets d'action et conduire des actions de formation). Pour le badminton, ce sont principalement les CREPS qui mettent en place cette formation. S'ils l'organisent selon leurs propres modalités, ils doivent néanmoins suivre les textes généraux et référentiels du ministère des Sports relatifs à ce diplôme.

Cette formation doit comprendre entre 450 et 720 heures en centre de formation et entre 500 et 750 heures d'alternance en situation professionnelle. Il est également possible d'obtenir tout ou partie de ce diplôme par la voie VAE si le stagiaire possède une expérience d'au moins 36 mois et 2400 heures dans les activités du DEJEPS²⁹. Les entraîneurs détenteurs du BEES 1 option badminton ont pu obtenir, jusqu'au 31 décembre 2015, le DEJEPS spécialité perfectionnement sportif, mention badminton par équivalence s'il justifiait d'une expérience d'entraîneur d'une durée de 36 mois comprenant 1200 heures attestées par la DTN (arrêté du 1^{er} juillet 2008, article 8).

3.2.1.3. Le DESJEPS : vocation « entraînement » (performance)

Le DESJEPS Badminton est un diplôme professionnel de niveau II du ministère chargé de la Jeunesse et des Sports, inscrit au RNCP : c'est l'équivalent de l'ancien BEES 2. Il forme des professionnels aux fonctions de direction et la spécialité performance sportive permet de

²⁹ Des parcours particuliers de formation sont également mis en place pour les professeurs d'EPS et les sportifs de Haut Niveau.

former des entraîneurs de Haut Niveau dans une discipline sportive. Ce diplôme permet aux entraîneurs titulaires du DEJEPS Badminton de terminer leur formation initiale (plus haute qualification professionnelle existant dans le badminton).

Formabad est le seul organisme de formation à proposer la formation DESJEPS, comprenant environ 504 heures sous forme de semaines de formation placées dans les lieux d'expression de la performance (INSEP, PFR, grands évènements), de formations à distance (140 heures), d'accompagnement de collectifs nationaux lors de compétitions internationales et d'environ 420 heures de mise en situation professionnelle d'activités de niveau DESJEPS (alternance dans un PFR ou dans un pôle Espoir). L'obtention de tout ou partie du diplôme est également possible par la voie de la VAE si le stagiaire possède une expérience d'au moins 36 mois et 2400 heures dans des activités du DESJEPS et s'il possède, à la lecture des référentiels une majorité des compétences demandées. Néanmoins, même si le BEES 2 option badminton est équivalent au DESJEPS spécialité performance sportive, mention badminton (arrêté du 1^{er} juillet 2011, article 8), il n'y a pas eu de délivrance du DESJEPS pour les titulaires du BEES 2.

3.2.2. Les formations proposées par l'INSEP

Le BEES 3 (niveau I) est quant à lui remplacé par le diplôme de l'INSEP, option entraînement des sportifs de Haut Niveau. Créé en 1997, ce diplôme se veut plus transversal, plus professionnalisant et permet d'entraîner, dans une discipline ou une spécialité donnée au plus Haut Niveau et/ou de diriger une équipe d'entraîneurs de Haut Niveau (Rouzic, 2015). Dans ces missions scientifiques, culturelles et professionnelles, l'INSEP délivre par ailleurs plusieurs diplômes professionnels post-gradués : des *Executive Master* et des Certificats de Compétences Spécifiques. Ces diplômes ont pour vocation de proposer une formation professionnelle continue et proposer le développement des compétences des professionnels dans leurs missions quotidiennes. L'INSEP propose une offre de services spécifiques avec des accompagnements menés par une partie de l'équipe des formateurs auprès des staffs et des équipes de France en pôle à l'INSEP.

Dimension humaine – Coaching	
Modules	Mieux se connaître pour mieux accompagner ; Mieux se connaître pour mieux gérer son stress ; Mieux se connaître pour mieux gérer les conflits ; Mieux se connaître pour mieux manager son énergie ; Mieux se connaître pour mieux communiquer ; Mieux se connaître pour intégrer la dimension mentale : Corps et coaching ; Construire un parcours individuel du sportif de Haut Niveau pour son projet de vie ; Construire la coopération dans la conduite du projet de vie du sportif de Haut Niveau.
Certificats Compétences Spécifiques	Savoir agir en relation individuelle et collective ; Performance et profils psychomoteurs.
<i>Executive Master</i>	Accompagnateurs des acteurs du sport de Haut Niveau.
Dimension entraînement – Haute Performance	
Modules	Créer les conditions de la Haute Performance ; Co-coaching – Entraîner avec efficacité ; Entraînement de Haut Niveau et prophylaxie ; Analyse de la performance.
Certificats Compétences Spécifiques	Manager un Projet Haute Performance ; Certificat de capacité de Préparateur Physique ; Réathlétisation ; Formation européenne en Préparation Physique ; Hypoxie.
<i>Executive Master</i>	Entraîneur haute performance.
Dimension management - Organisation	
Modules	Être acteur dans les changements organisationnels ; Développer les ressources de la fédération, vers une approche du marketing du sport ; Manager une équipe avec des profils différents ; Performer en équipe ; Analyse du contexte fédéral ; Se situer au regard du cadre fédéral ; Analyse financière.
<i>Executive Master</i>	Trajectoire Manager Sport.

Tableau 21 : Circuit de Formation Professionnelle Continue de l'INSEP (2019-2020)

L'INSEP organise également (i) des journées de professionnalisation thématiques et (ii) un cycle de conférences Culture Sport, autour de grandes thématiques relatives à la plus haute performance sportive. Ces dispositifs s'adressent prioritairement aux professionnels du sport de Haut Niveau, des secteurs publics et privés ainsi qu'aux cadres œuvrant dans d'autres secteurs économiques et intéressés par les problématiques liées au contexte de la performance sportive de Haut Niveau.

Toutefois, si pendant longtemps la formation professionnelle des entraîneurs sportifs était monopolisée par le ministère chargé de la Jeunesse et du Sport : « *nul ne pouvait enseigner ou encadrer contre rémunération s'il n'était titulaire d'un BEES* » (Rouzic, 2015, p.195). C'est

le décret 2004-893 du 27 août 2004 qui a permis une ouverture professionnelle plus importante des métiers du sport aux diplômés des STAPS délivrés par le ministère de l'Enseignement Supérieur (Bernardeau-Moreau & Collinet, 2009).

3.2.3. Les formations proposées par le ministère de l'Enseignement Supérieur

Dans le milieu des années 1990, dans le but de favoriser l'accès à l'emploi des titulaires des diplômes universitaires et ne plus laisser le monopole de l'emploi dans les métiers du sport aux seuls diplômés Jeunesse et Sports (Bernardeau-Moreau & Collinet, 2009, p.37), la filière STAPS s'efforce de s'ouvrir sur une plus grande diversité de débouchés professionnelles dont l'entraînement sportif. Le parcours commence par la licence STAPS, spécialité entraînement sportif, qui atteste des compétences scientifiques, préprofessionnelles, techniques et technologiques. Comme le DEJEPS, ce diplôme a pour vocation d'attester l'autonomie de l'entraîneur dans l'encadrement des activités sportives à des fins d'amélioration de la performance ou de développement personnel. Ce diplôme permet également d'être reconnu en tant qu'encadrant professionnel de l'activité et donc d'être rémunéré. Les titulaires de la licence entraînement sportif peuvent ensuite approfondir leurs compétences professionnelles grâce au Master STAPS, spécialité Entraînement et Optimisation de la Performance Sportive. Cette formation vise à la professionnalisation dans les métiers au sein des différentes organisations sportives à travers une approche intégrant à la fois des aspects scientifiques, méthodologiques et pratiques de la performance (Rouzig, 2015). Ce Master est le plus haut niveau de diplôme dédié à l'entraînement sportif et a comme objectif de former des entraîneurs professionnels experts.

Il existe donc de nombreuses voies de formation pour devenir entraîneur sportif. Un individu aura donc le choix entre différentes formations initiales portées par le ministère chargé de la Jeunesse, de l'Education Populaire et du Sport pour une formation spécialisée dans une activité sportive particulière ou par le ministère de l'Enseignement Supérieure pour une formation plus généraliste. Les entraîneurs peuvent ensuite profiter de formations continues proposées par les fédérations sportives, et pour les entraîneurs de Haut Niveau, celles mises en place par l'INSEP. Ces dernières restent néanmoins très transversales et ne cherchent pas à articuler les savoirs théoriques et les savoirs pratiques (Rouzig, 2015). De ce fait, elles ne

répondent donc pas forcément aux problématiques que rencontrent les entraîneurs de Haut Niveau en situation professionnelle.

Synthèse de l'ancrage institutionnel

Depuis vingt-cinq ans des réflexions sont menées à l'échelle internationale en vue d'harmoniser et de professionnaliser la formation des entraîneurs sportifs. Si ce processus de professionnalisation est en cours, il existe encore une forte hétérogénéité de leurs statuts et de leurs compétences en fonction des politiques de formation propres à chaque fédération olympique (Rouzic, 2015). Pour ce qui concerne le badminton français, l'absence de résultats majeurs des badistes seniors au niveau mondial, associée aux résultats prometteurs des jeunes badistes invitent à développer une réflexion quant à la structuration de la formation des joueurs et entraîneurs de Haut Niveau.

Aujourd'hui, c'est une équipe de cinq entraîneurs qui œuvrent « sur le terrain » avec les joueurs de l'équipe de France seniors (quatre entraîneurs avec les joueurs de l'équipe de France junior) pour les accompagner dans leur projet de performance sportif et en vue de répondre à l'ambition de la FFBaD de devenir une nation majeure. L'hétérogénéité des profils des entraîneurs nationaux dans le badminton français questionne sur les critères retenus au sein de la fédération pour reconnaître l'expertise. Tout d'abord, les caractéristiques de l'expertise semblent varier selon les structures d'entraînement : par exemple, l'expérience sportive semble être une caractéristique dominante pour avoir la responsabilité des équipes de France seniors, alors qu'elle semble être moins prépondérante pour les entraîneurs des PFR. De plus, comme dans de nombreux sports, la FFBaD a souvent fait appel à des entraîneurs étrangers pour former les joueurs des équipes de France. En 2015, par exemple, elle recrute un ancien joueur Danois (Peter Gade, ancien n°1 mondial) pour entraîner ses meilleurs athlètes. Parallèlement, à la même période, elle fait appel à un jeune entraîneur français, qui n'a pas évolué à Haut Niveau, mais qui présente un parcours universitaire doublé d'une expérience de quelques mois d'entraînement au sein d'un PFR.

Au-delà du profil des entraîneurs, il semble que la reconnaissance politique et sociale de leur expertise soit largement indexée sur des « *savoirs d'action* » (Barbier, 1996). Les programmes de formation diplômantes viendraient alors compléter ces compétences d'abord fondées sur la capitalisation informelle d'expériences. De plus, le choix de recruter des entraîneurs étrangers pour piloter la stratégie de préparation des joueurs de l'équipe de France laisse penser que les entraîneurs français ne témoigneraient pas de connaissances et/ou compétences suffisantes pour réaliser cette tâche. Une telle réflexion nous amène à nous

interroger sur la formation des entraîneurs experts français. Sur le plan de la formation initiale, le DESJEPS est reconnu par la FFBaD comme le diplôme permettant de prétendre au métier d'entraîneur de Haut Niveau. Ce diplôme reste largement indexé sur la maîtrise de connaissances techniques et didactiques de l'activité badminton, immédiatement transférables dans l'activité professionnelle et faisant la part belle au rapport homme-technique (Bernardeau-Moreau & Collinet, 2009). Sur le plan de la formation continue, se pose la question de l'accompagnement du développement professionnel des entraîneurs français. Si l'INSEP propose une formation professionnelle (entraînement des sportifs de Haut Niveau) et des formations professionnelles continues destinées à compléter ou actualiser la formation des entraîneurs, ces formations restent également « *orientées savoirs* », peu influencées par une approche « *orientée activité* » (Barbier & Durand, 2003). De plus, ces formations de l'INSEP sont transversales et non spécifiques à l'activité badminton. Par ailleurs, la FFBaD propose aux entraîneurs d'alimenter leur formation continue à travers des stages d'immersion à l'étranger ou des échanges, souvent informels, entre collègues. À nouveau, le constat d'une formation reposant essentiellement sur une stratégie de capitalisation informelle d'expériences peut être fait : la situation de travail n'est donc pas véritablement pensée comme une situation de formation (Durand & Fillietaz, 2009).

Chapitre 2 : ANCRAGE SCIENTIFIQUE

Ce chapitre, structuré en trois sous-chapitres, vise à contextualiser notre objet d'étude sur le plan scientifique.

Le premier sous-chapitre présente les travaux qui considèrent la question de l'expertise dans le domaine professionnel de l'entraînement sportif. Si de nombreuses recherches se sont intéressées à cette notion, aucune définition ne fait actuellement l'objet d'un consensus. Ce chapitre permet donc de regrouper les principales études du domaine dans le but d'exposer les déterminants majeurs caractérisant les entraîneurs experts.

Le second sous-chapitre met en lumière l'expertise au prisme d'un déterminant essentiel constituant la focale retenue pour mener cette étude : la relation entraîneur-entraîné. Les travaux menés sur cette thématique à partir d'une diversité d'approches théoriques sont ici présentés.

Le troisième sous-chapitre traite du processus du développement professionnel des entraîneurs, et plus particulièrement celui des entraîneurs experts. En effet, s'il existe des formations initiales proposant un apprentissage formel, les entraîneurs apprennent majoritairement « sur le terrain », un milieu en perpétuelle évolution. Dans ce cadre, l'expertise ne peut pas être considérée comme un état à atteindre, mais doit plutôt être vue comme un processus dynamique : un apprentissage tout long de la vie.

SOUS-CHAPITRE 1 : L'expertise, une terminologie sans consensus

Ce sous-chapitre 2 est subdivisé en deux parties.

La première partie permet de recenser les différents déterminants permettant de caractériser un entraîneur expert. S'il n'existe pas aujourd'hui de consensus autour de cette définition, il existe des critères objectifs fréquemment utilisés dans les recherches sur l'expertise des entraîneurs : le niveau des athlètes qu'ils entraînent, leur expérience en tant qu'entraîneur, le niveau atteint en tant qu'athlète, leur réussite en tant qu'entraîneur et leur reconnaissance par le milieu sportif.

La deuxième partie nuance les critères objectifs de la première partie en présentant d'autres critères moins mesurables, mais néanmoins indispensables pour répondre à la complexité de l'activité ainsi qu'à la multitude des préoccupations de l'entraîneur : la définition de l'expertise doit prendre en compte son caractère multidimensionnel.

1. Qu'est-ce qu'un entraîneur expert ?

Cette première partie présente tout d'abord les cinq caractéristiques fréquemment utilisées dans les travaux de recherche pour déterminer l'expertise d'un entraîneur. Toutefois, la compréhension de la complexité de l'activité de l'entraîneur ne pouvant pas uniquement se restreindre à cinq critères, cette partie présente ensuite l'aspect multidimensionnel de l'expertise : entre connaissances et art du *coaching*.

Le 22 avril 2017 a été présenté, à l'Assemblée Générale de la FFBaD, le nouveau projet fédéral « Ambitions 2025 » qui positionne la recherche de performance comme l'objectif n°1 de la fédération. Développée à travers le PPF, la politique d'optimisation de la performance de la FFBaD est guidée par un objectif majeur : « *gagner des médailles et briller sur les compétitions de référence* » (PPF, p.23). Il est fréquent que les politiques fédérales entrevoient le niveau de performance des athlètes principalement au regard de leurs résultats en compétition. De la même manière, il existe une tendance spontanée à définir l'expertise de l'entraîneur au regard des performances de ses athlètes (Berliner, 2001 ; Lyle, 2002 ; Trudel & Gilbert, 2004), et par conséquent au regard de leurs résultats. Or, l'analyse de la performance sportive à des fins d'optimisation s'avère complexe dans la mesure où celle-ci est influencée par de multiples facteurs, ce qui demande de dépasser la seule référence à un record de victoire et de défaite (MacLean & Chelladurai, 1995 ; Hauw & Durand, 2004 ; Mallett & Côté, 2006 ; Paillard, 2010).

« Si nous identifions et décrivons les compétences des entraîneurs que nous jugeons excellents uniquement en fonction des performances des athlètes, nous fondons par erreur notre recherche sur les mesures comportementales indirectes »
(Côté et al., 2007, p.4)

Même si de nombreux auteurs s'accordent sur le fait que l'expertise de l'entraîneur ne peut pas se résumer aux performances de ses athlètes, il reste difficile d'identifier et d'objectiver l'influence propre de l'entraîneur sur les performances des athlètes (Saury & Sève, 2004). En effet, même si certains entraîneurs sont considérés comme des faiseurs de champions, il existe aujourd'hui peu de normes objectives pour évaluer les entraîneurs (O'Sullivan & Douthett, 1994 ; Abraham et al., 2006). Cette difficulté à objectiver l'expertise professionnelle s'avère d'autant plus prégnante dans un environnement complexe et instable qu'est le sport de Haut Niveau, dans lequel il est difficile de répéter les succès (Lara-Bercial & Mallett, 2016 ; Purdy & Jones,

2011). S'il existe de multiples définitions de ce qu'est un entraîneur expert (Baker *et al.*, 2003a ; Côté *et al.*, 1995a ; Côté & Sedgwick, 2003 ; Horton *et al.*, 2005), cette notion ne fait pas encore à l'heure actuelle l'objet d'un consensus (Côté & Gilbert, 2009). Ce manque de consensus impacte directement le recrutement des entraîneurs de Haut Niveau, que les fédérations emploient couramment en fonction de leurs succès en tant qu'athlète (Gilbert *et al.*, 2006 ; Trudel & Gilbert, 2006). En indexant l'expertise de l'entraîneur dans une activité sportive sur leur niveau en tant que sportif dans cette même activité, leur formation (notamment continue) reste souvent très modeste, ce qui nuit à leur développement professionnel (Mallett, 2010 ; Mallett *et al.*, 2016 ; Rynne *et al.*, 2006).

Depuis une trentaine d'années, plusieurs auteurs ont cherché à comprendre la complexité du travail de l'entraîneur dans le but de déterminer les différents aspects permettant d'appréhender ce que pourrait être l'expertise dans l'entraînement (Saury *et al.*, 2002 ; Baker *et al.*, 2003b ; Côté & Sedgwick, 2003 ; Horton *et al.*, 2005). Certains auteurs ont mis en avant différents critères essentiels pour déterminer l'expertise d'un entraîneur (Gilbert & Trudel, 1999 ; Côté *et al.*, 1995a ; McPherson, 2000), plus précisément, cinq critères se sont progressivement stabilisés (d'Arripe-Longueville *et al.*, 1998 ; Bloom *et al.*, 1997 ; Côté *et al.*, 1995a, 1995b ; Saury & Durand, 1995a, 1998 ; Sedgwick *et al.*, 1997 ; Sève & Durand, 1999).

1.1. Le niveau des athlètes qu'ils entraînent

Pour être considéré comme expert, l'entraîneur doit tout d'abord exercer auprès d'athlètes séniors de Haut Niveau, c'est-à-dire intégrés dans les équipes fédérales officielles lors des compétitions nationales et internationales (Côté *et al.*, 1995a, 1995b ; Trudel & Gilbert, 2013). Certains auteurs ajoutent que, pour être expert, l'entraîneur doit avoir supervisé la formation d'athlètes internationaux (Côté & Sedgwick, 2003 ; Lemyre *et al.*, 2007). De façon encore plus restreinte, pour Werthner & Trudel (2006), il doit être intervenu auprès d'athlètes du top 10 mondial dans les deux dernières années. Au-delà d'exercer auprès d'athlètes séniors de Haut Niveau, pour Horton *et al.* (2005), seuls les entraîneurs employés comme entraîneurs de l'équipe nationale peuvent être considérés comme experts : la *Leeds Beckett University* (2013)³⁰ ajoute même que le statut de *head coach* (*i.e.* entraîneur principal) est un critère

³⁰ Conseil International pour l'excellence dans l'entraînement sportif, Association des Fédérations Internationales de Sport Olympique d'été et Leeds Beckett University (2013). Cadre international pour la formation des entraîneurs. Illinois, Etas Unis : Human Kinetics.

indispensable pour être reconnu comme expert. Toutefois, d'autres auteurs précisent que ce critère ne peut pas à lui seul déterminer l'expertise d'un entraîneur : il ne faut pas confondre un entraîneur intervenant auprès de sportifs élités et un entraîneur expert (Lemyme *et al.*, 2007).

Dans le badminton français, jamais un athlète sénior n'a atteint le top 10 mondial, le critère de Werthner & Trudel (2006) ne peut donc pas être retenu pour caractériser nos entraîneurs experts. Les experts participant à cette étude auront par conséquent comme caractéristique d'être en exercice auprès d'athlètes séniors ou juniors (moins de 19 ans) de Haut Niveau (*i.e.* intégrés dans les équipes fédérales officielles lors des compétitions nationales et internationales). De plus, au moment de l'étude, seul un entraîneur répond au critère de la Leeds Beckett University (2013). Ce critère n'a donc pas été retenu comme un critère discriminant pour cette étude. Cependant, les entraîneurs experts participant à cette étude répondent au critère d'Horton *et al.* (2005) et ont (ou ont eu) le statut d'entraîneur national.

1.2. Leur expérience en tant qu'entraîneur

Pour compléter ce premier critère, certains auteurs précisent que l'entraîneur, pour être considéré comme expert, doit également avoir au moins dix ans d'expérience dans l'entraînement (Côté *et al.*, 1995a ; Côté & Sedgwick, 2003). D'autres travaux précisent que cette pratique, d'au moins dix ans, doit avoir eu lieu dans l'entraînement à un niveau national ou international (Lemyre *et al.*, 2007 ; Werthner & Trudel, 2006 ; Ericsson *et al.*, 1993) avant de devenir un entraîneur expert (Côté *et al.*, 1995b ; Baker *et al.*, 2003b). Toutes ces années de pratique seraient indispensables pour pouvoir vivre et s'adapter à une grande variété de situations permettant de devenir expert (Saury, 2004 ; Vergnaud, 2010).

Dans le badminton français, seuls deux entraîneurs répondent aux critères d'expérience en tant qu'entraîneur présentés dans le paragraphe précédent (plus de dix ans d'expérience) : (i) un entraîneur national exerçant à l'INSEP depuis plus de quinze ans au moment de l'étude, non retenu principalement pour des raisons langagières (non-francophone), et (ii) un ancien entraîneur national bulgare, aujourd'hui entraîneur dans une structure privée auprès d'athlètes séniors et juniors intégrés dans les équipes fédérales officielles lors des compétitions nationales et internationales, retenu pour l'étude. Hormis cet entraîneur, les participants à cette étude, considérés comme experts, ont une expérience d'entraîneur d'au moins quatre ans avec des athlètes juniors et/ou séniors intégrés dans les équipes fédérales officielles lors des compétitions nationales et internationales.

1.3. Le niveau atteint en tant qu'athlète

Pour Côté *et al.* (1995b), même si ce critère ne doit pas être discriminant, l'entraîneur expert doit avoir évolué à un niveau régional, national ou international en tant qu'athlète.

Dans le badminton français, tous les entraîneurs nationaux retenus dans cette étude ont évolué à un niveau national en tant qu'athlète : plus précisément, ils ont tous atteint au minimum au cours de leur carrière d'athlète un niveau Top 100 français.

1.4. Leur réussite en tant qu'entraîneur

Au-delà de leur expérience en tant qu'entraîneur, un critère régulièrement admis pour être considéré comme expert renvoie à la prise en compte du nombre de victoires des athlètes qu'il entraîne (Lemyre *et al.*, 2007). Ainsi, il doit avoir formé au moins deux athlètes de niveau national (Côté *et al.*, 1995a, 1995b) et un athlète de niveau international.

Dans le badminton français, hormis les entraîneurs de l'INSEP, tous les entraîneurs participant à cette étude répondent à ce critère de réussite en tant qu'entraîneur.

1.5. La reconnaissance du milieu sportif

Pour finir, pour être considéré comme expert, l'entraîneur doit également être reconnu comme expert par ses pairs et par l'institution sportive (Côté *et al.*, 1995a, 1995b ; Côté & Sedgwick, 2003 ; Bouchez, 2006 ; Rolland, 2011 ; Salmela, 1996 ; Ericsson & Charness, 1994).

Cette reconnaissance par les pairs se traduit dans cette étude par le fait que les entraîneurs participants ont été employés comme entraîneurs nationaux au sein de la FFBaD. Seul un des entraîneurs experts participant à l'étude ne répond pas à ce critère. Néanmoins, le choix de retenir cet entraîneur s'est imposé du fait de la validation de nombreux critères précédents. En effet, il est le seul à avoir à la fois plus de dix années d'expérience dont une expérience comme entraîneur national de Bulgarie, à avoir été un athlète de Haut Niveau et à avoir formé un joueur ayant obtenu une médaille aux Championnats du Monde juniors.

Toutefois, si ces critères objectifs permettent de convenir de ce qu'est un entraîneur expert, certains auteurs précisent qu'il est essentiel de ne pas restreindre l'expertise à ces critères (Ericsson & Charness, 1994 ; Touboul, 2011).

2. L'expertise, un caractère multidimensionnel

Cette deuxième partie présente d'autres caractéristiques moins objectives, mais néanmoins incontournables si l'on s'intéresse à la définition d'un entraîneur expert. En effet, celle-ci doit également prendre en compte l'aspect multidimensionnel de l'expertise afin de refléter la complexité de l'activité ainsi que la multitude des préoccupations de l'entraîneur (Côté *et al.*, 2007). Cette complexité est notamment mise en exergue par le *National Standards for Sport Coaches* de l'Association Nationale du Sport et de l'Education Physique qui identifie huit domaines de compétence de l'entraîneur : (i) une philosophie et une éthique d'entraînement, (ii) une responsabilité sécuritaire, (iii) une responsabilité physiologique, (iv) une responsabilité de développement social, physique et émotionnel des athlètes, (v) la relation interpersonnelle avec les athlètes, (vi) des connaissances technico-tactiques, (vii) un rôle de manager sportif et (viii) des techniques d'évaluation des athlètes (Blom *et al.*, 2010 ; Wylleman, 2000 ; Couckuyt, 2017).

2.1. L'entraîneur expert, entre principes éthiques et culturelles

Plusieurs travaux définissent l'expertise à travers des critères plus difficilement objectivables. Plus précisément, DeWeese (2012) définit l'entraîneur expert comme un entraîneur digne de confiance, présentant un niveau avancé de connaissances techniques du sport considéré, faisant preuve d'un haut niveau d'engagement envers sa profession, adaptant constamment ses propres pratiques d'entraîneur, communiquant efficacement et identifiant les besoins de ses athlètes. La recherche de performance maximale ne doit donc pas être l'unique préoccupation de l'entraîneur (Henry, 2013). Au-delà du développement sportif des athlètes, l'activité de l'entraîneur doit aider le développement personnel des athlètes (Szedlak *et al.*, 2017) en tant que sportif, mais également en tant qu'acteur de la société (Côté & Gilbert, 2009 ; Shields *et al.*, 2002). Pour se faire, il est nécessaire que l'entraîneur puisse développer une philosophie d'entraînement personnelle et éthique au fil du temps, à plus forte raison avec le développement de forts enjeux commerciaux, politiques et médiatiques entourant le sport de Haut Niveau et pouvant engendrer un recul de ces principes éthiques (Saury & Sève, 2004). Si chaque entraîneur développe sa propre philosophie d'entraînement tout au long de sa carrière à

travers ses expériences, ses convictions ou encore sa culture d'entraînement (Saury & Sève, 2004), il est également fortement rattaché aux traditions culturelles de son activité sportive (d'Arripe-Longueville & Fournier, 1998).

« Le style chinois était omniprésent. [...] Je n'ai rien contre l'approche chinoise et cela fonctionne très bien en Chine. J'ai juste dit que nous ne pouvons pas l'importer avec la culture générale qui est différente » (Fernando Rivas, 2014)

« Puisque nous sommes en Espagne – nous n'habitons pas en Chine, en Indonésie ou au Danemark – nous devons adapter les connaissances à la culture espagnole » (Fernando Rivas, 2016)

Cet enracinement culturel explique notamment pourquoi certaines importations de formes d'entraînement d'autres pays ou la venue d'entraîneurs étrangers n'ont pas toujours le résultat escompté (Saury et Sève, 2004). Outre cette inscription dans les traditions culturelles, l'activité de l'entraîneur s'inscrit également dans un genre professionnel. Le genre permet de réguler l'activité des professionnels d'une communauté de pratique de façon tacite (Jouanneaux & Clot, 2002).

« La connaissance humaine la plus simple [...] n'est pas limitée à l'expérience personnelle d'un individu ; elle se réalise sur la base de l'acquisition par lui de l'expérience de la pratique sociale » (Léontiev, 1976, p.76).

Toutefois, ce genre professionnel doit être considéré comme une ressource permettant à l'entraîneur d'évoluer dans une culture et une « façon de faire » commune, qu'il va s'approprier (Couckuyt, 2017) à travers une « *activité originale* » (Lémonie & Robin, 2010) et ainsi créer leur propre style (Mouchet, 2005).

« Les professionnels ajustent et retouchent les genres [...]. Il y a donc une intériorité réciproque des styles et des genres professionnels » (Clot, 2008, p.109)

Pour pouvoir s'approprier ce genre professionnel, l'entraîneur va tout d'abord devoir maîtriser un ensemble de connaissances, qu'il va manipuler, transformer pour créer et innover (Krantz & Dartnell, 2001) et enfin devenir un professionnel du savoir (Fleurance, 2006). En effet, c'est la spécialisation de certains savoirs génériques dans un domaine d'activité considéré (Sève, 2004 ; Barbier, 2011), qui permet à l'entraîneur expert d'obtenir un haut niveau d'efficacité auprès de leurs athlètes (Lyle, 2002).

2.2. L'entraîneur expert : de l'usage contextualisé des savoirs

La variabilité du processus d'entraînement implique une mobilisation d'un nombreux type de connaissances par l'entraîneur. Tardif (1994), par exemple, parle des connaissances déclaratives (savoirs théoriques), des connaissances procédurales (savoir-faire de l'individu sur la façon d'utiliser le savoir théorique) et des connaissances conditionnelles (les savoirs sur les conditions et les raisons d'utilisation du savoir théorique). Pour certains auteurs, ces connaissances peuvent être divisées entre les connaissances spécifiques à une discipline sportive et celles relatives à l'entraînement (Cloes *et al.*, 2009 ; Abraham & Collins, 1998). Gilbert & Côté (2013) ont, quant à eux, modélisé les connaissances de l'entraîneur en trois types de savoirs : (i) le savoir professionnel (savoir spécifique au métier) qui regroupe les savoirs spécifiques à l'activité et ceux spécifiques à l'entraînement, (ii) le savoir interpersonnel (savoir relationnel) qui inclut les interactions individuelles et collectives qui existent entre l'entraîneur et les différents acteurs du sport et (iii) le savoir intrapersonnel (savoir personnel) qui représente l'apprentissage contextualisé et la réflexion (Gilbert & Trudel, 2001, 2006, 2013 ; Lemyre *et al.*, 2007). Toutefois, s'ils sont des professionnels du savoir, l'efficacité des entraîneurs dépend avant tout de leurs compétences.

Une compétence est une « *propriété conférée à un sujet individuel et/ou collectif par attribution de caractéristiques construites par inférence à partir de son engagement dans des activités situées, finalisées, donnant lieu à attribution de valeur* » (Barbier, 2011, p. 37)

La compétence est un concept intermédiaire entre activités et savoirs qui permet à l'entraîneur d'agir dans l'action (Debon, 2006). Le développement des compétences est donc le résultat de l'apprentissage de savoirs associés aux expériences vécues par les individus (Sarremejane, 2004 ; Sarremejane *et al.*, 2010). Ce sont d'ailleurs ces expériences qui permettent de comprendre en partie pourquoi à savoirs égaux deux individus peuvent être de compétences inégales (Couckuyt, 2017). Si dans l'instant les ressources font défaut, ou si l'individu ne parvient pas à les mobiliser efficacement, il n'y a pas de compétence (Perrenoud, 1998). En formation professionnelle, par exemple, tous les entraîneurs stagiaires acquièrent les mêmes connaissances théoriques. Toutefois, cela ne signifie pas qu'ils pourront tous

directement les mobiliser : pour pouvoir les utiliser en action, ils vont devoir les associer à leurs expériences d'où la nécessité de les compléter par de la pratique.

Au-delà des savoirs « conventionnels », l'entraîneur est également confronté à des savoirs liés à l'expérience (Lévêque, 2005). Tardif *et al.* (1991) différencient les savoirs acquis en formation et les « *savoirs d'expérience* » (Tochon, 1993 ; Tardif, 1993 ; Cizeron & Gal-Petitfaux, 2010). Cette dichotomie entre les savoirs théoriques et les savoirs d'expériences montre la complexité du métier d'entraîneur, à l'interface du « *théoricien* » et de « *l'homme de terrain* » (Barbier, 1996). Prenons un exemple lors d'un événement marquant de l'histoire du badminton européen :

Historiquement, le simple dame est largement dominé par la Chine qui totalise 71% des titres mondiaux dans cette discipline. En 2014, à Jakarta, la finale du simple dame du Championnat du Monde voit s'opposer la Chinoise Li Xueri, tête de série 1 et championne olympique en titre, et l'Espagnole, tête de série 9, Carolina Marin. Après plus d'une heure de match, c'est l'Espagnole qui prend l'avantage et s'offre un premier volant de match (20/18) : elle était à un point de devenir la première Espagnole à se saisir d'un titre de Championne du Monde. Avant de servir pour le point de match contre la championne Olympique en titre, Carolina Marin se tourne vers son entraîneur et lui demande conseil : ce dernier lui fait signe de servir *open* (excentré). Elle provoque ainsi une faute de Li Xueri en retour de service et s'offre ainsi la victoire dans le dernier set (17/21-21/17-21/18) et par conséquent un premier titre historique de Championne du Monde pour l'Espagne.

« Nous avons fait beaucoup d'analyses vidéo et on y a accordé beaucoup d'attention. Je suis sûr que tout le monde le fait. Ça a marché, ça aurait pu marcher d'une autre façon, mais ça a marché, donc c'est une belle histoire à raconter, non ? » (Fernando Rivas, 2016)

Lorsque la joueuse lui demande où servir, l'entraîneur n'a ici que quelques secondes pour prendre la bonne décision : c'est-à-dire pour être compétent. Cette décision est le fruit de connaissances (*e.g.*, il parle dans son interview des analyses vidéo qu'ils ont pu mener en amont du match), mais également de sa vaste expérience d'entraîneur. C'est finalement l'interaction complexe de ces connaissances académiques et de la mémoire de situations similaires associée à des années d'expérience et de réflexion, qui permet aux entraîneurs experts de s'adapter (Ericsson & Cahrness, 1994) et de réaliser des performances supérieures à la moyenne dans un domaine particulier (Nash & Collins, 2006 ; Côté *et al.*, 2007), tout en donnant une image instinctive de leur action (Schön, 1987).

2.3. L'entraîneur expert, l'art du *coaching*

Si l'entraînement sportif est aujourd'hui considéré comme une pratique professionnelle s'appuyant sur des connaissances scientifiques (Muller *et al.*, 1999), quelle que soit la sphère de l'entraînement (*i.e.* technique, tactique, physique, mentale), le *coaching*³¹ est quant à lui plutôt appréhendé comme un art (Woodman, 1993 ; Lyle, 1999 ; Côté, 1998). Cette représentation, assimilant l'entraîneur à un véritable alchimiste de la performance, contribue parfois même à considérer l'entraîneur comme un véritable gourou (Ripoll, 2012). Cette image est d'autant plus renforcée par le fait que certains entraîneurs parviennent difficilement à expliquer pourquoi ils prennent telle ou telle décision ou encore comment ils structurent leur feedback. C'est pourquoi leur connaissance est régulièrement considérée comme tacite ou implicite (Nash & Collins, 2006 ; Durand *et al.*, 2005) : le métier d'entraîneur serait donc une activité où l'on est plus guidé par des savoirs implicites, issus de pratique, que par des savoirs scientifiques ou théoriques (Saury & Sève, 2004).

De plus, le métier d'entraîneur est une activité où la responsabilité individuelle de l'entraîneur est fortement engagée. En effet, ce dernier est régulièrement amené à prendre des décisions « dans le feu de l'action », en ne comptant bien souvent que sur lui-même (Sève *et al.*, 2002). Après avoir pris en compte le contexte, l'entraîneur va devoir mobiliser rapidement ses connaissances pour traiter les informations lui permettant de choisir entre diverses alternatives possibles et ainsi déterminer l'action la plus pertinente à effectuer (Schmidt & Lee, 2005). En psychologie du sport, les études menées à travers une approche computationnelle se sont principalement intéressées au système de traitement de l'information (Schmidt, 1993) des sportifs experts (Bossard & Kermarrec, 2011). Certains aspects de la prise de décision de ces sportifs issus de ces études peuvent être concordants avec l'activité de l'entraîneur expert comme (i) une flexibilité du système de traitement de l'information (Ripoll, 1996), (ii) une sélection d'indices pertinents favorisant l'anticipation (Reilly *et al.*, 2000) ou encore (iii) un caractère inter-événementiel de l'extraction d'informations pertinentes (Gréhaigne & Godbout, 1999). Toutefois, ces études prennent plus rarement en compte le caractère complexe des situations réelles des activités sportives (Menaut, 1998). En effet, la prise de décision de l'entraîneur expert se déroule dans un large empan temporel incluant à la fois des informations

³¹ Dans le prolongement de sa signification anglosaxonne, le terme *coaching* est utilisé dans ce manuscrit dans une acception large pour définir l'intervention de l'entraîneur avec ses athlètes (que ce soit à l'entraînement ou en compétition).

relatives au contexte, mais également les connaissances, conceptions et valeurs des expériences individuelles passées et façonnées par le groupe social d'appartenance (Dracon, 2001). Le simple schéma « détecter-identifier-agir » semble donc présenter certaines limites au regard des situations complexes et évolutives qui caractérisent l'activité de l'entraîneur (Sève *et al.*, 2002).

D'autres travaux promeuvent davantage la prise en compte du contexte de l'activité de l'entraîneur. En prenant en compte l'expérience de l'entraîneur expert dans sa prise de décisions (Ross *et al.*, 2006), ces auteurs laissent davantage de place à l'improvisation et aux régulations locales (Thévenot, 1995). Dans ces études, les auteurs mettent en avant la capacité de l'entraîneur expert à reconnaître la typicalité de la situation lorsqu'ils sont confrontés à des situations nouvelles. C'est finalement la mise en correspondance des indices pertinents perçus et des structures fonctionnelles disponibles en mémoire qui va *in fine* lui permettre d'agir de façon optimale (Klein, 1997, 2008 ; Lipshitz *et al.*, 2001). Ross *et al.* (2006), par exemple, parlent du « *package cognitif* » mobilisé par l'entraîneur et composé : (i) des attentes, (ii) des indices pertinents, (iii) des cours d'actions typiques issus de l'expérience et (iv) des buts plausibles. Klein (1997), quant à lui, distingue trois modalités de reconnaissance utilisées par l'expert face à une situation dynamique : (i) la reconnaissance simple, (ii) le diagnostic de la situation et (iii) l'évaluation du cours d'action. Par la reconnaissance simple, l'entraîneur expert, reconnaissant une situation déjà rencontrée, va pouvoir y associer directement une réponse adéquate. Ils disposent donc de structures mnémoniques leur permettant de reconnaître une situation comme typique et *in fine* de s'adapter efficacement pour y répondre rapidement (Ross *et al.*, 2006 ; Bossard *et al.*, 2010 ; De Keukelaere *et al.*, 2013 ; Macquet, 2009). L'expert peut ensuite, à travers le diagnostic de la situation, comparer les indices pertinents de la situation rencontrée avec plusieurs situations similaires précédemment vécues, choisir parmi des réponses connues et mettre en œuvre une action appropriée. Certains auteurs parlent de « *schémas* » (Zsombok & Klein, 1996 ; Flin *et al.*, 1996 ; Piegorsch *et al.*, 2006), c'est-à-dire des structures abstraites issues de l'expérience et réutilisées pour prendre des décisions rapides face à des situations nouvelles, similaires ou identiques (Rumelhart, 1980). L'expert peut enfin procéder à l'évaluation du cours d'action lui permettant d'élaborer une solution inédite en imaginant comment son action pourrait s'intégrer à la situation courante (Klein, 2008). La prise de décision est finalement un processus d'élaboration d'options permettant à l'entraîneur de faire face de façon heuristique aux contraintes variable d'un environnement (Raab & Johnson, 2008). Les décisions ne peuvent pas donc être considérées comme la seule application *stricto sensu* de planifications préalables ou d'une logique rationnelle préétablie par l'entraîneur. Une

lecture singulière de l'action considérée comme située socialement et culturellement (Theureau, 2015) met en avant le fait que la construction de ces décisions se déroule *in situ*, en fonction des interactions locales entre le contexte et les actions de l'individu possédant des connaissances préalables en arrière-plan. Ces décisions dépendent donc autant de choses planifiées que de choses improvisées en cours d'action (Tochon, 1993 ; Saury & Krause, 2002).

L'action repose « *non (pas) sur des prédispositions individuelles ou des règles conventionnelles, mais sur des interactions locales, dépendantes des circonstances particulières pour l'acteur* » (Tochon, 1998, p.262)

Cependant, ces approches ne prennent ni en compte les dimensions relationnelles et interactives de l'entraînement, ni l'interdépendance des activités de l'entraîneur et des athlètes (Jowett & Wylleman, 2006 ; Poczwadowski *et al.*, 2006 ; Saury & Durand 1995a, 1995b, 1998). D'autres approches, centrées sur l'expertise des entraîneurs, considèrent l'efficacité de l'entraînement comme une propriété inhérente aux modalités d'interaction entre entraîneur et athlètes : si l'entraîneur joue un rôle majeur dans l'entraînement et la performance des athlètes, l'efficacité de l'entraînement n'est pas la seule propriété de l'action de l'entraîneur mais bien une propriété de la collaboration entraîneur-athlète (Saury & Sève, 2004).

C'est pourquoi, certaines études s'intéressent plus particulièrement à l'activité de l'entraîneur dans un contexte d'interactions avec les athlètes (Saury, 2008 ; Weaver & Chelladurai, 1999 ; Totchilova-Gallois & Lévêque, 2003). Le *coaching* étant défini par la nature et la qualité de l'interaction qui se produit entre l'entraîneur et les athlètes (Lyle, 2002), il est donc essentiel de tenir compte de la façon dont l'entraîneur interagit avec ses athlètes pour comprendre le processus cognitif social complexe de l'entraînement (Jones *et al.*, 2004 ; Lynch, 2001).

SOUS-CHAPITRE 2 : L'expertise au prisme de la relation entraîneur-athlète

Ce sous-chapitre 2 est subdivisé en quatre parties.

La première partie présente les travaux, centrés sur l'expertise des entraîneurs, qui considèrent l'efficacité de l'entraînement comme une propriété inhérente à la relation entraîneur-entraîné. Ces études montrent qu'il existe non seulement une relation « professionnelle » entre l'entraîneur et l'athlète, mais aussi une relation « affective ». Il ne faut donc pas omettre les phénomènes inhérents à la dynamique des relations interindividuelles entraîneur-athlète : l'entraînement sportif étant finalement un travail collaboratif.

Les trois parties suivantes mettent en évidence les différents modèles permettant de déterminer les facteurs qui se jouent dans la relation entraîneur-entraîné et des conséquences sur la performance de l'athlète :

- Une influence du comportement de l'entraîneur sur l'activité de l'athlète ;
- Une relation singulière riche en affectivité ;
- Une approche ergonomique de la relation entraîneur-entraîné.

1. Effets du comportement de l'entraîneur sur les performances de l'athlète

Cette première partie présente les études ayant analysé la relation entraîneur-entraîné du point de vue des effets du comportement de l'entraîneur sur les performances de l'athlète.

Parmi ces études, de nombreux travaux s'inscrivent dans le cadre du modèle multidimensionnel du *leadership* (Chelladurai & Carron, 1978) qui place l'entraîneur comme le point central de la relation. En effet, dans ce modèle, c'est de l'efficacité de l'entraîneur en tant que *leader*³², que va grandement dépendre la performance des athlètes (Laios *et al.*, 2003 ; Mageau & Vallerand). De plus, ces auteurs précisent que pour être un *leader* efficace, l'entraîneur doit également devoir faire preuve de flexibilité pour pouvoir s'adapter sans cesse aux besoins des individus, à la situation ou encore au contexte. La performance des athlètes dépendrait donc principalement du degré de concordance entre le comportement effectif de l'entraîneur dans la situation, le comportement préféré ou attendu par les athlètes et le comportement requis par les caractéristiques situationnelles (Bortoli *et al.*, 1995). Le modèle du *leadership* situationnel (Hersey & Blanchard, 1982, cité par Northouse, 2004) précise d'ailleurs qu'il n'existe pas de meilleur style de *leadership*. L'activité de l'entraîneur va dépendre de différentes caractéristiques comme les caractéristiques des individus (*e.g.*, âge, personnalité, expérience de la pratique...), celles de l'environnement (*e.g.*, objectifs, organisation, valeurs, normes véhiculées dans le centre de formation), des dispositions psychologiques de chacun (*e.g.*, l'orientation et l'intensité des motivations, les personnalités, les sentiments de compétence) et de ses propres caractéristiques individuelles (*e.g.*, personnalité, compétence, expérience passée).

D'autres travaux ont également mis en avant l'importance de l'adaptabilité de l'entraîneur à leur perception du comportement et de la motivation de leurs athlètes (Mageau & Vallerand, 2003). Leur capacité à développer la motivation personnelle des athlètes est considérée par Mallett (2005) comme un élément clé de leur rôle. Ces travaux rejoignent ceux ayant montré que l'activité de l'entraîneur permettant de satisfaire les besoins des athlètes (Salminen & Liukkonen, 1996) et de renforcer leur motivation (De Swardt, 2008), est

³² Northouse (2004) définit le *leadership* comme étant un processus interactif par lequel une personne influence un groupe d'individu pour atteindre un objectif commun.

indispensable pour l'amélioration des performances sportives (Butler, 1997 ; Vealey *et al.*, 1998). Ryan & Deci (2000), par exemple, ont montré que le développement d'un climat motivationnel a des conséquences positives et primordiales dans le développement d'une relation entraîneur-athlète. Des auteurs ont ainsi essayé de décrire les styles d'entraîneurs en fonction de leur système de valeurs : (i) le style autoritaire/autocratique (centré sur l'entraîneur) où l'entraîneur est le décideur central et où la transmission des connaissances est principalement unidirectionnelle de l'entraîneur à l'athlète et (ii) le style démocratique (centré sur l'athlète) où l'entraîneur, à travers un processus de communication ouvert, transmet des connaissances répondant aux attentes et aux besoins des athlètes (Lyle, 2002). Si les travaux montrent que les athlètes préfèrent généralement un style d'entraînement démocratique (Carron & Bennett, 1977 ; Chelladurai, 1990) où l'entraîneur a tendance à être plus flexible dans le choix des méthodes d'entraînement, fait preuve d'empathie envers les joueurs et comprend les situations personnelles du joueur (Lyle, 2002), les entraîneurs utilisent généralement des styles plus autocratiques (Chelladurai *et al.*, 1989 ; Chelladurai, 1990).

Cependant toutes ces études ayant analysé les relations entraîneur-athlète ont une limite principale : le manque de prise en compte du processus dynamique des interactions entre les acteurs (Jowett & Ntoumanis, 2004). C'est pourquoi, d'autres auteurs ont défini de nouvelles dimensions pour rendre compte de cette dynamique interactive. Wylleman (2000), par exemple, identifie trois dimensions : (i) une dimension acceptation/rejet qui fait référence aux attitudes positives ou négatives que les entraîneurs et les athlètes peuvent adopter à l'égard de leur relation et au cours de leurs interactions, (ii) une dimension dominance/soumission qui fait référence à l'adoption d'une position forte ou faible l'un envers l'autre³³ et (iii) une dimension socio-émotionnelle qui renvoie à la prise de position interpersonnelle et émotionnelle l'un envers l'autre. Si ces études ont donc principalement analysé la relation entraîneur-entraîné à travers les effets du comportement de l'entraîneur sur les performances de l'athlète, elles ne prennent pas en compte les relations interpersonnelles dyadiques dynamiques (Kelley *et al.*, 1983), c'est-à-dire des situations dans lesquelles les comportements, émotions et cognitions de deux individus sont mutuellement et causalement interdépendants (Jowett *et al.*, 2010 ; Jowett & Ntoumanis, 2004).

³³ A ce sujet, Jowett (2007) précise que, s'il est généralement difficile d'atteindre une « *dépendance mutuelle* » (Kelley & Thibaut, 1978) du fait du manque de ressources de l'athlète par rapport à l'entraîneur (*e.g.*, expérience, connaissances et compétences), dans le sport de Haut Niveau, l'expertise des deux acteurs peut permettre une plus grande réciprocité de contrôle sur les résultats relationnels.

2. La relation entraîneur-athlète : un processus dynamique teinté d'affectivité

Cette deuxième partie présente les études ayant analysé la relation entraîneur-athlète du point de vue de l'interdépendance et de la relation « affective » entre l'entraîneur et l'athlète.

Il existe en effet non seulement une relation « professionnelle », basée sur le simple transfert de connaissances et de compétences de l'entraîneur à l'athlète (Martens, 1996 ; Potrac *et al.*, 2000), mais aussi une relation « affective » entre les deux individus. Plusieurs travaux en psychologie du sport ont montré qu'une relation entraîneur-entraîné réussie dépend de (i) la perception des athlètes du comportement de l'entraîneur (Chelladurai, 1993), (ii) la compatibilité entre l'entraîneur et les athlètes (Horne & Carron, 1985) et (iii) la communication (Berardinis *et al.*, 1983). Si l'interdépendance est donc inévitable dans la relation entraîneur-athlète leur permettant de soutenir les mêmes responsabilités (Jowett, 2005), elle va également façonner :

- (i) Le soi (*e.g.*, il est probable qu'un jeune athlète, interagissant régulièrement avec un entraîneur qui domine et contrôle, adopte un comportement de soumission) ;
- (ii) Les modèles mentaux : les athlètes développent des perceptions qui reflètent leur tentative de compréhension du sens des situations d'interdépendance (*e.g.*, mon entraîneur me demande une routine plus difficile, parce que je suis compétent). Par ailleurs, Jackson & Beauchamp (2010) ont montré qu'un haut degré de confiance dans les capacités de l'autre prédit un engagement accru pour les deux membres de la dyade ;
- (iii) L'interaction, qui peut prendre plusieurs formes : l'entraîneur et l'athlète peuvent s'adonner à des activités indépendantes (*e.g.*, l'entraîneur prépare le matériel pendant que l'athlète s'échauffe), à des activités partagées (*e.g.*, l'entraîneur et l'athlète déjeunent ensemble), échanger de l'information avant ou après une séance ou encore interagir directement pendant l'entraînement l'athlète demande conseil à l'entraîneur.

De plus, il existe un réseau de constructions psychosociales lié à la relation entraîneur-athlète (Yang & Jowett, 2013). Des auteurs définissent cette relation comme un ensemble d'émotions, de pensées et de comportements, entouré de nombreuses variables (Jowett &

Cockerill, 2003 ; Jowett & Meek, 2000) telles que la passion du sport (Lafreniere *et al.*, 2011), la cohésion d'équipe et le *leadership* (Jowett & Chaundy, 2004), la motivation (Olympiou *et al.*, 2008 ; Adie & Jowett, 2010), le conflit et le soutien (Jowett, 2009), l'empathie (Lorimer & Jowett, 2009a), l'efficacité collective (Jowett *et al.*, 2012) ou encore les styles d'attachement (Davis & Jowett, 2010 ; Lorimer & Jowett, 2009b).

Dans la continuité de ces travaux, le modèle des 3+1Cs (Jowett, 2003 ; Jowett & Cockerill, 2003 ; Jowett & Meek, 2000 ; Jowett, 2007 ; Jowett & Ntoumanis, 2004) invite à appréhender cette relation à travers l'articulation de quatre dimensions interdépendantes :

- (i) La proximité (*closeness*), l'élément affectif de la relation, se reflète dans les sentiments mutuels de confiance, de respect et résulte des expériences relationnelles de l'entraîneur et des athlètes ;
- (ii) L'engagement (*commitment*), l'élément cognitif de la relation, se reflète dans l'orientation à long terme des entraîneurs et des athlètes vers la relation. Cette orientation comprend les pensées d'attachements et l'intention de maintenir une relation satisfaisante dans le temps ;
- (iii) La complémentarité (*complementarity*), l'élément comportemental de la relation, se reflète dans les interactions complémentaires ou coopératives de l'entraîneur et des athlètes, en particulier pendant l'entraînement et leur permet de canaliser tous leurs efforts vers l'atteinte des objectifs fixés ;
- (iv) La co-orientation (*co-orientation*) représente les perspectives communes de l'entraîneur et des athlètes (*e.g.*, objectifs communs, valeurs, croyances). Les connaissances et la compréhension partagées leur permettent de réagir de manière appropriée aux besoins et aspirations des uns et des autres (Jowett & Meek, 2000 ; Jowett & Cockerill, 2003). Elle se reflète dans trois dimensions (Jowett & Clark-Carter, 2006) : (i) la similitude réelle, (ii) la similitude supposée et (iii) la « *justesse empathique* » ou « *compréhension* » (Jowett, 2005, 2006 ; Jowett & Cockerill, 2003).

Ces quatre dimensions ont permis de définir de manière générale les émotions, les pensées et les comportements de l'entraîneur et des athlètes afin de comprendre leur relation unique : une dyade est interdépendante si l'entraîneur et l'athlète éprouvent des niveaux élevés de confiance et de respect, souhaitent rester engagés l'un envers l'autre dans le temps et évoluent dans une atmosphère chaleureuse. La qualité de leur relation est de ce fait susceptible

de déterminer le fonctionnement des membres de la relation : les membres de la dyade ayant développé une relation de bonne qualité sont susceptibles de comprendre et de s'entendre sur ce qui doit être fait pour apporter des changements (Jowett *et al.*, 2012). D'autres modèles, partageant un certain nombre de caractéristiques avec le modèle des 3 Cs+1, intègrent d'autres aspects importants des relations interpersonnelles. Par exemple, le modèle de relations sociales de Nitsch & Hackfort (1994) appréhende ces relations à travers trois dimensions distinctes : (i) la dimension du lien, définie par la sympathie et l'antipathie, (ii) la dimension du pouvoir, définie par l'autorité et la responsabilité et (iii) la dimension de coopération, définie par la répartition des tâches. Ces relations sont donc fondées sur un accord durable (plutôt implicite) entre l'entraîneur et l'athlète qui repose sur :

- (i) Des aspects intentionnels, qui font référence à l'accord mutuel et à l'acceptation des buts et du processus d'interaction sociale. Ces aspects englobent l'effet prévu et les thèmes des interactions (types d'interactions) ;
- (ii) Des aspects instrumentaux, qui se réfèrent aux conditions dans lesquelles l'interaction a lieu, englobent les principes d'interaction sociale (fournissant le cadre normatif de l'interaction) et les règles d'interaction (définissant et limitant l'interaction dans les limites des règles d'interaction).

En appliquant le modèle de Nitsch & Hackfort (1994), Seiler *et al.* (1999) ont par ailleurs montré que l'accord mutuel et l'acceptation des objectifs sont importants dans l'amélioration de la relation entraîneur-athlète. À ce sujet, les écarts entre les attentes de l'entraîneur et de ses athlètes se sont avérés être des obstacles potentiels à l'amélioration de la performance.

Dans la continuité de ces modèles, d'autres auteurs ont essayé de décrire des styles d'entraîneurs. Par exemple, Lévêque (1992), qui a également travaillé sur la dynamique émotionnelle au sein du couple entraîneur-athlète, a catégorisé les entraîneurs à travers quatre profils :

- (i) L'entraîneur modèle (sur ordonnance) qui peut étouffer l'athlète par son omniprésence ;
- (ii) Le formateur-entraîneur qui, ne s'étant pas totalement réalisé comme athlète, adopte une attitude de toute-puissance et peut devenir peu soucieux des besoins de l'athlète (jusqu'à même montrer un total désintérêt) ;
- (iii) L'entraîneur dominant, qui recherche la maîtrise, le façonnage et le modelage de l'athlète, qui est réduit à un simple exécutant technique dépendant et soumis aux directives de l'entraîneur ;
- (iv) L'entraîneur inépuisablement généreux, qui, disponible sans limites, traduit une conscience professionnelle intense à l'égard du projet du sportif. Il peut devenir surprotecteur, voire intrusif dans la vie privée de l'athlète jusqu'à devenir incapable de le « lâcher » (ne favorise nullement l'autonomie).

À ce sujet, Mageau & Vallerand (2003) ont montré qu'une relation optimale entraîneur-athlète passe notamment par des comportements soutenant leur autonomie de la part de l'entraîneur. En effet, un style favorable à l'autonomie implique que l'entraîneur donne aux athlètes l'occasion de prendre des initiatives : en étant conscient de ses pratiques pédagogiques, il pourra faire d'eux des « *interprètes intelligents* » (Mallett, 2004).

La relation entraîneur-athlète peut donc être définie comme une relation complexe, évolutive, dynamique, changeante mais surtout riche en affectivité, qui permet *in fine* de produire la performance (Labridy, 2000).

3. Une approche ergonomique de la relation entraîneur-entraîné

Cette troisième partie présente tout d'abord les études ayant analysé la relation entraîneur-athlète en lien avec l'ensemble des variables contextuelles dans lesquelles les acteurs interagissent. Dans un second temps, cette partie présente les études s'intéressant à l'activité de l'entraîneur dans une dynamique d'interactions avec les athlètes, l'entraînement étant finalement une collaboration entraîneur-athlète.

3.1. Une conception située de la relation entraîneur-entraîné

Plus récemment, des chercheurs canadiens, s'étant intéressés à l'activité mobilisée par les experts en situation d'entraînement sportif et de compétition (Côté *et al.*, 1995a), ont proposé un *Coaching Model*, invitant à envisager la relation entraîneur-athlète comme une activité complexe et déterminée par un ensemble de variables contextuelles (Côté *et al.*, 1995b). Ainsi, une tradition de travaux s'est développée à partir d'une conception plus « *située* » de la relation entraîneur-athlète, considérant que celle-ci ne peut être analysée en dehors des contextes, ces derniers variant selon l'âge des athlètes, leur niveau de développement, leurs besoins et leurs objectifs (Côté & Gilbert, 2009). Ce modèle intègre donc des connaissances relatives : (i) à l'objectif visé (développement des athlètes), (ii) au processus d'entraînement (*coaching process*), (iii) aux caractéristiques personnelles de l'entraîneur et des athlètes et (iv) aux facteurs de contexte. La relation entre ces différentes composantes souligne la nécessité d'étudier le *coaching* à travers des variables plus complètes et non sur des variables isolées. Ces travaux, positionnés dans un courant de la psychologie du sport appliquée, s'organisent autour de deux objets d'étude : (i) les connaissances et stratégies utilisées par l'entraîneur expert dans des situations complexes et (ii) le développement de l'expertise des entraîneurs.

D'autres travaux, tels que ceux rattachés à la théorie du cours d'action, s'inscrivent dans une tradition ergonomique (Theureau, 1992 ; Theureau & Jeffroy, 1994) et développent également une conception située de la relation entraîneur-athlète. Rattachés aux présupposés de « *l'action située* » (Suchman, 1987) et de la « *cognition située* » (Kirshner & Whitson, 1997), les travaux menés dans le cadre du cours d'action ont permis de décrire les connaissances mobilisées dans l'activité des entraîneurs experts à l'entraînement (Saury & Durand, 1996 ; 1998). Leur activité est tout d'abord déterminée par les contraintes des situations, spécifiées par les principes d'efficacité de l'entraînement, les contraintes temporelles et les incertitudes liées au contexte et à l'activité des athlètes. Mais elle est également déterminée par les stratégies d'adaptation aux contraintes, spécifiées par les routines d'organisation, la planification souple des tâches d'entraînement et de régulation conjointe de l'entraînement avec les athlètes, toutes ces connaissances étant de nature variée et intimement liées à l'expérience et au vécu des entraîneurs (Saury & Durand, 1996, 1998). Dans cette perspective, la connaissance est donc étroitement dépendante de ce qui « fait signe » pour l'entraîneur, dans les circonstances locales de son engagement dans la situation et dans l'histoire de la construction de son cours d'action (Côté *et al.*, 1995b ; Saury & Durand, 1996, 1998).

3.2. La relation entraîneur-entraîné : un travail collectif

Dans le cadre d'une dynamique interactive entre l'entraîneur et l'athlète, plusieurs auteurs ont mis en avant l'importance de la relation entraîneur-athlète dans l'efficacité de l'entraînement (Côté & Gilbert, 2009 ; Gould *et al.*, 2001), tant pour la performance (Gould *et al.*, 2001 ; Jowett & Nezelek, 2012) que pour le bien-être psychologique (Mageau & Vallerand, 2003 ; Olympiou *et al.*, 2008 ; Adie & Jowett, 2010 ; Sagar & Jowett, 2012) et le développement social et sportif des jeunes athlètes (Jowett, 2005 ; Smith & Smoll, 2007).

Dans une approche ergonomique des situations d'entraînement (Saury, 1998 ; Saury & Durand, 1995a, 1998 ; Saury *et al.*, 2002), plusieurs auteurs ont montré que l'efficacité de l'entraînement n'est possible que grâce à une dynamique collective globale, appelée « *travail collectif* » (Leplat, 1994) ou encore « *travail coopératif* » (d'Arripe-Longueville *et al.*, 1998 ; d'Arripe-Longueville *et al.*, 2001 ; Sève & Durand, 1999). Ce travail coopératif se joue notamment dans une culture partagée intimement liée à la discipline sportive considérée, ce qui explique le caractère contrasté des systèmes de coopération selon les différentes communautés sportives (d'Arripe-Longueville & Fournier, 1998 ; Saury *et al.*, 1997). Pour montrer à quel point, l'entraînement est un travail collectif, De Terssac (1992) parle de « *régulation conjointe* » et met ainsi en avant la dynamique de négociation et d'ajustements mutuels, le plus souvent tacite sans échanges verbaux, entre l'entraîneur et les athlètes (Saury & Durand, 1998 ; Saury et Sève, 2004).

« Je pense, que c'est vraiment important d'écouter les joueurs. C'est la chose la plus importante du processus et j'ai appris à m'adapter à elles, plutôt que les faire s'adapter à moi. Ne vous méprenez pas, je ne leur donne pas ce qu'elles veulent, mais ce dont elles ont besoin » (Fernando Rivas, 2014)

Le « *référentiel commun* » (De Terssac, 1992) est possible par l'élaboration conjointe d'un ensemble de règles de fonctionnement sur la base de connaissances mutuelles partagées entre l'entraîneur et l'athlète (Saury & Durand, 1995a, 1995b). Mouchet & Bouthier (2006), dans une approche technologique, envisagent le « *référentiel commun* » comme la trame commune de la pensée de l'athlète et de l'entraîneur, susceptible de rationaliser et d'optimiser leurs choix. D'autres auteurs parlent d'un « *cadre participatif* », c'est-à-dire d'un ensemble de connaissances, de règles de fonctionnement explicites ou implicites et de routines d'organisation partagées qui s'actualise sans cesse et qui permet la viabilité de la collaboration

entre l'entraîneur et l'athlète (Avanzini & Saury, 1999 ; Saury & Durand, 1995b, 1998, Saury *et al.*, 1999a). Le travail collectif est de ce fait fondé sur la reconnaissance mutuelle des responsabilités et de l'autonomie de chacun, de connaissances et d'expériences partagées, de routines et d'habitudes collectives, fondées sur l'histoire de leur relation (Saury & Sève, 2004 ; Saury & Durand, 1998). Le processus de co-construction qui se met en place est rendu possible par la production d'une « *intelligibilité mutuelle* » (Salembier & Zouinar, 2004) permettant un « *accès partagé* » aux ressources de l'environnement. Il existe donc une influence mutuelle entre l'entraîneur et l'athlète sur le plan professionnel, mais également sur le plan personnel (Jowett & Poczwardowski, 2007) tout au long de leur relation (Poczwardowski *et al.*, 2002).

Finalement ces travaux, relevant d'une lecture située de la relation entraîneur-athlète et rattachés à différents cadres théoriques, s'inscrivent dans une double visée, à la fois épistémiques et transformatives (Schwartz, 1997) : (i) produire des connaissances susceptibles de guider l'intervention des entraîneurs (Douge & Hastie, 1993 ; Tinning, 1982) et orienter la conception des dispositifs et des contenus de formation (Campbell, 1993 ; d'Arripe-Longueville *et al.*, 1999, 2001 ; Avanzini & Riff, 1998 ; Avanzini & Saury, 1999 ; Saury *et al.*, 1997, 1999a, 1999b ; Sève & Durand, 1999 ; Sève *et al.*, 2006) pour *in fine* contribuer au processus de développement professionnel des entraîneurs (Woodman, 1993), pensé comme un apprentissage tout au long de la vie.

SOUS-CHAPITRE 3 : Le développement professionnel des entraîneurs : un apprentissage tout au long de la vie

Ce sous-chapitre 2 est subdivisé en deux parties.

La première partie s'intéresse à la place de l'expérience de l'entraîneur en tant qu'athlète dans ses premières expériences professionnelles. Si la majorité des entraîneurs ont des conceptions préétablies de ce qu'est l'entraînement, un pas de côté est nécessaire pour passer du statut d'athlète à celui d'entraîneur.

La deuxième partie décrit plus en détail les différents types d'apprentissage qui vont permettre à l'entraîneur de se développer. Si dans les premières étapes de sa formation, l'entraîneur doit acquérir des connaissances théoriques en centre de formation, ces connaissances doivent rapidement être mises en lien avec la pratique pour établir des comportements, des compétences et des attitudes efficaces. Dans les étapes suivantes, l'entraîneur se verra proposer des apprentissages non-formels et informels qui lui permettront de poursuivre son développement professionnel tout au long de sa carrière.

La troisième partie met en avant la notion d'apprentissage expérientiel qui est au centre du métier d'entraîneur sportif : un métier qui s'apprend « sur le terrain ». Cette partie propose de préciser la différence entre le vécu et l'expérience.

1. Un athlète avant d'être un entraîneur

Cette première partie présente une des expériences les plus importantes de l'entraîneur en début de formation : son passé d'athlète.

L'entraîneur apprend en premier lieu grâce à son vécu en tant qu'athlète (Irwin *et al.*, 2004 ; Jones *et al.*, 2003, 2004). En effet, l'entraîneur débutant n'est pas vierge de toute expérience : il arrive en formation avec une conception propre de ce qu'est l'entraînement. Il en va naturellement de même pour l'entraîneur de Haut Niveau qui a acquis une grande compréhension du rôle d'entraîneur en tant qu'athlète (Abraham *et al.*, 2006 ; Salmela, 1995). Ses expériences lui permettent de mieux comprendre les règles, les procédures et les entraînements de leur sport (Bloom *et al.*, 1998 ; Lemyre *et al.*, 2007), de voir et d'apprendre de différents entraîneurs (Lemyre *et al.*, 2007 ; Wright *et al.*, 2007), de comprendre comment la performance « se ressent » pour les athlètes (Irwin *et al.*, 2004 ; Schempp *et al.*, 1998) ou encore de faciliter leur capacité à communiquer avec les athlètes en comprenant les choses avec empathie, i.e. du point de vue des athlètes (Irwin *et al.*, 2004 ; Jones *et al.*, 2003 ; Schempp *et al.*, 1998). Schinke *et al.* (1995) proposent par ailleurs un modèle de développement chronologique en six étapes :

- (i) La participation sportive précoce où l'entraîneur acquiert une meilleure compréhension de la stratégie du jeu et de l'importance de l'engagement ;
- (ii) La participation sportive internationale d'élite (pour les sportifs de Haut Niveau) où il améliore ses connaissances de la stratégie de jeu, ainsi que diverses compétences (gestion de la logistique, médias, etc.) ;
- (iii) Le *coaching* novice où il utilise son expérience d'athlète, qui, associée à une formation, lui permet de faire le transfert de rôle ;
- (iv) Le *coaching* de développement où il acquiert l'élaboration de stratégies d'entraînement et de compétition plus complexes. Son développement est généralement couplé avec les interactions avec un entraîneur-formateur ;
- (v) Le *National Elite Coaching* où il gère avec succès des situations ambiguës dans un environnement axé sur les résultats et exposé à la compétition internationale ;
- (vi) L'*International Elite Coaching* lors duquel l'individu atteint le statut d'expert et d'entraîneur national.

Ces phases de développement reflètent le processus de construction du « *capital humain* » d'un individu (Becker, 1993). Ce capital est constitué des compétences, des idées, des habiletés, des expériences et des savoirs qu'acquiert un individu (*e.g.*, éducation, formation), mais surtout qu'il développe et préserve (*e.g.*, formation tout au long de la vie), le but étant de lui permettre de partir de ses expériences initiales dans le sport en tant que compétiteur et à s'en servir plus tard comme entraîneur.

L'entraîneur a très souvent été un sportif assidu, remarquable, voire un athlète de Haut Niveau dans la discipline qu'il investit dans son nouveau rôle d'entraîneur. Son expérience d'athlète lui confère une connaissance intime et approfondie du sport, qui fonde sa crédibilité et justifie souvent (en plus ou à la place du diplôme spécifique) le mandat qui lui est confié.

« Le principal obstacle auquel j'ai été confronté était le manque de crédibilité dans ma méthodologie parce que c'était quelque chose de très différent de ce qui avait été fait jusqu'à ce moment-là. De plus, comme je n'avais pas été un bon joueur, la majorité des gens pensaient que je ne pouvais pas être un bon entraîneur. (Fernando Rivas, 2019) »

Très souvent, lors du recrutement des entraîneurs nationaux par les fédérations, le parcours professionnel et/ou sportif est valorisé par rapport au parcours de formation. La plupart des entraîneurs sont choisis parmi d'anciens sportifs de Haut Niveau formés au contact des autres entraîneurs. Ce mode de recrutement est justifié par le fait que la connaissance du Haut Niveau ne peut s'acquérir que par l'expérience et l'imprégnation du terrain. Cette reconnaissance des savoirs d'expérience a deux conséquences : (i) la volonté de capitaliser l'expérience acquise par les entraîneurs de Haut Niveau et (ii) la « *routinisation* » de certaines pratiques d'entraînement (Saury & Sève, 2004). La valorisation de l'expérience au sein des fédérations peut toutefois constituer un frein à l'évolution des pratiques d'entraînement. Elle conduit quelquefois à des fausses évidences considérant comme allant de soi des pratiques qui sont davantage de l'ordre de la routine que de l'efficacité réelle. Les conceptions de la technique sportives en sont un parfait exemple. En effet, pour certains entraîneurs, la technique apparaît comme une norme maîtrisée par l'entraîneur qu'il cherche à faire acquérir à l'athlète, alors que pour d'autres, la technique est davantage une réponse de compromis face à un système de contraintes (Saury & Sève, 2004).

Toutefois, assumer ce nouveau rôle requiert un changement de position, un éventuel travail de deuil sur le passé sportif personnel et le réinvestissement de l'expérience emmagasinée, au service d'autrui.

L'usage à bon escient de son histoire de sportif (i.e. au service du projet de l'athlète) ne va pas de soi : il suppose une transformation identitaire, un changement de posture. Les travaux de Stephan *et al.* (2005) ont mis en évidence la complexité des processus psychologiques impliqués dans la nouvelle élaboration qui doit se faire jour : devenir entraîneur suppose de mettre à distance son vécu de sportif pour opérer une complète décentration de soi, pour se mettre au service d'un tiers dont le potentiel, les déterminations affectives, les représentations de l'objectif et de l'idéal sportif diffèrent et nécessitent d'être appréhendées sans avoir recours à ce filtre personnel.

2. Différents types d'apprentissage

Cette deuxième partie présente les différents types d'apprentissage de celui que l'entraîneur acquiert en centre de formation, à celui qu'il vit « sur le terrain » à travers l'alternance en structure d'entraînement jusqu'à celui qu'il développe tout au long de sa vie. Si la politique européenne reconnaît depuis longtemps que l'apprentissage est un processus qui dure toute la vie et que de multiples expériences peuvent faciliter le développement des compétences, chaque fédération devrait développer une vision claire de ce que signifie le développement à long terme des entraîneurs dans leur contexte en vue de répondre à leurs besoins à chaque étape de leur développement (ISCF, 2012). Les fédérations nationales et internationales ont donc un rôle clé à jouer dans l'identification du processus de développement optimal afin d'améliorer la progression de leurs entraîneurs.

Une caractéristique unique du métier d'entraîneur sportif est qu'il existe de nombreuses possibilités d'apprentissage (Côté, 2006) et plus encore dans le champ de l'entraînement sportif de Haut Niveau (DeWeese, 2012). Devenir entraîneur se caractérise par un processus d'apprentissage idiosyncrasique (Werthner & Trudel, 2009), ce qui signifie qu'il existe de nombreuses façons d'apprendre et de devenir un entraîneur efficace (Callary *et al.*, 2012). Il est donc indispensable que les formations et les qualifications des entraîneurs soient adaptées et permettent aux entraîneurs de développer les compétences nécessaires pour accompagner le développement global des athlètes.

C'est pourquoi, l'ESCF, à partir des travaux de Moon (2004), propose une classification qui distingue trois types de situations d'apprentissage :

- (i) L'apprentissage médiatisé qui est directement amené par une tierce personne ou par un média qui simplifie les enseignements (*e.g.*, un programme d'enseignement formel dans le milieu scolaire ou universitaire) ;
- (ii) L'apprentissage non médiatisé qui se réfère aussi l'apprentissage informel et qui se fait en grande partie en situation professionnelle (*e.g.*, grâce à l'observation et aux interactions avec d'autres entraîneurs), mais qui peut aussi se faire en dehors du travail (*e.g.*, la lecture de livres, le visionnage de documentaires) ;
- (iii) L'apprentissage interne qui est directement lié à l'expérience vécue par les entraîneurs et leur processus de réflexion sur leurs propres expériences leur permettant de produire de nouvelles réalisations (Lara-Bercial *et al.*, 2017).

S'il existe de nombreuses façons d'apprendre pour les entraîneurs, la pertinence des différents modes d'apprentissage change au fur et à mesure que les entraîneurs progressent dans leur développement.

Dans les premiers stades, les entraîneurs doivent d'abord bénéficier d'un apprentissage médiatisé dans le but d'acquérir une base de connaissances consistant à (i) remettre en question ou confirmer leurs théories personnelles initiales et (ii) créer un cadre conceptuel leur permettant d'organiser et de donner un sens à leur pratique. C'est pourquoi les contenus dispensés dans les organismes de formation sont principalement axés sur le développement des connaissances professionnelles, scientifiques et fonctionnelles (Handcock *et al.*, 2017). Se focaliser principalement sur ce type de connaissances serait néanmoins réducteur. En effet, l'exposition majoritaire, voire exclusive, des entraîneurs en formation à ce type de connaissances en dehors du contexte de leur mobilisation perd en pertinence et minimise l'importance de la réflexion et de la complexité de la relation entraîneur-athlète (Collinson, 1996). De plus, cela peut engendrer une « *reproduction de savoirs sportifs normalisés et figés particulièrement fort* » (Bernardeau-Moreau & Collinet, 2009, p.6). C'est pourquoi, même si l'apprentissage médiatisé est un des leviers potentiels pour augmenter la qualité de l'entraînement des sportifs (Mallett, *et al.*, 2013), il peut également entraîner des décalages entre ces prescriptions généralisantes (Pérez, 2009), souvent centrées sur une transmission scolaire avec un découpage par savoirs disciplinaires (Fleurance, 2006 ; Fleurance & Pérez, 2008), et l'intervention réelle des entraîneurs. La formation des entraîneurs ne peut donc pas

consister uniquement en une accumulation de connaissances (Moon, 2004) : c'est l'établissement de comportements, de compétences et d'attitudes efficaces qui doivent être au cœur des préoccupations des formations. C'est pourquoi, en Europe, la tendance générale est de faciliter la traduction des connaissances en compétences pratiques en scellant les formations initiales par des périodes de stage afin de s'assurer que les connaissances transmises en centre de formation soient assimilées par les entraîneurs à une réflexion sur ce que cela signifie pour leur pratique (Bézille & Courtois, 2006 ; Héral & Napias, 2001 ; Pérez, 2009). La mise en place de l'alternance pose en revanche la question des relations entre les connaissances théoriques, abordées en centre de formation et les savoirs pratiques, issus de l'expérience singulière des entraîneurs. Si ces relations peuvent être structurées à partir d'un principe d'application de la théorie vers la pratique, il semble plus pertinent, en termes d'implication des acteurs et de transformation de leurs savoirs, de les structurer à partir de leur propre vécu afin de répondre à leurs besoins grâce à des savoirs plus théoriques et plus généraux (Saury & Sève, 2004) et de construire un réseau élaboré de concepts qui aideront à comprendre des systèmes complexes.

Les recherches ont également montré que les entraîneurs apprennent mieux quand (i) leurs expériences et leurs capacités antérieures sont reconnues et constituent le point d'ancrage de leur réflexion, (ii) ils sont motivés à assumer la responsabilité de l'apprentissage et ont l'occasion de le conduire et de l'orienter vers leurs propres besoins, (iii) l'application de ce qui est appris dans le contexte pratique dans lequel ils interviennent est claire et facilitée, (iv) l'interaction et le partage avec d'autres entraîneurs sont promus et (v) une variété d'activités d'apprentissage est offerte (Trudel *et al.*, 2013). Une personne qui désire obtenir une expertise dans un domaine sportif spécifique devrait donc prendre part à l'éducation formelle tout en ayant des possibilités d'apprentissage sur le terrain lui permettant de résoudre des problèmes et de développer des connaissances expérientielles.

C'est pourquoi, dans les stades suivants, ce sont les apprentissages non-formels et informels qui semblent être les plus pertinents pour devenir un entraîneur efficace (Bertram & Gilbert, 2011). Les formations d'entraîneurs peuvent par exemple intégrer des dispositifs d'accompagnement dans lesquels les entraîneurs expérimentés contribueraient à la formation des collègues moins expérimentés. À ce sujet, le *mentoring*³⁴ est perçu par les entraîneurs novices comme le premier facteur de développement de leurs compétences. Pour être efficace,

³⁴ La relation de mentorat est une relation dans laquelle un entraîneur expérimenté enseigne et guide le développement d'un entraîneur novice (Alleman *et al.*, 1984).

cette relation doit tout d'abord s'appuyer sur de la confiance et du respect (Brinson & Kottler, 1993 ; Johnson-Bailey & Cervero, 2004 ; Thomas, 2001). Ces mentors vont permettre de fournir à l'entraîneur novice des conseils (Wray & Parsloe, 2000), mais aussi un soutien psychosocial (Eby & Lockwood, 2005) tout en encourageant l'indépendance et la confiance en soi (Busen & Engebretson, 1999) et en accordant de l'importance à l'écoute, la compréhension et l'interrogation (Wray & Parsloe, 2000).

À mesure que les entraîneurs se forment, les possibilités d'apprentissage informel et non-formel deviennent de plus en plus prégnantes, offrant l'occasion aux entraîneurs d'actualiser leurs connaissances à condition qu'ils souscrivent à entrer dans un processus de régulation (Merriam & Caffaella, 1999). Les formes d'apprentissage peuvent être très variées comme les recherches sur internet (Lemyre *et al.*, 2007 ; Reade *et al.*, 2008 ; Wright *et al.*, 2007), la lecture de livres et d'articles (Ericsson *et al.*, 2008 ; Irwin *et al.*, 2004 ; Abraham *et al.*, 2006 ; Lemyre *et al.*, 2007 ; Reade *et al.*, 2008 ; Schempp *et al.*, 1998, 2007), l'observation et l'analyse de vidéos (Reade *et al.*, 2008 ; Wright *et al.*, 2007 ; Irwin *et al.*, 2004 ; Schempp *et al.*, 2007) ou encore l'expérience pratique d'entraînement et les interactions avec des pairs (Fleurance & Cotteaux, 1999 ; Carter & Bloom, 2009 ; Lara-Bercial *et al.*, en préparation).

3. L'apprentissage expérientiel

Cette troisième partie présente plus particulièrement la notion d'apprentissage expérientiel. Le métier d'entraîneur s'apprenant sur le terrain au fil des années (Lemieux & Mignon, 2006), il semble indispensable que l'apprentissage expérientiel soit au cœur du développement professionnel des entraîneurs.

Le métier d'entraîneur est un métier en perpétuelle mutation dans lequel les transformations réglementaires, technologiques ou contextuelles propres à toute discipline (et les évolutions technico-tactiques qui les accompagnent) nécessitent une adaptation régulière : il faut être réactif, voire prendre de l'avance sur les autres.

« Moi je crois que si on copie, on est à la queue parce qu'on fait les mêmes choses » (Fernando Rivas, 2014)

La formation des entraîneurs doit donc se concentrer sur des outils permettant de maximiser l'apprentissage qui a lieu dans la pratique quotidienne afin de refléter le contexte complexe et changeant dans lequel ils opèrent. Leur conscience d'eux-mêmes et leur capacité à réfléchir sur les événements de leur travail sont essentielles. L'expertise dans l'entraînement de Haut Niveau se construit donc par la combinaison des expériences athlétiques de l'entraîneur, de son expérience en tant qu'entraîneur, ainsi que d'un mélange d'occasions de formation (Côté *et al.*, 2013), associé à un apprentissage interne optimal permettant de favoriser les gains de connaissances et les changements de comportement et de chercher d'autres possibilités d'apprentissages autodirigés.

3.1. Un processus de construction de l'expérience

Si dans le langage courant, on parle très souvent de quelqu'un qui entraîne depuis de nombreuses années et qui a vécu de nombreuses situations en disant qu'il a beaucoup d'expérience (Couckuyt, 2017), la simple accumulation du vécu en étant en activité ne suffit pas nécessairement à devenir expert. Certes, un entraîneur expert (Ericsson & Charness, 1994) est un individu qui a de l'expérience, dont la construction est le résultat, non seulement de son activité en tant qu'entraîneur, mais c'est surtout quelqu'un qui a eu une démarche critique par rapport à son vécu et non une simple accumulation d'heures ou d'années de pratique. Autrement dit, le vécu correspond à l'ensemble des transformations immédiates chez le sujet du fait de son activité. Mais cela n'est pas gage d'expérience et de performances accrues.

« Un travail s'effectue sur un vécu. Tout vécu est potentiellement expérience, mais il n'est pas automatiquement et systématiquement expérience »
(Bézille & Courtois, 2006, p.93)

L'expérience est « *le résultat d'interactions entre une pratique personnelle et les représentations permettant de la signifier* » (Prévost, 2006, p.64) : l'expérience est ainsi la mise en relation de sens entre l'action et l'éprouvé (Albarello *et al.*, 2013 ; Zeitler & Barbier, 2012). Pour que son vécu devienne expérience, l'entraîneur va devoir « *donner du sens* » à sa pratique (Vygotski, 2003). N'étant pas une perception immédiate, l'expérience dépasse donc « *nécessairement en cela les connaissances acquises en formation* » (Rogalski & Leplat, 2011, p.5).

L'expérience est « l'ensemble des constructions de sens que les sujets opèrent à partir, sur et pour leur propre activité, qu'ils reconnaissent ou qui sont reconnues comme les leurs, en lien donc avec des attributions identitaires. Ces constructions sont considérées par les sujets et leur environnement comme des ressources pour la poursuite de leur activité » (Barbier, 2011, p.69)

L'expérience est finalement à la fois un processus de construction de sens sur l'activité et de création/réorganisation de produits. Le développement professionnel ne consiste pas à accumuler des connaissances (Pastré, 2007), mais à les (re)configurer pour pouvoir s'adapter du mieux possible aux contextes et aux situations, et donc modifier la qualité des expériences présentes et futures (Thievenaz, 2013). Les représentations de l'entraîneur, inhérentes à lui-même et au monde dans lequel il évolue (Hess *et al.*, 2008), engendrent un ensemble de dispositions à agir de telle ou telle façon (Zeitler, 2011), qui peut être remis en question par des expériences inédites et être sources et solutions de dilemmes donnant lieu à des changements de perception de soi, d'orientations et de choix.

Cette expérience, porteuse de sens pour l'entraîneur, doit ensuite être capitalisée. Cette capitalisation d'expérience est possible par externalisation (Nonaka & Takeuchi, 1997), c'est-à-dire, le passage du tacite à l'explicite : elle ne va donc pas de soi (Couckuyt, 2011). La capitalisation d'expérience est donc une transformation de l'expérience en connaissances partageables, qui se déroule en quatre étapes (De Zutter, 1994) : (i) identifier l'expérience remarquable, (ii) la recueillir, (iii) la rendre utilisable et (iv) la diffuser/l'utiliser³⁵. La dernière étape dite de diffusion est souvent négligée chez les entraîneurs de Haut Niveau. En effet, même si l'expérience de l'entraîneur est un facteur de premier plan de performance, la plupart du temps, elle n'est pas capitalisée et est donc perdue, alors que cette capitalisation devrait être une contribution au patrimoine de la discipline (Couckuyt, 2017). Lemieux & Mignon (2006) ont par ailleurs montré que la profession d'entraîneur de Haut Niveau est marquée par un turnover est très important, ce qui amène un souci de continuité du travail et de transmission (Couckuyt, 2011).

La capitalisation de cette expérience peut donc permettre d'alimenter les savoirs de la discipline, notamment les expériences vécues par les entraîneurs de Haut Niveau. Toutefois, si l'entraîneur expérimenté a construit des savoirs professionnels lui permettant d'agir efficacement et de prendre des décisions adaptées dans des situations complexes, souvent, ces

³⁵ Dans leur modèle, Zacklad & Grundstein (2001) ajoute une étape au modèle de Zutter (1994) : l'actualisation des savoirs capitalisés.

savoirs sont implicites et inconnus de l'acteur lui-même s'ils ne sont pas sollicités sous certaines conditions. Cette non-formalisation de l'expérience des experts ne permet donc pas aux fédérations sportives de la capitaliser (Saury et Sève, 2004). En ce sens, il paraît important qu'un entraîneur expert soit capable de s'engager dans une activité de communication de son expérience : il doit être capable de transmettre verbalement son savoir (Barbier, 2013b ; Rolland, 2011 ; Salmela, 1996).

Hormis le fait de la diffuser, la dernière étape du modèle de Zutter (1994) met en avant le fait de l'utiliser. L'utiliser nécessite inévitablement d'entraîner une prise de conscience, une remise en question ou au contraire un renforcement des compétences chez l'entraîneur expert (Clot & Faïta, 2000 ; Jouanneaux & Clot, 2002) : la capitalisation d'expérience est donc concomitante au développement de l'individu (Clot, 2005).

3.2. Le développement professionnel, une aide à la réflexivité

L'expérience, et par conséquent la construction l'expertise, est un processus actif lors duquel l'entraîneur va devoir porter une réflexion sur ses actions (Gilbert & Trudel, 2001 ; Couckuyt, 2017), c'est-à-dire une analyse consciente, réfléchie et intentionnelle de sa pratique (Tinning *et al.*, 2001). L'entraîneur doit parvenir à juger comment le nouveau matériel d'apprentissage se rapporte aux connaissances passées acquises à partir d'expériences antérieures (Callary *et al.*, 2012) : ce sont ses expériences antérieures qui vont guider ses perceptions, ses réponses ou ses interprétations lors de son activité présente (Moon, 2004). À ce sujet, Mouchet (2016) souligne « *le rôle structurant des expériences passées pour les actions à venir* » (p.47-48). Pour donner du sens à ses expériences vécues (Moon, 2001, 2013), l'entraîneur va s'engager dans un processus de réflexion, lui permettant de favoriser le dialogue interne sur le sens et la pertinence d'une situation et finalement de développer de nouvelles idées pour répondre à la demande d'une expérience nouvelle (Moon, 2013). C'est l'ensemble de ce processus qui va *in fine* lui permettre de se développer à partir de ses expériences (Knowles *et al.*, 2001 ; Knowles *et al.*, 2006).

Hormis l'autoréflexion que l'entraîneur peut mener sur son activité, cette « *pratique réfléchie* » (Gilbourne *et al.*, 2013 ; Tod *et al.*, 2012) peut également être guidée ou partagée par un tiers pour permettre à l'entraîneur d'atteindre des niveaux plus profonds de réflexion (Knowles *et al.*, 2012). En effet, ses représentations étant liées à un contexte individuel, mais aussi social (Albarelo, 2012), la posture du praticien réflexif non médiée par un pair souffre de

quelques limites (Werthner & Trudel, 2006). En revanche, si cette démarche d'analyse réflexive collaborative peut donner à l'entraîneur l'occasion de mieux comprendre les caractéristiques de son intervention et de porter un regard neuf sur la situation (Saury & Sève, 2004), elle n'est ni spontanée, ni évidente à maîtriser. En effet, pour la communiquer, l'entraîneur va devoir transposer son expérience pour la rendre « *intelligible par autrui* » (Albarello *et al.*, 2013). La verbalisation de son expérience va l'amener à construire du sens, mais également, par le choix des mots, à l'enrichir et la développer (Petitmengin & Bitbol, 2009) pour passer d'un langage personnel (intime) à un langage public (extime). La communication de l'expérience est finalement un apprentissage de type informel (Brougère & Bézille, 2007 ; Mallett *et al.*, 2009) pour autant que cette expérience personnelle soit reconnue comme un apprentissage par l'entraîneur lui-même, mais également par son destinataire (Barbier, 2013). En ce sens, des aménagements sont nécessaires pour que le discours devienne un « *espace d'élaboration conjointe de significations* » (Astier, 2001). Cet auteur ajoute également que, la communication de l'expérience étant « *adressée* » (Barbier, 2011), le discours de l'entraîneur dépendra du destinataire à qui il va communiquer son expérience (Astier, 2001). Par exemple, si le destinataire principal est un pair, son discours sera focalisé sur ce qui est singulier et spécifique à cet entraîneur, alors que si le destinataire est un tiers (*e.g.*, un chercheur), son discours visera à expliquer la situation et les pratiques de façon générique.

Être un praticien réflexif, c'est finalement reconnaître la place primordiale des perceptions personnelles des expériences dans le développement humain tout au long de la vie (Jarvis, 2007, 2009). Pour aider l'entraîneur à accéder à son propre vécu et l'échanger avec autrui (Leblanc *et al.*, 2004), l'usage d'outils technologiques axés sur des environnements numériques, comme l'utilisation de la vidéo, peut être envisagé. L'utilisation de ces outils (*e.g.*, les techniques d'auto-confrontation (Theureau, 1992), les techniques d'explicitation (Vermersch, 1994)) font aujourd'hui partie intégrante des pratiques d'entraînement et de compétition. Certains résultats ont, par exemple, montré l'intérêt de l'entretien d'auto-confrontation (EAC) pour optimiser les situations d'entraînement et invitent donc à réfléchir à l'usage de ce dispositif méthodologique comme outil de formation des entraîneurs (K/bidy & Escalié, 2016a), mais aussi des joueurs (Leblanc & Sève, 2012). Ce résultat rejoint les travaux qui tendent à montrer l'intérêt de l'EAC dans l'accès à la performance (d'Arripe-Longueville *et al.*, 2001) : (i) en permettant au couple entraîneur-athlète de construire des significations et des jugements partagés sur ce qui s'est passé à l'extérieur de l'entraînement et (ii) en optimisant les modes de collaboration entre les entraîneurs et les athlètes (Avanzini & Riff, 1998).

Synthèse de l'ancrage scientifique

S'il n'existe pas de définition arrêtée de l'expertise des entraîneurs, il est certain qu'elle ne peut pas simplement se résumer aux performances de leurs athlètes. Ce manque de consensus autour de cette notion nous amène à devoir expliciter les critères retenus pour choisir les entraîneurs experts de cette étude.

Tout d'abord, ce choix s'est fait au regard des cinq critères généralement utilisés pour caractériser les entraîneurs experts.

Cinq critères stabilisés pour identifier l'entraîneur expert	Dans cette étude est considéré comme expert, l'entraîneur
Le niveau des athlètes qu'ils entraînent	En exercice auprès d'athlètes seniors ou juniors (moins de 19 ans) de Haut Niveau
Leur expérience d'entraîneur	Ayant une expérience d'au moins quatre ans au moment de l'étude
Le niveau atteint en tant qu'athlète	Ayant atteint au minimum un niveau Top 100 français
Leur réussite en tant qu'entraîneur	Non-discriminant pour l'étude
La reconnaissance du milieu sportif	Étant (ou ayant été) entraîneur national

Tableau 22 : Critères retenus pour caractériser les entraîneurs experts de l'étude

De plus, pour délimiter le périmètre des participants potentiels à cette étude, nous nous sommes également appuyés sur les travaux de Farrow *et al.* (2008) qui proposent de caractériser l'entraîneur expert à travers trois critères : son expérience athlétique, son expérience d'entraîneur et ses formations formelles et informelles. Pour ces auteurs, l'entraîneur est considéré comme expert s'il répond à chacun de ces critères à hauteur d'au minimum 3000 heures.

Critères nécessaires	Expériences athlétiques	Expériences d'entraîneur	Formations (in)formelles
	Athlète plus que moyen dans l'activité spécifique	Head coach du développement des athlètes dans le sport spécifique	Mentor(s) dans le sport spécifique
Expériences possibles	Pratique de plusieurs sports	Coach assistant dans le développement ou dans le sport d'élite dans le sport spécifique	Diplôme d'entraîneur
	Rôle formel de leader (<i>leadership</i>)	Entraîneur dans d'autres sports	Formation formelle en sport ou professeur d'EPS

Tableau 23 : Critères d'expertise selon Farrow *et al.* (2008)

Finalement, tous les entraîneurs reconnus comme experts et retenus pour participer à cette étude ont été identifiés grâce aux trois caractéristiques suivantes en termes d'expériences :

- **Athlétiques** : ils ont tous au minimum évolué à un niveau national (Top100 français) lorsqu'ils étaient athlètes ;
- **D'entraîneur** : ils exercent tous depuis au moins quatre ans en tant qu'entraîneur national auprès d'athlètes faisant partie des meilleurs joueurs français séniors ou junior (Top 10 français et/ou membre des équipes de France).
- **De formation** : ils ont tous au minimum une formation universitaire et/ou fédérale de niveau II. Plus précisément, ils sont titulaires d'un diplôme universitaire de niveau Master en STAPS et/ou du DESJEPS (ou BEES 2) spécialité Performance sportive, mention badminton.

Toutefois, ces différents critères objectifs ne suffisent pas à appréhender la complexité de l'activité d'un entraîneur expert. Il est primordial de considérer son aspect multidimensionnel et plus particulièrement la dimension relationnelle. Ce travail de recherche s'intéresse précisément à cette dimension à travers l'analyse de la dynamique interactive entraîneur-athlète. Plusieurs études se rejoignent sur la place prédominante de cette relation sur la performance des athlètes, celle-ci étant largement influencée par l'activité de l'entraîneur. Ce dernier doit donc avoir conscience de l'importance des relations – à la fois « *professionnelles* » mais aussi « *affectives* », qu'il entretient avec les athlètes pour la recherche de performance et réciproquement, ce qui fait de l'entraînement de Haut Niveau un travail hautement collaboratif.

Si toutes ces études ont permis de produire des connaissances sur l'activité des entraîneurs, elles ont également permis de proposer différentes orientations pour la formation des entraîneurs. Les offres de formation sont très nombreuses, la première expérience de formation des futurs entraîneurs survenant durant leur carrière en tant qu'athlète. Une fois en formation, l'entraîneur doit tout d'abord acquérir des connaissances de base (professionnelles, scientifiques et fonctionnelles). Ces connaissances sont associées à une alternance en structure d'entraînement pour que l'entraîneur stagiaire puisse les mobiliser en contexte de travail. En effet, le métier d'entraîneur s'apprend sur le terrain : ce sont donc ses expériences singulières associées à des offres de formation informelles qui vont lui permettre de se développer et d'actualiser ses connaissances. Toutefois, pour qu'il y ait apprentissage, il ne suffit pas qu'il vive des expériences sur le terrain, il va devoir engager un processus actif lors duquel il va

porter une réflexion sur l'action. Un entraîneur expert est finalement un praticien réflexif qui se développe tout au long de sa vie.

Synthèse : Délimitation de l'objet d'étude

L'hétérogénéité des profils des entraîneurs nationaux de la FFBaD mis en évidence dans l'ancrage institutionnel de cette étude nous a conduit à engager une réflexion autour de la notion d'expertise de l'entraîneur. Au regard de la littérature, cette hétérogénéité peut s'expliquer par le manque de consensus autour de ce concept. Toutefois, plusieurs travaux ont montré qu'il existe des critères récurrents pour décrire l'entraîneur expert notamment son expérience athlétique, son expérience d'entraîneur et ses formations. Si les entraîneurs nationaux des PFR correspondent à ces critères, ce n'est pas le cas des entraîneurs de l'INSEP. De plus, au-delà de l'hétérogénéité des profils des entraîneurs nationaux de la FFBaD, l'ancrage institutionnel a mis en avant une prédominance des modèles étrangers dans la structuration de la formation des badistes de Haut Niveau français à l'instar de Peter Gade, directeur de la performance de la FFBaD (2015 à 2018), qui est à l'origine des OTHN (2017). Ce constat nous questionne sur les raisons qui amène la FFBaD à privilégier la venue d'entraîneurs étrangers pour former ses joueurs de Haut Niveau. Si la FFBaD s'est grandement appuyée sur les Anglais et les Danois, l'importation d'entraîneurs étrangers (et de leurs formes d'entraînement) n'a jamais permis d'obtenir de résultats significatifs à l'échelle internationale.

Ce constat nous questionne également sur la formation des entraîneurs de badminton de Haut Niveau en France et plus particulièrement sur l'accompagnement du développement professionnel des entraîneurs français. Aujourd'hui, la formation continue de ces entraîneurs se résume aux *Coaching Conferences* de la BWF, aux stages d'immersion à l'étranger ou encore aux échanges informels entre collègues. Ce constat d'une formation reposant essentiellement sur une stratégie de capitalisation informelle d'expériences nous questionne sur la qualité de l'apprentissage expérientiel des entraîneurs : acquièrent-ils de l'expérience ou simplement du vécu ? Par ailleurs, la formation professionnelle des entraîneurs experts reste finalement peu développée en contexte de travail : la situation de travail n'est pas véritablement pensée comme une situation de formation.

Ces différentes questions nous ont finalement amené à délimiter l'objet de cette étude comme suit :

- Volet 1 : Analyser la dynamique interactive entraîneur-athlète afin de comprendre l'activité des entraîneurs en situation d'entraînement ;
- Volet 2 : Etudier l'impact d'un dispositif de recherche transformatif pour comprendre le développement professionnel des entraîneurs experts.

CADRE THEORIQUE

L'ancrage institutionnel montre que le développement professionnel des entraîneurs experts peut être pensé comme une capitalisation de l'expérience. Si plusieurs programmes de recherche ayant étudié cet objet s'inscrivent dans une épistémologie de l'expérience (e.g., clinique de l'activité, cours d'action), ce travail de thèse s'inscrit dans un cadre théorique original issu de la philosophie analytique, et plus particulièrement des travaux, de Ludwig Wittgenstein (1889-1951), philosophe d'origine autrichienne, qui apporta des contributions décisives notamment en philosophie du langage.

En effet, ce travail de thèse s'inscrit dans un programme de recherche³⁶ (Lakatos, 1970) en anthropologie culturaliste, notamment développé dans le champ de la formation d'adultes (Chaliès, 2012). Ce programme peut être qualifié de « *technologique* » (Bertone & Chaliès, 2015) dans le sens où il se situe au carrefour d'enjeux épistémiques et transformatifs de la recherche (Schwartz, 1997). Inscrire son travail dans un programme de recherche technologique relevant d'une démarche transformative n'est pas sans conséquence sur la façon de « faire de la recherche ». Ce type de programme est confronté à un défi qui consiste à conduire de façon plus ou moins concomitante une progression empirique en lien avec la production de connaissances scientifiques et, une progression technologique ayant pour objet de répondre à des problèmes pratiques rencontrés par les professionnels. En ce sens, la dimension technologique de mon travail le positionne dans une perspective proche de ce que Clot (2008) nomme la recherche fondamentale de terrain et qu'il présente comme une troisième voie ayant pour objectif de dépasser la contradiction « *entre une démarche explicative qui dissout son objet sans retour et une démarche compréhensive qui le rejoint trop vite* » (Clot, 2008, p.74).

Ce travail de recherche rejoint les travaux de programmes qui s'inscrivent dans une démarche de recherche transformative (e.g., Moussay *et al.*, 2019). Dans ces programmes, l'interactivité humaine est considérée comme un processus « *vivant* » et complexe qui subit des transformations selon certaines conditions et dont les ressorts ne se révèlent qu'en mouvement (Bertone & Chaliès, 2015). Ainsi, le caractère transformatif de la démarche ressort dans la mesure où toutes les études s'inscrivant dans ce programme visent à examiner l'impact de la transformation de l'activité ordinaire des acteurs à partir de l'implémentation de dispositifs de recherche dits « *extra-ordinaires* » (Bertone & Chaliès, 2015). Cette démarche génère des

³⁶ Pour Lakatos (1970), un programme de recherche est une structure conceptuelle composée (i) d'un noyau dur, protégé de toute falsification par une ceinture d'hypothèses auxiliaires (appelée l'« *heuristique négative* ») et (ii) d'un travail de recherche visant à compléter le noyau dur par de nouvelles hypothèses explicatives (appelé l'« *heuristique positive* »). Inscrire une étude dans un programme de recherche implique donc d'adhérer aux postulats qui en constituent le noyau dur tout en délimitant une hypothèse théorique pouvant contribuer à l'enrichir.

recherches itératives dans lesquelles l'activité ordinaire des acteurs est aménagée pour tester la validité d'hypothèses théoriques inhérentes au programme considéré puis aménagée à nouveau de façon cyclique au regard des résultats obtenus pour tester une nouvelle hypothèse théorique. Cette démarche s'inscrit dans une perspective développementale de l'activité qui paraît consistante avec la volonté de concourir à la fois à des visées de production de connaissances et de conception de dispositifs.

Le choix de mobiliser ce cadre théorique en particulier pour travailler sur le développement professionnel des entraîneurs de Haut Niveau peut être doublement justifié.

Ce choix peut tout d'abord être justifié du point de vue de la progression du programme. En effet, pour prendre part à ce « *jeu scientifique* » (Popper, 1971), cette étude propose d'éprouver cette théorie singulière de la formation d'adultes et plus particulièrement la notion de développement professionnel qui y est développée, dans un contexte jamais exploré par les études menées au sein de ce programme, celui de l'entraînement sportif. Ce choix permet également de prendre part au jeu scientifique en documentant un aspect de la théorisation encapsulée dans ce programme jusqu'ici peu renseigné par les études menées. En effet, les autres études se sont essentiellement intéressées au développement de la subjectivité à partir de l'étude d'expériences d'apprentissage.

Ce choix se justifie également d'un point de vue de l'objet. En effet, le cadre théorique adopté peut offrir de réelles opportunités pour décrire et comprendre les soubassements de l'activité des entraîneurs de Haut Niveau engagés dans des situations de travail. Il permet de lire l'activité des acteurs « *en train de faire* » en offrant une conceptualisation des significations que les acteurs associent aux expériences qu'ils vivent. Ce programme présente également une dimension technologique permettant de s'intéresser au développement professionnel « *en train de se faire* », voire de transformer les pratiques ordinaires pour les comprendre. Ce cadre offre enfin une conceptualisation du développement professionnel permettant de lire l'expertise des entraîneurs comme un processus développemental, soit un apprentissage tout au long de la vie.

Chapitre 1 : LE NOYAU DUR

Ce premier chapitre est subdivisé en trois parties.

Le premier chapitre met en lumière la place centrale donnée au langage dans la construction de l'individu : l'ego est immanent au langage. Le langage est un moyen d'accéder à la façon dont un acteur signifie les expériences qu'il vit, le primat étant donné à ce qui est intelligible et dicible par l'acteur. Ce premier présupposé théorique est consubstantiel au choix méthodologique de faire des données verbales en première personne recueillies l'essence même de l'analyse des dynamiques interactives étudiées.

Le second chapitre met en exergue la place du concept de « *subjectivisation* » dans ce programme de recherche et permet d'explicitier un concept-clé de ce programme de recherche : le concept de « *règle* ». Cette approche compréhensive cherche à saisir les phénomènes sociaux, c'est-à-dire des comportements dotés de sens relatifs aux conventions sociales, autrement nommées « *règles* ». Ces règles sont utilisées dans cette étude comme concept théorique, mais également comme outil méthodologique permettant de conceptualiser les significations que les acteurs associent aux expériences qu'ils vivent. Cet outil permettra *in fine* d'analyser les dynamiques interactives et le développement professionnel « *en train de se faire* » du point de vue de l'acteur.

La troisième partie présente deux outils conceptuels de ce programme de recherche permettant d'accéder à la subjectivité du sujet : « *jeux de langage* » et « *grammaire* ».

1. L'immanence de l'ego au langage

Cette première partie présente la place du langage dans ce programme de recherche, qui permet à l'individu de (i) se construire comme sujet et (ii) communiquer à autrui la signification qu'il accorde aux expériences qu'il vit.

Le « *cogito, ergo sum* » de Descartes (1637), aujourd'hui considéré comme un acquis philosophique, a révolutionné la philosophie. Ce postulat se situe au fondement de la philosophie moderne, en mettant au centre le « *sujet* ».

« *Je pense donc je suis* » (Descartes, 1637, p.36-37)

En rompant avec la tradition scolastique, il donne une place centrale à la pensée et à la subjectivité humaine. Pour lui, le sujet est la source de toute réflexion philosophique : (i) l'ego désignant le sujet pensant et sa substance pensante (*i.e.* l'esprit) et (ii) le cogito permettant d'affirmer la prééminence de la pensée sur tout objet (condition essentielle du discours). La subjectivité est définie ici comme étant une chose directement dépendante du sujet pensant, c'est-à-dire l'expérience faite par le sujet lui-même. Husserl (1931) parle de « *subjectivisme transcendantal* » puisque l'on se trouve devant une philosophie ayant pour fondement la pure connaissance de soi. Wittgenstein revient sur cette définition et met fin à l'idée d'un ego cogito pur (Bouveresse, 1976). Pour lui, l'ego est certes immanent, mais il est immanent au langage (Chauviré, 2009). Chez Wittgenstein, l'immanence est donc déplacée : elle ne désigne plus l'intériorité d'un esprit, mais l'intériorité d'un langage. Cette immanence influence directement notre étude. En effet, pour analyser les dynamiques interactives entraîneur-athlète, il faut accéder à subjectivité des acteurs : immanente au langage, celle-ci peut être communiquée, c'est-à-dire partagée à autrui.

Une des distinctions fondamentales entre l'Homme et l'animal est le langage. Le langage est défini comme l'ensemble des signes exploités pour communiquer (Chauviré, 2009). Locke (1690) considère également que l'Homme est un animal social et qu'en ce sens, sa pensée n'est pas un monde autonome et auto-suffisant, mais elle a besoin, pour se développer, d'être communiquée à autrui, d'être confrontée, contredite, pour s'enrichir d'apports mutuels. La construction de l'individu comme sujet se fera alors « *pour autrui, à travers autrui et à l'aide d'autrui* » (Bulter, 2007). Todorov (1981) parle du principe « *d'exotopie* » par lequel c'est des

autres que l'individu reçoit effectivement les différentes formes langagières, notamment verbales et corporelles, qui lui permettent de construire sa première image de lui comme sujet. Il est donc nécessaire d'adopter ici une conception « *allopœïetique* » (Descombes, 2004) de la construction du sujet. C'est cette emprise avec le langage (Laugier, 2010) qui va permettre à l'individu de se construire comme sujet. Le langage est donc un outil permettant ici à l'entraîneur de communiquer à autrui la signification qu'il accorde aux expériences qu'il vit. Donner le primat au point de vue des acteurs, c'est finalement approcher le développement professionnel « *en train de se faire* ».

Considérer la subjectivité comme une « *vie intérieure d'un moi confrontée à des objets mentaux* » (Pouivet, 1997) est donc impossible pour Wittgenstein, qui met en doute la possibilité d'un langage privé sur lequel la subjectivité sur fonde. Un « *langage privé* » (Bouveresse, 1976) est un langage à jamais personnel, que seul son locuteur pourrait comprendre, auquel personne d'autre ne serait censé avoir accès et qui serait en principe inapprenable par autrui (Chauviré & Sackur, 2015). Imaginons un langage privé dont les significations sont des expériences vécues intérieurement par un sujet et prenons l'exemple de l'introduction de l'expression « *avoir mal aux dents* » comme nom d'une sensation déterminée de ce sujet. Comment peut-il déterminer si l'usage qu'il fait d' « *avoir mal aux dents* » est correct ou non sans disposer des distinctions et des catégories présentes dans le langage public ? Pour fixer le sens de ses mots, il faudrait qu'il en donne une définition ostensive privée qui consisterait à pointer mentalement du doigt un vécu et l'associer à un certain signe puis réutiliser le signe quand il éprouve à nouveau cette expérience. Mais pour jouer le rôle de définition, l'ostension a besoin d'un arrière-plan lui-même public : le locuteur, pour spécifier ce qu'il ressent à l'intérieur, aura besoin de catégories et de règles présentes dans le langage public. Et même si le locuteur du langage privé avait réussi à effectuer sa définition ostensive privée, il n'aurait par la suite pas les moyens de savoir s'il l'applique correctement ou non. Pour autant, les expériences subjectives tels que « *les phénomènes de l'esprit tel celui de la sensation* » (Wittgenstein, 2004) ne sont pas inexistantes. Même si de nombreuses expériences restent dans l'ombre de la conscience, ce n'est pas parce que ces expériences sont inconscientes mais parce que la conscience de l'acteur est souvent une sorte de présence à soi qui ne comporte ni un regard conceptualisé, ni une mise en récit du vécu.

Cette position permet *in fine* de rendre compte de la relation étroite entre la pensée et le langage sans rendre impossibles ou inintelligibles les pensées non spontanément dicibles par le langage ordinaire. La construction du sujet est donc étudiée dans ce programme de recherche

comme la construction d'une subjectivité appréhendée en termes « *d'agentivité* » (Descombes, 2004), comme construction du « *sujet agent aux prises avec le langage* » (Laugier, 2010).

2. La subjectivisation : le suivi de règles

Cette deuxième partie présente la notion de subjectivisation (i) en la distinguant de l'individuation, puis (ii) en la rattachant à la notion de « *règle* » : la construction du sujet se développe à travers les règles apprises.

Comme il a déjà été mentionné plus tôt, l'individu est considéré dans ce programme de recherche comme sujet du langage, c'est-à-dire sujet à la fois intérieur et extérieur, ou autrement dit à la fois anthropologique et culturel (Laugier, 2010). Cette considération amène à distinguer d'une part, la subjectivisation, c'est-à-dire la construction du sujet aux prises avec des expériences de langage institutionnel et, d'autre part, l'individuation, c'est-à-dire la construction de l'individu aux prises avec des expériences de langage naturel. Cette distinction entre individuation et subjectivisation confronte deux approches épistémologiques : (i) une approche explicative permettant de situer les régularités naturelles et anthropologiques constitutives de l'individuation et (ii) une approche compréhensive relative aux conventions sociales, autrement nommées règles, constitutives de la subjectivisation (Chauviré, 1992). Ces deux activités d'explications et de compréhensions bien qu'étroitement liées, « *le passage à la règle instaure un ordre en rupture avec l'ordre naturel* » (Chauviré, 2002). L'engagement du sujet dans le suivi de règles et dans la réalisation d'actions gouvernées par celles-ci le situe dans un autre ordre que celui des normes naturelles. Ce programme de recherche ne cherche pas à expliquer les phénomènes naturels sources d'individuation, même si toute subjectivisation dépend pour partie de cette dernière. L'ambition relève de la compréhension des phénomènes sociaux, c'est-à-dire des comportements dotés de sens et donc gouvernés par des règles ou de suivis de celles-ci. Il cherche principalement à comprendre comment la subjectivisation se joue dans et par le suivi de ces règles. Analyser les dynamiques interactives entraîneur expert – badiste de Haut Niveau, c'est finalement chercher à analyser les significations que chaque acteur associe à l'expérience qu'il vit et donc d'accéder aux règles qu'ils suivent.

Lorsqu'il agit, l'acteur vit des expériences³⁷ par le truchement d'autres expériences vécues antérieurement. Ces expériences s'ancrent sur deux types de capacités, des « *capacités anthropologiques* » et des « *capacités normatives* » (Wittgenstein, 2004).

Les capacités anthropologiques sont assimilées à des réactions naturelles appartenant à un comportement commun de l'humanité (Wittgenstein, 2004). Par exemple, en partie grâce à sa capacité anthropologique de mimétisme, un entraîneur sera capable de faire usage de méthodes d'entraînement qu'il aura pu observer chez un pair ou encore d'imiter des formes d'entraînement vécues en tant qu'athlète sans pour autant en saisir les intentions, car non explicitées par son entraîneur ou ceux qu'il aurait pu observer. Cet entraîneur sera également anthropologiquement capable de signifier des « *airs de famille* » (Wittgenstein, 2004) entre différentes expériences vécues. C'est pourquoi, les entraîneurs expérimentés seront capables d'étalonner une expérience par une autre, parce qu'ils auront signifié que tel événement présentait une ressemblance avec un événement antérieur et pourront prendre des décisions de façon presque « *instinctives* » (Nash et Collins, 2006). Ce caractère instinctif (ou artistique) du métier d'entraîneur est même parfois renforcé par le fait que ces mêmes entraîneurs sont incapables d'expliquer pourquoi ils prennent ces décisions. Mais si le métier d'entraîneur se résumait uniquement à un instinct, cela signifierait que l'entraînement ou le *coaching* ne pourraient pas être appris. Il semblerait alors logique de recruter des entraîneurs en raison de leur performance en tant qu'athlète, peu importe leurs connaissances des principes de *coaching*, car leur expérience d'athlète permettrait à elle seule de signifier des « *airs de famille* » et donc de prendre les bonnes décisions (Sternberg & Horvath, 1999). Si tel était le cas, notre propos s'arrêterait ici. Même si elles restent à ce jour inaccessibles, ces capacités n'en restent pas moins fondamentales car sur ces capacités anthropologiques, considérées dans ce cadre comme « *un réseau ramifié de régularité dans la nature et le comportement humain* » (Chauviré, 2002), s'ancrent l'apprentissage d'autres capacités dites « *normatives* » (Wittgenstein, 2004).

La capacité dite « *normative* » implique théoriquement une référence à la réussite ou à l'échec, à la correction ou à l'incorrection de son déploiement par le sujet dans les circonstances considérées (Wittgenstein, 2004). Cette conception sociale du langage est consistante avec les doutes que Wittgenstein manifeste à l'égard du langage privé non constitué par une expression publique de la règle, dans la mesure où son locuteur ne pourrait jamais savoir si la signification

³⁷ L'expérience est définie dans ce programme de recherche comme une activité vécue par un acteur à un instant donné associée à l'ensemble des circonstances dans lesquelles se déroule cette activité.

qu'il associe à une expression (e.g., « avoir mal aux dents ») constitue un processus conforme ou non à la règle (Bouveresse, 1976).

La capacité est ici assimilée à la maîtrise d'une certaine technique qui se déploie avec une durée déterminée dans la pratique (Chauviré, 2002, 2004 ; De Lara, 2001) et peut être définie comme le principe pratique d'intelligibilité de l'action (Chauviré, 2002, 2004). Demander à l'acteur de rattacher ses actions à leurs raisons revient donc à connaître les capacités normatives qu'il mobilise dans la situation, 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 la règle comme raison de l'action de l'acteur (Chauviré, 2002 ; De Lara, 2005) et constitue donc le suivi d'une règle (Cometti, 2011 ; Livet, 2006 ; Wittgenstein, 2004).

« La règle ne nous contraint nullement au sens d'une contrainte matérielle ou physique, plutôt elle nous oriente comme un poteau indicateur que nous sommes libres de suivre ou non » (Chauviré & Sackur, 2015, p.49)

La subjectivisation est donc définie dans cette approche théorique comme la construction du sujet qui se développe à travers les règles apprises (intelligibles et dicibles) et n'est donc pas assimilable à une caractéristique naturelle constitutive de chaque individu (Chauviré *et al.*, 2001).

Un individu est donc (i) doté de capacités anthropologiques qui vont se réaliser « *malgré lui* » mais également (ii) sous l'autorité de capacités normatives. Toutefois, l'individu a le choix d'apprendre puis de suivre ou non les règles constitutives d'un domaine social (Cometti, 2011 ; Chauviré, 2004, 2010 ; Laugier & Chauviré, 2006). En effet, la règle a une autorité pour le sujet lors de son suivi, car elle est un standard de correction : refuser d'apprendre et de suivre les règles du jeu de tel ou tel milieu empêchera tout simplement l'individu d'y participer. Néanmoins, l'individu peut avoir de multiples raisons pour lesquelles il peut décider de suivre ou non la règle : elle n'entame donc en rien son autorité (Chauviré, 2002 ; 2004 ; 2010). Elle ne contraint l'individu que si ce dernier, en toute autorité (Laugier, 2009), décide de se contraindre à la suivre. L'individu garde intacte toute sa liberté de sujet agent.

Si la définition de la règle proposée par Wittgenstein préserve l'autorité au sujet, ceci ne lui enlève en rien son caractère injonctif. Par exemple, la communauté des entraîneurs (et plus encore la communauté des entraîneurs de badminton) est « *réglée* » par un certain nombre de façon de faire constitutif de ce domaine social. Faire partie de la communauté, c'est dans un

premier temps accepter de suivre les règles constitutives de cette communauté. Dans un second temps seulement, l'entraîneur sera en capacité de s'émanciper, d'interpréter, de styliser les règles apprises et suivies.

L'assujettissement aux règles nécessite une logique de sujétion (Butler, 2006). Plus encore, les individus ne peuvent se fabriquer comme sujets et agir en conséquence qu'en ayant été d'abord assujettis (Brugère & Le Blanc, 2009) à des règles. Et même s'il est toujours possible pour les individus de retarder ou de suspendre leur adhésion à ces règles, ils devront nécessairement s'attacher à elles pour ouvrir la possibilité de se développer en tant que sujets (Laugier, 2010 ; Le Blanc, 2004). Méthodologiquement, questionner la construction du sujet professionnel en formation revient à appréhender comment sa vie psychique « *se débat dans les normes* » du travail (Le Blanc, 2004). C'est en effet par des rapports d'assujettissement aux règles, mais aussi d'émancipation de ces dernières (Butler, 2005a), que la subjectivité se construit. Le fait d'interroger la construction du sujet professionnel en formation revient à questionner la « *normativité sociale* » du travail (Le Blanc, 1998), c'est-à-dire des règles qui en constituent l'arrière-plan. Les règles constituent des capacités immanentes aux pratiques professionnelles de terrain ou des raisons immanentes à la pratique de formation. La communauté est alors assimilable au cœur de ce programme de recherche à l'arrière-plan social normatif du travail.

3. Un langage lié à un usage et des pratiques

Cette troisième partie présente la place de la règle au sein d'un usage et de pratiques, c'est-à-dire au sein de « *jeux de langage* » et d'une « *grammaire* ».

Si Locke (1690) considère que le langage est le privilège de l'Homme, il reste conscient que la communication avec autrui peut parfois être altérée par le langage lui-même, qui peut devenir une source d'erreurs d'autant plus dommageable qu'elle est inconsciente : « *Ces erreurs ont également entretenu quelques controverses philosophiques dont l'économie aurait souvent pu être faite pour peu de prendre du temps pour analyser les termes employés* » (Morère, 1986, p.19). Ces erreurs, qui affectent plus largement la communication de la vie quotidienne, tiennent du fait que l'Homme a tendance à considérer que les mots qu'il utilise, et traduisent les mêmes idées chez son interlocuteur, alors que ces mots ne prennent leur signification qu'en rapport avec l'idée qui se forme dans son esprit (Locke, 1690). Pour Wittgenstein (1961) également,

l'immense majorité des problèmes de la philosophie ne serait en réalité que des faux problèmes, engendrés par des malentendus grammaticaux. Pour lui, il n'y a pas de distinction entre les règles de grammaire qui concerne le philosophe et les règles de grammaire que les enfants apprennent à l'école. La différence provient des mots sur lesquels portent les objets, et le fait que la mauvaise compréhension des uns donne pour les autres des fautes que tout le monde reconnaît rapidement et pour les autres des faux problèmes typiques de la philosophie (Chauviré & Sackur, 2015).

Pour qu'il soit compris, un langage est nécessairement lié à un usage et à des pratiques. La signification n'est donc pas figée mais elle est au contraire déterminée par les règles d'usage fixées par le « *jeu de langage* » au sein duquel un mot ou une expression est employé, et à la « *grammaire* » constitutive de ce jeu. Le concept de jeu de langage permet de délimiter l'espace de signification du contexte de parole, c'est-à-dire un environnement de suivis de règles, tandis que le concept de grammaire renvoie aux règles qui régissent ces jeux de langage (Laugier, 2001). Un même mot prendra ainsi souvent une signification différente dans un jeu de langage différent. Le jeu de langage du tennisman n'est pas celui du badiste : un même mot, par exemple « *servir* » n'aura pas la même signification s'il est employé dans la pratique du tennis ou celle du badminton. Si dans les deux cas, l'objectif sera de « *mettre en jeu* » (la balle au tennis et le volant au badminton), sa réalisation sera totalement différente et dépendante du règlement de chaque sport. La signification sera d'autant plus différente si l'on utilise ce mot « *servir* » dans un restaurant. Un jeu de langage est donc relatif à un contexte donné et à des objectifs précis. La participation au même jeu de langage et le suivi des mêmes règles, pour signifier ce que l'individu vit et/ou voit, peuvent être appréciés par l'intermédiaire d'une « *enquête grammaticale* » (Laugier, 2009), celle-ci visant *in fine* à déterminer si ces individus accordent la même signification à l'expérience vécue. Dans une interaction entraîneur-athlète, les règles suivies par les deux acteurs pour signifier l'expérience vécue peuvent appartenir à des jeux de langage différents, ce qui peut être à l'origine d'un certain nombre de malentendus et d'incompréhensions qui peuvent perturber l'efficacité de la relation.

Ce sont donc uniquement les usages (qui comprennent également les mimiques, les gestes, les regards, etc.) qui nous permettent de les comparer, de leur trouver des « *airs de famille* », et donc éventuellement de les identifier. Les « *jeux de langage* » sont donc aussi divers que les activités humaines. Le langage et la signification ne sont pas complets, car étant liés aux pratiques humaines, ils sont évolutifs et modulables. D'où la possibilité d'inventer de

nouvelles formes de langage liées à des pratiques, des façons de vivre, des coutumes, des cultures différentes.

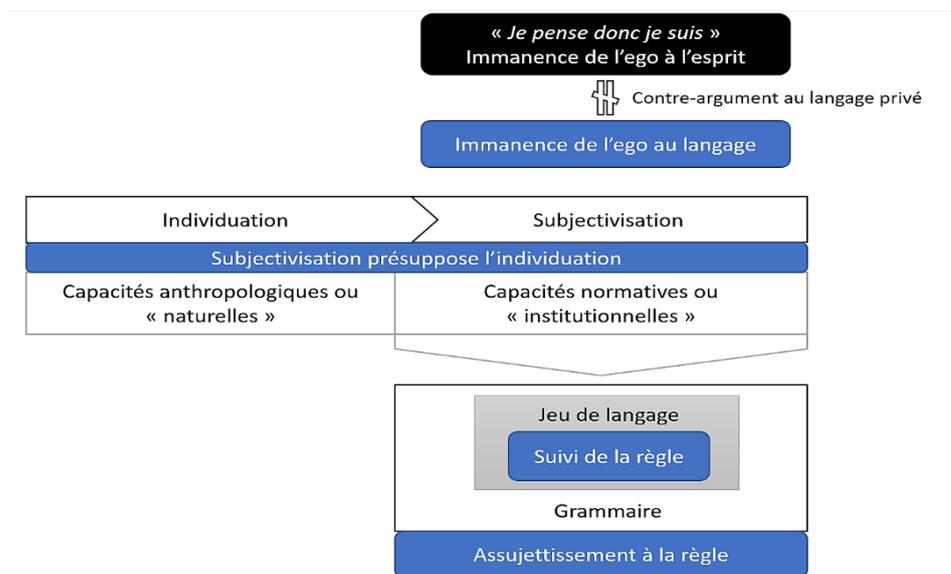


Figure 2 : Schématisation des postulats du « noyau dur » (Lakatos, 1970) du programme de recherche en anthropologie culturaliste (Bertone & Chaliès, 2015)

À partir d'un noyau dur délimitant les fondements d'une conceptualisation du développement de la subjectivité humaine, ce programme étudie plus spécifiquement la contribution d'activités de formation au développement de cette subjectivité (Chaliès, 2012). En d'autres termes, la pensée philosophique de Wittgenstein est exploitée pour délimiter les contours d'une théorie du sujet (Ogien, 2007) au sein de laquelle est « encapsulé » un travail consistant à étudier l'impact des activités de formation sur le développement du sujet.

Chapitre 2 : UNE LECTURE SINGULIERE DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE

L'exploitation des postulats constitutifs de la pensée philosophique de Wittgenstein et détaillés en amont a donné lieu à une conceptualisation de la formation professionnelle des enseignants. Cette conceptualisation est ordonnée autour de trois activités de formation singulières de la part des formateurs pouvant nourrir, au même titre que d'autres expériences, le processus de subjectivisation d'un formé. Théoriquement, former revient ainsi pour les formateurs à : (i) enseigner des règles pour permettre aux formés de signifier leur vécu et agir différemment en classe, (ii) aménager les situations de travail afin que les formés puissent s'engager sous leur contrôle dans les premiers suivis des règles préalablement enseignées afin d'en constater les résultats attendus et (iii) accompagner les formés dans leurs interprétations des règles apprises. Sans tomber dans une dichotomie stérile du point de vue de la complexité de l'acte de formation, il est possible de considérer dans le cadre de ce programme que les deux premières activités de formation énoncées contribuent à l'apprentissage des règles par les entraîneurs alors que la dernière les engage plus spécifiquement dans une activité relevant davantage d'un développement professionnel. Avant de s'engager dans l'explicitation de chacune de ces activités, il convient de noter que le caractère strictement successif de leur présentation relève essentiellement d'un effort de structuration du propos. Théoriquement, il s'agit davantage de considérer ces différentes activités comme étant enchevêtrées au sein d'une séquence de formation impliquant un (ou plusieurs) formateur(s) et un enseignant novice. Une telle lecture permet de conserver intacte le caractère complexe de l'acte d'intervention. Par ailleurs, le fait que cette conceptualisation de la formation soit présentée comme « *encapsulée* » dans un programme de recherche portant sur le développement de la subjectivité vise à nouveau à mettre en exergue l'idée selon laquelle le processus de subjectivisation doit être pensé comme un flux expérientiel (Theureau, 2015) partiellement nourri par des expériences de formation plus ou moins « *tenues culturellement* ».

Ce Chapitre 2 est subdivisé en deux parties.

La première partie permet de poser les fondements théoriques du concept d'apprentissage chez Wittgenstein organisé en deux temps : (i) l'enseignement ostensif lors duquel le formateur va mettre en œuvre des « *procédés ostensifs* » (Descombes, 2004) lui permettant d'enseigner au formé les règles ; cet enseignement ostensif est suivi de (ii) l'accompagnement aux premiers suivis lors duquel le formé va se réaliser en tant que sujet en s'essayant à suivre les règles.

La deuxième partie s'intéresse plus précisément au processus de développement professionnel indexé sur des expériences d'apprentissage. C'est plus particulièrement cet aspect de la construction de la subjectivité que notre travail vise à documenter. À partir de l'apprentissage de règles, le développement consiste en situation réelle de travail à mettre en jeu ces règles tout en s'efforçant de les interpréter pour s'adapter aux spécificités de la situation en cours. La construction de la subjectivité tient à l'interprétation des règles apprises par les formés, qui ouvre donc la voie à une « *zone de développement potentielle* » (Clot, 2008). Les formations professionnelles doivent donc prendre en compte ces situations de développement pour soutenir la construction du sujet en lui permettant de s'engager dans des suivis toujours interprétés des règles préalablement apprises.

1. Le concept d'apprentissage chez Wittgenstein

La première partie présente succinctement les deux premières étapes de la conceptualisation de la formation professionnelle de ce programme de recherche : (i) l'enseignement ostensif de règles et (ii) l'accompagnement aux premiers suivis.

1.1. Enseignement ostensif de la règle

L'apprentissage débute par un « *dressage* » (Kripke, 1996), c'est-à-dire la mise en place d'automatismes et de routines sur lesquelles des techniques plus fines et plus réfléchies pourront se greffer (Chauviré & Sackur, 2015). Cavell (1993) préfère la notion d'« *éducation* » car, pour lui, l'adulte accompagne plus qu'il n'enseigne à l'enfant, ce qui permet de ne pas exclure de la communauté des adultes l'enfant qui réagirait différemment ou qui ne réagirait pas du tout à leurs enseignements. Pour Cavell (2009), il est possible que ce dernier ait non seulement quelque chose à apprendre, mais qu'il ait aussi des choses à enseigner à l'adulte.

Wittgenstein (2005) a permis d'éclairer le concept d'apprentissage en s'intéressant à la façon par laquelle « *les enfants apprennent leur langue maternelle* » (Wittgenstein, 2005). Dans ce programme, l'apprentissage n'est pas perçu comme un processus individuel mais comme le résultat d'un processus collectif de transmission d'expérience (Chaliès & Bertone, 2008), ce qui suppose un apprentissage préalable de règles de la part du formé afin de faire ce qui est attendu en matière de pratiques sociales propres à la communauté : cet apprentissage s'opère au cours d'une activité dite d'« *enseignement ostensif* » (Wittgenstein, 2004) lors duquel le formateur va devoir expliciter la règle au formé. Lors de son enseignement ostensif, le formateur doit élaborer un « *lien de signification* » (Bertone *et al.*, 2009) entre (i) l'expérience langagière visant à la nommer, c'est-à-dire l'énoncé de la règle, (ii) les expériences exemplaires décrites et/ou montrées, et (iii) les résultats attendus y étant ordinairement associés (Laugier & Chauviré, 2006 ; Wittgenstein, 2006). Cet enseignement des règles vise à fournir au formé une grammaire nécessaire pour agir correctement dans les jeux de langage du travail. Il est donc indispensable de s'interroger sur la nature des situations de formation permettant l'enseignement ostensif des règles professionnelles au formé, car sans elles, il ne serait pas ensuite en capacité de porter des jugements (Williams, 2002). Dans la formation des

entraîneurs, il s'agit des connaissances théoriques délivrées par les centres de formation : l'entraîneur va acquérir les connaissances de base nécessaire pour devenir entraîneur.

À ce niveau, il convient de préciser que ce programme de recherche se rapproche de la psychologie historico-culturelle développée à partir des travaux de Vygotski et défendant une antériorité de l'apprentissage sur le développement. En revanche, il se démarque des théories davantage fondées sur le principe de l'énaction (comme par exemple la théorie sémiologique du cours d'action (Theureau, 1992)), dans lesquelles la construction des connaissances peut être conçue comme résultant d'un processus de typicalisation (Rosch, 1973). Dans une perspective énactive, les connaissances résultent de l'identification d'un faisceau de ressemblances et de différences entre diverses expériences, justifiant l'idée d'un couplage apprentissage-développement (Durand, 2008). Dès lors, on comprend bien que cette lecture théorique de l'apprentissage ne privilégie pas plus une formation de nature ostensive comparativement à une formation plus ostensible (*i.e.* de manière à être vu, ouvertement, au vu et au su de tous).

Pour enseigner ces règles, le formateur va mettre en œuvre des « *procédés ostensifs* » (Descombes, 2004), le plus souvent d'une logique volontaire de « *définition ostensive* » (Rosat, 2001) pour désigner et rendre manifestes des faits, c'est-à-dire les rendre directement disponibles à la vue de tous (Taylor, 1997). Prenons l'exemple d'un formateur impliqué dans une activité d'enseignement ostensif : l'apprentissage de la « *mise en place d'un échauffement* » en badminton. Pour faire apprendre la règle « *mettre en place un échauffement* » aux formés, il explicitera (i) les exemples correspondants puis (ii) le(s) résultat(s) usuellement associé(s) dans la communauté.



Figure 3 : Activité d'enseignement ostensif. L'exemple de l'apprentissage de « la mise en place d'un échauffement » en badminton

L'enjeu est donc de penser les circonstances de cet enseignement pour aider le formé à se saisir de ces règles professionnelles pour les apprendre et être en capacité de les suivre *a posteriori* dans de nouvelles circonstances de formation et/ou de travail. L'exemple aura ici

« *un rôle vital* » (Davis, 2009) car c'est cet exemple qui fixe le normal, c'est-à-dire l'exemplaire situé dans une situation. Toutefois, il doit aussi « *par son propre principe de transformation* » (Canguilhem, 1966) servir à la démultiplication d'exemples exemplaires dans d'autres situations. Ces exemples sont choisis arbitrairement selon les préférences des formateurs. L'apprentissage intervient également dans un certain contexte qui va déterminer et conditionner la compréhension de la signification du mot (Wittgenstein, 2004) ou plus exactement du suivi des règles (De Lara, 2005 ; Raïd, 2001 ; Soulez, 2004). Tout suivi de règle n'a d'intelligibilité qu'au regard de « *l'arrière-plan* » contextuel professionnel au cœur duquel il se fait (Cometti, 2004 ; Goldstein, 2009 ; Laugier, 2001, 2010 ; Smeyers & Burbules, 2006). C'est cet arrière-plan contextuel professionnel qui « *fait émerger* » et « *fait voir* » (Laugier, 2010) le suivi de la règle. En effet, certaines situations de formation professionnelle, sous prétexte de prôner la réflexivité des formés, ne l'inscrivent jamais dans une dépendance à l'arrière-plan social normatif constitutif du travail considéré.

L'enjeu se situe pourtant à ce niveau : contribuer à la subjectivisation en formation professionnelle nécessite en effet simultanément « *d'emballoter le sujet* » dans les règles constitutives du travail, mais aussi de l'accompagner pour qu'il produise des déplacements qui donneront finalement un sens subjectif à cet emballotement (Le Blanc, 2004). C'est en ce sens que peut se caractériser le développement de la subjectivité. Cette activité d'enseignement ostensif peut donner lieu à certains apprentissages que l'on pourrait qualifier d'« *incidents* ». Hormis l'enseignement ostensif de la règle à proprement dit, le formé pourra également se saisir de la partie « *tacite* » de l'enseignement du formateur, c'est-à-dire se saisir de la partie que ce dernier expose au-delà de ce qu'il énonce (Burbules, 2008). Parfois même, l'apprentissage des règles peut aussi se faire sans que le formateur ne s'engage intentionnellement dans l'enseignement dans tel ou tel lien de signification. Dans l'entraînement sportif, l'entraîneur en formation apprend régulièrement des entraîneurs qu'il peut côtoyer. Même avant d'entrer en formation, il a déjà pu se saisir des façons de faire de ses entraîneurs lorsqu'il était athlète. En formation, lorsqu'il observe des entraîneurs en situation professionnelle, il va se saisir de leurs dires mais également de son activité non-verbale.

Une fois les règles apprises, le formé s'engagera dans ces premiers suivis pour parvenir aux résultats communément associés. Théoriquement, le formé arrivera à suivre les règles enseignées avec l'intention qui leur est ordinairement associée dans la communauté (Ogien, 2007) qu'au travers de suivis « *conformes* » (Berducci, 2004) aux attentes du formateur et du constat répétitif des résultats attendus de ces suivis.

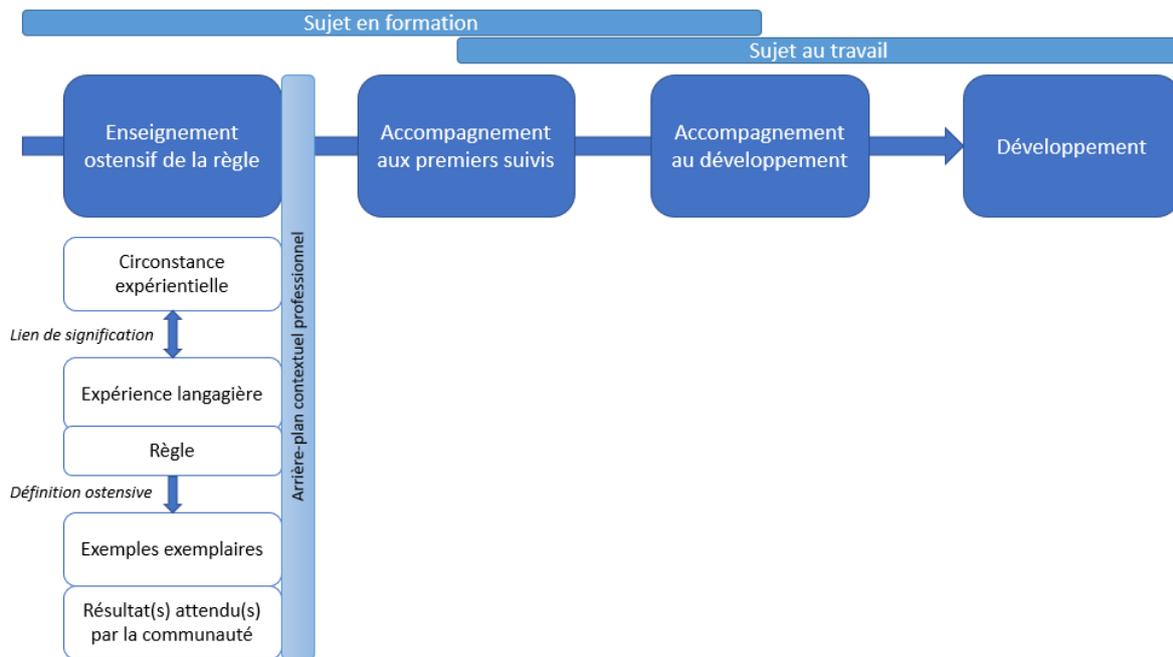


Figure 4 : Schématisation de la théorie de la formation professionnelle développée dans ce programme de recherche

Si le formé n'apprend pas la règle, il ne sera pas en capacité de la suivre et ce, même si les circonstances de la situation dans laquelle il est placé ont été pensées pour le lui permettre. Il lui sera aussi impossible de faire preuve d'un « *discernement* » (Deleuze, 1993) professionnel si la nature de la situation de formation ou de travail dans laquelle il est engagé ne l'autorise pas à exercer des jugements d'étalonnage de la réalité. C'est un des reproches souvent fait aux formations initiales académiques qui, jugées trop théoriques, seraient *a posteriori* difficilement exploitables en situations de travail.

1.2. Accompagnement aux premiers suivis

Lors de ces premiers suivis, les actions du formé ne sont que des « *réactions* » (Berducci, 2004 ; Feldman & Narayanan, 2005) au « *dressage* » imposé par les formateurs (Nelson, 2008 ; Williams, 1999). Ce n'est qu'au travers du constat récurrent des résultats attendus de ces premiers suivis que les formés vont progressivement parvenir à suivre les règles enseignées avec l'intention qui leur est associée par les formateurs et usuellement par les praticiens de la communauté professionnelle de référence. L'activité d'accompagnement aux premiers suivis revient pour le formateur à aménager le contexte de formation afin que le formé puisse suivre les règles préalablement enseignées, s'y engager, constater les résultats de ses actions et *in fine* associer consubstantiellement à ces dernières une intention professionnelle.

Dans la formation des entraîneurs, il s'agit des connaissances que l'entraîneur acquiert lors de son alternance grâce au soutien d'un ou plusieurs tuteurs : il va ainsi mettre en pratique les règles apprises par enseignement ostensif.

À ce niveau, il semble important de préciser que l'intention est considérée dans ce programme de recherche comme la description de l'action par la règle (Descombes, 1995). Toute action intègre la règle comme raison que le formé peut livrer si on lui demande le pourquoi de son action (Chauviré, 2002, 2004 ; De Lara, 2001, 2005) : les actions menées par le formé en situation sont ainsi dites intentionnelles uniquement si elles peuvent être décrites après coup. La mise en œuvre de la formation doit permettre au formé de participer à la vie d'une communauté linguistique professionnelle afin de mener des actions intentionnelles. Suivant de façon conforme et sous contrôle des formateurs les règles qui lui ont été antérieurement enseignées, et constatant les résultats attendus de ces suivis, le formé associe alors consubstantiellement une intention aux actions engagées. Théoriquement, il est alors possible de considérer l'apprentissage des règles considérées comme finalisé et la possibilité d'un développement professionnel engagé (Berducci, 2004 ; Ogien, 2007 ; Nelson, 2008). Néanmoins, toute activité d'enseignement ostensif de la règle et d'accompagnement de ses premiers suivis par le formé n'aboutissent pas inexorablement à son apprentissage (Chaliès, 2012 ; Chaliès *et al.*, 2010 ; Escalié & Chaliès, 2011b, 2016 ; Escalié *et al.*, 2012). Les formateurs sont parfois contraints de s'engager dans une activité complémentaire dite d'« *explication ostensive* » de la règle afin d'aider à la finalisation de son apprentissage par le formé. Pour que l'activité d'explication ostensive ait des retombées en termes d'apprentissage des règles enseignées, elle devra être engagée par le formateur pour aider le formé à s'extraire des « *erreurs* » qu'il commet à la règle (Livet, 2006) alors même qu'il s'attache à la suivre.

Plus précisément, cette activité d'explication ostensive consiste pour le formateur à user de multiples nouveaux exemples qu'il peut fournir à un formé dont les premiers suivis de la règle ne sont pas conformes aux attentes de la communauté professionnelle considérée. À ce niveau, les exemples jouent une nouvelle fois un « *rôle vital* » (Davis, 2009) car ce n'est que par leur multiplication que le formateur peut parvenir à fonder des « *ressemblances de famille* » (Narboux, 2001, 2002, 2003). Par ses explications ostensives, le formateur cherche à faire en sorte que le formé se saisisse de l'exemplaire contenu dans chacun des exemples afin d'extraire le formé de ses erreurs aléatoires lors de ses premiers suivis des règles préalablement enseignées. L'explication ostensive de la règle revient donc pour le formateur à accompagner ces premiers suivis en « *écartant* » les différents malentendus, mésinterprétations et

incompréhensions constatés, supposés voire anticipés. L'intérêt majeur de l'activité d'explications ostensives est d'établir un « *accord* » entre la validité de la voix du formé suivant la règle et la voix de la communauté professionnelle (Bouveresse, 1976 ; Cavell, 1996, 2009 ; Laugier, 2009, 2010). Suivre une règle professionnelle n'est en effet rien d'autre pour le formé que de se conformer à son usage établi dans la communauté professionnelle considérée.

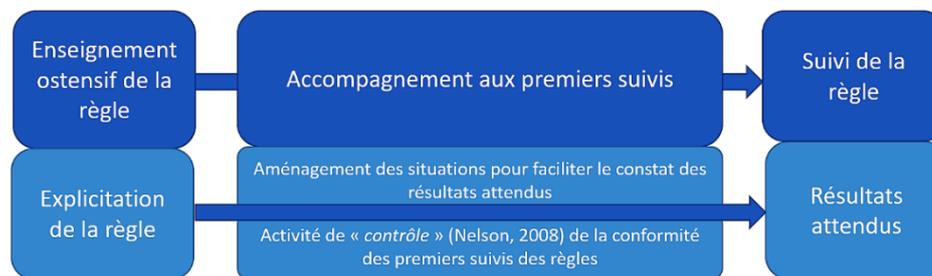


Figure 5 : Schématisation de l'activité d'accompagnement aux premiers suivis du formateur

Théoriquement, la finalisation de l'apprentissage de la règle par le formé (autrement dit sa compréhension de la règle) lui permet de s'engager dans une activité d'interprétation : maîtrisant une technique, le formé est capable de l'interpréter (Ogien, 2007), c'est-à-dire d'en faire des usages répétés mais toujours adaptés à la singularité des situations rencontrées. En effet, par la mise en jeu interpénétrée de ses capacités normatives apprises et de sa capacité anthropologique d'air de famille (Wittgenstein, 2004), le formé parvient à signifier des traits communs avec des situations déjà rencontrées et de les considérer comme faisant partie de la même famille (Chauviré, 2003 ; Laugier, 2009 ; Laugier & Chauviré, 2006).

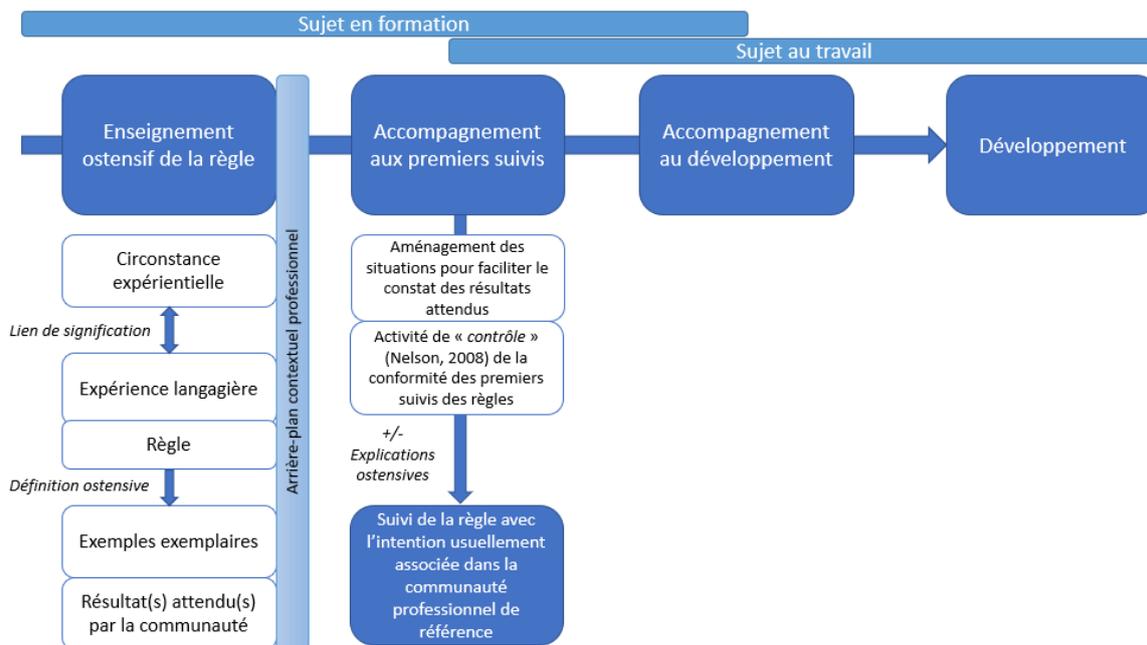


Figure 6 : Schématisation de la théorie de la formation professionnelle développée dans ce programme de recherche

Dans le cadre de cette étude, le fait de s'intéresser aux entraîneurs experts suppose que l'apprentissage des règles est finalisé. Cette étude porte donc plus précisément sur l'accompagnement au développement des entraîneurs experts.

2. Accompagnement au développement

Cette deuxième partie présente la troisième étape du processus de la formation professionnelle, à savoir l'accompagnement du développement du formé, par le formateur, dans ses interprétations des règles apprises.

L'extension du lien de signification est rendue possible grâce à la reconnaissance par les formés d'un « *air de famille* » entre les circonstances occurrentes et celles apprises en formation (Wittgenstein, 2004), ce qui permet au formé de s'y adapter. Il suit alors les règles apprises et usuellement mises en jeu dans ce type de situations tout en s'efforçant de les interpréter pour s'adapter aux spécificités de la situation en cours. D'où la nécessité ici de repenser le principe de l'alternance en formation professionnelle afin de sortir du monopole d'une alternance de principe entre (i) les temps de formation et (ii) les temps de pratique professionnelle (Vanhulle *et al.*, 2007). La construction de la subjectivité tient à l'interprétation des règles apprises par les formés, qui ouvre donc la voie à une « *zone de développement* »

potentielle » (Clot, 2008). Il y aura une production de subjectivité par les règles apprises lorsque le formé se développe par leurs suivis toujours réitérés dans des formes originales (Brugère & Le Blanc, 2009 ; Butler, 2005b). Les règles s'exercent dans des réseaux de parenté au sein d'un même jeu de langage, mais aussi entre divers jeux de langage. L'interprétation de la règle est donc rendue possible par l'existence (i) de « *relations horizontales* » entre différentes règles constitutives d'un même jeu de langage (dans lesquelles l'interprétation de la règle est assimilée à son suivi singulier nourri par celui d'autres règles du jeu de langage considéré) et (ii) de « *relations verticales* » entre différentes règles appartenant à des jeux de langage différents (dans lesquelles l'interprétation de la règle est assimilée à son suivi singulier nourri par les suivis d'autres règles constitutives d'autres jeux de langage) (Ter Hark, 1990).

Les travaux interrogent assez rarement l'aménagement des situations de travail au cœur desquelles les formés devraient pouvoir faire un usage de leur formation. Pourtant, l'aménagement des situations de développement est nécessairement différent des situations d'apprentissage. L'activité d'accompagnement au développement du formateur consistera à accompagner les différentes natures d'interprétations des règles apprises par le formé en aménageant singulièrement les circonstances constitutives des situations de développement. La situation de « simulation », par exemple, est une situation pouvant théoriquement être qualifiée de situation de développement. Horcik et Durand (2011) dans leurs travaux sur la formation par simulation d'infirmiers anesthésistes ont montré que ces situations de « simulation » se veulent être au plus proche de leur activité. Un des enjeux majeurs de ces situations est de rechercher une fidélité à l'environnement et aux situations réelles de travail pour solliciter une activité similaire à l'activité professionnelle de référence tout en contrôlant des variables d'apprentissage spécifique comme par exemple la suspension ou l'euphémisation des conséquences de l'action qui autorise les erreurs, la production de situations exceptionnelles, les possibilités de varier différents paramètres intéressants pour l'apprentissage, etc. (Bradley, 2006 ; Dieckmann *et al.*, 2007 ; Gaba *et al.*, 2001 ; Pastré & Rabardel, 2005).

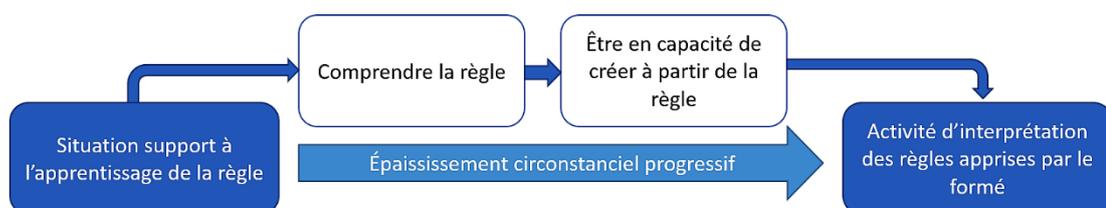


Figure 7 : Schématisation de l'activité d'accompagnement au développement du formateur

L'aménagement des situations en vue d'un épaissement circonstanciel de la règle serait donc le principe ordonnateur d'une formation qui se voudrait d'accompagner au mieux l'activité d'interprétation des règles apprises par le formé et par-là même contribuer à son développement. Souvent, les situations de développement sont des situations réelles de travail. Non-aménagées pour être au plus près de la situation prototype d'apprentissage, ces situations de travail n'autorisent finalement pas l'engagement du formé dans une activité de compréhension des règles apprises. Ne pouvant signifier de façon adéquate ces situations professionnelles, et par-là même anticiper des scénarii d'actions possibles à réaliser pour y répondre, les formés ne parviennent finalement pas à s'y adapter.

Penser la formation revient à faire en sorte qu'elle alimente la construction du sujet en lui permettant de s'engager dans des suivis toujours interprétés des règles préalablement apprises. Ce type d'aménagement des situations de développement doit donc s'inscrire au cœur des problématiques plus larges de formation par alternance et d'organisation des collectifs de formateurs (Escalié & Chaliès, 2011a, 2011b ; Gaudin & Chaliès, 2011). Une nouvelle modalité de relations est donc établie entre le formateur et le formé. Théoriquement asymétriques au cours des situations d'apprentissage, ces relations deviennent progressivement symétriques d'un point de vue pratique. Ayant maintenant appris la règle du et sous le contrôle du formateur, le sujet peut effectivement s'engager seul et indéfiniment dans de nouveaux suivis adaptés à la singularité des situations rencontrées.

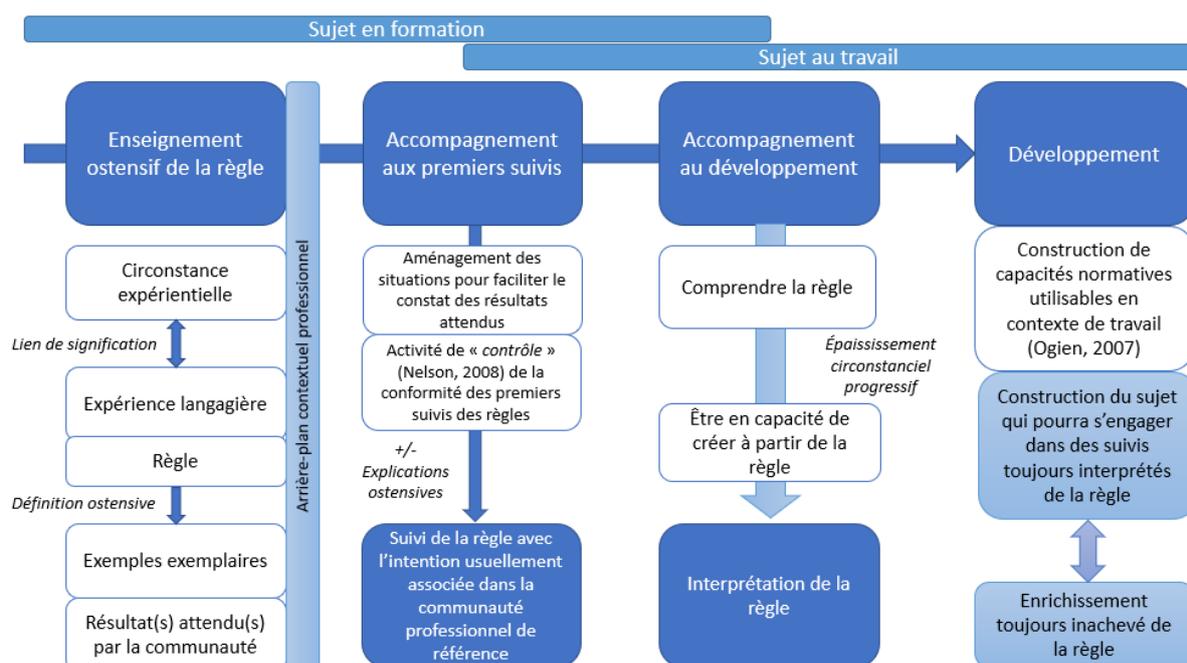


Figure 8 : Schématisation de la théorie de la formation professionnelle développée dans ce programme de recherche

Si l'on adhère aux postulats constitutifs de ce programme de recherche, le développement professionnel ne peut pas seulement être envisagé au gré des contextes de travail et de formation. La formation est une activité humaine par laquelle des communautés de professionnels donnent une forme particulière à l'expérience sociale de chacun de leurs membres et grâce à laquelle chacun d'entre eux se développe en tant que « *sujet singulier* ». En effet, chaque entraîneur est inscrit dans une tradition culturelle et un genre professionnel liés à l'activité et grâce auxquels l'entraîneur va pouvoir, après appropriation, créer son propre style. La subjectivisation renvoie à la construction du « *sujet tropique* » (Butler, 2002, 2005b), c'est-à-dire un sujet qui s'efface devant la centralité mentale des règles pour mieux en user dans sa vie psychique créative. À l'assujettissement des formés aux règles du travail devraient donc toujours correspondre des possibilités pour s'en détacher (Le Blanc, 2004). C'est ainsi que s'écarter des règles, sans pour autant être hors d'elles, constitue « *l'acte de subjectivisation par excellence* » (Le Blanc, 1998).

Délimitation des hypothèses auxiliaires de l'étude

Ce travail de thèse est composé de deux volets complémentaires.

Volet 1 : Comprendre pour Transformer

Le Volet 1 est réalisé dans une visée compréhensive. Ce premier volet a pour objet de documenter l'activité des entraîneurs « *en train de faire* » en situation professionnelle. Ce travail de recherche permet d'enrichir les données sur les études antérieures sur l'expertise des entraîneurs à travers l'appréciation des accords et désaccords de signification entre l'entraîneur et son athlète. Ce volet compréhensif s'inscrit dans le prolongement d'un premier travail de recherche qui posait l'hypothèse que plus l'entraîneur et l'athlète ont une connaissance intime l'un de l'autre, plus ils vont partager des significations communes (K/bidy & Escalié, 2016b). Ce travail consistant en une étude de cas unique, il a paru intéressant d'enrichir ces données en multipliant les cas étudiés : les données ont donc été recueillies avec deux entraîneurs experts supplémentaires.

L'hypothèse théorique associée à ce volet peut être formulée de la façon suivante :

Un entraîneur expert et un athlète de Haut Niveau s'accordent régulièrement sur la signification qu'ils attribuent aux expériences vécues en entraînement : la dynamique interactive entraîneur expert-athlète de Haut Niveau peut en ce sens très majoritairement se caractériser par un haut niveau d'intersubjectivité.

Volet 2 : Transformer pour Comprendre

Sur la base de ce premier volet compréhensif, un second volet a consisté à mettre en place un dispositif de recherche transformatif et à étudier son impact sur le développement professionnel de l'entraîneur. Plus précisément, ce dispositif de recherche visait à donner accès à l'entraîneur au vécu de l'athlète et ainsi à (i) leur offrir un espace de développement professionnel potentiel et (ii) permettre à la dyade de tendre vers un plus haut niveau d'intersubjectivité (Jowett, 2006). Ce second volet de l'étude s'inscrit dans la problématique de l'articulation entre les situations de formation et les situations de travail (Durand & Fillietaz, 2009) dans la perspective d'un apprentissage tout au long de la vie. Si la formation initiale

permet de professionnaliser les entraîneurs en leur délivrant des diplômes attestant d'apprentissages formels, ces derniers s'inscrivent, une fois en poste, dans un processus de développement professionnel continu. Les processus d'apprentissages deviennent alors non-formels (voire informels) et beaucoup se déroulent de façon « implicite », prenant la forme de schémas d'expérience et d'action, sans que ceux-ci soient systématiquement conscientisés (Alheit & Dausien, 2005). Ce sont ces schémas que le dispositif méthodologique proposé tente de rendre accessible en demandant à l'entraîneur de décrire son activité et de la « mettre en mouvement » en vue d'accompagner une dynamique de développement professionnel.

Le second volet de l'étude est associé à l'hypothèse théorique suivante :

Rendre accessible à l'entraîneur la signification que l'athlète associe à son activité lui permet d'objectiver de possibles écarts entre les résultats attendus et les résultats obtenus de sa propre activité sur l'athlète. Ce constat peut générer l'engagement de l'entraîneur dans une activité interprétative des règles habituellement suivies source de développement professionnel et de construction d'expertise.

METHODE

Chapitre 1 : VOLET 1 – COMPRENDRE POUR TRANSFORMER

Ce premier chapitre est organisé en trois sous-chapitres.

Le premier sous-chapitre présente le contexte de recueil de données. Il retrace les temporalités de la contractualisation avec les différentes structures en charge de badistes de Haut Niveau en France à la mise en place concrète des différents recueils.

Le deuxième sous-chapitre précise la méthode utilisée pour recueillir les données essentielles à l'étude. Le dispositif méthodologique de ce travail de recherche repose principalement sur deux types de données usuellement recueillies dans les travaux de ce programme : (i) des données dites « extrinsèques » correspondantes aux données d'enregistrement audio-vidéo des séances d'entraînement et (ii) des données dites « intrinsèques » correspondantes aux entretiens d'auto-confrontations (EAC) des deux acteurs qui ont permis de renseigner leur activité.

Le troisième sous-chapitre décrit le cadre et la procédure de traitement des données recueillies à partir de la procédure proposée par Chaliès *et al.* (2010).

SOUS-CHAPITRE 1 : Contexte de recueil des données

Ce sous-chapitre 1 est subdivisé en deux parties.

La première partie présente les conditions scientifico-professionnelles (Chaliès, 2012), qui ont encadré cette étude. Au-delà d'une production de connaissances scientifiques, cette recherche prend en compte les préoccupations sociales du contexte d'étude, notre objet d'étude étant heuristique tant du point de vue scientifique que du point de vue professionnel.

La deuxième partie expose le processus de contractualisation qui a été mené avec la FFBaD et le club de Fos-sur-Mer avant de pouvoir recueillir les données de l'étude.

1. L'instauration des conditions scientifico-professionnelles

Cette première partie présente les conséquences d'un engagement dans une démarche de recherche transformative sur le cadre méthodologique adopté pour mener une activité de recherche. La principale de conséquences renvoie à la nécessité d'instaurer des conditions scientifico-professionnelles (Chaliès, 2012) pour encadrer une étude dans un contexte donné.

1.1. Connaître le milieu professionnel pour le comprendre

Du point de vue épistémologique, l'enjeu de ce travail ne se situe pas uniquement au niveau de la production de connaissances scientifiques dans une tradition de recherche fondamentale, mais bien plus dans une démarche de recherche fondamentale de terrain (Clot, 2008 ; Wisner, 1995), qui consiste à articuler des préoccupations sociales avec des enjeux scientifiques pour délimiter un objet d'étude signifiant socialement et scientifiquement. S'inscrire dans une telle démarche de recherche revient en premier lieu à prendre le temps de réaliser un « diagnostic » des problèmes professionnels rencontrés par les acteurs concernés. Ce diagnostic, qui relève d'un mouvement « *heuristique à visée de focalisation* » (Albero *et al.*, 2019), apparaît nécessaire pour prendre en compte les spécificités du contexte d'étude et partager certaines de leurs préoccupations professionnelles (Béguin, 2007). Cette démarche rejoint également le questionnement actuel des relations entre le domaine social et le domaine de la recherche en sciences de l'éducation et de la formation. Yvon & Durand (2012) ont perçu la légitimité de cet enjeu en soulignant notamment l'inefficacité d'une épistémologie qualifiée d'« œcuménique », qui continuerait à faire de la recherche un monde d'expertises scientifiques centré sur la production de savoirs et à considérer les pratiques sociales comme le lieu d'application de ces savoirs.

1.2. Convertir une difficulté professionnelle en un objet théorique

À partir de ce diagnostic, le problème professionnel identifié est interprété à l'aune de la lecture théorique développée au sein du programme en vue de délimiter un objet théorique.

Cet objet correspond à une « zone d'ombre » du programme, la question théorique lui étant associée n'ayant pas encore été investiguée empiriquement. À l'instar d'une démarche expérimentale de type hypothético-déductive, une hypothèse théorique (nommée au sein du programme hypothèse auxiliaire) est ensuite formulée : cette dernière est susceptible de contribuer, sous réserve de sa validation empirique, à l'extension du programme en élargissant la « *ceinture d'hypothèses auxiliaires* » (Lakatos, 1970) le constituant.

1.3. Délimiter et formuler un objet d'étude « intermédiaire »

À partir de cet objet théorique, un travail de recension et de « *négociation* » avec les acteurs est mené pour circonscrire un objet heuristique tant du point de vue des travaux scientifiques menés dans le domaine considéré que de la dynamique socio-politique, institutionnelle et professionnelle. L'objectif de ce travail est d'aboutir à la définition d'un objet d'étude que nous pourrions qualifier d'« *interfaciel* » (Saury, 2012). Il s'agit de faire momentanément un pas de côté « conceptuel » pour les uns, et « ordinaire » pour les autres, afin de délimiter une « voie moyenne » entre une définition de l'objet trop « forte », car propre aux options théoriques du programme de recherche considéré, et des définitions trop « faibles » de sens commun. Une telle définition des objets d'étude ouvre en quelque sorte une « *zone de développement potentiel pour l'analyse de l'activité, du côté de la conception de situations et des enjeux technologiques, mais également du côté de l'activité de recherche et des enjeux épistémiques propres à une communauté scientifique* » (Saury, 2012, p.124). L'enjeu est alors qu'une telle formalisation de l'objet permette tout à la fois (i) d'inscrire et de faire dialoguer la recherche engagée avec l'ensemble des autres travaux menés par la communauté scientifique du domaine et (ii) de revenir à la rencontre et d'échanger avec les acteurs, formateurs et formés, au sein des situations réelles de formation en vue de favoriser la construction d'un « domaine » de significations partagées, qui devient alors objet d'étude partagé localement.

1.4. Sélectionner un dispositif de formation et co-construire un terrain d'étude

Ensuite, la recherche d'un dispositif de formation susceptible de devenir un terrain d'étude est engagée. Cette recherche s'effectue sous la forme d'un recensement des dispositifs de formation existants afin de parvenir à sélectionner le plus heuristique d'entre eux compte

tenu de l'objet théorique formalisé. Le dispositif de formation peut être présélectionné dans le cadre d'un projet de recherche financé ou d'un partenariat conventionné avec des acteurs ou bien créé par les chercheurs en vue de tester l'hypothèse théorique retenue.

Une fois le dispositif sélectionné, les chercheurs rencontrent à plusieurs reprises les acteurs étant impliqués dans sa mise en œuvre. Plusieurs objectifs sont poursuivis lors de ces rencontres : (i) présenter précisément l'objet de l'étude et ses conséquences en termes de participation à la recherche (*e.g.*, le « coût » temporel de cette participation) et de modifications de leur activité, (ii) recueillir les éventuelles demandes d'aide complémentaires des acteurs qui sont eux-mêmes engagés au quotidien dans des activités d'observation et d'interprétation de ce qu'ils vivent au sein du dispositif de formation considéré, et (iii) co-construire avec les acteurs l'économie générale du dispositif de recueil de données en tenant compte de l'objet de la recherche considérée, de leurs demandes d'aide et des contraintes inhérentes aux spécificités du contexte dans lequel le dispositif est mis en œuvre.

Le terrain d'étude choisi pour mettre à l'épreuve l'hypothèse auxiliaire de cette étude est celui de la « situation traditionnelle d'entraînement » dans les structures de badminton de Haut Niveau en France. L'accès à ces structures a été possible grâce à un long processus de contractualisation avec ces structures. Ce travail de thèse fait suite à une étude de cas exploratoire menée en Master 2 et réalisée en collaboration avec le PFR de Bordeaux. Cette étude s'est intéressée à la dynamique interactive entre un entraîneur national et une badiste de Haut Niveau afin d'analyser son impact sur les performances de cette dernière : des résultats contre-intuitifs de ce travail de recherche (K/bidy & Escalié, 2016b) ont émané ce travail de thèse.

2. Contractualisation avec les différentes instances

Cette deuxième partie présente les différentes étapes de contractualisation avec (i) la FFBaD et (ii) le club de Fos-sur-Mer.³⁸

³⁸ La contractualisation avec le PFR de Bordeaux s'est déroulée en 2015 dans le cadre de mon travail de recherche de Master 2 à travers des discussions informelles avec les acteurs en amont ou en aval de séances d'entraînement au CREPS de Bordeaux.

2.1. Contractualisation avec la FFBaD

Les premières données ont été recueillies en juillet 2018 à l'INSEP sur la base d'une collaboration avec la FFBaD. Ce partenariat a été le fruit d'un long processus commencé en 2016 afin d'entrer en relation avec les acteurs concernés par cette étude. En janvier 2018, mon entrée en formation DESJEPS a permis une immersion préalable au sein des structures de Haut Niveau dont l'INSEP. Cette formation a permis de créer (i) un partage culturel de l'activité et (ii) une familiarisation mutuelle entre les acteurs et moi-même.

2016										2017										2018									
M	A	M	J	J	A	S	O	N	D	J	F	M	A	M	J	J	A	S	O	N	D	J	F	M	A	M	J	J	

Tableau 24 : Planification de la contractualisation et des recueils de données à l'INSEP

Différents rendez-vous ont été nécessaires afin de rencontrer les élus et les personnes en charge du Haut Niveau à l'échelle du territoire : le DTN et le DTN adjoint en charge du Haut Niveau. Le premier contact avec la FFBaD s'est fait grâce au CTN chargé des Relations Internationales et référent Nouvelle-Aquitaine.

Date	Horaire	Personnes rencontrées	Lieu	
2016	04/03	13h30-15h	CTN chargé des Relations Internationales et référent Nouvelle Aquitaine	UFR STAPS (Bordeaux)
	26/04	12h-13h	DTN ; DTN adjoint chargé des Territoires Durables ; Vice-présidente chargée des Territoires Durables	Championnats d'Europe au Vendéspace (Mouilleron-le-Captif)
	30/09	12h30-13h30	DTN adjoint en charge du Haut Niveau	CREPS (Bordeaux)
	27/10	16h-17h	DTN ; CTN chargé des Relations Internationales et référent Nouvelle-Aquitaine ; Vice-présidente chargée des Territoires Durables ; CTN chargé du DESJEPS et des formations continues pour le Haut Niveau	Internationaux de France au Stade Pierre de Coubertin (Paris)
2017	24/08	13h-14h	Vice-présidente chargée des Territoires Durables	Championnats du Monde à l'Emirates Arena (Glasgow, Ecosse)
	26/10	19h-20h	Entraîneur National en charge des simples des équipes de France Séniors	Internationaux de France au Stade Pierre de Coubertin (Paris)
2018	3 au 5/07	Recueil de données	INSEP (Paris)	

Tableau 25 : Rendez-vous nécessaires à la contractualisation avec la FFBaD

Le projet de thèse ainsi que la méthodologie de recueil de données associée ont été conduits dans un contexte fédéral particulier. En effet, quatre mois avant de l'écriture du projet de thèse, la FFBaD connaît un renouveau dans sa structuration du Haut Niveau avec l'arrivée d'une nouvelle équipe d'entraîneurs à l'INSEP dirigé par Peter Gade, un ancien joueur danois de renommée mondiale. Un an plus tard, la France obtient une médaille d'argent historique aux Championnats d'Europe par équipes masculines. Ce renouvellement, et notamment l'hétérogénéité des profils des entraîneurs nationaux recrutés, pose la question de l'expertise et de la formation de ces entraîneurs de Haut Niveau. Deux mois avant le recueil de données, Peter Gade décide de quitter l'INSEP emmenant avec lui le second entraîneur danois arrivé avec lui (en charge des doubles à l'INSEP). Le recueil se déroule donc dans une période de transition avec l'arrivée de nouveaux entraîneurs nationaux et, une nouvelle fois, une nouvelle structuration de l'entraînement à l'INSEP³⁹. L'évolution du contexte fédéral, les nouvelles structurations et les difficultés liées aux démarches de contractualisation ont donné sa coloration actuelle à ce travail de thèse.

2.2. Contractualisation avec le club de Fos-sur-Mer

En France, plusieurs des meilleurs badistes ne s'entraînent pas dans une structure fédérale (INSEP ou PFR), notamment dans la discipline du simple homme. Chez les séniors, par exemple, le n°1 français, nonuple champion de France et médaillé de bronze aux Championnats d'Europe en 2018, s'entraîne au club de Créteil avec son entraîneur (ancien entraîneur national de l'INSEP). C'est également le cas de deux frères évoluant au club de Fos-sur-Mer, le premier triple champion d'Europe U19 en 2017 et le second champion de France sénior en titre, vice-champion du Monde U19 et n°1 mondial (chez les juniors) en 2019 à seulement 17 ans. La particularité de ces joueurs est que leur entraîneur, ancien entraîneur national de Bulgarie, est également leur père. Des données ont pu être recueillies dans ce contexte particulier grâce à une collaboration avec le club de Fos-sur-Mer qui a pu se mettre en place en quelques mois seulement.

³⁹ Arrivée de deux anciens pensionnaires de l'INSEP et membres de l'équipe de France sénior : Baptiste Carême (ancien n°27 en double mixte et n°29 en double hommes) et Maxime Michel (ancien Top5 français en simple homme et Master « sport expertise et performance de Haut Niveau », diplôme de préparateur physique Haut Niveau de l'INSEP). La FFBaD a également fait appel à Chen Gang, un entraîneur chinois (ancien n°3 mondial en simple homme et entraîneur national depuis 2007 (Corée du Sud et Pologne) : arrivé en juillet 2018, il a quitté l'INSEP en novembre 2019.

2018					
Mai	Juin	Juillet	Août	Septembre	Octobre

Tableau 26 : Planification de la contractualisation et des recueils de données à Fos-sur-Mer

Deux rendez-vous ont été nécessaires pour contractualiser avec le club de Fos-sur-Mer. Cette contractualisation a directement été mise en place avec l'entraîneur de la structure.

	Date	Horaire	Personnes rencontrées	Lieu
2018	13/05	14h-15h	Entraîneur du club de Fos-sur-Mer	Centre Sportif Régional Alsace lors des Championnats de France Jeunes (Mulhouse)
	22/09	12h-13h	Entraîneur du club de Fos-sur-Mer	Palais des Sports lors d'une journée d'interclubs de Top12 (Bordeaux)
	5/6-10		Recueil de données	Gymnase des Carabins (Fos-sur-Mer)

Tableau 27 : Rendez-vous nécessaires à la contractualisation avec le club de Fos-sur-Mer

SOUS-CHAPITRE 2 : Méthode de recueil des données

Ce sous-chapitre 2 est subdivisé en quatre parties.

La première partie présente les entraîneurs experts et les badistes de Haut Niveau participant à cette étude.

La deuxième partie expose les précautions éthiques qui ont été prises tout au long du recueil de données.

La troisième partie présente le calendrier de recueil de données du Volet 1 pour chaque dyade.

La quatrième partie montre les différents types de données recueillies dans cette étude : (i) les données « *extrinsèques* » (*i.e.* les données d'enregistrement audio-vidéo (EAV) des séances d'entraînement) et (ii) des données « *intrinsèques* » (*i.e.* les EAC des deux acteurs).

1. Description des participants à cette étude

Cette première partie présente les participants (entraîneurs experts et badistes de Haut Niveau) de cette étude. Ce travail de recherche est une étude de cas réalisée avec trois dyades distinctes : les deux premières dyades sont pensionnaires de l'INSEP, tandis que la troisième dyade s'entraîne sous les couleurs fosséennes. Le profil de tous les entraîneurs ayant participé à l'étude répond aux caractéristiques suivantes en termes d'expérience :

- **Athlétique** : ils ont évolué dans le Top 100 français lorsqu'ils étaient joueurs ;
- **D'entraîneur** : ils ont (ou ont eu) une fonction d'entraîneur national dans une structure de haut niveau depuis au moins quatre ans ; de ce fait, ils entraînent des badistes faisant partie des meilleurs joueurs français de leur catégorie (Top 10 français dans les PFR (classement junior) et joueurs membres des équipes de France masculines et féminines séniors à l'INSEP) ;
- **De formation** : ils ont tous une formation universitaire et/ou fédérale de Haut Niveau. Plus précisément, ils sont titulaires d'un diplôme universitaire de niveau Master en STAPS et/ou du DESJEPS, spécialité « performance sportive », mention badminton (ou BEES 2).

1.1. Les entraîneurs experts

1.1.1. Structure : PFR de Bordeaux – Dyade 1

Âgé de 35 ans, l'entraîneur de la dyade 1 est entraîneur national adjoint du PFR de Bordeaux depuis 2009. Auparavant, il était employé par la ligue d'Aquitaine (2003-2009) pour intervenir sur le pôle Espoir. Titulaire du BEES 2 et du Diplôme d'Etudes Supérieures Spécialisées « ingénierie de l'entraînement sportif », il est professeur de sport depuis 2008. Au moment de la recherche, il a donc 12 ans d'expérience dans le sport de Haut Niveau chez les juniors. Dans sa carrière de joueur, il a fait partie du Top 50 français.

Expériences athlétiques	Expériences d'entraîneur	Expériences de formation
Top 50 français en simple homme en sénior	Entraîneur au Pôle Espoir de Bordeaux (2003-2009) Entraîneur national adjoint du PFR de Bordeaux (2009-)	Diplôme d'Etudes Supérieures Spécialisées « ingénierie de l'entraînement sportif » BEES 2 Badminton

Tableau 28 : Caractéristiques de l'entraîneur du PFR de Bordeaux (entraîneur de la dyade 1)

1.1.2. Structure : INSEP – Dyade 2 et 3

Le second entraîneur étudié est commun aux dyades 2 et 3.

Âgé de 34 ans au moment de l'étude, l'entraîneur est l'entraîneur national des équipes de France séniors en charge des simples. Arrivé à l'INSEP en 2015 avec la nouvelle équipe d'entraîneurs, l'entraîneur étudié a auparavant été entraîneur au PFR de Strasbourg pendant huit mois. Il a donc quatre ans d'expérience dans l'entraînement de Haut Niveau au moment du recueil⁴⁰. Diplômé d'un Master « Ingénierie des interventions en entraînement sportif » et d'un BEES 2 Badminton, l'entraîneur a complété sa formation universitaire par un Diplôme Universitaire « Evaluation et préparation physique ». En tant que joueur, l'entraîneur, spécialiste du simple homme, a été dans le Top 10 français chez les jeunes (meilleur résultat : quart de finale aux Championnats de France U17) et Top 20 français les séniors.

Expériences athlétiques	Expériences d'entraîneur	Expériences de formation
Top 10 français en simple homme en junior Top 20 français en simple homme en sénior	Entraîneur national au PFR de Strasbourg (2014-2015) Entraîneur national en charge des simples à l'INSEP (2015-)	Master « ingénierie des interventions en entraînement sportif » BEES 2 Badminton Diplôme Universitaire « évaluation et préparation physique »

Tableau 29 : Caractéristiques de l'entraîneur de l'INSEP (entraîneur de la dyade 2 et 3)

1.1.3. Structure : Académie privée de Fos-sur-Mer – Dyade 4

Âgé de 45 ans au moment de l'étude, l'entraîneur est originaire de Bulgarie où il a été entraîneur national en charge des équipes jeunes et séniors de 1995 à 2000. Arrivé en France en 2004, il entraîne aujourd'hui plus particulièrement ses deux fils dans le club de Fos-sur-Mer. Ces derniers comptabilisent des résultats à l'échelle européenne et mondiale : triple champion d'Europe junior en 2017 ou encore un récent titre de vice-champion du Monde junior en 2019.

⁴⁰ Avant d'entrer comme entraîneur national dans les structures de Haut Niveau, il a été coordonnateur de l'Equipe Technique Régionale de la Ligue Basse-Normandie (2013-2015).

L'entraîneur est diplômé du BEES 2. En tant que joueur, il a fait partie de l'équipe nationale de Bulgarie de 1987 à 1998.

Expériences athlétiques	Expériences d'entraîneur	Expériences de formation
Membre de l'équipe Nationale de Bulgarie (1987-1998)	Entraîneur National de Bulgarie en charge des équipes jeunes et séniors de (1995-2000)	BEES 2 Badminton

Tableau 30 : Caractéristiques de l'entraîneur de Fos-sur-Mer (entraîneur de la dyade 4)

1.2. Les badistes de Haut Niveau

1.2.1. Structure : PFR de Bordeaux – Dyade 1

Les premières données ont été recueillies avec l'entraîneur national du PFR de Bordeaux et une badiste, pensionnaire du PFR de Bordeaux depuis 2014. Âgée de 17 ans au moment de l'étude, la joueuse est au CREPS de Bordeaux depuis 2012, année où elle a intégré le pôle Espoir.

Palmarès significatif :

- Vice-championne de France Junior en simple dame (2016) ;
- Yonex Italian Junior en simple dame (2015).

Tableau 31 : Titres significatifs de la joueuse de la dyade 1 chez les juniors

1.2.2. Structure : INSEP

1.2.2.1. INSEP – Dyade 2

Le deuxième recueil de données a été mené avec l'entraîneur national de l'INSEP et un badiste, pensionnaire de l'INSEP depuis 2011. Âgé de 25 ans au moment de l'étude, le joueur, spécialiste du simple homme, a atteint la 35^{ème} place mondiale à son meilleur niveau (05/07/2018) et a obtenu le titre de Champion de France deux années consécutives.

Palmarès significatif :

- Quart de finale aux Championnats du Monde U19 en double hommes (2011) ;
- Médaille de bronze aux Championnats d'Europe U19 en double hommes (2011) ;
- Médaille d'argent aux Championnats d'Europe U17 en double hommes (2009).

Tableau 32 : Palmarès significatif du joueur de la dyade 2 chez les juniors

- Portuguese International Championships en double hommes (2020) ;
- Yonex Belgian International en simple homme (2016) ;
- Puerto Rico International Challenge en double hommes (2013).

Tableau 33 : Titres significatifs du joueur de la dyade 2 chez les séniors

1.2.2.2. INSEP – Dyade 3

Le troisième recueil de données a été mené avec l'entraîneur de l'INSEP et un deuxième badiste, pensionnaire de l'INSEP depuis 2010. Âgé de 26 ans au moment de l'étude, le joueur, spécialiste du simple homme, a atteint la 56^{ème} place mondiale à son meilleur niveau (08/12/2016) et a obtenu un titre de champion de France.

Palmarès significatif :

- Yonex Estonian International en simple homme (2018) ;
- Turkey International en simple homme (2017) ;
- Morocco International en simple homme (2017) ;
- White Nights en simple homme (2016).

Tableau 34 : Titres significatifs du joueur de la dyade 3 chez les séniors

1.2.3. Structure : Académie privée de Fos-sur-Mer – Dyade 4

Les dernières données ont été recueillies avec un des fils de l'entraîneur du club de Fos-sur-Mer.

Âgé de 20 ans au moment de l'étude, le joueur, spécialiste du simple homme, a atteint le Top 10 mondial chez les juniors en 2016 et la 51^{ème} place mondiale chez les séniors à son meilleur niveau (30/04/2019).

Palmarès significatif :

- Champion d'Europe U19 en simple homme et double hommes (2017) ;
- Médaille de bronze aux Championnats d'Europe U19 en simple homme (2016) ;
- Quart de finale aux Championnats du Monde U19 en simple homme et double hommes (2016) ;
- Médaille d'argent aux Championnats d'Europe U17 en simple homme (2014).

Tableau 35 : Palmarès significatif du joueur de la dyade 4 chez les juniors

- SaarLorLux Open en simple homme (2020)
- FZ Forza Irish Open en simple homme (2019) ;
- Bulgarian Open Championship en simple homme (2019) ;
- Li Ning Czech Open en simple homme (2018) ;
- Eurasia Bulgarian Open Championship en simple homme et double hommes (2018)
- Yonex Latvia International en simple homme (2018) ;
- Hellas International en simple homme (2018) ;
- Yonex Latvia International en simple homme (2016) ;
- Bulgarian Eurasia Open en double hommes (2014).

Tableau 36 : Titres significatifs du joueur de la dyade 4 chez les séniors

2. Dimension éthique du dispositif de recherche

Cette deuxième partie présente les conditions de la réalisation de la recherche définies avec les différents acteurs lors de la contractualisation.

Trois modalités éthiques ont été retenues : (i) les EAV doivent être mis en place sans gêner le déroulement des séances d'entraînement, (ii) les résultats de la recherche doivent être transmis aux entraîneurs et joueurs concernés, (iii) les données recueillies et notamment les EAV sont exploités uniquement dans le cadre du travail de recherche.

3. Planification de la mise en place du dispositif

Cette troisième partie présente le calendrier de chaque recueil de données, qui se compose en deux temps : (i) activités d'entraînement et (ii) EAC de l'entraîneur et du badiste.

Etape	Acteur(s)	Date	Heure	Lieu
Recueil n°1				
Entraînement	Dyade 1	5/02/2015	18h-19h	PFR de Bordeaux
EAC	EN	8/02/2015	9h-10h	
EAC	J	8/02/2015	16h-17h	
Recueil n°2				
Entraînement	Dyade 1	18/03/2015	10h30-12h	PFR de Bordeaux
EAC	J	19/03/2015	16h-17h	
EAC	EN	20/03/2015	9h-10h	
Recueil n°3				
Entraînement	Dyade 2	03/07/2018	10h30-12h30	INSEP
EAC	J	04/07/2018	13h30-14h30	
EAC	EN	04/07/2018	14h30-15h30	
Recueil n°4				
Entraînement	Dyade 3	04/07/2018	16h-17h30	INSEP
EAC	EN	05/07/2018	15h-16h	
EAC	J	05/07/2018	16h30-17h30	
Recueil n°5				
Entraînement	Dyade 4	05/10/2018	11h30-13h	Gymnase des carabins (Fos-sur-Mer)
EAC	J	06/10/2018	10h-11h	
EAC	EN	06/10/2018	11h-12h	

Tableau 37 : Calendrier de la mise en place du recueil de donnée du Volet 1

4. Cadre de recueil des données

Cette quatrième partie présente le recueil de données et plus particulièrement les deux types de données recueillies : (i) des données dites « extrinsèques » correspondantes aux données d'EAV des séances d'entraînement et (ii) des données dites « intrinsèques » correspondantes aux EAC des deux acteurs qui ont permis de renseigner leur activité.

4.1. Recueil des données extrinsèques

Les données « extrinsèques » correspondent aux EAV des séances d'entraînement. Ces séances ont été filmées en plan large afin d'enregistrer simultanément l'activité de l'entraîneur et du badiste et ont été entièrement enregistrées grâce à : (i) une caméra numérique positionnée sur pied fixe et (ii) deux micros haute fréquence sans fil, l'un porté par l'entraîneur, l'autre placé sur la bande du filet, pour capter au mieux les paroles du joueur sans perturber son activité.



Figure 9 : Activité d'entraînement (1)



Figure 10 : Activité d'entraînement (2)

4.2. Recueil des données intrinsèques

Les données « intrinsèques » correspondent aux EAC des entraîneurs et des joueurs. À l'issue de chaque séance d'entraînement et dans un délai de maximum 48 heures, chaque acteur a été invité à réaliser un EAC sur la séance d'entraînement. Les EAC consistent à confronter les acteurs à des traces matérielles de leur propre activité. Ce type d'entretien permet de recouvrir l'activité selon un grain très fin, et en particulier de documenter les aspects sensoriels, émotionnels et intentionnels de la subjectivité.

Ces EAC n'étaient pas relatives à la totalité des EAV de la séance d'entraînement, mais portaient sur plusieurs séquences présélectionnées correspondantes aux moments d'interactions entre les entraîneurs et les joueurs. Chaque EAC 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.

Avant chaque entretien, le chercheur décrivait à l'acteur concerné le déroulement de l'entretien (e.g., « nous allons regarder l'entretien, je vais te poser quelques questions sur ce que tu fais et ce que tu en penses, puis on parlera sur ça. Surtout, tu peux arrêter la vidéo quand

tu le souhaites, si tu veux me dire quelque chose qui te semble important, qui est significatif pour toi à un moment de l'entretien par exemple »). Durant chaque EAC, l'acteur pouvait à sa guise arrêter et revenir en arrière, s'il voyait des moments significatifs dans la séquence visionnée.

L'EAC a consisté à confronter les acteurs à ses propres actions et aux actions de l'autre grâce à la diffusion de l'EAV du temps d'entraînement sur un écran d'ordinateur. Les verbalisations des acteurs ont été enregistrées grâce à un dictaphone et à l'aide d'une caméra numérique enregistrant l'EAC en continu.



Figure 11 : Entretien d'auto-confrontation (1)



Figure 12 : Entretien d'auto-confrontation (2)

Dans le détail, les EAC ont été conduits de façon à recueillir le plus grand nombre d'éléments possibles pour reconstituer *a posteriori* les règles suivies par les acteurs au cours des séances d'entraînement pour justifier ses jugements. L'objectif était d'accéder aux significations attribuées par l'acteur à ses actions et/ou aux actions d'autrui visionnées : sa réflexivité porte sur son activité et non sur lui-même.

Dans le détail, les questions posées par le chercheur ont visé à inciter l'acteur à :

- **Identifier l'objet de son activité visionnée sur la vidéo** (e.g., « *qu'est-ce que tu fais à ce moment-là ?* ») ;
- **Porter un jugement sur son activité** (e.g., « *qu'est-ce que tu penses de cette remarque ?* ») **et l'objet qui y était associé** (e.g., « *quand tu dis : « ce n'est pas clair », qu'est-ce qu'il n'est pas clair ?* ») ;

- **Justifier (au sens d'étayer) son jugement** (e.g., « *qu'est-ce qui te fait dire que le conseil que tu lui donnes n'est pas pertinent ?* »). Cette demande de justification s'est accompagnée le plus souvent de relances. Celles-ci ont été effectuées soit par une demande de précision (e.g., « *je ne comprends pas pourquoi tu considères cette action comme intéressante, peux-tu m'expliquer ?* »), soit par la mise en jeu d'une controverse plaçant l'acteur auto-confronté face à des contradictions apparentes (e.g., « *tu me dis là que c'est plutôt bien de séparer l'entraînement et la présentation de la situation alors que tu disais juste avant que c'est à cause de cette séparation que tu as perdu trop de temps* ») ;

- **Décrire les résultats potentiellement attendus compte tenu de l'activité menée** (e.g., « *qu'est-ce que tu attends quand tu lui poses cette question ?* »).

SOUS-CHAPITRE 3 : Méthode de traitement des données

Le traitement des données a été réalisé afin d'identifier les règles suivies par les acteurs (entraîneurs et badistes), ainsi que les jeux de langage auxquels ils participaient. Ce sous-chapitre décrit donc le cadre et la procédure de traitement des données recueillies.

Ce sous-chapitre 3 est subdivisé en huit parties, qui correspondent aux huit temps successifs du traitement des données (toutes les données recueillies ont été traitées à partir de la procédure proposée par Chaliès *et al.* (2010)).

1. Délimitation des épisodes des séances d'entraînement support aux EAC

Compte tenu de la multiplicité des données enregistrées, une sélection des données a été faite sur la base de quatre critères avant de s'engager dans les EAC :

(i) La durée de l'épisode : nous avons cherché à identifier des épisodes suffisamment longs dans le temps (entre 15 et 20 minutes) ;

(ii) La nature de l'activité des acteurs pendant l'épisode : les épisodes retenus étaient ceux au cours desquels tous les acteurs étaient impliqués ;

(iii) L'objet de la discussion entre les acteurs : comme précisé en amont, les épisodes sélectionnés constituaient un temps d'interaction entre les acteurs ;

(iv) L'intérêt de l'épisode sur des moments considérés comme « inhabituels » et qui méritaient des explications.

2. Retranscription des verbatims des données

Tout d'abord, les données extrinsèques verbales de chaque épisode d'entraînement sélectionné, ainsi que toutes les données intrinsèques issues des EAC ont été retranscrites en verbatim. Chaque extrait de ces dernières a ensuite été mis en correspondance avec l'épisode d'entraînement sélectionné.

Une réorganisation des données d'EAV des séances d'entraînement, et des données des EAC recueillies a ensuite été réalisée afin d'obtenir une présentation synthétique servant de base à la suite de leur traitement. Un protocole à deux volets a progressivement été élaboré avec d'un côté les données de la séance d'entraînement, et de l'autre les données issues des EAC réalisées par les entraîneurs et les badistes.

Données extrinsèques recueillies lors de la séance d'entraînement	Données intrinsèques recueillies lors des EAC	
	EN	J
Episode 1 (E1) <i>Exercice 1 : Défenses croisées</i>		
<p>EN : Ok, défense croisée. La seule, ce n'est pas une contrainte, mais le seul choix que vous pouvez avoir, c'est : après votre défense croisée, le lift, il peut être droit ou croisé, d'accord ? A vous de sortir vite de la défense, de temporiser, et d'être agressif au filet.</p> <p><i>EN explique en anglais la consigne à l'espagnol en immersion à l'INSEP.</i></p> <p>EN (à J) : Donc rappelle-toi hier ce qu'on a dit, de ne pas, (...)</p> <p>J : Oui.</p> <p>EN : (...) tout le bras sur la défense croisée, vraiment être sur des coups secs des deux côtés.</p> <p><i>Autre joueur : Combien de temps ?</i></p> <p>EN : 4 minutes. On ne fait pas sur intervalles, on fait 4 minutes.</p>	<p>EN : Là, ce que je lui dis c'est le lien que je fais un peu avec ce que je lui disais hier avec les défenses. Hier encore une fois on voyait que, quand il commence à être fatigué ou qu'il n'est pas bien ou je ne sais pas quoi, mais sa défense croisée, il y a tout le corps qui fait une rotation comme ça. Alors que l'idée, c'est de rester grand, ouvert ici et bosser qu'avec le bras et avant-bras, main et non pas un grand geste sur la rotation pour faire une défense croisée. Parce que lui comme il a des grandes amplitudes, il a tendance à faire des grands gestes comme ça.</p> <p>CH : Quel est ton but en disant ça ?</p> <p>EN : C'est que sa défense croisée soit plus : d'une qu'elle soit de meilleure qualité, de deux qu'il soit moins en déséquilibre après, et souvent quand il fait de grandes rotations, c'est là qu'il fait des fautes, c'est là que sa défense n'est pas bonne. Donc c'est vraiment de le corriger techniquement pour que la qualité soit meilleure tout simplement et c'est surtout qu'il le ressent. Il sait que quand il ne fait pas de grandes rotations sa défense est meilleure.</p>	<p>J : Là, il me parle de ma défense coup droit, qui peut parfois poser un problème d'un point de vue technique. Où mon geste est un peu grand, du coup je vais prendre le volant un peu derrière au lieu d'essayer de le prendre devant moi et de pouvoir croiser, jouer droit et tout, mais de devant pour aller plus vite. Là, il n'en parle pas mais il y a aussi la poussée de jambes qui fait que parfois je saute au lieu de pousser un peu plus latéralement pour aller sur le volant. Ce sont des techniques sur lesquelles je mets l'accent souvent.</p> <p>CH : Qu'est-ce que ça implique chez toi le fait qu'il te dise ça juste avant l'exercice ?</p> <p>J : Ce sont des petites piqûres de rappel avant de commencer un exercice, pour que l'attention que je mets sur l'exercice soit un peu plus priorisée sur cet aspect-là, les aspects techniques un peu coup droit, mon rythme. C'est un peu spécifique et que ça soit plus marqué je pense, la concentration que je dois mettre là-dessus.</p>

Tableau 38 : Exemple de retranscription des données recueillies sous la forme d'un protocole à deux volets

3. Découpage des données des EAC retranscrits en unités d'interaction

L'ensemble de la retranscription des EAC a été découpé en unités d'interaction. Ces unités d'interaction ont été délimitées à partir de l'identification de l'objet des jugements portés par les acteurs lors des EAC. Par convention, dès que l'objet du jugement porté par les acteurs changeait, une nouvelle unité d'interaction était créée.

4. Identification du jugement et de son étayage

Pour chaque unité d'interaction, le jugement porté par l'acteur, l'objet de ce jugement ainsi que son étayage ont été identifiés. L'étayage du jugement a été assimilé à l'ensemble des éléments évoqués par l'acteur pour permettre au chercheur d'accéder à la façon dont il s'y prend pour juger les actions visionnées.

5. Identification et formalisation de la règle

Pour chaque unité d'interaction, la règle suivie par l'acteur pour porter son jugement a été identifiée. Chaque règle a été étiquetée à partir de l'objet du jugement porté, des éléments d'étayage de ce jugement et des résultats obtenus et/ou attendus.

Dans leur forme, chaque règle a été formalisée ainsi : [« *Objet* », vaut pour « *éléments d'étayage* » ce qui obtient comme résultat « *ensemble des éléments de résultats attendus ou constatés* »]. Afin de minimiser les interprétations du chercheur, chacune des règles a été étiquetée lorsque cela a été possible à partir du vocabulaire des acteurs. Par principe, les éléments de connaissances mobilisés par les acteurs lors des EAC pour énoncer telle ou telle action professionnelle ont été formalisés de façon identique aux règles suivies pour signifier les actions visualisées et préalablement réalisées et/ou observées.

Extrait du verbatim	EAC EN / E1
<p>EN : Là, ce que je lui dis, c'est le lien que je fais un peu avec ce que je lui disais hier avec les défenses. Hier encore une fois <i>on voyait que, quand il commence à être fatigué ou qu'il n'est pas bien ou je ne sais pas quoi, mais sa défense croisée, il y a tout le corps qui fait une rotation comme ça [ELEMENT(S) D'ETAYAGE]</i>. Alors que l'idée, c'est de rester grand, ouvert ici et bosser qu'avec le bras et avant-bras, main et non pas un grand geste sur la rotation pour faire une défense croisée parce que lui comme il a des grandes amplitudes, il a tendance à faire des grands gestes comme ça.</p> <p>CH : Quel est ton but en disant ça ?</p> <p>EN : C'est que sa défense croisée soit plus : d'une qu'elle soit de meilleure qualité, de deux qu'il soit moins en déséquilibre après, et souvent quand il fait de grande rotation, c'est là qu'il fait des fautes, c'est là que sa défense n'est pas bonne. Donc c'est vraiment le corriger techniquement [OBJET] pour que <u>la qualité soit meilleure tout simplement</u> et c'est surtout qu'il le ressent <u>[ELEMENTS DE RESULTATS]</u>. Il sait que quand il ne fait pas de grandes rotations sa défense est meilleure.</p>	
<p>Formalisation de la règle suivie :</p>	<p>Lors de cet extrait d'EAC, EN suit la règle :</p>
	<p>[« <i>Corriger techniquement le joueur</i> », vaut pour, « <i>constater que le joueur adopte régulièrement une attitude peu efficace sur la défense croisée</i> » ce qui obtient comme résultat de « <i>lui faire réaliser une défense croisée de meilleure qualité</i> » et « <i>lui faire ressentir l'attitude correcte</i> »].</p>

Tableau 39 : Exemple de retranscription de l'EAC de EN.

Pour chaque règle, il est précisé (i) si l'acteur signifie sa propre activité (activité vécue (V)) ou (ii) s'il signifie l'activité de l'autre acteur (activité observée (O)).

6. Délimitation des jeux de langage

Après avoir identifié les règles suivies par les acteurs, le jeu de langage qu'elles régissaient a été défini par inférence pas à pas. Par convention, nous avons considéré que les règles appartenaient au même jeu de langage si elles avaient le même objet. Un nouveau jeu de langage a été construit à chaque fois qu'une règle ne pouvait pas être associée aux jeux de langage préalablement identifiés.

7. Enquête grammaticale

Une fois les règles formalisées, une enquête grammaticale diachronique a été menée afin de retracer l'historicité des règles apprises et/ou suivies par un seul et même acteur sur l'ensemble des séquences d'entraînement. Une enquête grammaticale synchronique a enfin été

menée afin d'identifier et de formaliser les règles apprises et/ou suivies par l'ensemble des acteurs au cours d'une même séquence d'entraînement. Les règles suivies par l'ensemble des acteurs au cours d'une même séquence de formation ont été identifiées et formalisées afin de pouvoir les comparer et déterminer :

- si les acteurs suivaient des règles appartenant au même jeu de langage ;
- si les acteurs suivaient les mêmes règles au sein du jeu de langage considéré.

Par convention, nous avons considéré que deux acteurs suivaient la même règle si l'objet du jugement, certains éléments d'étayage et les résultats y étant associés étaient identiques.

8. Validité des données

Successivement (i) les unités d'interaction (ii) les jugements portés et leur étayage et (iii) les règles suivies pour porter les jugements ont été comparés et discutés par deux chercheurs jusqu'à l'obtention d'un accord.

Il est à noter que le second chercheur n'a pas traité l'intégralité des données. Son analyse a été réalisée à l'occasion d'échanges avec le chercheur principal au sujet des résultats obtenus. En cas de désaccords (notamment sur la formalisation des règles), le résultat en question était à nouveau traité par les deux chercheurs jusqu'à l'obtention d'un accord. Lorsque le désaccord persistait, le résultat était systématiquement rejeté.

Chapitre 2 : VOLET 2 – TRANSFORMER

POUR COMPRENDRE

Ce premier chapitre, également organisé en trois chapitres, permet de présenter plus précisément l'aménagement du dispositif méthodologique transformatif mis en place dans ce Volet 2.

Le premier sous-chapitre présente le contexte de recueil de données. Il retrace les temporalités de la contractualisation avec le PFR de Bordeaux à la mise en place concrète des différents recueils.

Le deuxième sous-chapitre précise la méthode utilisée pour recueillir les données essentielles à l'étude. Au-delà des données analogues au Volet 1, le dispositif méthodologique mis en place dans ce Volet 2 propose un aménagement original à travers un entretien particulier.

Le troisième sous-chapitre décrit plus particulièrement la procédure de traitement des données recueillies à partir de l'entretien aménagé.

SOUS-CHAPITRE 1 : Contexte de recueil des données

Comme pour le Volet 1, le terrain d'étude choisi pour la mise en place du dispositif méthodologique transformatif de cette étude est celui de la « situation traditionnelle d'entraînement ». Cette fois-ci, les recueils ont été menés dans une structure d'accès au Haut Niveau en France.

Ce sous-chapitre 1 est subdivisé en deux parties. La première partie présente la contractualisation menée avec le PFR de Bordeaux, tandis que la deuxième partie expose celle menée avec le PFR de Strasbourg.

1. Contractualisation avec le PFR de Bordeaux

Cette première partie présente la mise en place de la collaboration avec le PFR de Bordeaux, qui a commencé lors du travail de Master 2. Pour cette nouvelle étude, et à la suite de la contractualisation avec la FFBaD réalisée pour recueillir les données du Volet 1, un rendez-vous avec l'entraîneur responsable du PFR de Bordeaux a permis de présenter le dispositif de recherche et de mettre en place le planning des recueils de données.

Structure	Rendez-vous	Horaire	Objet
PFR de Bordeaux	24 janvier 2019	11h-12h	Présentation et planification de la mise en place du dispositif

Tableau 40 : Rendez-vous pour la planification de la mise en place du dispositif

Le recueil de données s'est effectué au CREPS de Bordeaux en deux temps : (i) les premières données ont été recueillies en mars 2019 et (ii) les secondes données ont été recueillies en juin 2019.

2019																							
Février			Mars				Avril						Mai			Juin							
6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26			

Tableau 41 : Planification des recueils de données au PFR de Bordeaux

2. Contractualisation avec le PFR de Strasbourg

Cette deuxième partie présente la mise en place de la collaboration avec le PFR de Strasbourg.

Comme pour le PFR de Bordeaux, à la suite de la contractualisation avec la FFBaD réalisée pour recueillir les données du Volet 1, un rendez-vous avec l'entraîneur responsable du PFR de Strasbourg a permis de présenter le dispositif de recherche et de mettre en place le planning des recueils de données. Cette contractualisation a été facilitée par différents stages que j'ai pu effectuer au CREPS de Strasbourg lors de ma formation DESJEPS.

Structure	Rendez-vous	Horaire	Objet
PFR de Strasbourg	15 mars 2019	16h-17h	Présentation et planification de la mise en place du dispositif

Tableau 42 : Rendez-vous pour la planification de la mise en place du dispositif

Le recueil de données s'est effectué au CREPS de Strasbourg au mois de mai 2019.

2019																				
Février			Mars					Avril					Mai			Juin				
6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26

Tableau 43 : Planification des recueils de données au PFR de Bordeaux

SOUS-CHAPITRE 2 : Méthode de recueil des données

Ce sous-chapitre 2 est subdivisé en deux parties.

La première partie présente les entraîneurs experts et les badistes de Haut Niveau participant au deuxième volet de cette étude.

La deuxième partie expose le calendrier de recueil de données du second volet pour chaque dyade.

La troisième partie met en lumière le dispositif de recherche transformatif mis en place dans cette recherche dont l'originalité provient de l'insertion d'un entretien aménagé entre l'EAV des deux séances d'entraînement.

1. Description des participants à cette étude

Cette première partie présente les participants de cette étude, qui sont deux études de cas réalisées (i) au PFR de Bordeaux et (ii) au PFR de Strasbourg.

1.1. Les entraîneurs experts

1.1.1. Structure : le PFR de Bordeaux – Dyade 5

Âgé de 48 ans au moment de l'étude, l'entraîneur est CTN en charge de l'encadrement des Collectifs et des Equipes de France Jeunes U19 et U17. Titulaire du BEES 2, il a également été entraîneur au Pôle Espoir de Bordeaux de 1998 à 2003. En tant que joueur, il a atteint le Top 20 français en simple homme.

Expériences athlétiques	Expériences d'entraînement	Formations informelles et formelles
Top 20 français en simple homme	Entraîneur national en charge des équipes jeunes au PFR de Bordeaux (2003-) Entraîneur au pôle Espoir (1998-2003)	BEES 2 Badminton

Tableau 44 : Caractéristiques de l'entraîneur du PFR de Bordeaux de la dyade 5

1.1.2. Structure : le PFR de Strasbourg – Dyade 6

Âgé de 29 ans, l'entraîneur est entraîneur national adjoint du PFR de Strasbourg. Titulaire d'un Master STAPS « entraînement, management et ingénierie du sport » et d'un DESJEPS Badminton depuis 2015, il est entré au PFR de Strasbourg la même année. En tant que joueur, il a atteint le Top 50 français en simple homme.

Expériences athlétiques	Expériences d'entraînement	Formations informelles et formelles
Top 50 français en simple homme	Entraîneur national adjoint du PFR de Strasbourg (2003-)	Master « Entraînement, management et ingénierie du sport » DESJEPS Badminton

Tableau 45 : Caractéristiques de l'entraîneur du PFR de Strasbourg de la dyade 6

1.2. Les badistes de Haut Niveau

1.2.1. Structure : le PFR de Bordeaux – Dyade 5

Les premières données ont été recueillies avec l'entraîneur national du PFR de Bordeaux et une badiste, pensionnaire du PFR de Bordeaux depuis 2 ans. Âgée de 17 ans au moment de l'étude, la joueuse, spécialiste du simple dame, est n°2 française dans sa catégorie. Cette année 2019 marque aussi la préparation du baccalauréat pour la joueuse.

Palmarès significatif :

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">- Yonex Italian Junior en double mixte (2017) ;- Spanish Junior en double mixte (2017). |
|--|

Tableau 46 : Titres significatifs de la joueuse de la dyade 5 chez les juniors

1.2.2. Structure : le PFR de Strasbourg – Dyade 6

Les premières données ont été recueillies avec l'entraîneur national du PFR de Strasbourg et un badiste, pensionnaire du PFR de Strasbourg depuis 3 ans. Âgé de 18 ans au moment de l'étude, le joueur, spécialiste du double hommes, est en transition avec le monde sénior ; il a intégré l'INSEP quelques mois suivants ce recueil.

2. Planification de la mise en place du dispositif

Cette deuxième partie présente les recueils de données du PFR de Bordeaux et de Strasbourg. Chacun se compose en trois temps : (i) l'activité d'entraînement d'une première séance, suivie des EAC avec l'entraîneur et la joueuse, (ii) l'entretien aménagé avec l'entraîneur, et (iii) l'activité d'entraînement d'une seconde séance, suivie des EAC avec l'entraîneur et la joueuse.

Etape	Acteur	Date	Heure	Lieu
Entraînement	Dyade 5	11/03/2019	10h30 – 12h	PFR de Bordeaux
EAC	EN	12/03/2019	9h – 10h	
EAC	J	12/03/2019	13h – 14h	
Entretien aménagé	EN	19/03/2019	12h30 – 13h30	
Entraînement	Dyade 5	25/06/2019		
EAC	EN	26/06/2019	15h30 – 16h30	
EAC	J	27/06/2019	15h – 16h	
Entraînement	Dyade 6	13/05/2019	10h30 – 12h	PFR de Strasbourg
EAC	J	14/05/2019	13h – 14h	
EAC	EN	14/05/2019	14h – 15h	
Entretien aménagé	EN	15/05/2019	11h – 12h	
Entraînement	Dyade 6	16/05/2019	10h30 – 12h	
EAC	EN	17/05/2019	13h – 14h	
EAC	J	17/05/2019	14h – 15h	

Tableau 47 : Planning de la mise en place du recueil de données du Volet 2

Les badistes des PFR s’entraînent bi-quotidiennement pour atteindre un volume d’entraînement annuel de 800 à 900 heures (5 jours d’entraînement par semaine à hauteur de 3,5 heures par jour). Ces entraînements s’organisent autour de séances collectives, de séances individuelles et de séances de préparation physique. Le PFR de Bordeaux accueille principalement les badistes spécialisés en simple et le PFR de Strasbourg les badistes spécialisés en double.

3. Mise en place du dispositif

Cette troisième partie présente le dispositif de recherche transformatif construit pour le Volet 2. La méthodologie de recueil de données est la même que pour le Volet 1. Elle est donc composée de deux types de données : (i) des données dites « *extrinsèques* » correspondantes aux données d’EAV des séances d’entraînement et (ii) des données dites « *intrinsèques* » correspondantes aux EAC des deux acteurs. Le recueil de données est composé de deux séances d’entraînement. L’originalité de ce dispositif est l’insertion d’un entretien aménagé entre l’EAV des deux séances d’entraînement. C’est ce dispositif qui sera décrit dans la suite du chapitre.



Figure 13 : Schématisation du protocole de recueil de données du Volet 2

Les données de l'EAV de la séance d'entraînement et des EAC étant recueillies et traitées de la même façon que pour le Volet 1 : les séances d'entraînement individuel ont été enregistrées (EAV) et suivies d'EAC menées successivement avec le joueur puis l'entraîneur⁴¹ sur certains épisodes d'entraînement.

Associés aux travaux montrant l'intérêt de l'EAC dans l'accès à la performance (d'Arripe-Longueville *et al.*, 2001), les résultats du Master 2 montrent que la méthodologie utilisée dans ce programme de recherche peut être envisagée comme un outil de formation pour les entraîneurs (K/bidy & Escalié, 2016a). En effet, dans le prolongement d'une approche vygotkienne du développement de l'individu, les EAC sont envisagés dans ce programme de recherche comme présentant un caractère « *transformatif* » (Clot, 2008) dans la mesure où ils constituent une situation permettant à l'acteur de prendre conscience de certains aspects de son activité. La confrontation *a posteriori* à son activité participe à une connaissance de soi renforcée et à son développement professionnel. Néanmoins, le protocole d'entretien ici ne demande pas à l'entraîneur, placé en position de développer sa réflexion située sur son activité, de faire usage de cette possibilité, mais de se contenter d'exprimer sa conscience préreflexive au moment de la réalisation de son activité. De ce fait, cette expérience d'auto-confrontation n'introduit pas forcément de nouvelles constructions de savoir (Sève & Adé, 2003).

Pour contribuer plus prestement au développement professionnel, un entretien aménagé a été mené avec l'entraîneur à partir de sa confrontation aux propos tenus par le joueur lors de son EAC au sujet d'épisodes d'entraînement faisant l'objet d'un désaccord de significations entre les deux acteurs. Il était alors demandé à l'entraîneur d'interpréter le désaccord observé et de s'engager dans d'éventuelles pistes de transformation de son activité. Un enregistrement

⁴¹ Une précaution particulière a été prise pour ce recueil : avant le recueil de données, l'entraîneur a pu expérimenter plusieurs fois l'expérience de l'EAC. En effet, l'EAC peut nécessiter un temps plus ou moins long d'appropriation de la part de l'acteur, une fois le contrat précisé et accepté.

de la séance d'entraînement suivante a ensuite été réalisé pour observer de possibles traces de développement professionnel chez l'entraîneur, traces appréciées en termes de réduction de moments de désaccords entre les acteurs : il ne s'agit donc plus simplement d'analyser son activité, mais d'engager une activité réflexive.

Pour cela, le chercheur questionnait l'entraîneur afin (i) qu'il commente les dires du joueur (e.g., « *que penses-tu de ce que dit le joueur ?* »), (ii) qu'il étaye son analyse de l'EAC du joueur (e.g., « *qu'entends-tu par [...] ?* », « *lors de ton EAC, tu disais [...], qu'en penses-tu maintenant ?* ») et (iii) qu'il ressorte les points importants de l'EAC du joueur lui permettant de potentiellement modifier son activité (e.g., « *que peux-tu en tirer de ce que dit le joueur dans cette partie de son EAC ?* », « *que retiens-tu de ce que dit le joueur ?* »).

SOUS-CHAPITRE 3 : Méthode de traitement des données

Comme pour le Volet 1, toutes les données extrinsèques des EAV des séances d'entraînement ainsi que les données intrinsèques des EAC des acteurs recueillies ont été traitées à partir de la procédure proposée par Chaliès *et al.* (2010), qui a été complétée par les données issues de l'entretien aménagé (entretien de l'entraîneur sur l'EAC du joueur).

RESULTATS

Chapitre 1 - VOLET 1 : COMPRENDRE

POUR TRANSFORMER

Ce premier volet est une étude exploratoire.

Les premiers résultats (séance 1 et 2) sont issus d'un travail de recherche mené lors de mon master 2 qui a constitué l'amorce de ce travail de thèse. Cette pré-étude est une étude de cas qui a été menée au PFR de Bordeaux avec un entraîneur et une joueuse lors de deux séances d'entraînement individuel. Les résultats de cette étude ont mis en avant un résultat particulièrement contre-intuitif, qui marquait le fait que (i) la connaissance intime que l'entraîneur peut avoir de son athlète, compte tenu de l'histoire de leur relation, peut participer à des mésinterprétations et (ii) ces malentendus peuvent notamment être associés au fait que l'activité de l'athlète lors de l'entraînement est largement influencée par des expériences vécues en dehors du cadre strict de sa relation avec son entraîneur à l'entraînement. Ces premiers résultats ont permis de délimiter (i) un objet d'étude plus spécifique (l'analyse interactive entraîneur-athlète) et (ii) une hypothèse théorique que les recueils suivants viennent valider ou invalider.

Pour prolonger cette étude, des recueils complémentaires plus étoffés ont été menés sur les mêmes bases que l'étude exploratoire pour tester l'hypothèse. Trois recueils complémentaires ont été menés auprès (i) de deux dyades de l'équipe de France sénior s'entraînant à l'INSEP et (ii) d'une dyade de l'académie privée de Fos-sur-Mer (cette dyade étant particulière, car il s'agit d'un père, ancien entraîneur national bulgare, et son fils aîné, membre de l'équipe de France sénior).

Présentation des résultats

Après la retranscription des *verbatim* de l'EAV des séances d'entraînement et des EAC de chacun des acteurs, chaque séance a été découpée en épisodes. Ces épisodes ont été délimités par les objets de significations : à chaque fois que l'objet de signification des acteurs change, un nouvel épisode est généré. Tous ces épisodes, ainsi que le traitement des données associées sont présentés dans un document annexe.

Les résultats présentés ici sont organisés en deux temps.

Le premier niveau d'analyse permet de valider ou invalider notre première hypothèse théorique – stipulant **la dynamique interactive entraîneur expert-athlète de Haut Niveau peut se caractériser très majoritairement par un haut niveau d'intersubjectivité** – à travers la catégorisation des épisodes en termes d'accords et de désaccords de signification. Dans ce manuscrit, une vue synoptique est présentée dans un tableau récapitulatif.

Dans un second temps, pour chaque séance, les épisodes ont été regroupés selon l'objet de la signification accordé par les acteurs dans le but de (i) reconstituer des histoires de signification autour d'un objet et (ii) étudier la dynamique interactive des accords et désaccords de signification au sein de chaque histoire. Une séance est donc une mise en relation de plusieurs histoires se déroulant en parallèle.

Pour chaque résultat, un résultat intermédiaire permettra d'apporter une vue synoptique et d'articuler des différentes histoires de la séance d'entraînement.

1. Séance 1 : Dyade 1 du PFR de Bordeaux

L'EAV de la séance d'entraînement de la dyade 1 a été mené le vendredi 6 février 2015 après-midi au CREPS de Bordeaux lors d'une séance d'entraînement individuel entre un entraîneur et une joueuse au PFR de Bordeaux. Cette séance se déroule la semaine qui suit les Championnats de France, une compétition de référence pour la joueuse. Il s'agit également de la semaine du bac blanc pour les joueurs.

Cette séance est la dernière de la semaine. Si elle est programmée dans l'emploi du temps des joueurs, il s'agit d'une séance optionnelle et peut être annulée si les joueurs (i) doivent se déplacer sur une compétition ou (ii) souhaitent rentrer dans leurs familles respectives. L'entraîneur et la joueuse (habitant dans les alentours de Bordeaux et n'ayant pas de compétitions ce week-end) profitent du nombre réduit de joueurs présents pour faire une séance individuelle.

EAV de la séance	EAC de l'entraîneur (EN)	EAC du joueur (J)
Vendredi 6 février 2015	Lundi 9 février 2015	Lundi 9 février 2015

Tableau 48 : Recueils des données au PFR du CREPS de Bordeaux (dyade 1 – séance 1)

Cette séance s'organise autour de deux thématiques principales : le placement sur la fente et la fixation⁴² en main basse sur la zone avant. Lors des Championnats de France, la semaine précédente, l'entraîneur a observé que la joueuse avait des difficultés lorsqu'elle arrivait sur la zone avant : son buste avait tendance à s'abaisser, ce qui entraîne un déséquilibre et qui ne lui permet donc pas d'utiliser toute sa palette de coups. Son objectif, lors de cette séance est en premier lieu de travailler sur sa fente avant (arriver bien équilibrée), puis en second plan, de travailler la fixation.

⁴² Fixation : Masquage et suspension de la frappe pour perturber la reprise d'appuis adverse (OTHN, 2017, p.24).

Thème travaillé		Explications
1	Placement en fentes	Multi-volants ⁴³ : J commence par un shadow ⁴⁴ « retard fond de court », puis EN envoie un volant descendant dans la zone avant (en diagonale par rapport au shadow) – J choisit la frappe qu'elle réalise.
		Multi-volants : Idem, mais EN ajoute un 2 ^{ème} volant au filet (droit ou croisé).
2	Fixation en main basse	Multi-volants : tendu fond de court (EN) – amorti ⁴⁵ (J) – contre-amorti ⁴⁶ (EN) – contre-amorti ou lob ⁴⁷ (J).
		Multi-volants : Idem mais EN joue le dernier volant de J.
3	Déplacement grand terrain	Routine ouverte ⁴⁸ : EN, placé au centre du terrain, joue aléatoirement sur tout le terrain. J rejoue les volants sur la zone avant ou en lob.
4	Défenses	Multi-volants (côté coup droit) : sur ½ terrain, EN distribue les volants en smash ⁴⁹ . J défend.
		Multi-volants : Idem mais côté revers.

Tableau 49 : Description de la séance d'entraînement (dyade 1 - séance 1)

1.1. La catégorisation des épisodes en termes d'accords et de désaccords de signification (dyade 1 – séance 1)

La retranscription des *verbatim* a permis de délimiter 15 épisodes. Pour chaque épisode, les règles ont été formalisées puis une enquête grammaticale a été réalisée afin de déterminer si les acteurs (i) participaient au même jeu de langage et (ii) partageaient les mêmes significations (*cf.* document annexe). Le traitement des données a été synthétisé comme suit :

⁴³ Multi-volants : EN distribue des volants par séries, soit à la main, soit à la raquette, afin de permettre à J de travailler sur une séquence de jeu bien définie.

⁴⁴ Shadow : Consiste à effectuer des déplacements sur le terrain de badminton mais en l'absence de volant (lorsque qu'un déplacement sans volant est suivi d'un volant à jouer, il s'agit d'un shadow-feed).

⁴⁵ Amorti : Coup frappé depuis le fond de court envoyant le volant dans la zone avant adverse avec une trajectoire est descendante (Glossaire des coups techniques de Formabad).

⁴⁶ Contre-amorti : Coup frappé depuis la zone avant du court envoyant le volant dans la zone avant adverse avec une trajectoire tout d'abord montante puis immédiatement descendante s'il est frappé au niveau de la bande du filet (Glossaire des coups techniques de Formabad).

⁴⁷ Lob : Coup frappé depuis la zone avant envoyant le volant dans le fond de court adverse avec une trajectoire mi-tendue et mi-montante (Glossaire des coups techniques de Formabad).

⁴⁸ Routine : Consiste à répéter une action de jeu en boucle sans incertitude (routine fermée) ou ajoutant de l'incertitude (routine ouverte).

⁴⁹ Smash : Frappe très puissante, cherchant à envoyer le volant au sol chez l'adversaire avec une trajectoire descendante et tendue (Glossaire des coups techniques de Formabad).

Dyade 1 – PFR de Bordeaux – séance 1			
Exercices	Episodes	Participation au même jeu de langage	Partage des mêmes significations
Placement en fentes	E1	-	-
	E2	-	-
	E3	+	+
	E4	-	-
Fixation en main basse	E5	+	+
	E6	+	-
	E7	+	-
	E8	+	+
Déplacement grand terrain	E9	-	-
	E10	-	-
	E11	-	-
	E12	+	+
Défenses	E13	+	+
	E14	+	-
	E15	-	-

Tableau 50 : Vue synoptique de la séance d'entraînement (dyade 1 - séance 1)

Ces premiers résultats montrent que, lors de cette séance, les acteurs ne participent au même jeu de langage que pour la moitié des épisodes recensés et partagent les mêmes significations pour un tiers des épisodes (la majorité des moments de désaccords de signification est le résultat d'une non-participation au même jeu de langage).

Nombre d'épisodes lors desquels les acteurs participent (ou non) au même jeu de langage		
+	-	
8	7	
Nombre d'épisodes lors desquels les acteurs partagent (ou non) les mêmes significations		
+	-	-
5	3	7

Tableau 51 : Catégorisation des épisodes en termes d'accords et de désaccords de signification (dyade 1 - séance 1)

1.2. La reconstitution des histoires de signification

Lors de cette séance, nous avons pu reconstituer trois histoires de signification : (i) un désaccord lié à une mésinterprétation de EN, (ii) un accord favorisé par la mise en place d'une situation ludique et (iii) l'influence des éléments extérieurs sur la dynamique interactive.

1.2.1. Mésinterprétations de l'agacement de J par EN

Plusieurs fois pendant la séance, EN cherche l'interaction avec J en la questionnant, mais celle-ci n'entre jamais réellement dans la réponse.

Fentes				Fixation				Grand terrain				Défense		
Shadow et Multi-volants				Multi-volants joué				Volant continu				Multi-volants		
E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12	E13	E14	E15
-	-	+	-	+	+/-	+/-	+	-	-	-	+	+	+/-	-

Légende du tableau :

- + : participation au même jeu de langage et partage des mêmes règles ;
- +/- : participation au même jeu de langage et non-partage des mêmes règles ;
- - : non-participation au même jeu de langage et non-partage des mêmes règles.

1.2.1.1. Un agacement de J mal interprété

Après s'être échauffés, EN donne à J la consigne du premier exercice : « *travailler sur la zone avant pour qu'elle arrive équilibrée* » car « *souvent son buste s'affaisse ce qui ne lui permet pas de faire toute une possibilité de coups qu'elle devrait pouvoir faire* » (« *observations [faites] lors des Championnats de France la semaine précédente* »).

Extrait de la séquence d'entraînement (E1)

Après l'échauffement, EN donne la consigne à J.

EN : Plus ou moins en retard, d'accord ? Si tu es en avance, tu arrives ici, tu fixes, ok ? On va travailler en même temps la fixation. On va essayer de faire les deux choses distinctement. Le placement sur la fente avant pour que tu ne t'écroules pas. Toi le problème, c'est que tu arrives souvent ici, ton buste part vers l'avant. Donc bien équilibrée sur la fente et en même temps tu fixes si tu es en avance. Ça veut dire tu fixes, tu arrives ici pour préparer et au dernier moment tu pousses droit, tu croises, tu pousses croisé, tu fais ce que tu veux. Tu bloques droit, tu fais ce que tu veux. Mais il faut qu'il y ait une fixation, un retard de frappe. Si tu n'es pas en avance, si tu es en retard, c'est là où il faut pousser sur le dernier appui, aller chercher loin, d'accord ? Là tu vois automatiquement mon pied se met dans la bonne direction, dans le bon placement, c'est sûr, obligé, sinon je ne suis pas stable et derrière, tu balances une bonne cloche au fond, ok ? On fait juste cet enchaînement pour commencer. Cette diagonale pour commencer, ensuite on fera celle-là, ok ? On commence revers ici ?
La série commence.

Lorsque EN est auto-confronté à cet extrait, il remarque à travers son attitude que « *J n'est pas à 100 %* ». Pour lui, cela est lié à la fatigue due à « *une grosse semaine physique* ». Il sait donc qu'il « *va falloir qu'il soit derrière elle* » pour qu'elle ne perde pas « *le fil* ».

Extrait du verbatim	EAC EN / E1
<p>EN interrompt la vidéo. EN : Déjà rien que sur les images, rien que sur son attitude, là je sens qu'elle n'est pas à 100 % dedans. CH : Tu dis qu'elle n'est pas à 100% ? EN : Je ne sais pas. A mon avis, c'est parce qu'il y a beaucoup de fatigue, parce qu'on a fait une grosse semaine, physique en plus, je ne suis pas loin de me dire, je crois que dans ma tête, il va falloir que je rame, que je sois derrière, parce que si je ne suis pas derrière tout le temps, si je n'arrête pas de parler tout le temps, à un moment, elle va perdre le fil, je pense. C'est ce que je me dis en tout cas.</p>	
<p>Formalisation de la règle suivie</p>	<p>Lors de cet extrait d'EAC, EN suit la règle :</p>
	<p>V – [« Voir que J n'est pas à 100 % dedans », vaut pour « avoir beaucoup de fatigue » et « avoir fait une grosse semaine d'entraînement », ce qui obtient comme résultat de « devoir être derrière elle sur la séance »].</p>

Lorsque J est auto-confrontée à ce même extrait, elle explique « *qu'elle sait plus ou moins [...] qu'il fallait qu'elle se concentre* » sur le fait de ne pas s'écrouler sur sa fente. Elle n'a donc pas besoin d'interagir avec EN pour qu'il « *sache qu'elle a compris* » : elle essaie donc de rester concentrée « *dans ce qu'il fallait faire* ».

Extrait du verbatim	EAC J / E1
<p>CH : Ici, EN te montre ce qu'il faut faire ? J : Oui. Après on est habitué. Parfois, la démonstration, 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 directement. CH : Qu'est-ce qui est important ici pour toi ? J : 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. CH : Et donc qu'est-ce que tu fais, toi ? J : Là, il sait que j'ai compris, ce qu'il veut que je fasse et que je voulais essayer d'être concentrée dans ce qu'il faut que je fasse après.</p>	
<p>Formalisation de la règle suivie</p>	<p>Lors de cet extrait d'EAC, J suit la règle :</p>
	<p>V – [« Essayer d'être concentrée dans l'exercice », vaut pour « se concentrer sur l'inclinaison du buste », ce qui obtient comme résultats de « savoir que EN sait qu'elle a compris » et « savoir plus ou moins ce qu'il faut faire »].</p>

Pour EN, le fait que J ne soit pas à 100 % est dû à la fatigue, ce qui implique qu'il va devoir s'investir pour être derrière elle tout au long de la séance. Pour J, les notions abordées par EN ne sont pas nouvelles, elle sait qu'elle a des difficultés sur le fait d'arriver sur l'avant du court en fente (elle a tendance à s'écrouler). C'est pourquoi, elle se concentre ici sur ce qu'elle a à faire. De plus, elle n'a pas besoin d'interagir avec EN car il sait qu'elle a compris. En effet, pour elle, il s'agit ici d'une remise à plat des notions vues sur les séances précédentes.

Une fois la consigne passée, la série commence. À la fin de la série, EN questionne J sur un aspect technique au niveau de ses appuis, mais celle-ci n'entre pas dans l'interaction.

Extrait de la séquence d'entraînement (E2)

Cet épisode fait directement suite à E1.

EN : Là. Voilà. Si tu as le temps tu fixes, si tu n'as pas le temps, tu agrandis le dernier pour aller chercher, c'est bien.

[...]

EN : Aller vite, vite, vite, vite, vite. Ok. [...] Là. Ok.

[...]

EN : Le petit sursaut, là, est-ce que tu ne pourrais pas l'éviter ?

J : Non je ne sais pas faire.

EN : Fait le ralenti et essaie de voir. Si tu peux. Mais je sais, je sais, mais justement c'est peut-être là qu'il faut faire ton pas croisé.

Lorsque EN est auto-confronté à cet extrait, il explique que J « *est quelqu'un qu'il connaît bien* » et « *là, il sent qu'il l'énerve* ». Il ajoute ensuite qu'ils travaillent sur cette notion « *depuis 3 ans* » mais sur laquelle elle a encore des difficultés : « *elle n'aime pas être dans l'échec, c'est donc un sujet sensible* ».

Extrait du verbatim	EAC EN / E2
<p>CH : <i>Tout à l'heure, tu me disais que tu parlais beaucoup, qu'est-ce qu'il en est y ici ?</i></p> <p>EN : J'ai envie de la maintenir dans le truc. Je sens qu'elle a besoin d'être boostée. C'est quelqu'un que je connais bien donc je sens qu'elle a besoin que je sois derrière parce que sinon ça va squizzer. [...] Là, je sens que je l'énerve. C'est quelque chose qu'on a travaillé pendant, on va dire 3 ans pour être gentil, on essaie de travailler depuis 3 ans et elle a vraiment du mal à le faire. Donc, à chaque fois qu'on en reparle, elle n'aime pas être dans l'échec donc c'est un sujet sensible.</p> <p>CH : <i>Donc tu tentes quand même d'en reparler ?</i></p> <p>EN : Oui je remettais une petite piqûre de rappel, j'essaie de temps en temps, mais je sais que là de toute façon ce n'était pas le moment d'en parler, puisque c'était quelque chose d'annexe. Mais ça conditionne quand même l'action que je voulais voir, donc je suis obligé d'en parler. Je lui rappelle uniquement qu'il faut qu'elle fasse attention à ça. C'est quelque chose qu'on prend du contexte, mais qu'on a vu depuis 3-4 ans, donc c'est quelque chose qui est récurrent maintenant de toute façon.</p>	
<p>Formalisation de la règle suivie</p>	<p>Lors de cet extrait d'EAC, EN suit la règle :</p>
	<p>V – [« <i>Remettre une piqûre de rappel</i> », vaut pour « <i>être une notion travaillée depuis trois ans</i> », ce qui obtient comme résultats d'« <i>être quelque chose qui met J dans l'échec</i> » et « <i>voir que ça énerve J</i> »].</p>

Lorsque J est auto-confrontée à ce même extrait, elle explique cette attitude d'agacement par le fait qu'« *elle n'aime pas forcément que ce soit un shadow parce qu'elle n'a pas l'impression d'être dans une situation de jeu* ». N'y voyant pas l'intérêt, elle rechigne donc à le faire.

Extrait du verbatim	EAC J / E2
<p>CH : <i>Qu'est-ce qu'il se passe ici ?</i></p> <p>J : Je n'aime pas forcément, que ce soit un shadow, suivi d'un volant, parce que je n'ai pas l'impression d'être dans une situation de jeu donc c'est un peu plus dur pour moi. Après le fait d'arriver avec le buste droit, ce n'est pas quelque chose de naturel donc oui c'est difficile pour moi.</p>	
<p>Formalisation de la règle suivie</p>	<p>Lors de cet extrait d'EAC, J suit la règle :</p>
	<p>V – [« <i>Ne pas aimer que ce soit un shadow</i> », vaut pour « <i>ne pas être dans une situation de jeu</i> », ce qui obtient comme résultat de « <i>être une difficulté qui s'ajoute à celle d'arriver le buste droit</i> »].</p>

Le fait de connaître J, fait dire à EN qu'elle a besoin d'être motivée et qu'il va devoir la maintenir dans la séance. Dans cet épisode, il ajoute qu'il sait que le fait d'aborder des notions qui la mettent en difficulté a tendance à l'énerver, car elle n'aime pas être mise en situation d'échec. En revanche, cette attitude d'agacement est expliquée par J non pas par les notions abordées dans l'exercice, mais plutôt par la forme de travail qu'il lui propose. Elle n'aime pas le shadow, qui ne représente pas la réalité du jeu : c'est ce qui fait qu'elle n'ait pas envie de le faire. Même si EN sait que J préfère les situations qui restent dans la logique du jeu, il ne signifie pas l'attitude de J comme étant liée à la forme de travail. En effet, lors de l'E4, lorsqu'il commence une nouvelle série (toujours lors du même exercice), il choisit de changer sa position de distribution, car il « *se rappelle que J aime bien que le volant arrive de façon logique* ».

1.2.1.2. Une attitude d'éparpillement mal interprétée par EN

Lors de cette séance, des joueurs du Pôle Espoir du CREPS de Bordeaux s'entraînent en même temps. Parmi ces joueurs, il y a notamment le frère de J qui s'entraîne sur le terrain juste à côté. Lors du deuxième exercice (travail de la fixation en multi-volants joué), plusieurs fois entre les séries, J regarde son frère s'entraîner.

Extrait de la séquence d'entraînement (E6)

Cet extrait se déroule pendant l'exercice 2.

EN : Pas mal. [...] Encore. [...] C'est dehors ? Aller. [...] Au centre. Oui. [...] Faute de qui ? De toi ? Je n'ai pas vu. [...] Là. Oui. Là il y a une petite fixation, c'est pas mal ! Encore. [...] Super celui-là ! Aller. [...] C'est dehors ? Les 3 derniers étaient bien, une fixation efficace, aller on refait une encore un fois. Aller.

Lorsque EN est auto-confronté à cet extrait, il remarque que « *pendant toute la séance, J a regardé à droite à gauche, voir ce qui se passait sur les terrains* ». Pour lui, cela rejoint « *ce qu'il a dit au début, il savait très bien que l'attention n'était pas à 100 %* ». Toutefois, il choisit de « *ne pas intervenir* » : « *il évite un peu le conflit* ». « *Il la connaît et ils ont déjà fait ce genre de confrontation* », il sait « *qu'il n'en sortira rien de bon* ».

Extrait du verbatim	EAC EN / E6
<p><i>EN interrompt la vidéo.</i></p> <p>EN : Pendant toute la séance, elle a regardé à droite à gauche, voir ce qui se passait sur les terrains. C'est pour ça que j'ai dit au début, je savais très bien que l'attention n'était pas à 100 %. Et que de toute façon, on pourrait faire quelques trucs pendant la séance, mais il ne fallait pas compter sur cette séance pour développer quelque chose concrètement. Parce que je la sentais éparpillée à droite à gauche, je voyais très bien qu'on n'était pas loin de la rupture et qu'il fallait faire attention pour que ça ne bascule pas dans le mauvais côté. C'est pour ça que je n'interviens pas. Un autre jour, je serai intervenu et j'aurais dit « <i>concentré, on est sur ce qu'on fait</i> ». Là, j'ai laissé un peu filer parce que je savais que je n'avais aucun bien à faire. Ça n'aurait servi à rien du tout, à ce moment précis.</p> <p><i>CH : Tu disais que tu laisses un peu filer ?</i></p> <p>EN : Je laisse faire, je sais que ça va me faire perdre dix secondes, parce qu'elle va regarder à droite et à gauche, qu'elle va parler un peu avec celle qui était assise sur le banc, elle va regarder un peu sur le terrain d'à côté. Je perds dix secondes, ce n'est pas grave et on continue. En fait, j'évite un petit peu le conflit. Je n'ai pas envie de lui rentrer dedans à ce moment-là, parce que je sais qu'il n'en sortira rien de bon. Par expérience, parce que je la connais et parce qu'on a déjà fait ce genre de confrontation. Si on parle dessus, la séance est compliquée après. J'ai envie d'éviter ça.</p>	
<p>Formalisation de la règle suivie</p>	<p>Lors de cet extrait d'EAC, EN suit la règle :</p>
	<p>V – [« <i>Sentir que J est éparpillée</i> », vaut pour « <i>ne pas être loin de la rupture</i> », ce qui obtient comme résultats d' « <i>éviter le conflit</i> » et « <i>laisser faire</i> »].</p>

Lorsque J est auto-confrontée à ce même extrait, elle explique que « *c'est son frère donc ça l'intéresse de voir ce qu'il fait* ». Elle ajoute que « *c'est difficile de maintenir un niveau de concentration performant toute une séance* ». « *Elle a besoin de moments, où le cerveau n'est pas forcément très concentré [...] pour pouvoir se reconcentrer à fond après* ».

Extrait du verbatim	EAC J / E6
<p><i>CH : Qu'est-ce que tu fais ici ?</i></p> <p>J : C'est de la curiosité. C'est mon frère donc ça m'intéresse de voir ce qu'il fait. Après, c'était parce que c'est aussi pour ne pas rester ... Enfin, il y a besoin de moments, où le cerveau n'est pas forcément très concentré sur ce qu'on va faire pour pouvoir se reconcentrer à fond après derrière. Donc ça n'a pas forcément une influence particulière, c'est juste qu'ils sont à côté.</p> <p><i>CH : Tu dis que tu as besoin de ces moments pour pouvoir te reconcentrer après ?</i></p> <p>J : Oui après je repars vraiment sur ce que je dois faire moi. Après ça n'empêche pas qu'il puisse y avoir des moments où la concentration baisse parce que c'est difficile de maintenir de toute manière un niveau de concentration performant sur toute la séance.</p>	
<p>Formalisation de la règle suivie</p>	<p>Lors de cet extrait d'EAC, J suit la règle :</p>
	<p>V – [« <i>Regarder son frère à côté</i> », vaut pour « <i>être difficile de maintenir un haut niveau de concentration sur toute la séance</i> », ce qui obtient comme résultat de « <i>pouvoir repartir à fond sur l'exercice</i> »].</p>

Pour EN, l'éparpillement de J lui fait de nouveau dire qu'elle n'est pas loin de la rupture. Cette fois-ci, il la laisse faire et ne lui dit rien car, par expérience, il sait que cela peut engendrer un conflit qui peut finalement être préjudiciable pour la suite de la séance. Mais pour J, ce moment de déconcentration est plutôt un moyen au contraire de repartir plus concentrée dans l'exercice car pour elle, il est difficile de maintenir un niveau de concentration constant tout au long de la séance. Cet éparpillement est de nouveau visible lors de l'E9. En effet, de nouveau, lors de l'exercice suivant, EN remarque que J « *est encore en train de regarder à côté* ». Une fois encore, pour lui, il doit juste « *parler beaucoup pendant la séance* » pour essayer « *de la motiver* » et « *la maintenir à flot* ».

À la fin de la séance, lors du dernier exercice (travail de défense en multi-volants), entre deux séries, J remarque qu'une joueuse du pôle Espoir sur le terrain d'à côté a du mal à servir : elle sort donc du terrain pour l'aider.

Extrait de la séquence d'entraînement (E14)

J explique un geste technique à une joueuse sur le terrain d'à côté.

J : Pose ta main sur ta raquette. Elle pose sa main et elle ne comprend pas pourquoi ça ne marche pas.

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

Lorsque EN est auto-confronté à cet extrait, il explique que « *ça ne le gêne pas qu'elle aille dehors* » car à ce moment-là, « *pour lui, la séance est finie* » : « *ils sont plus sur de la récréation* ». Il n'intervient donc pas car « *pour lui, ça serait complètement hors contexte de remettre de la rigueur* ».

Extrait du verbatim	EAC EN / E14
<p><i>EN interrompt la vidéo.</i></p> <p>EN : Là, elle va aider carrément. De toute façon pour moi, la séance est finie. Quelque part je n'ai pas réussi à le faire, mais je m'attendais à ne pas réussir à le faire. Parce que j'avais peut-être été trop ambitieux à me dire, qu'on aurait pu travailler sur cet aspect. Clairement c'était trop ambitieux. Je m'en doutais, mais je voulais quand même tenter le coup. On l'a fait un petit peu, ça a plus ou moins bien marché pendant un petit moment. Et là on est plus sur de la récréation à la fin. On est clairement dans le défouloir. 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, on va dire moins que plus, mais là on n'est plus dans la séance, c'est sûr. Donc ça ne me gêne pas qu'elle aille dehors. Je ne vois aucun intérêt à ce moment-là à lui dire « <i>ok viens en face, fais attention à ça</i> ». Pour moi, ça serait complètement hors contexte de remettre de la rigueur. Ce n'est clairement pas le moment.</p>	
<p>Formalisation de la règle suivie</p>	<p>Lors de cet extrait, EN suit la règle :</p>
	<p>V – [« <i>Voir que J sort aider une autre joueuse</i> », vaut pour « <i>être sur de la récréation et du défouloir</i> » et « <i>avoir fini la séance</i> », ce qui obtient comme résultats de « <i>ne pas être dérangeant</i> » et « <i>ne pas voir l'intérêt à remettre de la rigueur</i> »].</p>

Lorsque J est auto-confrontée à ce même extrait, elle explique qu'elle a « *longtemps cherché comment servir* », car « *les entraîneurs n'interviennent jamais sur ça* » alors que pour elle, « *c'est quelque chose d'important* ». Donc lorsqu'elle « *regardait servir* » la joueuse du pôle Espoir, en sachant que « *les services, c'est catastrophique chez elle* », elle décide de l'aider. Toutefois, le fait d'aller l'aider « *ne change rien sur sa concentration* ». Il s'agit même pour elle, d' « *un bon exercice* » pour apprendre à « *revenir rapidement* » dans l'exercice.

Extrait du verbatim	EAC J / E14
<p>CH : <i>Qu'est-ce qui se passe à ce moment-là ?</i></p> <p>J : Je la regardais servir et les services, c'est catastrophique chez elle. Enfin depuis longtemps et à chaque fois on en parle un peu, mais les entraîneurs sur ça n'interviennent jamais. Les services ne sont pas quelque chose qu'ils essaient de modifier. Je trouve ça un petit peu débile. C'est vrai que moi, j'ai cherché longtemps comment servir, sans se faire siffler de fautes et c'est quelque chose d'important. Déjà si on se met de la pression sur le service, on commence mal l'échange. Elle fait trois fautes sur quatre dans le filet, je me suis « <i>écoute, on va essayer</i> ». Après, elle est un peu tête de mule donc elle a du mal à changer, mais ça serait bien qu'elle change parce qu'elle n'arrive pas à servir. Et puis, c'était plutôt drôle quand je lui ai dit de poser sa main dessus, c'était le volant, pas la main sur la raquette. C'était donc assez drôle. Mais ça ne change rien. Ce n'est pas parce que je vais lui parler, que je ne serai pas concentrée sur la série d'après. C'est juste la capacité de revenir après. Mais bon c'est plutôt un bon exercice presque parce que dans des matchs parfois, les pauses ou les moments où on n'est pas content, on a des images et des pensées, qui sont négatives. Donc le fait de revenir directement après, rapidement, c'est aussi un exercice, qu'on nous apprend à faire.</p> <p>CH : <i>Par rapport à EN, tu penses, que ça lui fait quoi ?</i></p> <p>J : Sur d'autres séances, ça l'aurait peut-être énervé, il aurait trouvé ça un peu gonflé que je sorte et tout, mais là finalement, il n'était pas en train de m'attendre donc ce n'est pas quelque chose, qui le gêne fondamentalement.</p>	<p>Lors de cet extrait d'EAC, J suit la règle :</p> <p>V – [<i>« Aider la joueuse d'à côté », vaut pour « savoir que les services sont catastrophiques » et « avoir eu le même problème », ce qui obtient comme résultats de « ne rien changer sur son propre exercice » et « être un bon exercice pour apprendre à se reconcentrer »</i>].</p>
<p>Formalisation de la règle suivie</p>	<p>Lors de cet extrait d'EAC, J suit la règle :</p> <p>V – [<i>« Aider la joueuse d'à côté », vaut pour « savoir que les services sont catastrophiques » et « avoir eu le même problème », ce qui obtient comme résultats de « ne rien changer sur son propre exercice » et « être un bon exercice pour apprendre à se reconcentrer »</i>].</p>

À ce moment-là, EN n'intervient pas sur le fait que J sorte du terrain car pour lui, à ce moment-là, la séance est finie. Dès le début de la séance, EN s'est rendu compte qu'il a été trop ambitieux à vouloir travailler la fente avant et la fixation sur cette séance. Il choisit donc de ne pas intervenir car ce serait pour lui hors contexte. De nouveau, J indique que le fait d'aider une autre joueuse n'impacte en rien sa séance. Pour elle, ces moments sont importants pour qu'elle puisse se reconcentrer sur l'exercice ensuite.

SYNTHESE

Des mésinterprétations des attitudes de J par EN

Dès le début de la séance, pour EN, J n'est pas à 100 %. Dès la fin du premier exercice, il se rend compte que son choix de thématique est trop ambitieux compte tenu des circonstances (fin d'une semaine d'entraînement difficile physiquement). En effet, la thématique choisie aborde des notions que J connaît, mais sur lesquelles elle a encore des difficultés. Pour lui, le fait de la mettre en situation d'échec engendre un comportement d'agacement chez elle. Tout au long de la séance, il essaie donc de la maintenir dans la séance en faisant l'effort de parler beaucoup. S'il parle beaucoup pour la motiver et la garder dans la séance grâce à l'interaction, il ne la reprend pas sur ses moments d'éparpillements et évite ainsi le conflit qui, selon son expérience, pourrait être préjudiciable pour la suite de la séance. Ici, une telle intervention serait donc hors contexte.

Pour J, son attitude, perçue comme non-enthousiaste par EN, est due au fait que les notions abordées par EN ne sont pas nouvelles. Elle sait donc ce qu'elle a à faire et n'a donc pas besoin d'interagir davantage avec lui, elle préfère rester concentrée. Elle explique ensuite l'attitude d'agacement perçue par EN, par le fait qu'elle n'aimait pas la forme de travail, trop éloigné de la réalité du jeu. Enfin, son attitude d'éparpillement observée par EN est, pour elle, un moment de déconcentration lui permettant de repartir plus concentrée dans l'exercice. Ces moments sont donc importants pour elle qui a des difficultés à rester concentrée de façon constante tout au long de la séance.

C'est donc l'interprétation de l'attitude de J de la part de EN qui amène une mésinterprétation et donc un désaccord de signification entre les deux acteurs. Le fait que J n'entre pas dans les interactions proposées par EN ne permet pas lui faire remarquer cette mésinterprétation qui va s'installer et qui ne sera donc pas « résolue » lors de cette séance.

1.2.2. J s'ouvre à l'interaction : les mésinterprétations se dissipent

EN remarque qu'au moment où l'exercice devient plus ludique, J s'ouvre à l'interaction. Les épisodes correspondants montrent que cette attitude plus « enthousiaste » de J permet ponctuellement de dissiper les mésinterprétations de l'attitude de J par EN.

Fentes				Fixation				Grand terrain				Défense			
Shadow feed				Multi-volants joué				Volant continu				Multi-volants			
E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E410	E11	E12	E13	E14	E15	
-	-	+	-	+	+/-	+/-	+	-	-	-	+	+	+/-	-	

1.2.2.1. J entre dans le défi proposé par EN

Après le premier exercice de travail de fentes en shadow-feed, EN propose à J un nouvel exercice lors duquel il va devoir jouer son volant (le volant au filet à la suite de sa frappe dans le retard). Pour la première fois, J entre dans l'interaction.

Extrait de la séquence d'entraînement (E5)

Après quelques minutes de pause, les acteurs changent d'exercice.

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 (...)

J : Et je viens te rusher⁵⁰ à 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 (...)

J : Ou mon coup dans le retard était formidable.

EN : Ou ton coup le retard était formidable. Disons que ça se peut, mais si tu peux rusher, tu rushes, tu 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 (...)

J : 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 ce n'est pas grave on fait juste une séquence de deux coups. On fera du volant continu à la fin. Ok ?

Lorsque EN est auto-confronté à cet extrait, il exprime son contentement : « *il est content parce que J rentre un peu dans le défi, chose qu'elle n'avait pas fait du tout dans tout le début de la séance* ». Pour lui, « *c'est plutôt bon signe* », car cela signifie « *qu'elle va essayer et qu'elle part avec un a priori plutôt positif* ». C'est pourquoi, il « *n'en rajoute pas et essaie de se mettre rapidement en position pour rester sur cet aspect positif* ».

⁵⁰ Rush (ou kill) : Coup frappé au-dessus du filet en zone avant cherchant à envoyer le volant au sol chez l'adversaire avec une trajectoire tendue et un volant rapide (Glossaire des coups techniques de Formabad).

Extrait du verbatim	EAC EN / E5
<p>CH : <i>Qu'est-ce que tu fais ici ?</i></p> <p>EN : Je suis content parce qu'elle rentre un peu dans le défi, chose qu'elle n'avait pas fait du tout dans tout le début de la séance. Alors il n'y avait pas trop de défi à faire, mais là elle rentre dans le défi, c'est-à-dire qu'il y a un rush, elle me dit « <i>je vais chercher à te le mettre dessus</i> ». Donc ça, c'est plutôt bon signe. Et après, elle me dit « <i>je vais faire une bande</i> ». En fait, parfois elle veut bien entrer dans le défi, moi je trouve que c'est plutôt une bonne chose. Parfois où elle n'entre pas du tout dans le défi, où elle va dire, elle a dit plusieurs fois dans la séance « <i>je n'y arrive pas</i> ».</p> <p>CH : <i>Qu'est-ce que tu attends d'elle à ce moment-là ?</i></p> <p>EN : Quand elle dit « <i>moi je vais faire une bande</i> », je suis plutôt satisfait, ça veut dire qu'elle va essayer. Elle part avec un <i>a priori</i> plutôt positif. Ce qui est pour moi indispensable de toute façon, 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. Je n'en rajoute pas et j'essaie vite au contraire de me mettre en position pour rester sur cet aspect positif. En revanche, quand elle dit « <i>je n'y arrive pas</i> », là ça m'agace un peu déjà, ça c'est la première chose parce que ça ne conditionne pas la réussite du coup. Et mon premier réflexe, je pense que ça va être essayé de lui prouver qu'elle est capable de le faire.</p>	
<p>Formalisation de la règle suivie</p>	<p>Lors de cet extrait d'EAC, EN suit la règle :</p>
	<p>V – [« <i>Être content que J entre dans le défi</i> », vaut pour « <i>ne pas l'avoir fait depuis le début</i> », « <i>être un bon signe</i> » et « <i>partir avec un a priori positif</i> », ce qui obtient comme résultat de « <i>reprendre rapidement l'exercice pour rester sur cet aspect positif</i> »].</p>

Lorsque J est auto-confrontée à ce même extrait, elle explique qu'ici « *ça sort un peu du cadre de l'exercice vu que EN doit jouer son volant* » : « *il y a un défi qui se met en place* » sur cet exercice. Elle ajoute que « *le fait de le dire, c'est aussi, qu'à un moment, elle va vraiment essayer de lui mettre un rush* », cela lui permet de « *mettre un peu plus de concentration* » en se mettant « *dans une position presque de match pour aller gagner ce défi* ».

Extrait du verbatim	EAC J / E5
<p>CH : <i>Qu'est-ce que tu fais sur cette séquence ?</i></p> <p>J : Là déjà, 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. Parfois, on me reproche de ne pas le faire donc le fait de le dire, c'est aussi, qu'un moment dans ma tête, je vais vraiment essayer de lui mettre un rush, alors que si je ne le dis pas, ça passe un peu inaperçu entre guillemets. Puis là, j'avais la possibilité vraiment d'essayer de faire des coups, qui vont le gêner. Il va y avoir quelque chose après mon volant, alors qu'avant, si je faisais une faute sur mon volant, il n'y avait rien qui changeait, parce qu'il m'envoyait le volant d'après et ça ne changeait rien. Alors que là, si mon volant ne passe pas, on est obligé de recommencer au début de la routine.</p> <p>CH : <i>Et qu'est-ce que tu attends d'EN, quand tu lui dis ça ?</i></p> <p>J : Rien, c'est pour le piquer un peu et pour mettre une intensité peut-être dans l'exercice aussi. Le fait de dire que moi je vais essayer de faire ça, lui, ça l'oblige à se dire, qu'il ne peut pas me mettre un volant trop haut, parce que je vais essayer d'aller lui rusher dessus. Enfin dessus, c'est une façon de parler. C'est 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.</p>	
<p>Formalisation de la règle suivie</p>	<p>Lors de cet extrait d'EAC, J suit la règle :</p>
	<p>V – [« <i>Mettre un défi en place</i> », vaut pour « <i>vraiment essayer de chercher à mettre un rush</i> » et « <i>avoir la possibilité de faire des coups qui vont gêner EN</i> », ce qui obtient comme résultat de « <i>mettre plus d'intensité et de concentration dans l'exercice</i> »].</p>

La nouvelle consigne amène un défi entre EN et J car contrairement au multi-volants du premier exercice, ici EN va devoir jouer le volant de J. Cette situation jouée amène J à vouloir être efficace sur le volant de EN. Elle le fait savoir, car pour elle le fait de lui dire permet de mettre (i) plus d'intensité sur l'exercice (de part et d'autre) et (ii) plus de concentration pour chercher à gagner le défi. Pour EN, le fait que J entre dans le défi est positif car cela signifie qu'elle commence l'exercice avec une approche plus positive que précédemment. Il est donc content et décide de partir rapidement dans l'exercice.

1.2.2.2. J fait le choix du dernier exercice

À la fin du troisième exercice, EN termine la séance et demande à J si elle veut finir là-dessus ou si elle souhaite finir sur autre chose. Lors de l'E7, EN lui avait déjà « *demandé si elle voulait faire autre chose* », car déjà il avait senti « *ne pas pouvoir la pousser plus* ». Mais à ce moment-là, J ne sait pas quoi lui répondre et elle « *le laisse décider* ». Ils continuent finalement sur le même exercice. Toutefois, plus tard dans la séance, lorsque EN lui redemande ce qu'elle veut faire, elle lui demande de terminer la séance sur un exercice de défense.

Extrait de la séquence d'entraînement (E12)

Cet extrait se déroule à la fin de l'exercice 3. Les acteurs prennent quelques minutes de pause avant de changer d'exercice.

EN : C'est bon pour toi ou pas ?

J : On peut faire un peu de défense ?

EN : Un peu de défense ?

J : Oui.

EN : Si tu veux. Je sens que c'est un peu dur sur les jambes. Cela dit au fond de court, tu as raté de très peu de coups dans le retard. Ça c'est plutôt bien. On refera un type de séance comme ça quand tu seras bien en jambes, quand tu pourras accélérer un petit peu parce que là c'est ce qui manquait, ce sont les changements de rythme. Un moment donné quand tu fais ça, le volant il est là-bas, il faut pousser et aller chercher loin. Et là c'était un petit peu difficile de le faire, mais ce n'est pas grave, c'est normal.

Lorsque EN est auto-confronté à cet extrait, il explique qu' « *il voulait arrêter* » car « *il ne voyait pas ce qu'il pouvait tirer de plus de cette séance* ». Lorsque J lui demande de « *faire un peu de défense* », il accepte, car « *il part du principe que si elle lui demande, c'est que ça peut lui faire un peu de bien de le faire* ». Même si « *ça rentre pas du tout dans le thème qu'ils avaient fixé au début, ça lui change les idées et ils peuvent même finir sur une note un peu positive* ».

Extrait du verbatim	EAC EN / E12
<p>CH : <i>Qu'est-ce que tu fais là ?</i></p> <p>EN : Moi, je voulais arrêter. Pour moi, c'était bon. On avait fait un peu le tour, ce n'était pas la peine de continuer. Et faire de la défense, moi je comprends : ne pas bouger. Me mettre sur un poste et ne pas bouger, donc faire un peu de technique. Quand j'entends ça, je comprends ça.</p> <p>CH : <i>Tu dis que tu voulais arrêter ?</i></p> <p>EN : Pour moi, c'était bon de toute façon. Encore une fois, je ne vois pas ce que je pouvais tirer de plus de cette séance. Pour moi, tous les paramètres n'étaient pas réunis pour faire une bonne séance, donc je préférais arrêter. Cela étant, elle me dit qu'elle veut faire un peu de défense, pourquoi pas. Il n'y a pas de risque de blessures, vu qu'elle est sur un poste relativement fixe, ça va lui permettre de taper des volants qui vont vite donc pourquoi pas. Et puis je sais que c'est un truc qui peut être très vite mis en place, donc il y a aucun risque pour moi à le faire. Même si ça ne rentre pas du tout dans le thème qu'on avait fixé au début, au contraire ça lui change les idées et on peut même finir sur une note un peu positive.</p> <p>CH : <i>Et là, qu'est-ce que tu recherches ?</i></p> <p>EN : Si elle me demande, c'est qu'elle a envie de le faire. Moi je pars du principe que si elle me demande, c'est qu'un moment donné, ça peut lui faire un peu de bien de le faire, et finalement elle a bien fait. On se rend compte qu'elle a plutôt bien fait et elle était plutôt dedans quand elle l'a fait. Donc il n'y a pas de soucis. À partir du moment, où un joueur me demande, si j'estime qu'il n'y a pas de risque qu'ils se blessent, pourquoi pas. Pourquoi pas, si c'est pour faire un peu plus, pourquoi pas. Et surtout, c'était différent de ce qu'on avait fait avant. On aurait fait la même chose, j'aurais dit non, on vient de le faire, il fallait le faire mieux avant.</p>	
<p>Formalisation de la règle suivie</p>	<p>Lors de cet extrait d'EAC, EN suit la règle :</p>
	<p>V – [<i>« Voir que J lui demande de faire de la défense », vaut pour « ne pas être le thème du début », « avoir fait le tour » et « pouvoir le mettre en place très vite », ce qui obtient comme résultat de « permettre de finir sur une note positive »</i>].</p>

Lorsque J est auto-confrontée à ce même extrait, elle explique qu'elle choisit de faire de la défense, car (i) ça lui demande moins de « dépenses énergétiques » et (ii) « ce n'est pas très compliqué à mettre en place mentalement ». Elle ajoute qu'à la fin de la séance, « il y avait de la fatigue et de la frustration » : pour elle, « c'était l'idée aussi de repartir plus positivement que si elle avait fini sur la même chose ».

Extrait du verbatim	EAC J / E12
<p>CH : <i>De nouveau, il te demande ce que tu veux faire, cette fois-ci tu lui réponds ?</i></p> <p>J : Oui, la défense. Ça minimise un peu les grands déplacements. J'avais mal au talon, ça minimise ça. Ce sont des déplacements beaucoup plus explosifs donc ce n'est pas la même chose. Ce n'est encore une fois pas la même dépense d'énergie, on va dire. La défense, je sais que ça servira dans tous les tableaux donc c'est aussi repartir sur une base à la fin de l'entraînement. Quelque chose, où on peut se concentrer vraiment précisément dessus. Ce n'est pas très compliqué à mettre en place mentalement. Il y avait de la fatigue et de la frustration donc c'était l'idée aussi de repartir un peu sur la fin de la séance, plus positivement peut-être que si j'avais fini sur la même chose.</p>	
<p>Formalisation de la règle suivie</p>	<p>Lors de cet extrait d'EAC, J suit la règle :</p>
	<p>V – [<i>« Faire de la défense », vaut pour « minimiser les grands déplacements », « être une chose qui sert dans tous les tableaux » et « ne pas être difficile à mettre en place mentalement », ce qui obtient comme résultat de « finir la séance plus positivement »</i>].</p>

Même si, pour EN, la séance est terminée et qu'il a fait le tour de ce qu'il pouvait faire sur cette séance, il laisse le choix à J de finir la séance sur cet exercice ou finir sur un exercice de son choix. Elle choisit de finir sur un exercice de défense, qui ne lui demandera pas beaucoup d'énergie et qui lui permet également de finir la séance sur une note plus positive. De son côté, EN ne voit pas de contre-indications à faire de la défense et pense même qu'au contraire si J lui demande de le faire, c'est qu'elle en a besoin pour ressortir positivement de la séance.

L'extrait suivant se déroule lors du dernier exercice (exercice de défense). Lorsqu'ils commencent l'exercice, après une défense ratée, J s'écrit « *saloperie !* ».

Extrait de la séquence d'entraînement (E13)

Cet extrait se déroule directement après l'E12.

EN : Aller, aller, aller ! Comment ça saloperie ? De quoi ?

J : Je dis que je parlais autant pour toi, que pour le volant, que pour moi.

EN : Tout le monde est une saloperie.

Lorsque EN est auto-confronté à cet extrait, il explique que le fait de faire « *une situation plus ludique* » fait « *apparaître de nouvelles choses chez J* », c'est pourquoi, il « *essaie de renchérir* ».

Extrait du verbatim	EAC EN / E13
<p>CH : <i>Qu'est-ce qui se passe ici ?</i></p> <p>EN : Je pense que la situation est plus ludique. Vu que la situation est plus ludique, on voit des choses apparaître. Là, elle est obligée de se bouger. En plus, c'est elle qui a demandé de travailler ça. Donc un moment donné, il y a un volant qui est difficile, elle ne le chope pas, elle dit saloperie. Donc moi, j'essaie de renchérir. Je me dis saloperie, comment ça saloperie ? En fait, elle parle du volant, de la trajectoire du volant, elle doit parler un peu de moi aussi, mais elle aussi elle dit que c'est les trois.</p>	
<p>Formalisation de la règle suivie</p>	<p>Lors de cet extrait d'EAC, EN suit la règle :</p>
	<p>V – [« <i>Renchérir la réflexion de J</i> », vaut pour « <i>être une situation ludique</i> », ce qui obtient comme résultat de « <i>voir de nouvelles choses apparaître</i> »].</p>

Lorsque J est auto-confrontée à ce même extrait, elle explique qu'elle sait que EN « *va réagir et lui faire une réflexion* », ce qui « *la fait plutôt rire* ».

Extrait du verbatim	EAC J / E13
<p>CH : <i>Qu'est-ce que tu fais là ?</i></p> <p>J : Je sais qu'à chaque fois, il va me faire une réflexion derrière donc ça me fait plutôt rire aussi. Cela étant, ça n'a pas d'influence sur la séance ou sur ce qu'on fait. Oui, je sais que sur ces interactions souvent, ça le fait réagir un peu parfois.</p>	
<p>Formalisation de la règle suivie</p>	<p>Lors de cet extrait d'EAC, J suit la règle :</p>
	<p>V – [« <i>Voir que EN lui fait une réflexion</i> », vaut pour « <i>savoir que ça va le fait réagir</i> », ce qui obtient comme résultat de « <i>rigoler</i> »].</p>

Précédemment lors de l'E11 (lors de l'exercice sur grand terrain), après un smash de EN et une défense ratée de J, elle s'écrit « *quel coup de merde !* ». A ce moment-là, EN « *lui rappelle qu'en jouant contre lui, elle doit s'attendre à ce type de coup* » (smash piqué) et explique qu'il prend le temps de lui répondre car « *il n'aime pas être bousculé non plus* ». Pour J, à ce moment-là, « *c'est la fatigue et la frustration* », qui lui fait dire ceci et même si elle n'attend pas de réaction de la part de EN, « *elle voit qu'il est touché* ». Ici, le fait qu'il s'agisse d'une situation plus ludique qu'elle a choisie, fait apparaître une nouvelle attitude de sa part. C'est pourquoi, lorsqu'elle s'écrit « *saloperie* », cette réflexion est perçue de façon positive par EN (J également est plus positive en disant que le fait, que EN rentre dans son jeu, la fait rigoler).

SYNTHESE

Une dissipation des désaccords de signification grâce à une interaction

« bidirectionnelle »

Lorsque J entre dans l'interaction, par le défi ou par le biais d'un exercice qu'elle a choisi, les mésinterprétations se dissipent.

En effet, lors du deuxième exercice, les acteurs s'accordent sur le fait que la mise en place d'un défi (situation jouée où elle va pouvoir gêner EN) va permettre à J d'avoir une implication différente dans l'exercice. C'est pourquoi, EN est satisfait et choisit de commencer rapidement l'exercice afin de rester sur cet *a priori* positif.

Par la suite, le fait de laisser J choisir l'exercice lui permet de s'ouvrir à l'interaction. Si pour lui, ils auraient pu s'arrêter là, il demande à J ce qu'elle veut faire : ils partent donc sur un exercice de défense. De nouveau, les acteurs s'accordent à dire que le fait de choisir cet exercice va permettre à J de s'impliquer et de s'investir plus intensément dans l'exercice (un comportement nouveau apparaît chez J) et ainsi terminer la séance plus positivement.

Les épisodes de désaccords de signification dus aux mésinterprétations de EN sont donc ponctués par des épisodes lors desquels les acteurs partagent la même signification : il s'agit d'épisodes lors desquels J entre dans l'interaction.

1.2.3. La place des éléments extérieurs sur l'entraînement

Tout au long de la séance, les acteurs profitent de plus longs moments de pause pour discuter de sujets qui ne concernent pas directement l'exercice ou la séance d'entraînement.

Fentes				Fixation				Grand terrain				Défense		
Shadow + Multi-volants				Multi-volants joué				Volant continu				Multi-volants		
E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12	E13	E14	E15
-	-	+	-	+	+/-	+/-	+	-	-	-	+	+	+/-	-

1.2.3.1. Discussion autour des blessures de J

Lors du premier exercice, lors d'un moment de pause, J engage une conversation avec EN autour de ses semelles. En effet, J a des douleurs chroniques au talon gauche, douleurs qui ont tendance à s'accroître selon les exercices comme lors de l'attaque du talon au sol lors de fentes extrêmes (travaillées lors de cet exercice).

Extrait de la séquence d'entraînement (E3)

EN : Un, deux, aller encore ici, ok. Aller, prends un petit peu de repos, souffle un peu, on va passer de l'autre côté, on va faire le même enchaînement.

La série s'arrête, J prend quelques minutes de pauses.

EN : Tu as tes semelles dedans ? Semelles intégrales qui font toute la largeur du talon ? Aller. Oui, oui, il ne faut pas jouer avec ça. Moi, je pense, que, contrairement à ce que dit l'ostéopathe, c'est bien d'avoir des semelles aussi.

J : Ça dépend, lui ce qu'il dit, ce ne sont pas forcément les semelles, moi ce ne sont pas des semelles orthopédiques, ce sont les semelles.

EN : Non, les semelles qui amortissent les chocs un peu, parce que ce qu'il y a dans les chaussures de badminton normalement ça ne suffit pas.

J : Oui, on m'avait parlé d'un truc qu'il mettait.

EN : J'ai déjà entendu parler de ça.

J : Moi, c'est plus j'avais mal au talon.

Lorsque EN est auto-confronté à cet extrait, il explique que ces discussions « *ne sont pas voulues à l'avance* ». Mais, au-delà même l'objet, elles permettent de créer « *des espaces où il peut respirer et discuter d'autres choses avec J* ». Ces moments sont importants : « *il faut qu'il y ait des petites coupures de temps en temps, pour l'enchaînement du travail* ».

Extrait du verbatim	EAC EN / E3
<p>CH : <i>Qu'est-ce que tu fais à ce moment-là ?</i></p> <p>EN : Elle m'a parlé des semelles, donc on est parti là-dessus. Je prends ces instants, parce que ça permet de retomber un peu, ne pas toujours parler du même exercice et y revenir un petit peu après. Pour moi, ce sont des espaces où tu peux respirer et discuter d'autres choses avec le joueur. Ce sont des trucs qu'on fait assez souvent. On change complètement de sujet, on parle d'autres choses pendant deux minutes et puis on revient sur ce qu'on est en train de faire. Ce n'est pas voulu à l'avance. Ce n'est pas préparé qu'on parte sur les semelles.</p> <p>CH : <i>Tu dis que ces moments de pause permettent de parler d'autre chose ?</i></p> <p>EN : On peut parler d'autres choses, on peut parler de l'exercice ça dépend. Là, elle a dû me dire j'ai mal au pied et je lui ai demandé si elle avait ses semelles, parce que je sais qu'elle a des semelles et on est parti là-dessus. Ça arrive comme ça, moi je prends parce que ça fait un petit break et je sais que si on engrange comme ça les séquences de travail assez techniques, ce n'est pas très amusant. Il faut qu'il y ait des petites coupures de temps en temps. Je pense pour l'enchaînement du travail, c'est mieux.</p>	
<p>Formalisation de la règle suivie</p>	<p>Lors de cet extrait d'EAC, EN suit la règle :</p>
	<p>V – [« <i>Parler avec J de ses semelles</i> », vaut pour « <i>ne pas avoir prévu de parler des semelles</i> » et « <i>changer complètement de sujet</i> », ce qui obtient comme résultat de « <i>faire une petite coupure avant de reprendre</i> »].</p>

Lorsque J est auto-confrontée à ce même extrait, elle explique qu'elle « *a souvent des problèmes au talon, ça lui fait mal quand elle pose le pied très fort* ». Elle en parle à EN car « *le travail en répétition de fentes extrêmes comme sur cet exercice peut parfois lui faire mal* ». Ces discussions sont aussi « *un moment où elle pense à autre chose [...] surtout s'il y a eu un exercice qu'elle n'arrive pas à faire* ».

Extrait du verbatim	EAC J / E3
<p>CH : <i>Petit moment de pause, qu'est-ce que vous faites ?</i></p> <p>J : J'ai souvent des problèmes au talon, ça me faisait mal quand je pose le pied très fort comme ça. Sur des fentes extrêmes comme là où on travaillait en répétition parfois ça fait mal. Ça fait un moment qu'on en parle et on n'est pas forcément d'accord et les médecins ne sont pas non plus sur la même longueur d'onde donc parfois on est un peu en discussion, on ne sait pas trop quoi faire.</p> <p>CH : <i>Quelles conséquences, ça a sur toi ?</i></p> <p>J : Ça va faire un moment où on pense à autre chose donc ça peut être plutôt bien pour se remettre après et pas être confiné. Surtout s'il y a eu un exercice ou quelque chose, qu'on n'arrive pas à faire. Si on répète pendant la pause, qu'on nous dit ça, ça, ça, il y a un moment, on en a un peu marre aussi.</p>	
<p>Formalisation de la règle suivie</p>	<p>Lors de cet extrait d'EAC, J suit la règle :</p>
	<p>V – [« <i>Discuter de sa douleur au talon</i> », vaut pour « <i>avoir mal sur les fentes extrêmes</i> », ce qui obtient comme résultats de « <i>pouvoir penser à autre chose</i> » et « <i>être bien pour se remettre après dans l'exercice</i> »].</p>

Même s'ils ne prévoient pas cette discussion, c'est l'exercice qui amène ici les acteurs à discuter des douleurs aux talons de J. Pour les deux acteurs, ces moments sont importants, car au-delà de l'objet de la discussion, ils permettent de ne pas rester uniquement sur l'exercice, mais de pouvoir penser à autre chose (ce moment est d'ailleurs considéré par EN comme un temps de récupération) et *in fine* pouvoir repartir à 100 % dans l'exercice ensuite.

1.2.3.2. Discussion autour des cours de J

Un moment similaire apparaît de nouveau lors de la pause entre de deuxième et troisième exercice : cette fois-ci, les acteurs discutent des cours de J.

Extrait de la séquence d'entraînement (E8)

Cet extrait se déroule à la fin de l'exercice 2.

J : Les cours, ça m'a tué là.

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

[...]

EN : Sinon il ne serait pas là, il serait déjà parti, je pense. [...] Ok, on se défoule, ou on fait un peu de régularité ?

Lorsque EN est auto-confronté à cet extrait, il explique que les cours sont un sujet fréquent « *parce que l'organisation de leurs emplois du temps fait que les joueurs pensent tout le temps à leur cours, même quand ils sont à l'entraînement* ». De plus, EN sait que c'est la période du « *bac blanc donc les joueurs ont pas mal de soucis avec les cours* ». Pour lui, il « *est entraîneur, mais il est aussi quelque part un peu responsable de leur vie scolaire : il est donc obligé de se tenir au courant* ».

Extrait du verbatim	EAC EN / E8
<p><i>EN interrompt la vidéo.</i></p> <p>EN : Elle parle de ces cours. Là, je rentre dans le discours des cours. J'aurais pu dire que les cours, ça m'est égal, maintenant on est là pour bosser, et puis on va continuer. À ce moment-là, je ne me sentais pas du tout de le faire. Je pense qu'encore une fois, que ça n'aurait pas été significatif, et ça n'aurait pas amené à quelque chose de productif. [...] 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 ne 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.</p> <p><i>CH : Et qu'est-ce que tu fais à ce moment-là ?</i></p> <p>EN : Encore une fois, on aurait été en préparation d'une compétition, sur une séance de préparation ou d'affûtage, j'aurais dit « <i>ok, mais là on a du boulot et il faut qu'on finisse le boulot qu'on a à faire</i> ». Là, on était loin de tout, on était en fin de semaine sur une séance plutôt tranquille, qui suit toute une série de séances physiques pendant toute la semaine. Donc clairement, avant de venir sur cette séance, je savais qu'on n'allait pas révolutionner son jeu, ça c'est sûr. Que le travail serait modéré, on va dire. Ce sont 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 je suis entraîneur mais je suis aussi quelque part un peu responsable aussi de leur vie scolaire, on est obligé de se tenir au courant au niveau des cours.</p>	<p>EAC EN / E8</p>
<p>Formalisation de la règle suivie</p>	<p>Lors de cet extrait d'EAC, EN suit la règle :</p> <p>V – [« <i>Parler avec J de ses cours</i> », vaut pour « <i>être une séance tranquille en fin de semaine</i> » et « <i>savoir que J prépare le bac blanc</i> », ce qui obtient comme résultats de « <i>savoir que les joueurs pensent toujours à leur cours</i> » et « <i>être responsable de leur vie scolaire</i> »]</p>

Lorsque J est auto-confrontée à ce même extrait, elle explique que les cours « *prennent beaucoup de temps et d'énergie dans sa journée* » donc « *même si ça ne doit pas forcément influencer sur sa performance à l'entraînement, c'est un peu compliqué d'être à fond après une journée de 7 heures de cours* ». C'est donc important, pour elle, d'avoir des discussions avec EN à ce sujet car « *il comprend et ne la jugera pas de la même façon que ses parents* ».

Extrait du verbatim	EAC J / E8
<p>CH : <i>Sur cette deuxième partie de la séquence, vous parlez un peu des cours ?</i></p> <p>J : Oui, ça prend beaucoup de temps dans notre journée, ça nous prend de l'énergie. Donc 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. 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 ça ne doit pas forcément influencer sur notre performance à l'entraînement parfois c'est un peu compliqué d'être à fond après une journée de 7 heures de cours. On a toujours un peu une interaction au niveau des cours, c'est vrai. Il connaît pas mal de choses et on en parle souvent. Puis, il comprend, ce n'est pas la même chose que mes parents, il ne me jugera pas de la même manière.</p>	
<p>Formalisation de la règle suivie</p>	<p>Lors de cet extrait d'EAC, J suit la règle :</p>
	<p>V – [<i>« Interagir avec EN sur ces cours », vaut pour « être compliqué d'être à fond après 7 heures de cours », ce qui obtient comme résultats de « savoir que EN peut comprendre » et « ne pas être jugée »</i>]</p>

Les cours sont une chose qui prend beaucoup de place dans la vie des athlètes. Pour EN, il ne peut donc pas occulter cet aspect dans son entraînement : il se sent également responsable de la vie scolaire des athlètes. Pour J, ce partage autour des cours avec EN est important pour qu'il puisse comprendre l'impact que ces cours peuvent avoir sur son entraînement. De plus, il a, pour elle, un rôle différent des parents, car lui ne la jugera pas.

1.2.3.3. Partage d'une expérience vécue en compétition

Cette dernière séquence, quelque peu différente, est représentative de l'impact des éléments extérieurs sur la séance d'entraînement. Lors de la dernière série du dernier exercice, une joueuse, assise sur le banc à côté, entre sur le terrain pour raconter à EN un souvenir qu'elle a eu avec J lors d'une compétition où il était absent.

Extrait de la séquence d'entraînement (E15)

Cet extrait se déroule lors de la dernière série du dernier exercice.

Une autre joueuse (J2) entre sur le terrain.

EN : Aller. Ah, ça c'était où ça ?

J2 : En Pologne, elle arrive, elle fait ça.

EN : Elle l'a mis ?

J : Mais oui elle l'a mis.

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

Lorsque EN est auto-confronté à cet extrait, il explique qu'à ce moment-là, « *c'est la fin de la séance* ». C'est pourquoi, il « *ne voit pas l'intérêt de jouer le flic* » à ce moment-là : il « *préfère donc jouer leur jeu* ». Il ajoute que « *le Haut Niveau ça passe aussi par là, des moments où il faut lâcher un peu prise et ne pas être tout le temps dans la recherche de performance parce que sinon on se trompe* ».

Extrait du verbatim	EAC EN / E15
<p>CH : <i>Donc juste avant la dernière série, que se passe-t-il là ?</i></p> <p>EN : Je pense, que J2 était sur le bord, elle a dû bien voir, que c'était la fin de la séance aussi. Ça c'est un truc que je n'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. 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, moi, il était avant, il n'était pas là. On n'a pas fait une séance de défense. Pour moi, la séance était terminée de toute façon. Je n'ai pas envie d'aller au clash à ce moment-là. En revanche, 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. Mais je pense que le Haut Niveau ça passe aussi par là. À des moments, il faut lâcher prise un peu et ne 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. C'est mon point de vue.</p>	
<p>Formalisation de la règle suivie</p>	<p>Lors de cet extrait d'EAC, EN suit la règle :</p>
	<p>V – [« <i>Jouer leur jeu</i> », vaut pour « <i>ne pas voir l'intérêt de jouer le flic</i> » et « <i>avoir terminé la séance qu'il voulait faire</i> », ce qui obtient comme résultats d' « <i>être des moments qui font partie du Haut Niveau</i> » et « <i>être plus exigeant sur une séance différente</i> »].</p>

Lorsque J est auto-confrontée à ce même extrait, elle explique qu'avec une autre joueuse, « *elles partagent un souvenir où EN n'était pas là* ». Même si « *ce n'est pas quelque chose de régulier* », ces moments sont importants pour « *déstresser* » et « *enlever un peu toute la pression de la semaine* ».

Extrait du verbatim	EAC J / E15
<p>CH : <i>Qu'est-ce qu'il se passe ici ?</i></p> <p>J : On est vachement lié donc ça ne me gêne pas. Elle, ce n'est pas un problème. Je pense qu'il y en aurait d'autres, peut-être que ça m'aurait énervé ou autre. Mais là, on partage quelque chose, un souvenir où il n'était pas là. On lui raconte un truc, ça n'a pas trop non plus d'influence sur la séance, c'est pour déstresser, enfin pas du stress, mais bon d'enlever un peu toute la pression de la semaine, de lui raconter des trucs qu'il n'a pas forcément vu en compétition parce que ça nous a fait rire sur le coup. Ce sont des souvenirs. Mais ça n'arrive pas trop. Si parfois, il y a des souvenirs comme ça sur un ou deux coups parce qu'on se dit « <i>tiens ça on l'a vu ou ça nous a fait rire</i> », mais non ce n'est quand même pas quelque chose de régulier.</p> <p>CH : <i>Par rapport à EN, tu penses que ça amène quoi ?</i></p> <p>J : Je ne sais pas. Je ne pense pas que ça le gêne, mais après je n'en sais rien. On en n'a jamais vraiment discuté précisément. Mais je pense qu'il l'aurait dit. Si à un moment ça l'énerve, il le dira. Là, c'est J2, elle est arrivée 5 minutes, c'est la fin de la séance, donc je ne pense pas que ça a beaucoup d'influence sur ce qu'il pense.</p>	
<p>Formalisation de la règle suivie</p>	<p>Lors de cet extrait d'EAC, J suit la règle :</p>
	<p>V – [« <i>Raconter un souvenir de compétition</i> », vaut pour « <i>partager un souvenir avec EN</i> », ce qui obtient comme résultats « <i>enlever la pression de la semaine</i> » et « <i>ne pas gêner pas EN</i> »].</p>

Cette séquence montre un aspect qualifié de « lâcher prise » par EN. Pour lui, ces moments font pleinement partie du Haut Niveau. Ils ne peuvent pas toujours être dans la recherche de la performance. Même s'il n'accepterait pas ce type de moment dans n'importe quelle situation, ici, pour lui, la séance est terminée. Il ne voit donc pas l'intérêt de mettre de la rigueur à ce moment-là et choisit donc de partager ce moment avec les joueuses. Pour J, la situation fait remonter un souvenir qu'elle a vécu avec J2 sur une compétition où EN n'était pas présent. C'est pourquoi, elles choisissent de le partager avec lui (pour elle, la séance est également finie). Ces moments lui permettent donc de décompresser de sa semaine d'entraînement.

SYNTHESE

Le sport de Haut Niveau, une recherche de performance mais pas uniquement

EN explique qu'il doit prendre en compte d'autres aspects que simplement l'entraînement (*e.g.*, comme les cours qui occupent une place primordiale dans la vie des athlètes), qu'il ne peut pas occulter lors de ses interventions. Pour J, il est important de partager ces éléments « hors contexte » avec EN car ces derniers influent inévitablement sur ses performances (il en va de même lorsqu'ils échangent sur l'intérêt ou non du port des semelles pour soulager ses douleurs au talon). Ces moments peuvent intervenir en avant ou après la séance, mais également, comme c'est le cas ici, lors des moments de pause entre les exercices/séries.

Les deux acteurs s'accordent à dire que ces moments permettent, au-delà de l'objet de discussion, de parler d'autres choses et finalement repartir pleinement dans l'exercice ensuite. De plus, EN ajoute que la recherche de performance doit être associée à des moments de « lâcher prise ». Pour lui, ces moments doivent faire partie de l'entraînement de Haut Niveau, car ils permettent aux joueurs de décompresser, notamment à la fin de difficiles semaines d'entraînement comme ici.

1.3. Résultats intermédiaires : dyade 1 – séance 1 (PFR de Bordeaux)

Les résultats de cette première séance d'entraînement (dyade 1) ont mis en avant qu'une connaissance intime entre EN et J peut parfois entraîner des mésinterprétations. Lors de cette séance, EN se fait une opinion erronée de l'implication de J en interprétant son attitude grâce à sa connaissance de J (liée à l'histoire de leur relation). De plus, le fait que J n'entre pas dans les interactions engagées par EN ne permet pas de « lever » cette mésinterprétation. Un désaccord de signification subsiste de ce fait tout au long de la séance (1). Lorsque J entre dans l'interaction (*e.g.*, mise en d'un défi entre elle et EN, choisir le dernier exercice de la séance), les acteurs accordent les mêmes significations à l'expérience vécue. EN met d'ailleurs en avant qu'il observe un changement d'attitude lors de ces épisodes, J s'implique davantage (2). Enfin, ces résultats montrent également que le sport de Haut Niveau ne se résume pas uniquement à la production de performance lors des séances d'entraînement et des matchs de compétition. En effet, EN doit prendre en compte de multiples facteurs extérieurs ou « hors contexte » (*e.g.*, l'aspect scolaire, la santé de l'athlète). De plus, EN ajoute que le sport de Haut Niveau doit aussi être un équilibre entre rigueur de l'entraînement et moments de « lâcher-prise » (3).

EN	1	1	3	1	2	1	×	3	×	×	×	2	2	1	3
J	1	1	3	1	2	1	×	3	×	×	×	2	2	1	3
E	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15

Tableau 52 : Vue synoptique de la chronologie de séance d'entraînement (dyade 1 – séance 1)

La dynamique interactive entraîneur expert-athlète de Haut Niveau ne se caractérise pas majoritairement ici par un haut niveau d'intersubjectivité. En effet, leur connaissance intime peut en effet leur permettre de partager les mêmes significations aux expériences vécues, mais peut également provoquer des mésinterprétations et donc des désaccords de signification. Si des épisodes d'accords de signification entre les deux acteurs viennent ponctuer les épisodes de désaccords, ils ne sont pas consécutifs d'une « résolution » des désaccords de signification observés. En effet, lors de cette séance, le désaccord de signification lié à une interprétation erronée de l'attitude de J par EN se maintient dans le temps et qui n'est pas « résolu » lors de cette séance. Toutefois, ces épisodes de mésinterprétations sont ponctués par des épisodes lors desquels J entre dans l'interaction proposée par EN.

Ces résultats montrent également que les acteurs partagent régulièrement des éléments extérieurs pendant la séance d'entraînement, tels que les blessures, les cours ou encore des souvenirs de compétitions. Ces moments font partie de l'entraînement de Haut Niveau qui ne s'arrête donc pas à la recherche de performance en situation d'entraînement et de compétition.

2. Séance 2 : Dyade 1 du PFR de Bordeaux

L'EAV de la deuxième séance d'entraînement de la dyade 1 a été mené le mercredi 18 mars 2015 matin au CREPS de Bordeaux lors d'une séance individuelle entre l'entraîneur (EN) et la joueuse (J). Cette séance se déroule la semaine qui suit le *Yonex Italian Junior*, d'où la joueuse est revenue victorieuse.

Lorsque les joueurs n'ont pas de cours le mercredi matin, ils peuvent avoir accès à une séance supplémentaire (une séance individuelle). Une fois encore, cette séance n'est pas obligatoire, c'est donc la joueuse, qui a demandé à l'entraîneur s'entraîner. Les acteurs sont seuls dans le gymnase.

EAV de la séance	EAC de l'entraîneur (EN)	EAC du joueur (J)
Mercredi 18 mars 2015	Jeudi 19 mars 2015	Vendredi 20 février 2015

Tableau 53 : Recueils des données au PFR de Bordeaux (dyade 1 - séance 2)

Cette séance s'organise autour d'une thématique principale : la réalisation technique de la défense courte croisée. Au-delà de la défense croisée, l'entraîneur met également l'accent sur ce qu'il se passe après la défense croisée. Ils travaillent donc sur (i) la défense croisée et (ii) l'enchaînement tactique, c'est-à-dire prendre une forte option vers l'avant pour être rapide et efficace sur une réponse de l'adversaire au filet.

	Thème travaillé	Explications
1	Défense croisée	Multi-volants : série 1 : EN distribue un volant d'attaque sur le coup droit de J, qui fait une défense croisée ; série 2 : idem que l'exercice 1, mais sur le revers de J.
2	Enchaînement : défense croisée – filet droit ou fond de court droit	Idem que l'exercice 1, mais EN joue la défense croisée de J : il contre-amorti droit ou lob droit. J cherche ensuite à attaquer le volant.
3	Enchaînement après la défense croisée	Situation jouée : Service long (J) – attaque droite ou croisée (EN) – défense courte croisée (J) – contre amorti ou lob (EN) – contre-amorti ou attaque (J) – bloc au filet (EN) – lob (à l'opposé du service) – ...

Tableau 54 : Description de la séance d'entraînement (dyade 1 - séance 2)

2.1. La catégorisation des épisodes en termes d'accords et de désaccords de signification (dyade 1 – séance 2)

La retranscription des verbatims a permis de délimiter 7 épisodes. Pour chaque épisode, les règles ont été formalisées puis une enquête grammaticale a été réalisée afin de déterminer si les acteurs (i) participaient au même jeu de langage et (ii) partageaient les mêmes significations (*cf.* document annexe). Le traitement des données a été synthétisé comme suit :

Dyade 1 – PFR de Bordeaux – séance 2			
Exercices	Episodes	Participation au même jeu de langage	Partage des mêmes significations
Défense croisée coup droit	E16	+	+
Défense croisée coup droit – filet revers	E17	-	-
	E18	-	-
Défense croisée revers – filet coup droit	E19	+	-
Défense croisée revers – filet ou fond de court coup droit	E20	+	-
Enchaînement d'une défense croisée	E21	-	-
	E22	-	-

Tableau 55 : Vue synoptique de séance d'entraînement (dyade 1 – séance 2)

Ces premiers résultats montrent que, lors de cette séance, les acteurs ne participent au même jeu de langage que pour la moitié des épisodes recensés et partagent les mêmes significations qu'une seule fois au début de la séance d'entraînement.

Nombre d'épisodes lors desquels les acteurs participent (ou non) au même jeu de langage		
+	-	
3	4	
Nombre d'épisodes lors desquels les acteurs partagent (ou non) les mêmes significations		
+	-	-
1	2	4

Tableau 56 : Catégorisation des épisodes en termes d'accords et de désaccords de signification (dyade 1 - séance 2)

2.2. La reconstitution des histoires de signification

Ces sept épisodes traitent d'objets différents, qu'il est possible de regrouper en deux histoires principales : (i) des situations d'entraînement fréquemment adaptées aux besoins de la joueuse et (ii) une dynamique interactive à l'entraînement impactée par une non-sélection en équipe de France.

2.2.1. Une vision tactique différente

Au début de la séance d'entraînement, avant de proposer à J un premier exercice, EN met en place une situation lui permettant d'observer et évaluer où en est J par rapport à la thématique de travail : la défense courte croisée.

Défense croisée	Enchaînement défense croisée – filet droit ou fond de court droit				Défense croisée – aléatoire	
Multi-volants	Multi-volants joué				Volant continu	
E16	E17	E18	E19	E20	E21	E22
+	-	-	+/-	+/-	-	-

Après l'échauffement, EN commence par donner à J la consigne du premier exercice. Il lui explique qu'il va varier la vitesse des volants d'attaque (lancés à la main) pour voir comment elle s'organise et s'adapte pour contrôler et renvoyer ces volants dans la zone avant.

Extrait de la séquence d'entraînement (E16)

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.

La série commence.

Lorsque EN est auto-confronté à cet extrait, il explique qu'il s'agit « *une situation facilitante* ». J « *sait où va le volant et sait ce qu'elle a à faire exactement comme coup* ». Il attend donc « *une réussite proche de 100 %* ». Cette situation lui permet de « *voir ce qui ne va pas en situation pour essayer de faire évoluer la séance vers ça* ».

Extrait du verbatim	EAC EN / E16
<p>CH : <i>Qu'est-ce que tu fais ici ?</i></p> <p>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 moi concrètement, j'attends, pas 100 % de réussite, mais pas loin. Et aussi voir, ce qui ne va pas, moi ce que je vois en situation pour essayer de faire évoluer la séance vers ça. Je regarde un peu, ce que j'ai à observer. Il n'y a pas d'échanges, parce que c'est déjà quelque chose qu'on a travaillé donc je sais un peu ce vers quoi je veux aller. Mais c'est vraiment la séquence de base, de postulat, pour voir un petit peu vers là, où on peut évoluer.</p> <p>CH : <i>Qu'est-ce que tu recherches là ?</i></p> <p>EN : Là pour l'instant, je n'ai pas grand-chose à dire, c'est le début, c'est normal. Elle ne dit rien sur la séance. Là de toute façon, elle n'a pas beaucoup eu l'occasion de parler puisque je lui ai présenté vraiment, ce qu'on allait faire, donc là rien de spécial.</p>	
<p>Formalisation de la règle suivie</p>	<p>Lors de cet extrait d'EAC, EN suit la règle :</p>
	<p>V – [« Être dans l'observation », vaut pour « être une situation facilitante » et « être une séquence de base », ce qui obtient comme résultat de « voir vers où ils peuvent évoluer »].</p>

Lorsque J est auto-confrontée à ce même extrait, elle explique qu'il s'agit d'un exercice simple car (i) « *il n'y a pas de gros déplacements, pas d'incertitudes* » et (ii) « *c'est quelque chose qu'elle a déjà vu* ». Pour elle, « *EN attend donc la première série pour voir s'il y a des choses qui ont changé et donner ses conseils plus techniques* ».

Extrait du verbatim	EAC J / E16
<p>CH : <i>Qu'est-ce que vous faites ici ?</i></p> <p>J : C'est vraiment plus travailler avec des coupures, il n'y a pas de gros déplacements, il n'y a pas d'incertitudes. Donc c'est vraiment un travail de précision, la raquette, le placement des jambes, la préparation par haut/bas. 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.</p>	
<p>Formalisation de la règle suivie</p>	<p>Lors de cet extrait d'EAC, J suit la règle :</p>
	<p>V – [« Être dans une situation « d'évaluation », vaut pour « ne pas y avoir d'incertitudes » et « être un travail technique habituel », ce qui obtient comme résultats de « voir s'il y a des choses qui ont évolué » et « avoir d'autres conseils techniques »].</p>

Cette première situation est donc un exercice « test » qui permet de mettre en relief les axes de développement à aborder par la suite sur ce coup technique. Comme il ne s'agit pas d'une nouvelle notion qu'ils abordent ici, il n'y a pas d'interactions, c'est uniquement EN qui présente la situation. C'est donc une situation facile qui doit permettre à J d'atteindre presque 100 % de réussite.

Une fois cette première situation réalisée, EN propose un deuxième exercice : de nouveau, il envoie un premier volant permettant à J de réaliser une défense croisée, puis envoie un second volant au filet (à l'opposé de la défense). L'important, pour lui, est que J prenne une option forte après sa défense croisée avec la jambe raquette devant car le danger se situe sur la

réponse courte droite de la part de l'adversaire. Néanmoins, J lui répond qu'une telle option lui fait prendre des risques sur un lob potentiel de la part de l'adversaire. Même si, pour EN, J aura le temps de couvrir le lob, il fait le choix d'intégrer cette incertitude dans son exercice : le second volant peut donc être un court droit ou un lob droit.

Extrait de la séquence d'entraînement (E17)

Après avoir fait les deux premières séries, EN explique la consigne de l'exercice 2.

EN : On va repasser côté coup droit. Disons que j'attaque droit, tu défends croiser, comment tu vas t'organiser avec tes appuis après ? Vas-y fait le. Tu te mets ici, tu fais ta défense croisée, comment ça se passe après, une fois que tu as frappé ici ? Il faut absolument que tu emmènes ta jambe gauche le plus vite possible dans la trajectoire du volant croisé, que tu viens de faire. Oui, non ? [...] Tout dépend de ta défense croisée. Si je suis là, j'attaque et que tu me mets une défense ici, je peux poser effectivement, mais il y a de grandes chances aussi que je fasse un lob. De toute façon, le lob t'aura le temps. Moi, je pense, que l'urgence, c'est de venir couvrir le croisé, le droit. Le court pardon. Le lob tu auras toujours le temps d'y aller. Donc si tu veux de temps en temps, je peux te mettre un lob, mais on travaille essentiellement sur la zone avant. Ok ? On y va ? Je pense que je vais mettre deux volants. Ou alors je me mets ici, je vais faire ça, parce que je sais que tu préfères jouer un volant réaliste, donc je vais jouer ton volant au bloc ici. D'accord ? Alors après le bloc tu reprends le filet ou tu viens finir le point, c'est à toi de voir comment tu peux t'organiser.

Lorsque EN est auto-confronté à cet extrait, il explique qu'« *il avait une idée, c'était de bloquer et d'enchaîner avec la jambe raquette pour aller bloquer tout de suite le volant court* ». Mais il décide de « *faire évoluer sa situation* » pour « *répondre aussi à la demande de J et que le travail soit plus efficace* ».

Extrait du verbatim	EAC EN / E17
<p>CH : Là, qu'est-ce que tu fais ?</p> <p>EN : C'est sur l'enchaînement, c'est voir ce qui se passe après. Parce qu'on a fait un petit peu de travail là-dessus et on ne va pas rester là-dessus pendant une demi-heure. C'est voir l'enchaînement et ce que ça peut apporter en termes d'enchaînement, notamment au niveau des appuis. Moi, j'avais une idée, c'était de bloquer et d'enchaîner avec la jambe raquette pour aller bloquer tout de suite le volant court. Et elle dit « <i>oui, mais l'autre il peut loper aussi</i> ». Donc, je me suis dit oui, c'est vrai, je peux loper, même si ce n'était pas mon idée. Moi, je voulais, que si elle bloque, elle vienne vite couvrir le droit, c'était ça que j'avais comme idée. Et éventuellement après travailler sur le lob, mais vu qu'elle me dit ça, je me suis dit, on va en profiter, on va faire d'une pierre deux coups, on va faire les deux en même temps. Donc j'ai dû réorganiser un peu mon intervention en disant finalement, je vais jouer ton volant pour que ce soit peut-être plus réaliste. Donc, j'ai fait évoluer ma situation au fur et à mesure de ce qu'elle me disait.</p> <p>CH : Et qu'est-ce que tu recherchais ?</p> <p>EN : C'est un dialogue entre l'entraîneur et l'athlète, donc si elle me fait penser à quelque chose, je ne sais pas en commentant ce que je présente, j'essaie de m'adapter pour répondre aussi à sa demande pour que le travail soit plus efficace. Moi ce qui m'intéressait, c'est qu'elle puisse aussi aller vers l'avant, mais c'est vrai qu'on peut avoir aussi un lob, donc pourquoi ne pas travailler les deux en même temps. [...] Moi, j'essaie aussi de m'adapter à la demande du joueur, tout simplement, en plus c'est un exercice très technique finalement, très fermé, donc pourquoi pas l'ouvrir un moment donné.</p>	
<p>Formalisation de la règle suivie</p>	<p>Lors de cet extrait d'EAC, EN suit la règle :</p> <p>V – [« <i>Faire évoluer sa situation</i> », vaut pour « <i>être plus réaliste pour J</i> » et « <i>travailler plus efficacement</i> », ce qui obtient comme résultat de « <i>s'adapter à la demande de J</i> »].</p>

Lorsque J est auto-confrontée à ce même extrait, elle explique qu'elle « *n'était pas forcément d'accord avec EN* » sur l'enchaînement proposé, car, pour elle, « *c'est une grosse prise de risque* » de prendre une option aussi forte devant. De plus, pour elle, « *ce n'est pas forcément adapté à son jeu* ». Elle « *est sceptique* » et « *essaie donc de faire ce qu'il lui dit et de voir par rapport à ses automatismes* ».

Extrait du verbatim	EAC J / E17
<p>CH : <i>Et ensuite qu'est-ce qui se passe ?</i></p> <p>J : Là, je n'étais pas forcément d'accord avec lui, parce que j'estime qu'après une défense croisée, la réponse ne va pas être forcément droite. De prendre l'option vraiment devant, ça me met vachement en danger, sur mon côté revers, même s'il me dit qu'après j'aurai le temps d'y aller. C'est quand même une grosse prise de risque, donc c'est sûr que, sur le coup, je suis un peu sceptique, mais peut-être qu'en match, je vais réussir à le faire. Mais sur le coup, je me dis, est-ce que c'est vraiment la solution, ou est-ce que dans mon jeu, c'est adaptable ? C'est pour ça, je lui dis oui, mais moi quand je suis dans cette situation-là, je me dis, le plus dangereux, c'est devant ou derrière. Et je ne saurai pas forcément dire, que c'est devant, qui est le plus dangereux, c'est là que j'essaie de lui faire comprendre aussi que par rapport à mon jeu, ce n'est pas forcément adapté à mon jeu.</p> <p>CH : <i>Finalemnt, il te dit « si tu veux de temps en temps, je peux mettre un lob » ?</i></p> <p>J : J'essaie de faire ce qu'il me dit, j'essaie de voir par rapport à mes automatismes, pour voir s'il y a quelque chose qui change, si ce que je fais naturellement, c'est mieux ou pas. Il y a une concentration sur le déplacement et la prise de l'appui, mais j'essaie de garder un minimum d'automatisme de jeu, ne pas me contraindre par rapport à un déplacement que je ne ferai pas ou que je n'arriverai pas. J'essaie de rester à l'extérieur un peu et voir si c'est vraiment une solution. Comme je suis sceptique à la base, je me dis bon, on va voir.</p>	
<p>Formalisation de la règle suivie</p>	<p>Lors de cet extrait d'EAC, J suit la règle :</p>
	<p>V – [<i>« Estimer que la réponse ne va pas être forcément droite », vaut pour « être une grosse prise de risque » et « ne pas être adapté à son jeu », ce qui obtient comme résultat de « ne pas être d'accord sur la remédiation »</i>].</p>

À la suite de ses observations lors de l'exercice « *test* », EN propose un enchaînement à J : défense courte croisée suivie d'un volant au filet. Mais pour J, cet enchaînement, et plus précisément la très forte option vers l'avant demandé par EN, n'est pas adapté à son jeu. Pour elle, la réponse de l'adversaire ne sera pas forcément un court droit, mais pourra aussi être un lob. Pour EN, J aura le temps de se réadapter si l'adversaire lobe, le danger se situe donc sur le court droit, c'est pourquoi il voulait commencer par cet enchaînement. Toutefois, après la remarque de J, il décide de rajouter l'incertitude du lob pour pouvoir répondre à la réalité du jeu de J et donc permettre un travail plus efficace.

De plus, lorsqu'elle est auto-confrontée à ce même extrait, J revient également sur le fait qu'au-delà de la consigne, EN lui demande de faire un shadow pour voir comment elle s'organise avec ses appuis lors de la réalisation de sa défense croisée. Pour elle, faire ce déplacement à vide ne va rien lui apporter, c'est pourquoi, « *elle rechigne à le faire* » : « *elle ne sait pas si EN en a conscience ou s'il se dit « aujourd'hui, elle n'est pas de bonne humeur », mais faire ça, c'est quelque chose qu'elle n'arrive pas* ».

SYNTHESE

Une adaptation aux préoccupations de l'athlète

Si l'observation de la situation « test » permet à EN de définir les axes de développement, il prend également en compte les remarques de J pour adapter les situations d'entraînement prévues aux préoccupations de J.

Cette situation « test » lui permet d'observer les évolutions possibles sur un point technique particulier : la défense courte croisée. Une fois l'observation réalisée, EN fait le choix de proposer un enchaînement qui permet, pour lui, de répondre à un danger tactique après une défense courte croisée : le retour court droit (au filet). Toutefois, J lui fait part de son scepticisme concernant cette option, qui lui semble être une grande prise de risque. Pour elle, le lob deviendrait très dangereux. Même si, pour lui, J aura le temps de se réorganiser pour jouer le lob et que le danger principal reste le court droit, EN fait de choix de réorganiser sa situation pour répondre à la remarque de J : il ajoute donc une incertitude entre le court droit et le lob.

Malgré tout, un désaccord de signification subsiste entre les deux acteurs : même si EN adapte son exercice, J ne sait pas si « c'est vraiment une solution » : elle est donc sceptique au début de l'exercice.

2.2.2. Une circonstance particulière à l'origine d'une mésinterprétation

Dans la suite de la séance, EN interprète l'attitude de J (qui n'entre pas dans les interactions qu'il propose) comme étant quelque chose d'habituel, faisant partie de sa façon de faire. Pourtant, pour J, il existe lors de cette séance des circonstances extérieures particulières expliquant son attitude : sa non-sélection aux Championnats d'Europe. Cette mésinterprétation de EN subsistera tout au long de la séance.

Défense croisée	Enchaînement défense croisée – filet droit ou fond de court droit				Défense croisée – aléatoire	
Multi-volants	Multi-volants joué				Volant continu	
E16	E17	E18	E19	E20	E21	E22
+	-	-	+/-	+/-	-	-

Une fois quelques séries réalisées (exercice 2), EN questionne J sur un aspect tactique lié à l'exercice. En effet, la joueuse étant gauchère, pour EN, la défense courte croisée côté revers est importante car il lui permet de ramener le volant sur son côté coup droit (les frappes droites de l'adversaire seront sur le coup droit de J).

Extrait de la séquence d'entraînement (E18)

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 ? Tu es gauchère ?

J : Non

EN : Non, tu as changé ? Je n'ai pas vu, donc je n'ai rien dit. Parce que si tu joues là, que je lob droit, évidemment, tu es sur ton coup droit. Aller encore, prête ? C'est partie.

Lorsque EN est auto-confronté à cet extrait, il explique qu'il « aime bien questionner les joueurs », mais il sait que « parfois [...] ils ont du mal à formuler ». Quand il la questionne sur cette notion tactique, J ne lui répond pas. Il explique qu'il « reconnaît bien J là-dedans ». Pour lui, la réponse à sa question est « soit trop facile pour elle, soit elle se dit qu'il sait qu'elle le sait », c'est pourquoi, elle « ne prend pas la peine de répondre ». Il lui donne donc la réponse, pour « ne pas passer à côté de quelque chose bêtement ». Pour lui, c'est son métier.

Extrait du verbatim	EAC EN / E18
<p>CH : <i>Qu'est-ce que tu fais ici ?</i></p> <p>EN : J'aime bien questionner les athlètes. Pour lui que ça vienne un peu de lui et quelques fois, c'est difficile. C'est pour ça que je le fais, parce que je sais que parfois c'est un peu difficile. Ce n'est pas parce qu'ils ne savent pas, mais ils ont du mal à le formuler et là c'est un peu le cas. C'est moi, qui suis obligé de lui dire à la fin, oui c'est parce que tu es gauchère. Mais bon, elle le sait très bien. D'ailleurs, je ne sais pas pourquoi elle ne le dit pas d'emblée, mais moi, c'est pour questionner tout simplement</p> <p>CH : <i>Tu dis qu'elle ne répond pas alors qu'elle le sait très bien ?</i></p> <p>EN : Là, je la reconnais bien aussi là-dedans. Soit c'est trop facile pour elle donc elle ne s'estime pas en mesure de vouloir répondre, elle se dit « <i>il me demande ça, il sait très bien que je vais répondre ça donc ce n'est pas la peine que je lui dise ça parce qu'il sait que je sais</i> ». Je pense que c'est ça. Soit elle n'a pas envie de me répondre, je ne sais pas, il faudra lui demander. Je ne sais pas, je lui demande pour questionner parce que 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 sait que je sais donc je pense qu'elle n'a pas pris la peine de répondre.</p> <p>CH : <i>Enfin tu lui dis quand même à la fin ?</i></p> <p>EN : Oui, je le dis au cas où, on ne sait jamais. Il ne faut pas passer à côté de quelque chose bêtement. Je préfère le dire, quitte à me prendre un petit vent, ce n'est pas grave, mais je le dis. Si elle ne le dit pas, je le dis. Le boulot, c'est ça aussi, c'est de ne pas avoir tout le temps des réponses à ce qu'on demande. Ce serait trop beau.</p>	<p>Lors de cet extrait d'EAC, EN suit la règle :</p> <p>V – [« <i>Aimer questionner les joueurs</i> », vaut pour « <i>savoir qu'ils ont du mal à formuler</i> » et « <i>voir que J ne prend pas la peine de répondre</i> », ce qui obtient comme résultats de « <i>reconnaître J là-dedans</i> » et « <i>être obligé de lui dire</i> »].</p>
<p>Formalisation de la règle suivie</p>	<p>Lors de cet extrait d'EAC, EN suit la règle :</p> <p>V – [« <i>Aimer questionner les joueurs</i> », vaut pour « <i>savoir qu'ils ont du mal à formuler</i> » et « <i>voir que J ne prend pas la peine de répondre</i> », ce qui obtient comme résultats de « <i>reconnaître J là-dedans</i> » et « <i>être obligé de lui dire</i> »].</p>

Lorsque J est auto-confrontée à ce même extrait, elle explique que son attitude est liée au fait qu' (i) « *elle était un peu frustrée de la réalisation de ses coups sur la série d'avant* » et (ii) « *elle n'avait pas forcément une réponse à lui apporter* ». « *Elle le laisse donc finir* » même si, pour elle, « *EN passe trop par des détours pour essayer de la mettre dans l'interaction* ». Ne voyant « *pas en quoi l'interaction va servir en quelque chose* », elle décide de ne lui répondre.

Extrait du verbatim	EAC J / E18
<p>CH : <i>Qu'est-ce que tu fais ici ?</i></p> <p>J : Là, j'étais un peu frustrée de la réalisation de mes coups de la série d'avant. Ça me saoule. Après, je n'ai pas forcément une réponse à lui apporter non plus. Je suis d'accord avec ce qu'il dit donc je ne fais pas de commentaires. Le fait qu'il me dise ça, je me dis que tous les coups sont importants, peut-être que ça m'aide à me sortir de la pression, parce que ça me permet d'arriver sur le côté coup droit, mais une défense croisée pour un droitier ça reviendrait à la même chose. Donc je me dis, c'est important, mais un autre coup serait aussi important donc je ne vois pas forcément où il veut m'amener en me posant cette question. [...] Là, ça veut dire « <i>J, je suis là</i> ». Là, c'était clairement pour le faire chier. C'est vraiment juste pour dire non, je ne suis pas gauchère. Enfin, c'est une question, « <i>tu es gauchère ?</i> », oui, ça fait quatre ans, que tu m'entraînes encore heureux que tu sais, que je suis gauchère parce que sinon je pense que je le prends mal.</p> <p>CH : <i>A la fin il finit quand même par le dire ?</i></p> <p>J : Oui, 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. Parce qu'il a raison sur ce qu'il dit, mais je me dis, dans tous les cas, c'est important. Parfois, il passe un peu trop par des détours pour essayer de me mettre dans l'interaction. C'est bien, mais là, j'étais sur une séance purement technique sans beaucoup de déplacements donc j'essayais d'être concentrée là-dessus. Pas besoin de réfléchir sur savoir si je suis gauchère, droitrière et quelle finalité, ça va apporter. Il me dit et on passe à autre chose. C'est vraiment technique donc je ne vais pas pouvoir l'adapter justement dans mon jeu, c'est la défense croisée, elle est comme ça, je ne vais pas me poser de questions.</p> <p>CH : <i>Et du coup, tu disais qu'il passe trop par des détours pour te mettre dans l'interaction ?</i></p> <p>J : Il y a des choses qu'on sait, qu'on nous a déjà dit, qu'il redit donc je ne vais pas contredire par rapport à ce qu'il me donne comme éléments techniques. Donc je ne vois pas en quoi l'interaction va servir en quelque chose. Parfois, 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, que je n'ai pas besoin d'avoir d'autres explications, non, je ne vais pas chercher l'interaction.</p>	
<p>Formalisation de la règle suivie</p>	<p>Lors de cet extrait d'EAC, J suit la règle :</p>
	<p>V – [« <i>Être frustrée de ses coups</i> », vaut pour « <i>ne pas avoir une réponse à lui apporter</i> » et « <i>ne pas trouver d'intérêt au questionnement de EN</i> », ce qui obtient comme résultats « <i>le laisser finir</i> » et « <i>ne pas chercher l'interaction</i> »].</p>

Lors de cet épisode, J n'entre pas dans l'interaction car (i) elle ne voit pas pourquoi le fait d'être gauchère est important lors de cet exercice (car pour un droitier, la défense courte croisée côté revers aura le même effet) et (ii) elle ne voit pas pourquoi EN cherche l'interaction car ce sont des notions sur lesquelles ils ont déjà discuté (elle ne va donc pas contredire sur les apports techniques qu'il lui donne). Elle ne prend donc pas la peine de répondre : pour elle, il devrait le lui dire directement. EN se rend compte qu'elle n'entre pas dans l'interaction, ce qu'il tente d'expliquer par le fait que la question est trop facile, elle ne prend donc pas la peine de répondre. De plus, cette attitude ne l'étonne pas : sa connaissance de J lui fait dire qu'il la

reconnait bien là-dedans. Finalement, il lui dit pour ne pas passer à côté d'un aspect tactique intéressant.

Peu de temps après, toujours lors de l'exercice 2, EN questionne de nouveau J : il veut savoir si elle encore mal au poignet. En effet, J a eu un kyste à la main, qui la bloquait au niveau du poignet, lors d'une compétition quelques semaines auparavant. EN lui pose cette question, car c'est une douleur qui aurait pu l'empêcher de « *casser* » le poignet et donc de pouvoir réaliser correctement la défense croisée. Une fois encore elle ne rentre pas dans la réponse.

Extrait de la séquence d'entraînement (E19)

Cet extrait suit l'E18.

EN : Aller, voilà. [...] Ok très bien. [...] Aller, dernier.

La série se termine. EN récupère d'autres volants avant de recommencer une série.

EN : Aller, on refait une série. 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 tu 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 ?

Lorsque EN est auto-confronté à cet extrait, il exprime spontanément que « *J est très bavarde sauf à l'entraînement* », ce qui explique qu' « *elle ne rentre pas dans la réponse* ». Cela ne l'étonne pas, car « *il est habitué* ». Il ajoute qu'il est ici « *dans son rôle d'entraîneur* », mais qu'il « *se questionnera toujours pourquoi elle n'entre pas plus dans la réponse* ».

Extrait du verbatim	EAC EN / E19
<p><i>EN interrompt la vidéo.</i></p> <p>EN : J est très bavarde sauf à l'entraînement. Elle ne rentre pas dans la réponse. Mais de toute façon, je ne 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 rends compte, je me dis, il n'y a que moi qui parle dans ces trucs. Mais si je ne disais rien, je pense que personne ne dirait rien. Donc je m'en rends compte, en regardant la vidéo, enfin avant de venir, je m'en doutais un peu, vu que la séquence était courte en plus, je me suis dit « <i>là j'ai encore beaucoup plus parlé qu'elle</i> ». Mais c'est souvent comme ça, mais qu'est-ce que je fais, moi ? Soit, je ne dis rien pour tester, alors à ce moment-là il ne se passe rien et c'est nul. Donc moi, je préfère alimenter même en parlant beaucoup, ça ne me dérange pas. De toute façon, c'est mon boulot et puis s'il y a quelque chose en face tant mieux, s'il n'y a rien, tant pis au moins j'aurai dit ce que j'avais à dire. Après, c'est souvent comme ça à l'entraînement. C'est très peu comme ça en dehors de l'entraînement.</p> <p><i>CH : Et donc qu'est que tu fais finalement ici ?</i></p> <p>EN : On est là face à quelqu'un qui s'entraîne. Si on ne le dynamise pas un petit peu, si on n'anime pas un petit peu et qu'on voit qu'il ne se passe pas grand-chose de l'autre côté, si on ne fait rien, il ne va rien se passer, c'est évident. Donc moi, je suis dans mon rôle d'entraîneur. Entraîneur, c'est entraîner l'autre. Je suis dans mon rôle. J'estime que c'est normal que je fasse ça. Sur le moment, ça m'est égal qu'elle réponde ou pas. Je ne sais même pas si je m'en rends compte ou pas. Je le sais inconsciemment, je m'en rends compte, mais je ne formalise pas là-dessus. Mais je me questionnerai toujours, comment ça se fait, qu'elle ne rentre pas plus dans le truc. Mais ça va ressortir peut-être à un autre moment, hors de l'entraînement, là, elle est beaucoup plus bavarde. Mais pendant l'entraînement, elle ne parle jamais beaucoup. Je ne sais pas si c'est parce qu'elle est concentrée ou je ne sais pas.</p> <p><i>CH : Mais tu disais que si tu ne parlerais pas, il ne se passerait pas grand-chose ?</i></p> <p>EN : C'est plat si moi je ne dis rien, il ne se passe rien. Moi, je ne peux pas. Mon rôle, c'est quand même qu'il se passe quelque chose, quitte à emmerder le joueur parce que je parle un peu trop, tant pis.</p>	

Formalisation de la règle suivie	Lors de cet extrait d'EAC, EN suit la règle :
	V – [<i>« Voir que J n'entre pas dans la réponse »</i> vaut pour <i>« savoir qu'elle est très bavarde sauf à l'entraînement »</i> , ce qui obtient comme résultats d' <i>« alimenter en parlant beaucoup »</i> et <i>« être dans son rôle d'entraîneur »</i>].

Lorsque J est auto-confrontée à ce même extrait, elle précise que *« sur cette séance, il y avait des circonstances qui ont fait qu'elle n'avait pas envie de rentrer dans l'interaction »*. Même si, *« elle savait que ça le frustrait [...] elle estimait qu'elle avait déjà eu sa part, [elle] n'avait donc pas envie de rentrer (dans la réponse) »*. C'est pourquoi, elle préfère ici *« prendre de la distance [pour] se protéger »*.

Extrait du verbatim	EAC J / E19
<p><i>CH : Et qu'est-ce qu'il se passe ici ?</i></p> <p><i>J : Sur cette séance, il y avait des circonstances avant, qui ont fait que je n'avais pas forcément envie de rentrer dans l'interaction tout court. Je pense que là, finalement, je savais, que ça le frustrait et je ne cherchais pas à ce que ça ne le soit pas, parce que j'estimais que j'avais déjà eu ma part. Mais ce n'est pas bien, on peut juger sur ça, mais moi, je n'avais pas la tête à justement chercher ça. J'avais besoin d'être concentrée sur ce que je faisais sur ce que j'avais envie de faire. Là, il cherche l'interaction, il essaie de me mettre dans le truc, mais moi, je n'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 il faut se protéger aussi. Ce n'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. Donc oui, je n'avais pas du tout envie de rentrer, il posait une question, c'était oui, je réponds, mais c'était mon entraîneur et point. Après ça dépend, je pense que là, il y avait des circonstances, qui ont fait, que là j'étais dans la période, j'applique et puis point.</i></p> <p><i>CH : Tu disais que tu avais besoin d'être concentrée sur toi ?</i></p> <p><i>J : C'est histoire de se replier un peu sur soi-même pour reprendre mon jeu, parce que ce sont des trucs qui m'ont été reprochés finalement. Après la relation est bien, l'interaction est bien mais il y a un moment justement il faut arrêter peut-être de se poser des questions, répondre aux questions, être toujours dans l'interaction. C'est un peu mon caractère, de trop chercher le comment du pourquoi, donc c'est aussi un choix de se dire : bon il y a un moment, ne fais pas ce que tu as l'habitude de faire et mets-toi dans un contexte où justement, tu ne te sens pas forcément à l'aise. J'étais dans l'optique vraiment d'être, tu dis, je ne fais point. Pas de réflexion derrière.</i></p>	
Formalisation de la règle suivie	Lors de cet extrait d'EAC, J suit la règle :
	V – [<i>« Ne pas entrer dans l'interaction »</i> , vaut pour <i>« y avoir des circonstances particulières »</i> , ce qui obtient comme résultats de <i>« se protéger »</i> et <i>« être concentrée sur sa propre activité »</i>].

Sa connaissance de J fait dire à EN qu'elle est très bavarde sauf à l'entraînement. Il est donc habitué à devoir beaucoup parler pendant les séances (pour lui, c'est son rôle d'entraîneur de devoir alimenter la séance si les joueurs ne le font pas). Toutefois, pour J, son attitude n'est pas habituelle lors de cette séance. En effet, il y a ici des circonstances particulières qui font qu'elle n'a pas envie de rentrer dans l'interaction. Même si elle est consciente que cela fruste EN, lors de cette séance, elle cherche juste à se protéger en se concentrant sur sa propre activité.

Lors de l'E21, EN étaye les propos ci-dessus en remarquant que « *c'est toujours lui qui va de l'autre côté, ce n'est jamais elle qui vient de son côté* » et c'est finalement lui qui « *est obligé d'aller la chercher* ». De nouveau, il s'étonne « *que les joueurs posent très peu de questions* ». Il ajoute que « *là, quelqu'un qui voit ça, il se dit « elle n'a pas envie de s'entraîner » [...] on ne sent pas une grande envie de s'entraîner, mais en la connaissant, ce n'est pas forcément ça* », car même si « *parfois J est curieuse, ça n'arrive pas souvent* ».

Avant de partir sur l'exercice 3, les acteurs discutent d'un sujet « hors contexte » à la séance d'entraînement, la sélection des Championnats d'Europe (et plus particulièrement sa non-sélection qui n'est pas justifiée à son sens), qui est les circonstances qu'évoquent J dans le paragraphe précédent.

Extrait de la séquence d'entraînement (E20)

Cet extrait suit l'E19 et se déroule pendant la pause entre l'exercice 2 et 3.

EN : Au début, moi non. Après, j'ai réfléchi, J2 n'a pas fait grand-chose. J3 a fait deux demis et une finale. [...] Non, J3, il est tête de série 5/8. Comment tu peux justifier d'enlever une tête de série 5/8 au profit d'une 9/16 sur une sélection, ce n'est pas possible. C'est-à-dire que tu te privas d'une tête de série pour la compétition individuelle, c'est dur. Et J2 n'a pas montré beaucoup plus que J3. [...] Moi, j'ai juste émis la réserve que s'il était blessé, ce n'était pas une bonne décision. Donc on verra, moi je ne sais pas, J3, je ne le connais pas si bien que ça. Aller, on repart, cinq minutes.

Lorsque EN est auto-confronté à cet extrait, il explique que pour une fois, « *c'est J qui parle. Pour lui, ça montre deux choses : (i) c'est peut-être difficile pour elle d'être dans la concentration sur toute la séquence d'entraînement, et (ii) c'est qu'elle n'est peut-être pas assez concentrée pour tenir toute la séance et que c'est un axe à travailler* ». Il considère cette discussion comme un moment de récupération, c'est pourquoi, « *il ne va pas laisser s'éterniser une discussion comme ça pendant un entraînement* ».

Extrait du verbatim	EAC EN / E20
<p>CH : <i>Qu'est-ce qu'il se passe ici ?</i></p> <p>EN : <i>Là, on parle d'autre chose. C'est elle qui parle. Pour moi, ça montre deux choses. Premièrement, que c'est peut-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. Et deuxième truc, c'est qu'elle n'est peut-être pas assez concentrée pour tenir toute la séance et que c'est un axe à travailler. Mais, ça ne m'étonne pas, parce que ça se passe souvent comme ça. Mais vu que ça vient d'elle ... Ce n'est pas grave, on a perdu une minute. Moi, ça me fait une petite récupération, j'estime qu'à ce moment-là, c'est de la récupération. Donc on parle, la récupération fait partie de ça et puis après, on repart. Mais moi, j'ai ma montre, je sais très bien, qu'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 sûr.</i></p>	

Formalisation de la règle suivie	Lors de cet extrait d'EAC, EN suit la règle :
	V – [<i>« Avoir J qui lui parle d'autre chose », vaut pour « être difficile pour J de rester concentrée », ce qui obtient comme résultats de « ne pas laisser s'éterniser la discussion » et « estimer que c'est de la récupération »</i>].

Lorsque J est auto-confrontée à ce même extrait, elle explique qu' *« ils reviennent sur la sélection des Europes, ce qui est un peu les circonstances, qui font qu'elle essayait de prendre du recul »*. Elle précise *« ne pas revenir sur sa sélection, elle revient sur la sélection de quelqu'un d'autre (J2), ce qui influe peut-être sur la sienne »*. De plus, elle ajoute que, pour elle, EN lui donne donc *« des arguments qui pour elle ne sont pas les bons »*.

Extrait du verbatim	EAC J / E20
<p><i>CH : Qu'est-ce que tu fais là ?</i></p> <p><i>J : Moi, je ne suis pas d'accord. Vraiment pas d'accord. Là, on revient sur la sélection des Europes, ce qui est un peu les circonstances, qui font que j'essayais de prendre du recul un peu par rapport à ça. Mais moi, je ne suis pas d'accord. Je trouve que cette sélection injuste par rapport à J2, je trouve que le fait de remettre en question les têtes de série en plus, c'est remettre en question ma place par rapport à l'équipe. Parce qu'au final, ils ont pris une autre joueuse, qui n'est pas tête de série, alors que j'aurais pu être tête de série donc c'est un petit peu me remettre des arguments, qui sont faux. Donc là, j'ai envie de lui dire, « attends, on ne se fout pas de ma gueule non plus ». Je ne le dis pas, je ne le fais pas, je garde mes arguments pour moi, mais j'ai envie de lui dire « mais attention, J3 ça fait six mois qu'il est blessé, arrêtez de me faire croire que tout d'un coup pour les Europes, il va être bien ». Même s'il a peut-être pu faire des résultats, pour moi J2 avait montré plus de choses sur la dernière sélection. Donc là, je ne reviens pas sur ma sélection, je reviens sur la sélection de quelqu'un d'autre, ce qui influe peut-être sur la mienne. Mais c'est aussi pour faire comprendre : vous avez fait une sélection, j'assume, je comprends ce que vous faites, mais j'ai des choses à dire aussi et sur une sélection comme celle de J3 par rapport à J2, j'ai des choses à dire, même si elles ne me concernent pas directement.</i></p> <p><i>CH : Tu lui parles et à la fin, il te donne le volant en te disant « on reprend » ?</i></p> <p><i>J : Je trouve qu'il évite vraiment. Il cherche des arguments, qui pour moi ne sont pas les bons. Donc il y a un moment, on en a parlé, on en reparlera, mais là je trouve que c'est un petit peu trop joli de me dire ça. Il y a un moment, j'ai envie de dire « 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 ne peux pas commencer sur ça et après. C'est un peu trop facile pour moi, cette réaction.</i></p>	
Formalisation de la règle suivie	Lors de cet extrait d'EAC, J suit la règle :
	V – [<i>« Revenir sur la sélection des Europes », vaut pour « trouver la sélection injuste » et « trouver que les arguments de EN ne sont pas les bons », ce qui obtient comme résultat d' « essayer de prendre du recul »</i>].

Si pour EN, cette discussion leur permet juste de récupérer et permet à J de mieux se concentrer par la suite, pour J, cette discussion a une autre dimension. Elle revient sur la sélection pour les Championnats d'Europe à travers la non-sélection d'un autre joueur. Pour elle, cette sélection est injuste et les arguments que lui donne EN ne sont pas les bons. Elle cherche donc à se protéger en prenant du recul. EN n'ayant pas conscience de ces circonstances, il ne s'éternise pas sur cette discussion, une fois le temps de récupération passé (montre en main), il repart sur l'exercice.

Une fois le temps de récupération terminé, EN donne de nouveau un point technique à J avant de recommencer quelques séries. Une fois l'exercice 3 terminé, EN demande à J si elle souhaite arrêter la séance ici ou faire encore un peu de répétition : ils choisissent finalement d'arrêter la séance là-dessus.

Extrait de la séquence d'entraînement (E22)

Cet extrait se déroule lors de l'exercice 3.

EN : Et à mon avis encore une fois, c'est parce que tu pars d'en haut et tu t'affaisses au dernier moment. Si tu partais plus basse, je pense, que tu pourrais gagner sur ça là.

Une nouvelle série reprend.

EN : Là. Aller, vite là-dessus.

La dernière série de l'exercice se termine.

EN : C'est bon ? Ok. Tu veux faire un peu de répétitions ou c'est bon ? Moi, je pense que ça va. Il faut y aller doucement je pense.

Lorsque EN est auto-confronté à cet extrait, il explique que lors de cette séance, « *il ne pense pas [que J n'avait pas envie de s'entraîner], parce que c'est un mercredi matin et elle est venue toute seule* ». Néanmoins, « *quand il voit les images, il se dit qu'elle peut gagner 50 % d'implication en plus* ». Toutefois, il n'intervient pas parce que « *s'il la pousse dans le rouge, il sait qu'après il va la perdre pendant les autres séances et ce n'était pas le but* ».

Extrait du verbatim	EAC EN / E22
<p>CH : <i>Et qu'est-ce que tu recherches en la questionnant comme ça ?</i></p> <p>EN : Moi, je pars du principe, que si elle ne vient pas, il faut que moi, j'aïlle vers elle. Peut-être qu'elle attend justement que j'aïlle vers elle, comme peut-être, que là, elle n'avait pas envie de s'entraîner. Je ne sais pas. Je ne pense pas. Franchement, sur cette séquence, je ne pense pas, parce que c'est un mercredi matin, elle est venue toute seule. Mais sur les séquences de jeu, je la trouve beaucoup plus impliquée et beaucoup plus dynamique que sur les phases de répétition technique. Mais je pense, que franchement, quand je vois les images, je me dis qu'elle peut gagner, je dis ça un peu au hasard, mais 50 % d'implication en plus. Mais on est sur un mercredi matin, en plein milieu d'un travail physique, si je la pousse dans le rouge, je sais qu'après je vais la perdre pendant les autres séances et ce n'était surtout pas le but de la pousser dans le rouge, peut-être la pousser dans le rouge mentalement, mais c'est risqué. En plus, c'était avant l'annonce des sélectionnés pour les Championnats d'Europe. Ils attendaient tous de savoir, s'il y allait, s'il n'y allait pas. Donc je pense que ce n'est vraiment pas le moment de jouer sur l'aspect mental et psychologique.</p>	
<p>Formalisation de la règle suivie</p>	<p>Lors de cet extrait d'EAC, EN suit la règle :</p> <p>V – [« <i>Voir que J n'est qu'à 50 % d'implication</i> », vaut pour « <i>être au milieu d'un travail physique</i> » et « <i>attendre l'annonce des Championnats d'Europe</i> », ce qui obtient comme résultats de « <i>ne pas être le moment de jouer sur l'aspect mental</i> » et « <i>être risqué de la pousser dans le rouge</i> »].</p>

Lorsque J est auto-confrontée à ce même extrait, elle explique qu' « *il y a beaucoup de facteurs qui influent sur son comportement* » et qui font qu' « *elle est frustrée* ». De plus, « *il y a des réponses que EN ne l'aide pas à apporter* ». Tout cela explique pourquoi « *elle n'avait clairement pas envie de faire un effort* ». Pour elle, « *EN la connaît très bien, donc il sait que si elle a cette réaction, c'est qu'il y a quelque chose qui ne va pas [...] il en était conscient* ».

Extrait du verbatim	EAC J / E22
<p>CH : <i>Et tu recherches quelque chose de particulier à ce moment-là ?</i></p> <p>J : Je pense, qu'il y a les circonstances, la fatigue, c'est la fin de la séance, il y a un peu de tout ça je pense. Je pense, que je suis frustrée et il y a des réponses, qu'il ne m'aide pas à apporter. Donc il y a un moment, je ne vais pas aller les chercher parce que j'estime, que j'ai déjà fait l'effort. Après, je ne m'en fous pas, je n'avais pas de réponse et je n'avais pas non plus envie de m'éterniser sur la question.</p> <p>CH : <i>Tu disais qu'il fallait aussi se protéger ?</i></p> <p>J : Oui, c'est facile et parfois ça l'est moins. Leur position n'est pas facile, mais la nôtre non plus. Donc, il y a un moment, il me connaît par cœur, il me connaît très bien, donc il sait que si j'ai cette réaction, c'est qu'il y a quelque chose, qui ne va pas. Enfin moi, je pense qu'il en était conscient. On n'y reviendra pas forcément, on ne fera pas des montagnes là-dessus ni l'un ni l'autre, mais c'est aussi pour lui dire « <i>écoute, là on est tous les deux, moi j'ai le droit de faire ma forte tête un peu comme vous faites avec moi, donc si je pourrais la séance de personne d'autre que moi, c'est moi qui gère ma séance, si un moment j'ai envie de faire n'importe quoi entre guillemets, je peux le faire</i> ». Il va peut-être râler, mais c'est moi qui ne m'entraîne pas. Je ne pourrais pas la séance des autres. Après c'est le mercredi, je pense, qu'il y avait pas mal de fatigue, pas mal de frustration. C'est la période, où je me dis « <i>qu'est-ce que je fous sur un terrain de badminton</i> ». Tu te cherches un peu, c'est un peu difficile, tu n'as pas fait trop de résultats depuis un moment. On te fout tous les trucs dans la gueule en te disant que c'est normal. C'est sympa, mais là, je veux faire autre chose, parce qu'au final ça ne me rapporte rien. Même si ce n'est pas vrai. Ça dépend vraiment de l'état d'esprit du moment. Il aurait suffi que j'aie passé une journée extraordinaire au lycée, que tout était formidable, j'aurais pu être super tout va bien, et répondre à toutes ses questions. Il y a beaucoup de facteurs qui influent sur mon comportement. Parfois, j'arrive à effacer ça, là, je n'avais pas envie, je n'avais clairement pas envie de faire un effort.</p>	
<p>Formalisation de la règle suivie</p>	<p>Lors de cet extrait d'EAC, J suit la règle :</p>
	<p>V – [« <i>Ne pas vouloir s'éterniser sur la question</i> », vaut pour « <i>y avoir des circonstances et de la fatigue</i> » et « <i>être dans une période difficile</i> », ce qui obtient comme résultats « <i>ne pas chercher à répondre</i> » et « <i>avoir cette réaction en sachant que EN en a conscience</i> »].</p>

Pour EN, J n'est pas impliquée à 100 %, ce qu'il explique par le fait qu'ils sont dans une semaine difficile, tant physiquement que psychologiquement avec l'annonce des sélections pour les Championnats d'Europe. Il sait qu'il ne peut pas trop la pousser au risque de la perdre pour la suite de la semaine (néanmoins cette attitude n'est pas la conséquence d'un manque d'envie de s'entraîner). De son côté, J explique ne pas avoir envie de faire d'efforts lors de cette séance. En effet, il y a des circonstances – notamment sa non-sélection aux Championnats d'Europe – qui amènent beaucoup de frustration. Pour elle, EN sait que, si elle a un tel comportement, c'est que quelque chose ne va pas, ce qui n'est pas le cas.

SYNTHESE

Une non-sélection pour les Championnats d'Europe à l'origine d'une mésinterprétation

Si pour EN, l'attitude de J est habituelle, pour elle, son attitude est liée à des circonstances particulières : sa non-sélection aux Championnats d'Europe

Connaissant J, EN sait que globalement lors des entraînements avec elle, il va devoir beaucoup parler pour alimenter la séance car J est très bavarde sauf à l'entraînement. Et même s'il se questionne sur le fait que J ne lui pose pas beaucoup de questions, il sait que cette attitude est habituelle. De plus, les images lui font également dire que J n'est pas à 100 %. Ce manque d'implication étant dû à une fatigue physique et psychologique, il fait le choix de ne pas plus la pousser : il ne doit pas la perdre pour les autres séances de la semaine. Pour J, son attitude est liée à une circonstance particulière, sa non-sélection aux Championnats d'Europe. Elle n'en fait pas part à EN car, pour elle, il est conscient qu'il y a quelque chose qui ne va pas et qu'il ne s'agit pas d'une attitude habituelle.

Finalement, la connaissance intime de J entraîne une mésinterprétation de la part de EN, ce dernier associant l'attitude de J à un comportement habituel, alors qu'en réalité, ce sont des circonstances extérieures (la non-sélection de J pour les Championnats d'Europe) qui entraînent ce type de réaction.

2.3. Résultat intermédiaire : dyade 1 – séance 2 (PFR de Bordeaux)

Les résultats de cette deuxième séance d'entraînement (dyade 1) ont tout d'abord permis de mettre en avant qu'il existe une co-construction des contenus de l'entraînement. En effet, si la thématique de la séance est établie dès le début (travail de la défense courte croisée), EN prend en compte les remarques de J pour adapter ses exercices aux préoccupations de J (1). De nouveau, ces résultats mettent en avant qu'une connaissance intime peut entraîner des mésinterprétations. Lors de cette séance, le désaccord de signification associé à ces mésinterprétations ne sont pas « résolues » En effet, si EN ne prête pas davantage attention à l'attitude de J, car, pour lui, elle est habituelle, J ne lui parle pas des circonstances particulières

à l'origine de son attitude, car, pour elle, la connaissant, EN est conscient que quelque chose ne va pas (2).

EN	1	1	2	2	2	x	2
J	1	1	2	2	2	x	2
	16	17	18	19	20	21	22

Tableau 57 : Vue synoptique de la chronologie de séance d'entraînement (dyade 1 – séance 2)

Les épisodes de désaccords de signification entre les deux acteurs se succèdent et se maintiennent jusqu'à la fin de la séance. Ce résultat confirme le précédent et tend à invalider notre hypothèse théorique : la dynamique interactive entraîneur expert-athlète de Haut Niveau ne caractérise donc pas majoritairement par un haut niveau d'intersubjectivité.

L'entraînement de Haut Niveau est une co-construction entre l'entraîneur et l'athlète. Même si, après avoir observé J, EN met en place une situation pour permettre à J de travailler une notion tactique importante pour lui, lorsque J lui fait remarquer son scepticisme d'une telle option pour son type de jeu (ce qui entraîne un désaccord de signification), il n'hésite pas à adapter sa situation pour mieux répondre aux enjeux tactiques de J. De nouveau, lors de cette séance, leur connaissance intime provoque de nouveau des mésinterprétations et donc des désaccords de signification. En effet, si pour EN, l'attitude de J est habituelle, pour elle, ce comportement est la conséquence de circonstances particulières (sa non-sélection aux Championnats d'Europe). EN ne se rendant pas compte de l'impact de ces éléments extérieurs sur cette séance, le désaccord de signification n'est pas « résolu » lors de cette séance.

3. Séance 3 : Dyade 2 de l'INSEP

L'EAV de la séance d'entraînement de la dyade 2 a été mené le mardi 3 juillet 2018 matin à l'INSEP lors d'une séance collective où l'entraîneur est chargé de 6 joueurs de simple (3 femmes et 3 hommes dont le joueur étudié).

Cette séance se déroule la semaine qui suit les Jeux Méditerranéens en Catalogne où le joueur a décroché la médaille d'argent en simple homme. Revenu à l'entraînement pour une semaine (semaine du recueil de données), le joueur est en préparation des Championnats du Monde (30 juillet au 5 août 2018 en Chine). Le vendredi 6 juillet 2018, le joueur s'est envolé pour l'Asie pour 3 semaines de préparation en immersion (stages et compétitions) en amont de la compétition.

EAV de la séance	EAC de l'entraîneur (EN)	EAC du joueur (J)
Mardi 3 juillet 2018	Mercredi 4 juillet 2018	Mercredi 4 juillet 2018

Cette séance s'organise autour de (i) trois exercices sous la forme de 2 contre 1 – chaque joueur passe une fois « seul » (poste de travail) et deux fois « à deux » (postes de distributeur) – et (ii) d'une thématique principale : la réalisation de la défense croisée.

Thème travaillé		Explications
1	Défense croisée	Les distributeurs : (i) l'un se place au fond de court (A) et l'autre dans la zone avant (B). A doit réaliser des frappes d'attaques et B doit bloquer le volant. J doit défendre croiser sur les attaques de A puis lifter sur les volants de B.
2	Défense	Les distributeurs se placent de la même façon, mais les frappes réalisées sont plus aléatoires : A continue d'attaquer, B a le droit de relever le volant. J peut défendre droit ou croisé.
3	Tempo	Il s'agit d'un travail en fractionné : 45 secondes de travail et 15 secondes de repos. J doit réaliser entre 15 et 18 séries. Il est toujours opposé aux deux distributeurs qui, côte à côte, protègent chacun leur demi-terrain sans frappes imposées.

Tableau 58 : Description de la séance d'entraînement (dyade2)

3.1. La catégorisation des épisodes en termes d'accords et de désaccords de signification (dyade 2)

La retranscription des verbatims a permis de délimiter 12 épisodes. Pour chaque épisode, les règles ont été formalisées puis une enquête grammaticale a été réalisée afin de déterminer si les acteurs (i) participaient au même jeu de langage et (ii) partageaient les mêmes significations (*cf.* document annexe). Le traitement des données a été synthétisé comme suit :

Dyade de l'INSEP - Dyade 2			
Exercice	Episode	Participation au même jeu de langage	Partage des mêmes significations
Défenses croisées	E23	+	+
	E24	+	+
	E25	+	-
	E26	+	-
	E27	+	-
Défenses	E28	+	+
	E29	+	+
Tempo	E30	+	+
	E31	+	+
	E32	+	+
	E33	+	-
	E34	+	+

Tableau 59 : Vue synoptique de séance d'entraînement (dyade 2)

Ces premiers résultats montrent que, lors de cette séance, les acteurs participent toujours au même jeu de langage, mais ne partagent les mêmes significations que pour deux tiers des épisodes.

Nombre d'épisodes lors desquelles les acteurs participent (ou non) au même jeu de langage		
+	-	
12	0	
Nombre d'épisodes lors desquelles les acteurs partagent (ou non) les mêmes significations		
+	-	-
8	4	0

Tableau 60 : Catégorisation des épisodes en termes d'accords et de désaccords de signification (dyade 2)

3.2. La reconstitution des histoires de signification (dyade 2)

Lors de cette séance, nous avons pu reconstituer trois histoires de signification : (i) les habitudes d'entraînement permettent majoritairement aux acteurs d'associer les mêmes éléments implicites aux consignes simples énoncées par l'entraîneur lors de la séance, (ii) des mésinterprétations peuvent intervenir entre les sensations du joueur sur le terrain et les perceptions de l'entraîneur et (iii) l'organisation de la structure (INSEP) peut engendrer des désaccords de signification et avoir des conséquences directes sur l'activité des joueurs.

3.2.1. Des habitudes d'entraînement permettant d'accorder les mêmes significations aux expériences d'entraînement

Avant chaque exercice, EN donne aux joueurs la consigne générale de l'exercice sans prendre le temps de donner tous les éléments à mettre en place pour réussir l'exercice car (i) ce sont des exercices que les joueurs ont l'habitude de mettre en place et (ii) chaque joueur sait, grâce à des discussions antérieures avec les entraîneurs, ce qu'il doit personnellement travailler sur chaque exercice.

Défense croisée					Défense		Tempo				
Volant continu ⁵¹ (2contre 1)					Volant continu (2 contre 1)		Volant continu (2 contre 1) : tempo				
E23	E24	E25	E26	E27	E28	E29	E30	E31	E32	E11	E12
+	+	-	-	-	+	+	+	+	+	-	+

Ce premier extrait se déroule après l'échauffement, les joueurs se mettent en place sur les terrains avant de commencer l'exercice 1. EN donne à l'ensemble des joueurs la consigne de l'exercice avant d'échanger avec J sur les points techniques importants sur lesquels il doit se concentrer pour réaliser une défense croisée de qualité. Lors de cet exercice, J va réaliser quatre minutes d'exercice pendant lesquelles une routine va s'installer. À la suite d'un engagement long de la part du J, le distributeur A placé au fond du court commence par une attaque, qui va devoir être défendue croisée par J. Le distributeur B de devant va bloquer cette défense et J va venir lifter pour redonner l'attaque au joueur du fond de court.

⁵¹ Volant continu : pendant qu'un joueur travaille, l'autre, le relanceur (ou distributeur), est fixe (il bouge peu et n'est soumis qu'à peu d'incertitudes sur les trajectoires de volant).

Extrait de la séquence d'entraînement (E23)

Après s'être échauffés, les joueurs se répartissent en 2 groupes. EN s'adresse au groupe de simple.

EN : Ok, défense croisée. La seule, ce n'est pas une contrainte, mais le seul choix que vous pouvez avoir, c'est : après votre défense croisée, le lift, il peut être droit ou croisé, d'accord ? A vous de sortir vite de la défense, de temporiser, et d'être agressif au filet.

EN explique la consigne à un joueur en immersion à l'INSEP avant d'interagir avec J.

EN : Donc rappelle-toi hier ce qu'on a dit (...)

J : Oui.

EN : Pas tout le bras sur la défense croisée, vraiment être sur des coups secs des deux côtés.

EN s'adresse de nouveau à tout le groupe.

EN : Quatre minutes. On ne fait pas sur intervalle, on fait 4 minutes.

Lorsque EN est auto-confronté à cet extrait, il explique qu' « *il fait le lien avec ce qu'il lui disait la veille sur les défenses [...] quand il commence à être fatigué ou qu'il n'est pas bien, il y a tout le corps qui fait une rotation* », alors qu'il devrait « *rester grand, ouvert et travailler qu'avec le bras, avant-bras et main* ». Son objectif est donc de « *le corriger techniquement pour qu'il ressente que quand il ne fait pas de grandes rotations, sa défense est meilleure* ».

Extrait du verbatim	EAC EN / E23
<p>CH : <i>Qu'est-ce que tu fais à ce moment-là ?</i></p> <p>EN : Là, ce que je lui dis, c'est le lien que je fais un peu avec ce que je lui disais hier sur les défenses, c'est-à-dire qu'hier, on voyait que, quand il commence à être fatigué ou qu'il n'est pas bien ou je ne sais pas quoi, sa défense croisée, il y a tout le corps qui fait une rotation. Alors que l'idée, c'est de rester grand, ouvert ici et travailler qu'avec le bras, avant-bras et main et non pas un grand geste sur la rotation pour faire une défense croisée parce que lui, comme il a de grandes amplitudes, il a tendance à faire des grands gestes.</p> <p>CH : <i>Quel est ton but en disant ça ?</i></p> <p>EN : C'est que sa défense croisée soit, d'une de meilleure qualité, de deux qu'il soit moins en déséquilibre après. Souvent, quand il fait de grandes rotations, c'est là qu'il fait des fautes, c'est là que sa défense n'est pas bonne. Donc c'est vraiment le corriger techniquement pour que la qualité soit meilleure tout simplement et c'est surtout qu'il le ressente. Il sait que quand il ne fait pas de grandes rotations, sa défense est meilleure.</p>	
Formalisation de la règle suivie	Lors de cet extrait d'EAC, EN suit la règle :
	V – [<i>« Corriger J pour qu'il ressente le geste technique », vaut pour « constater que J fait de grand gestes » et « remarquer que J est déséquilibré après sa défense », ce qui obtient comme résultat de « réaliser une défense croisée de qualité »</i>]

Lorsque J est auto-confronté à ce même extrait, il explique que EN « *lui parle de sa défense coup droit peut poser un problème d'un point de vue technique car son geste est un peu grand* ». En effet, il doit « *essayer de le prendre devant lui* » notamment grâce à une plus forte « *poussée de jambes* ». EN lui donne donc « *des petites piqures de rappel avant de commencer l'exercice* » pour lui permettre de « *mettre une attention plus priorisée sur cet aspect-là* ».

Extrait du verbatim	EAC J / E23
<p><i>CH : Qu'est-ce qu'il se passe ici ?</i></p> <p>J : Là, il me parle de ma défense coup droit, qui peut parfois poser un problème d'un point de vue technique. Mon geste est un peu grand, du coup, je vais prendre le volant un peu derrière, au lieu d'essayer de le prendre devant moi et de pouvoir croiser, jouer droit et tout, mais de devant pour aller plus vite. Là, il n'en parle pas, mais il y a aussi la poussée de jambes qui fait que parfois je saute au lieu de pousser un peu plus latéralement pour aller sur le volant. Ça, ce sont des techniques sur lesquelles je mets l'accent ici.</p> <p><i>CH : Qu'est-ce que ça implique chez toi le fait qu'il te dise ça juste avant l'exercice ?</i></p> <p>J : Ce sont des petites piqûres de rappel avant de commencer un exercice pour que l'attention que je mets sur l'exercice soit un peu plus priorisée sur cet aspect-là, les aspects techniques. C'est un peu spécifique. Et que ça soit plus marqué, je pense, la concentration que je dois mettre là-dessus.</p>	
<p>Formalisation de la règle suivie</p>	<p>Lors de cet extrait d'EAC, J suit la règle :</p>
	<p>V – [« Recevoir des piqûres de rappel sur sa technique de défense », vaut pour « avoir un geste un peu grand » et « prendre le volant un peu derrière », ce qui obtient comme résultat de « porter une attention priorisée sur ces aspects »]</p>

Avant de commencer la séance, les acteurs échangent sur les éléments techniques importants pour que J réalise une défense croisée de qualité. Pour les deux acteurs de la dyade, il y a effectivement une lacune technique en ce qui concerne la réalisation d'une défense croisée qui nécessite certains correctifs. Le principal défaut de J sur la défense croisée est de faire des grands gestes. L'objectif est donc qu'il raccourcisse ses gestes, ce qui va lui permettre d'avoir un plan de frappe lui permettant de rester équilibré après sa frappe. Si EN nous parle uniquement d'un aspect lié à la technique « raquette », J évoque deux aspects distincts : (i) un aspect technique lié à la raquette et (ii) un aspect technique lié à sa poussée de jambes.

3.2.1.1. Un exercice ne s'arrêtant pas à la défense croisée : être agressif sur le lift⁵²

Quelques minutes après le début de l'exercice, EN demande à J d'être agressif sur le lift après sa défense. Il s'agit d'une des consignes implicites de l'exercice.

Extrait de la séquence d'entraînement (E24)

Cet épisode fait directement suite à E23. Le premier exercice commence.

EN : Aller, go. [...] Aller ! Soyez agressifs sur les lifts. [...] Bien. [...] Aller, vite sur les pieds. Voilà, bien. [...] Bien.

⁵² Lift : Coup frappé depuis la zone avant, près du filet, et renvoyé très haut en fond de court avec une trajectoire montante car c'est un coup de défense (Glossaire des coups technique de Formabad).

Lorsque EN est auto-confronté à cet extrait, il explique que « *même si c'est un exercice de défense croisée* », il « *ne s'arrête pas uniquement sur l'unique défense croisée : il veut que la qualité suive sur le lift après* ». Pour lui, « *il y a 90 % de chances que celui qui vient d'attaquer prenne le fil après* », il faut donc que J « *réavance de 20 centimètres pour pouvoir aller vite devant [...]et ne pas se faire contrôler sur un spin⁵³ où il doit relever* ».

Extrait du verbatim	EAC EN / E24
<p>CH : <i>Qu'est-ce que tu cherches à faire ce moment-là ?</i></p> <p>EN : Là, ce que je veux, même si c'est un exercice de défense, croisée notamment, c'est smash droit, réalisation d'une défense croisée et derrière lift. Ils ont le droit de faire lift droit ou croisé peu importe, pour mettre celui qui est en attaque au fond de court un peu en déséquilibre. Ce que je veux, c'est que derrière, ils font leur défense croisée, ils sortent vite de la défense, ils temporisent un peu pour réaccélérer fort au filet, faire leur lift de bonne qualité. Quand je dis agressif sur le lift, c'est que je ne veux pas voir une super défense croisée et après un truc tout mou comme ça. Clairement être actif sur les jambes pour aller chercher le lift tôt devant, sur un geste court. D'où ce que je dis, c'est vous avez le droit de lifter droit ou croisé, s'ils sont agressifs vers l'avant, leur lift peu importe où il est, s'il est agressif et de bonne qualité, le joueur derrière va être un peu en suspens comme ça. Et du coup, ça montre aussi que le lift est agressif, c'est aussi pour moi un marqueur de qualité.</p> <p>CH : <i>Donc tu as deux objectifs, deux axes de travail ici ?</i></p> <p>EN : Pour moi, la situation, c'est clairement défense croisée, qualité de la défense croisée, rythme dans la défense croisée, <i>timing</i> sur les jambes, gestes courts et tout. Mais on ne s'arrête pas sur l'unique défense croisée. Moi, je veux que la qualité suive sur le lift après. Parce que sur une défense en général, qu'elle soit bonne, enfin surtout quand elle est, j'allais dire surtout quand elle est mauvaise, mais quand ils font une défense, moi je veux que peu importe la défense, ils réavancent un petit peu après la défense. Je ne veux pas qu'ils fassent une défense, j'ai peur donc je recule en me remplaçant. Parce qu'il y a quand même 90 % de chances que celui qui vient d'attaquer prenne le fil après. Donc c'est défense courte et croisée, derrière on réavance de 20 centimètres, ça peut-être entre 10 et 50 centimètres, ça dépend comment lui il se sent, mais ça permet après d'être actif sur les jambes pouvoir aller vite devant et ne pas se faire contrôler sur un spin où tu dois relever. Donc oui, l'objectif est plutôt double même si je mets une priorité sur la défense croisée.</p>	
<p>Formalisation de la règle suivie</p>	<p>Lors de cet extrait d'EAC, EN suit la règle :</p>
	<p>O – [<i>Sortir vite de la défense en avançant un peu</i>], vaut pour « <i>avoir 90 % de chance que l'adversaire prenne le fil</i> », ce qui obtient comme résultats de « <i>ne pas s'arrêter sur la défense croisée</i> » et « <i>avoir une qualité qui suit sur le lift</i> »]</p>

Lorsque J est auto-confronté à ce même extrait, il explique que pendant cet exercice, il travaille « *la défense croisée, mais aussi les lobs* ». En effet, il va également devoir se focaliser sur « *le rythme de retour après la défense pour pouvoir pousser et être en bonne position pour loper derrière* ».

⁵³ Spin : Coup frappé au niveau de la bande du filet avec un effet frotté permettant de faire tourner le volant sur lui-même.

Extrait du verbatim	EAC J / E24
<p>CH : <i>Qu'est-ce que tu fais à ce moment-là ?</i></p> <p>J : Là, c'est un exercice qui est sans incertitudes où on sait où le volant va venir. Donc assez technique, mais assez complexe à la fois parce que c'est de la défense croisée, c'est une attaque en face donc ça arrive assez vite. Il faut que tout réagisse : il faut que les pieds réagissent vite, il faut le buste tourne assez vite, il faut que le geste soit assez court et puis que le <i>timing</i> soit bon vu que c'est une frappe qui descend et qui vient vite. Après c'est beaucoup de répétitions parce que c'est tout le temps la même chose. Il y a plein de focus à avoir également sur le rythme de retour après la défense pour pouvoir pousser et être en bonne position pour loper derrière. C'est vrai qu'en coup droit, on peut voir que je fais des gestes, je pense, un peu grand, et en plus je prends derrière. Je pense qu'il faudrait que j'arrive à peut-être ouvrir un peu plus pour être peut-être dégagé. C'est de la défense croisée, tu travailles pas mal tes lobs aussi.</p>	
<p>Formalisation de la règle suivie</p>	<p>Lors de cet extrait d'EAC, J suit la règle :</p>
	<p>V – [« <i>Se focaliser sur le rythme de retour après la défense</i> », vaut pour « <i>pouvoir pousser avec ses jambes</i> » et « <i>être en bonne position pour loper</i> », ce qui obtient comme résultat de « <i>travailler sa défense croisée mais aussi ses lobs</i> »]</p>

Même si EN ne le mentionne pas pendant l'énonciation de la consigne, un des objectifs de cet exercice est la qualité du lift après la défense croisée. Pour EN, il est important que J avance de quelques centimètres lors de son remplacement après sa défense car (i) cela va lui permettre d'aller plus vite de devant et (ii) la réponse courte au filet est la plus probable de la part de l'adversaire.

Lors de l'exercice 2, les acteurs reviennent de nouveau sur le fait de réavancer dans le terrain après la défense.

Extrait de la séquence d'entraînement (E28)

Cet extrait se déroule lors de l'exercice 2. Pendant que J travaille, EN est placé derrière lui.
 EN : Aller, *come on*. [...] Yes. Pense à réavancer un peu après les défenses. Ne recule pas. Avance. Yes. Bien. [...] Aller les gars. [...] Bien. [...]. Avance. [...] *It's a good one*. [...]. Yes, pense à réavancer après les défenses. [...] Prêt, prêt. [...]. Avance.

Lorsque EN est auto-confronté à cet extrait, il revient sur le fait que J doit « *être capable après une défense d'oser réavancer* ». En effet, pour lui, « *il y a 90 à 95 % de chance que [l'adversaire] prenne le fil* ». J doit « *oser réavancer de 10 à 20 centimètres* » tout en « *acceptant d'être en retard au fond de court* » dans le but d' « *être agressif sur le lift* » Même s'il le fait quelquefois pendant, EN « *sent que ce n'est pas une habitude et qu'il faut vraiment le pousser et répéter* ».

Extrait du verbatim	EAC EN / E28
<p>CH : <i>Qu'est-ce que tu fais là ?</i></p> <p>EN : Ce que je disais tout à l'heure, c'est d'être capable après une défense, d'oser réavancer un petit peu, parce que quand tu es en défense, tu as la ligne où tu attends, tu fais ta défense, mais l'idée ce n'est pas de se replacer à l'endroit où tu fais ta défense, mais oser réavancer un peu. Reprendre soit sa position de départ avant la défense ou même réavancer de 10 à 20 centimètres. Parce que là, il a réavancé, derrière il se fait lobber et je lui dis « bien », parce que pour moi, il avance, il peut être agressif devant et si ça lob, derrière il gère le retard. Ce qu'il fait très bien ici. Ce n'est pas parce que tu es en retard que tu vas perdre le point. Parce qu'ici tu sais faire des coups avec ta raquette et tu es très fort devant après. Pour moi, l'intérêt c'est vraiment de leur faire comprendre : c'est défense, revenir vite dans sa position, remonter un petit peu. Il y a 90 à 95 % de chances que ça reprenne le fil après. Donc pour être vite sur le contre-amorti. Et si ça lève, ce n'est pas grave, on a le temps parce que c'est un volant qui monte, on a le temps de retourner vite sur les jambes, gérer le retard. Là c'est exactement une situation idéale. Là, il va vite sur le lift et derrière il fait un coup de qualité.</p> <p>CH : <i>Et toi, tu attends quoi de lui là ?</i></p> <p>EN : Moi, je veux qu'il soit focus sur la défense, réavancer et être agressif sur le lift après, lift ou bloc en tout cas il est main haute devant, et si ça passe au fond, on gère. On gère parce qu'on fait beaucoup d'exercices de pression aussi dans le retard fond de court. C'est vraiment défense, être haut devant, et s'il y a besoin d'aller derrière en retard, on va derrière en retard. Le badminton, c'est aussi être en retard derrière. Pour moi, le focus, c'est d'aller vite sur les jambes, surtout accepter d'être en retard fond de court. Mais pour qu'il soit haut dans le terrain et ose être haut dans le terrain et être agressif vers l'avant, il faut qu'il soit à l'aise en fond de court retard. C'est pour ça qu'on passe pas mal de temps sur des exercices de pression sur fond de court. Pour moi, s'ils sont à l'aise et confiant, ça veut dire qu'ils vont oser aller plus vers l'avant. Donc, c'est défense, sortir vite de la défense, temporiser en remontant un petit peu, réaccélérer sur les jambes pour être agressif sur le coup d'après et si ça lève, on gère le retard et on repart sur la routine. [...] Tu sens que ce n'est pas une habitude. Il faut vraiment pousser, répéter. [...] Là, le <i>timing</i> est bon sur le remplacement, il défend bien et il se met en position de jambe droite devant, ce qui fait qu'il est prêt à aller vite vers l'avant. Ça part derrière et il s'adapte très vite, et il est quand même main haute derrière, il n'est pas en mauvaise position. Il se met jambe droite devant, si ça part devant, il pousse fort, il peut y être tôt, si ça part derrière, il a juste à s'adapter, c'est ce qu'il a fait sur les deux.</p>	
<p>Formalisation de la règle suivie</p>	<p>Lors de cet extrait d'EAC, EN suit la règle :</p> <p>O - [« Réavancer de 10 à 20 centimètres après sa défense », vaut pour « avoir 90 à 95 % de chances que ça reprenne le fil », ce qui obtient comme résultats d' « accepter le retard au fond de court » et « être agressif et fort devant »].</p>

Lorsque J est auto-confronté à ce même extrait, il revient sur le fait que « *le but, c'est d'être haut dans le terrain après une bonne défense* » et que même si, ici, c'est un exercice de deux contre un, il doit rester « *dans une logique de simple* » où il va chercher à « *récupérer l'avantage* ».

Extrait du verbatim	EAC J / E28
<p>CH : <i>Donc c'est le même exercice mais vous pouvez défendre comme vous voulez c'est ça ?</i></p> <p>J : Oui, là c'est aléatoire, il peut attaquer n'importe où. Là, il me dit beaucoup ça. Le but, c'est d'être haut dans le terrain après une bonne défense. Là, l'exercice fait que c'est parfois un peu compliqué parce qu'il y a un joueur qui est devant et qui va forcément prendre les volants très tôt et du coup qui peut me pousser, qui peut plus me mettre en retard, mais la logique un peu du simple où tu es en un contre un, c'est être là après une bonne défense, c'est que l'autre est un peu en moins bonne position et de récupérer un peu l'avantage en étant haut dans le terrain. Voilà, c'est un rythme de remplacement qu'on essaie un peu de travailler, comme il dit avant, au lieu d'être, je ne sais pas, à un mètre derrière la ligne de service, c'est d'être peut-être 80 centimètres au moment où l'autre il frappe.</p>	

Formalisation de la règle suivie	Lors de cet extrait d'EAC, J suit la règle :
	V - [« Être haut dans le terrain après sa défense », vaut pour « être à 80 centimètres de la ligne de service au moment de la frappe adverse », ce qui obtient comme résultats de « récupérer un peu l'avantage » et « gérer un retard éventuel sur le fond de court »].

De nouveau, EN demande à J d'avancer de quelques centimètres après sa défense pour pouvoir être très fort devant car c'est la réponse logique de l'adversaire après une défense courte croisée. Cependant, pour EN, pour pouvoir prendre une forte option vers l'avant, J doit accepter d'être en retard en fond de court. Ils font donc souvent des exercices sur le retard fond de court pour pouvoir être confiants et oser avancer.

Une fois l'exercice 2 terminé, et avant que J change de rôle (pour devenir distributeur), EN revient avec lui sur les feedbacks donnés pendant l'exercice et plus précisément sur le fait de devoir réavancer après sa défense croisée pour être agressif au filet.

Extrait de la séquence d'entraînement (E29)

Cet extrait se déroule à la fin de l'exercice 2.

EN : Aller, ça tourne.

L'exercice se termine, J prend quelques minutes de pause avant de changer de poste et passer distributeur.

EN : Tu vois, une fois que tu as fait ta défense, une fois que tu as fait ta défense un peu à l'arrache, de réavancer de 10 à 20 centimètres, derrière, ça te permet de rester efficace, de rester agressif au filet, sur ton lift ou sur le contre-amorti en tout cas. Dès que tu commences à faire ça, faire ta défense à l'arrache, et reculer, là tu es fichu après. Donc tu vois, si tu peux avoir ce focus-là, d'être hyper agressif, après quand je dis agressif, sortir de ta défense et réavancer un petit peu, pour reprendre ta position. Parce qu'après tes coups, ici, sont bons ! Donc pas de problèmes si ça part en lift. Mais il y a quand même 80 à 90 % de chance que les adversaires reprennent le fil après leur attaque.

Lorsque EN est auto-confronté à cet extrait, il explique qu'à la fin de l'exercice, il « *fait un petit rappel de ce qu'il lui disait pendant l'exercice* ». Pour lui, « *c'est important que J soit agressif après la défense même si c'est une défense un peu à l'arrache pour être agressif vers l'avant* », d'autant plus que « *ses coups sont bons quand il est en fond de court donc il n'a pas besoin d'avoir peur du fond de court et peut être haut vers l'avant* ».

Extrait du verbatim	EAC EN / E29
<p>CH : <i>Qu'est-ce que tu fais ici ?</i></p> <p>EN : Même chose, je fais un petit rappel de ce que je lui disais pendant l'exercice. En fait, je dis la même chose, mais là, il a la tête en dehors de l'exercice. Je ne sais pas si ça rentre mieux, moins bien, mais en tout cas, je lui parle dans les yeux. Donc au moins la communication est un peu différente. Je lui rappelle juste que pour moi, c'est important qu'il soit agressif après sa défense, même si c'est une défense un peu à l'arrache, pour être agressif vers l'avant. Et quand je dis agressif, ce n'est pas forcément killer ou quelque chose comme ça, c'est juste aller vite et faire un lift de façon à embêter l'autre. Et si ça part derrière, ce que je disais, ses coups à lui sont bons quand il est en fond de court donc il n'a pas besoin d'avoir peur du fond de court et il peut être haut vers l'avant. C'est juste un rappel en étant plus posé.</p>	
<p>Formalisation de la règle suivie</p>	<p>Lors de cet extrait d'EAC, EN suit la règle :</p>
	<p>V - [<i>« Faire un petit rappel de ce qu'il lui disait pendant l'exercice »</i>, vaut pour <i>« être agressif après sa défense »</i> et <i>« ne pas avoir peur du fond de court »</i>, ce qui obtient comme résultat de <i>« dire la même chose en dehors de l'exercice »</i>].</p>

Lorsque J est auto-confronté à ce même extrait, il explique que EN lui « *fait un retour après l'exercice* ». Pour lui, EN cherche à ce « *qu'il arrive à être un peu plus agressif après la défense* » pour « *pouvoir jouer un peu plus vite* ».

Extrait du verbatim	EAC J / E29
<p>CH : <i>Donc, à ce moment-là, qu'est-ce qui se passe ?</i></p> <p>J : Il en remet une couche un peu, sur tout ce qu'il a pu me dire sur l'exercice. Donc c'est d'avancer et lui ce qu'il veut, c'est que j'arrive à être un peu plus agressif après la défense, c'est-à-dire qu'au lieu de prendre le lob peut-être 20 centimètres sous la bande, le prendre que de 10 et puis, gagner une demi-seconde, un quart de seconde pour pouvoir jouer un peu plus vite. On en avait parlé avant. Là, c'est un peu un retour après l'exercice.</p> <p>CH : <i>Tu me disais que tu cherchais surtout à remettre les volants parce que c'était un exercice où tu devais être sous pression, quand est-il ici ?</i></p> <p>J : Ce n'est pas vraiment un exercice technique donc plus tu te focalises sur la technique, moins tu y arrives un peu cet exercice finalement. Après, c'est très personnel. C'est surtout avoir un bon rythme de poussée, beaucoup se battre, mais comme je dis, je pense, que la distribution elle n'a pas été assez poussée.</p>	
<p>Formalisation de la règle suivie</p>	<p>Lors de cet extrait d'EAC, J suit la règle :</p>
	<p>V - [<i>« Avoir un retour après l'exercice »</i>, vaut pour <i>« avancer pour être agressif après la défense »</i> et <i>« gagner un demi ou un quart de seconde pour jouer un peu plus vite »</i>, ce qui obtient comme résultat de <i>« remettre une couche sur les feedbacks données sur l'exercice »</i>].</p>

EN revient de nouveau sur les retours qu'il a pu faire à J pendant l'exercice, c'est-à-dire d'avancer après la défense croisée et d'être plus agressif après les défenses. Mais, cette fois-ci, EN intervient une fois l'exercice terminé. J ajoute que cela lui permettra de prendre le lob plus tôt et *in fine* pouvoir jouer plus vite pour prendre l'avantage.

Même lors de l'exercice suivant, celui du tempo, le fait d'être agressif vers l'avant reste un élément important. EN profite des 15 secondes de pause entre les séries pour rappeler à J cet objectif.

Extrait de la séquence d'entraînement (E32)

Cet exercice se déroule lors de l'exercice 3.

EN : Top. [...] Prêt ? 2, 1 et go. Aller, si tu as l'occasion d'être agressif, tu le fais ! Bien.

[...]

EN : Top. Prêt ? Deux, un, aller, go ! Bien. Reste, continue à être. *Come on*. Aller !

[...]

EN : Top ! Quand tu commences à jouer à plat, ne fais pas : plat, je recule, plat, je recule, c'est plat, tu restes jambe droite devant. Tu es agressif. Deux, un, aller, go !

Lorsque EN est auto-confronté à cet extrait, il explique que même si J « *est haut devant et respecte la consigne* », il a toujours tendance à être agressif « *une fois vers l'avant, [mais] après il recule alors qu'il y a 80 % de chances que sur le coup d'après c'est un coup au filet, donc il perd l'avantage de son agressivité* ».

Extrait du verbatim	EAC EN / E32
<p>CH : <i>Que se passe-t-il ?</i></p> <p>EN : Il est haut devant, il respecte la consigne. Ça, c'est aussi un truc qu'on a en ce moment. Pareil sur le côté être agressif vers l'avant. Quand il est agressif une fois vers l'avant, après il recule alors que pareil il y a 80 % de chances que sur le coup d'après, c'est un coup au filet. Donc, il perd l'avantage de son agressivité parce qu'il recule, donc du coup sur le coup d'après, il ne peut plus être agressif, donc soit il relève, soit il fait un coup mou. Là, il a enchaîné, c'est-à-dire, il a été agressif, il a reculé, il a pu être agressif une deuxième fois, mais s'il était resté devant, il aurait pu finir le point.</p>	
<p>Formalisation de la règle suivie</p>	<p>Lors de cet extrait d'EAC, EN suit la règle :</p>
	<p>O - [« <i>Perdre l'avantage de son agressivité</i> », vaut pour « <i>y avoir 80 % de chances que le coup suivant soit au filet</i> », ce qui obtient comme résultats de « <i>ne pas pouvoir être agressif plusieurs fois</i> » et « <i>ne pas pouvoir finir les points</i> »].</p>

Lorsque J est auto-confronté à ce même extrait, il explique que EN lui demande « *de continuer à être agressif, d'avoir un remplacement plus proche du filet, car c'est la réponse logique qui peut arriver de la part de l'adversaire* ». C'est pourquoi, il doit « *maintenir sa position favorable* ».

Extrait du verbatim	EAC J / E32
<p>CH : <i>Peux-tu me décrire cette séquence ?</i></p> <p>J : Il me dit de continuer à être agressif, un coup agressif. D'avoir un remplacement un peu plus proche du filet parce que c'est la réponse un peu logique qui pourrait arriver de leur part. Donc c'est de maintenir ma position favorable.</p> <p>CH : <i>Là, on est à peu près à un peu moins de la moitié de l'exercice ?</i></p> <p>J : Oui, c'est là où ça devient intéressant parce que c'est là où ça commence à être un peu dur, où que c'est là qu'il faut réussir à maintenir la qualité dans la vitesse.</p>	
<p>Formalisation de la règle suivie</p>	<p>Lors de cet extrait d'EAC, J suit la règle :</p>
	<p>V - [« <i>Continuer à être agressif</i> », vaut pour « <i>avoir un remplacement plus proche du filet</i> » et « <i>être la réponse logique des adversaires</i> », ce qui obtient comme résultats de « <i>maintenir sa position favorable</i> » et « <i>maintenir la qualité dans la vitesse</i> »].</p>

Si lors de cet exercice, J respecte la consigne de maintenir une position haute après ses défenses, EN remarque que J a tendance à ensuite reculer au lieu de maintenir cette position haute une seconde fois (alors que c'est une fois encore la réponse logique de l'adversaire). Le but est donc que J reste agressif plusieurs fois vers l'avant pour maintenir sa position favorable et finir les échanges devant.

Plus tard dans l'exercice, lors de l'E33, EN revient sur le fait que c'est une notion qui commence à être acquise par J. En effet, lors de certaines séquences, « *il ose rester devant, il n'a pas peur du lob, ce qui lui a permis de finir le point* ». Pour lui, c'est un axe de développement déterminant, car cela va lui permettre « *d'accélérer vraiment fort et de garder une très bonne position après sa frappe* ». Lors de l'E25, EN étaye les éléments ci-dessus en revenant sur le fait que son objectif est que J « *ressente qu'en match, quand il fait ce lift avec cette qualité, il inhibe un peu les forces adverses* ». En effet, un lift agressif va « *complètement réduire les chances de l'adversaire de pouvoir taper fort et précis* ». Pour lui, « *plus J va oser le faire, plus il va ressentir le truc* ». Lors de l'E27, EN n'hésite par ailleurs pas « *à applaudir* » lorsque J réalise une frappe « *parfaite* » pour que J ressente que lorsqu'il met en place tous les éléments techniques (*i.e.* pour la réalisation de la défense croisée : « *il n'y a pas de grands gestes pour croiser, il est allé le chercher très haut, très tôt devant lui, il a mis les jambes* »).

3.2.1.2. Des axes de travail transversaux mis en place de façon autonome par J

Lors de l'exercice de tempo, EN revient sur une notion technique qu'il n'a pas énoncée dans la consigne : le saut d'interception côté coup droit. Lorsqu'il remarque que J va chercher un volant au fond court avec un saut d'interception, il lui acquiesce pour lui rappeler que c'est un de ses axes de travail.

Extrait de la séquence d'entraînement (E31)

*Après avoir donné la consigne de l'exercice 3 aux joueurs, l'exercice de tempo commence.
J est en poste de travail.*

EN : Bien. [...] *Yes. Saute coup droit exactement. Top. Exactement ce que j'allais te dire, si tu peux sauter du centre vers ton coup droit, tu le fais. Deux, un, aller go !*

Lorsque EN est auto-confronté à cet extrait, il explique que « *c'est un focus qu'ils ont avec J, qu'il arrête de partir du centre pour faire un magnifique pied frappe en fond de court et qu'il soit capable de sauter pour aller chercher un volant haut fond de court* ». Ici, il est content, car « *J y a pensé tout seul* ».

Extrait du verbatim	EAC EN / E31
<p>CH : <i>Peux-tu me dire ce que tu fais là ?</i></p> <p>EN : Ça, c'est aussi un focus qu'on a avec lui. C'est qu'il arrête de partir du centre pour faire un magnifique pied frappe en fond de court. C'est vraiment qu'il aille vite, qu'il soit capable de sauter un peu pour aller chercher un volant haut fond de court. Comme il a fait. Donc c'est le rassurer, parce que pendant l'exercice, il a été au fond sur son coup droit en pied frappe, ce que je voulais lui dire, c'est « <i>n'oublie pas que le focus c'est aussi d'essayer de sauter coup droit</i> ». Là, il l'a fait tout seul, il y a pensé tout seul.</p>	
<p>Formalisation de la règle suivie</p>	<p>Lors de cet extrait d'EAC, EN suit la règle :</p>
	<p>O - [<i>« Sauter coup droit », vaut pour « sauter pour prendre un volant fond de court » et « ne pas faire un pied frappe en fond de court », ce qui obtient comme résultat de « y avoir pensé tout seul »</i>].</p>

Lorsque J est auto-confronté à ce même extrait, il remarque que EN « *est content* », parce qu'il « *y est allé en interception* » au lieu de « *se laisser déborder* ».

Extrait du verbatim de l'EAC	EAC de J sur E31
<p>CH : <i>Que se passe-t-il ici ?</i></p> <p>J : Là il est content parce que j'ai orienté avant d'y aller, plutôt que d'y aller et de me laisse déborder et puis d'y aller qu'en un pas, de changer un peu la direction des appuis et puis de pouvoir y aller un peu en interception.</p>	
<p>Formalisation de la règle suivie</p>	<p>Lors de cet extrait d'EAC, J suit la règle :</p>
	<p>V - [<i>« Y aller en interception », vaut pour « ne pas se laisser déborder », « avoir orienté ses appuis avant d'y aller » et « n'y aller qu'en un pas », ce qui obtient comme résultat de « voir que EN est content »</i>].</p>

Hormis les axes de travail directement liés à l'exercice, les joueurs ont également des axes de développement personnel. Par exemple, J a tendance à se laisser déborder sur les volants en fond de court. L'objectif, pour lui, est de pouvoir également réaliser une interception pour pouvoir aller plus vite. Ici, il l'a fait sans que EN le lui dise : EN est content que J y ait pensé tout seul.

3.2.1.3. Des consignes implicites entraînent parfois des mésinterprétations

De nouveau, un peu plus tard lors de l'exercice, EN rappelle aux joueurs que les défenses croisées ne sont pas uniquement des blocs mais ils peuvent jouer fort croisé : une consigne implicite de l'exercice.

Extrait de la séquence d'entraînement (E25)

Cet extrait se déroule lors de l'exercice 1.

EN : Bien. Pensez aussi à défendre croiser en force ! Ce ne sont pas uniquement des blocs.

Ça peut être des croisés forts. [...] Bien. Bonne. C'est bien ça, bonne intensité sur le lift.

Bien. [...] Ça tourne les gars.

Lorsque EN est auto-confronté à cet extrait, il explique que « *quand il parle défense croisée, ce n'est pas uniquement « on fait des blocs »* », il « *veut aussi les voir agressifs sur un coup croisé fort* ». Pour lui, « *c'est quelque chose qui est normalement dans l'exercice déjà* », mais finalement, « *même si c'est un exercice dont ils ont l'habitude, il faut leur répéter* ».

Extrait du verbatim	EAC EN / E25
<p>EN arrête la vidéo, après l'EAV : « <i>pensez aussi à défendre croiser en force ! Ce ne sont pas uniquement des blocs. Ça peut être des croisés forts</i> ».</p> <p>EN : Quand on parle défense croisée, ce n'est pas uniquement « <i>on fait des blocs</i> ». Un moment donné, je veux les voir aussi agressifs sur un coup croisé fort. Mais ça, c'est quelque chose qui est normalement dans l'exercice déjà. C'est juste qu'il ne l'a pas fait encore une fois. Donc ça veut dire que même sur un exercice où ils ont l'habitude, il faut leur répéter, c'est bête parce qu'ils oublient qu'il y a cette défense croisée possible. On est déjà à deux minutes d'exercice.</p>	
<p>Formalisation de la règle suivie</p>	<p>Lors de cet extrait d'EAC, EN suit la règle :</p>
	<p>V – [« <i>Être un exercice habituel</i> », vaut pour « <i>ne pas uniquement faire des blocs</i> » et « <i>être agressif sur un croisé fort</i> », ce qui obtient comme résultat de « <i>répéter une consigne implicite de l'exercice</i> »]</p>

Lorsque J est auto-confronté à ce même extrait, il explique qu'ici, « *EN ne lui dit pas beaucoup de choses parce que ce sont des exercices qu'ils font régulièrement* », il sait donc « *sur quoi il doit travailler* ».

Extrait du verbatim de l'EAC	EAC de J sur E25
<p>CH : <i>Tu commences le premier exercice, peux-tu me décrire ce qu'il se passe ici ?</i></p> <p>J : Il ne me dit pas beaucoup de choses parce qu'encore une fois, ce sont des exercices qu'on fait très régulièrement. On sait un peu sur quoi on doit travailler et tout.</p> <p>CH : <i>Tu dis qu'il ne dit pas beaucoup de choses ?</i></p> <p>J : Il me fait des feedbacks sur le fait que ça soit bien, quand ma poussée elle est bonne, quand ma défense croisée est de bonne qualité, quand mon lob est bien. Ce sont des choses que je retiens quand il me donne des feedbacks plutôt positifs sur les exercices.</p>	
<p>Formalisation de la règle suivie</p>	<p>Lors de cet extrait d'EAC, J suit la règle :</p>
	<p>V - [« <i>Être un exercice dont il a l'habitude</i> », vaut pour « <i>avoir une qualité de poussée, de défense et de lob</i> », ce qui obtient comme résultats de « <i>ne pas avoir beaucoup de feedbacks</i> » et « <i>savoir sur quoi il doit travailler</i> »]</p>

Même si les joueurs ont l'habitude de réaliser certains exercices, il arrive qu'ils oublient parfois certaines consignes (implicites) de l'exercice. Ici, J ne revient pas sur la consigne – être agressif sur un coup fort croisé – que lui donne EN pendant sa série. Il indique uniquement qu'il sait sur quoi il doit travailler (avec l'attention particulière qu'il doit avoir sur sa poussée (non évoquée ici par EN).

SYNTHESE

Des habitudes de travail pour faciliter les accords de signification

Lors de la séance, lorsque EN donne la consigne aux joueurs, il ne précise pas tous les axes de travail de l'exercice. Leurs habitudes d'entraînement font que les joueurs savent ce qu'ils doivent faire. De plus, chaque joueur possède des axes de développement individuel transversaux qu'ils doivent mettre en place sur toutes les séances.

Au début de chaque exercice, EN donne les consignes aux joueurs. En revanche, il existe certaines consignes qui sont implicites à l'exercice. En effet, leurs habitudes d'entraînement font que certaines notions sont implicitement incluses dans la consigne. Ici, si l'exercice a pour thématique la réalisation de la défense croisée, implicitement, l'objectif ne s'arrête pas à la simple défense croisée. La deuxième notion importante de cet exercice est le fait de devoir avancer après sa défense pour être agressif au filet. De plus, chaque joueur possède des axes de travail individuels, ces derniers savent ce sur quoi ils doivent travailler. Ici, par exemple, J réalise un saut d'interception côté coup droit. Cet axe de travail n'était pas inclus dans la consigne de cet exercice, mais il s'agit d'un axe de travail plus transversal.

Toutefois, si ces exemples montrent que leurs habitudes d'entraînement permettent aux acteurs d'accorder les mêmes significations aux expériences qu'ils vivent, la non-explicitation de certaines consignes peut amener des désaccords de signification : certaines consignes implicites sont parfois oubliées par les joueurs (EN est obligé de leur répéter même s'ils ont l'habitude de faire ce type d'exercice).

3.2.2. Des habitudes d'entraînement permettant d'accorder les mêmes significations aux expériences d'entraînement

Même si la consigne de l'exercice est la réalisation de défenses croisées, plusieurs fois pendant le premier exercice, J réalise des défenses droites.

Défense croisée					Défense		Tempo				
Volant continu (2 contre 1)					Volant continu (2 contre 1)		Volant continu (2 contre 1) : intermittent				
E23	E24	E25	E26	E27	E28	E29	E30	E31	E32	E33	E34
+	+	-	-	-	+	+	+	+	+	-	+

Une fois la consigne passée, J s'engage dans l'exercice 1. Après une attaque de fond de court placée le long de la ligne par un des distributeurs, J réalise une défense droite au lieu de la défense croisée imposée par EN. Ce dernier intervient pour demander à J de ne pas tout le temps jouer droit quand c'est dur. Il veut que même lorsque les volants sont proches des lignes, J essaie de réaliser une défense croisée.

Extrait de la séquence d'entraînement (E26)

EN : Aller. [...]. Aller, croise-le-moi celui-là. Tu peux le faire. Voilà. [...] Voilà. [...]. Même si c'est proche des lignes, je veux que tu essaies de croiser parfois. Pas tout le temps droit quand c'est dur. [...] Aller. Vite sur les jambes, vite sur les jambes.

Lorsque EN est auto-confronté à cet extrait, il explique que « *pour lui, J a mille fois le temps de croiser la défense* », mais qu'il « *n'a pas l'intention* » de le faire. Même s' « *il conçoit que c'est trop dur de défendre croiser, parce que tu es en bout de raquette ou que le smash est d'hyper bonne qualité, là, la qualité d'attaques fait qu'il a souvent le temps de croiser [...] les défenses droites qu'il fait, c'est uniquement parce qu'il ne fait pas l'effort d'aller vite sur les jambes pour croiser quoiqu'il arrive* ». C'est pourquoi, il cherche à « *le corriger* » en lui disant « *d'aller plus vite* ».

Extrait du verbatim	EAC J / E26
<p><i>EN arrête l'EAV à « aller croise-le-moi celui-là, tu peux le faire. ».</i></p> <p>EN : Là, pour moi, il a mille fois le temps de la croiser, la défense. Alors peut-être, ça fait trois minutes d'exercice, peut-être il a commencé à avoir un peu mal aux jambes, ce n'est pas censé être un exercice très dur physiquement, mais comme ça dure quand même quatre minutes et qu'il n'y a pas trop de fautes, ça enchaîne pas mal. Mais là, il aurait dû aller plus vite sur les jambes pour pouvoir agir plus tôt pour pouvoir croiser, même si le volant il est un peu loin de lui.</p> <p>CH : <i>Tu me disais qu'il a fait une défense droite alors qu'il aurait pu croiser, qu'est-ce qui a fait la différence ?</i></p> <p>EN : Pour moi, dans l'intention et la vitesse d'exécution, ce n'est pas la même chose. C'est-à-dire que dans le deuxième, forcément c'est parce que je lui dis, je pense, qu'il le fait, mais vu que le volant est loin de lui, je veux qu'il essaie de croiser quand même et là il le fait sur le deuxième alors qu'il devrait le faire bien avant et sans que j'aie besoin de lui dire.</p> <p>CH : <i>L'exercice, c'est la défense croisée, donc comment interprètes-tu le fait ...</i></p> <p>EN : Qu'il bloque droit parfois ? Parfois, je conçois que c'est trop dur de défendre croiser. C'est sûr parce que tu es en bout de raquette, le smash est d'hyper bonne qualité, tu ne peux pas croiser sur toutes les défenses. Mais pour moi, là, la qualité d'attaques fait qu'il a souvent le temps de croiser. Je pense que les défenses droites qu'il fait, c'est uniquement parce que parfois, il ne fait pas l'effort d'aller vite sur les jambes pour croiser quoiqu'il arrive. Lui avec ses grands segments, il peut aller vite sur les lignes, il faut juste qu'il se dise « <i>il faut que j'aille vite</i> ». Surtout quand le smash est précis sur la ligne. C'est son défaut parce que là, il défend bien et là c'est plus compliqué. Donc sur un exercice technique comme ça, le corriger sur « <i>il faut que tu fasses l'effort d'aller plus vite</i> », parce qu'en plus, il n'y a pas d'incertitudes, c'est très basique. Il faut qu'il aille plus vite sur les pieds pour aller plus loin sur son déplacement et être plus prêt pour faire une défense croisée.</p>	
<p>Formalisation de la règle suivie</p>	<p>Lors de cet extrait d'EAC, J suit la règle :</p>
	<p>O - [« <i>Avoir mille fois le temps de défendre croiser</i> », vaut pour « <i>avoir une qualité d'attaques qui le lui permet</i> », ce qui obtient comme résultats de « <i>croiser même si le volant est loin de lui</i> » et « <i>avoir l'intention d'aller plus vite sur les jambes</i> »]</p>

Lorsque J est auto-confronté à ce même extrait, il explique sa défense droite par le fait qu' « *il n'est pas dans une position où il peut forcément croiser* ». À ce moment-là, « *ce sont des sensations qu'il a, dans certaines positions, il y a des coups qu'il ne peut pas forcément faire* ». Il doit donc trouver une solution pour être dans « *une meilleure position pour le faire* ».

Extrait du verbatim	EAC EN / E26
<p>CH : <i>Qu'est-ce que tu fais à ce moment-là ?</i></p> <p>J : Là je suis un peu plus réactif avec les pieds. Je pense qu'au moment de la poussée, je suis un peu en retard, c'est un problème qu'on m'a souvent dit. On sait où le volant vient et tout et en fait, je pense que le <i>timing</i> de poussée est un peu trop tard ou trop faible, je ne sais pas, la poussée est trop faible peut-être avec les pieds. C'est difficile de cibler le problème, mais parfois je me retrouve à prendre un volant un peu derrière, du coup, c'est un peu plus compliqué pour moi de croiser, je suis plus à subir le volant plutôt qu'essayer de l'attaquer.</p> <p>CH : <i>EN, il te le dit à un moment : « vas-y croise-le » ?</i></p> <p>J : D'essayer de le croiser. Parce que je fais une défense droite. Parce que je suis dans une position où je ne peux pas forcément croiser et c'est là où c'est un problème de vitesse de pieds, un problème de vitesse de rotation du buste qui engendre ça. Après, il y a certaines positions où, c'est nous qui sommes sur le terrain. Donc ce sont des sensations qu'on a aussi et dans certaines positions, il y a des coups que tu ne peux pas forcément faire. Et le problème est en amont. Donc ce n'est pas une volonté de ne pas vouloir croiser, mais c'est que c'est un coup qui était pour moi, dans certaines positions un peu bêtes à faire. Si tu n'es pas bien placé, tu ne peux pas le faire. Voilà, même si avec une vitesse de réaction plus rapide où c'est vrai qu'il faudrait que j'arrive à essayer de me retrouver, en meilleure position pour le faire.</p> <p>CH : <i>Tu dis « à ce moment-là », tu parles de « sensations » ?</i></p> <p>J : Oui ce sont des sensations pures, purement sur le terrain. C'est toi qui réceptionnes le volant donc c'est beaucoup de feeling aussi.</p>	

Formalisation de la règle suivie	Lors de cet extrait d'EAC, EN suit la règle :
	V - [<i>« Faire une défense droite », vaut pour « être difficile de croiser » et « avoir un problème de vitesse de pieds, de poussée et de vitesse de rotation du buste », ce qui obtient comme résultat d'« avoir des sensations qui font qu'il estime ne pas pouvoir croiser »</i>]

Pour EN, la qualité des attaques permet à J de croiser même quand le volant est loin de lui, mais ce dernier n'en a pas l'intention. C'est pourquoi, il l'encourage à chercher la défense croisée même dans les moments difficiles (d'autant plus compte tenu de la vitesse des attaques adverses, de l'absence d'incertitude et de son envergure). Il remet donc principalement en cause l'intention du J. Pour J, ce n'est pas un coup qui lui semble pertinent à ce moment, il réalise donc le coup qui semble le plus correspondre à ses sensations sur le terrain. J associe donc la non-réalisation de ces défenses croisées à l'absence de sens d'un tel coup dans certaines positions et non à une absence d'intention.

Lorsque EN est auto-confronté à ce même extrait, il ajoute également que, souvent les joueurs *« veulent faire une défense parfaite, alors qu'en match ils ne font jamais ça »*. Pour lui, l'objectif est *« principalement de faire des coups où tu mets l'autre en difficulté »*. J doit donc *« faire une défense croisée qui peut tomber loin du filet »* pour se décharger *« de toute pression de précision »*.

Une fois l'exercice terminé, avant que J change de rôle (pour devenir distributeur), EN revient sur les non-réalisations des défenses croisées et les feedbacks associés donnés pendant l'exercice.

Extrait de la séquence d'entraînement (E27)

L'exercice 2 se termine pour J. Les joueurs prennent quelques minutes de pause et changent de poste.

EN : Tu vois même si c'est loin, même si tu dois aller vite ici pour aller le chercher « long de ligne » le smash, je pense que parfois, tu pourrais essayer de le faire, ça évite au mec d'aller tout droit et d'aller chercher ta défense droite trop facilement.

J : Parfois.

EN : Parfois, parfois.

J : Je ne suis pas assez rapide.

EN : Oui parfois, parfois. Mais je sais que c'est pour ça que je te dis parfois. Je pense qu'il y a parfois, tu te contentes de faire une défense droite parce que c'est un peu loin de toi, plutôt que d'essayer d'aller soit plus vite sur les jambes effectivement ou soit il faut que tu casses un peu plus et que, que tu oses le faire en tout cas.

Lorsque EN est auto-confronté à cet extrait, il explique qu'il rappelle à J qu' « *il ne faut pas qu'il se contente uniquement de faire quelque chose de simple* » car « *plus il va monter dans le Top, plus les joueurs tapent « long de ligne », donc il faut avoir d'autres réponses que bloc droit* ». Mais pour pouvoir le faire, « *il faut qu'il aille plus vite sur les jambes* » et surtout « *profite que ce soit un exercice pour accepter de faire des erreurs* ».

Extrait du verbatim	EAC EN / E27
<p>CH : <i>Donc qu'essaies-tu de faire à ce moment-là ?</i></p> <p>EN : J'essaie de lui rappeler ce que je lui dis pendant son tour. C'est que plus c'est proche des lignes, il ne faut pas qu'il se contente uniquement de faire quelque chose de simple. Mais pour faire ce qui est demandé, la défense croisée, il faut qu'il aille plus vite sur les jambes, il faut qu'il ose, il faut qu'il essaie, profite que ce soit un exercice pour accepter de faire des erreurs. À regarder, finalement je me dis, ça ne va pas si vite que ça sur les jambes. Tout part des jambes de toute façon sur les exercices, du <i>timing</i>, de la poussée de départ pour aller vite sur les côtés et puis vite vers l'avant après. Parce que les joueurs, plus tu vas monter dans le Top, plus les joueurs tapent « long de ligne », donc il faut avoir d'autres réponses que bloc droit. Et encore une fois, ça peut être de ramener au moins au centre dans la première étape, après ce serait de vraiment chercher le croisé.</p>	
<p>Formalisation de la règle suivie</p>	<p>Lors de cet extrait d'EAC, EN suit la règle :</p>
	<p>V - [« <i>Redonner les feedbacks donnés pendant l'exercice</i> », vaut pour « <i>aller vite sur les jambes</i> » et « <i>vraiment chercher à croiser</i> », ce qui obtient comme résultats d' « <i>accepter les erreurs</i> » et « <i>ne pas se contenter de quelque chose de simple</i> »].</p>

Lorsque J est auto-confronté à ce même extrait, il remarque que les volants qu' « *il n'a pas réussi à croiser sont ceux qui sont plus loin de lui et qu'il faudrait que même dans ces cas-là, il arrive à croiser le volant* ». En revanche, « *il doit trouver une solution pour pouvoir le faire* ». Pour J, le problème « *ne vient pas du fait qu'il ne veut pas le faire* », mais c'est qu' « *il estime qu'il est dans une position où il ne peut pas croiser* ».

Extrait du verbatim	EAC J / E27
<p>CH : <i>Qu'est-ce qu'il se passe ici ?</i></p> <p>J : C'est là qu'il me dit que les défenses où je n'ai pas réussi à croiser, c'est souvent quand les volants sont plus proches de la ligne. Ils sont un peu plus loin de moi et qu'il faudrait même que dans ces cas-là, j'arrive à essayer de croiser le volant, après il faut trouver une solution pour pouvoir le faire.</p> <p>CH : <i>Tu parlais de « sensations » tout à l'heure, c'est la même chose à moment-là ?</i></p> <p>J : Quand je parle de sensations, c'est moi qui suis sur le terrain. On a beau me donner des feedbacks extérieurs, c'est une analyse un peu de l'exercice que j'ai fait. Parfois, je n'ai pas réussi à croiser. Quand tu es joueur, tu estimes que tu es dans une position où tu ne peux pas croiser, tu ne peux pas réaliser ce coup-là. Mais là, comme je dis, c'est un problème, ça vient forcément de quelque part, vitesse de la poussée, vitesse de pied.</p> <p>CH : <i>Et là, c'est toi qui reviens avec EN sur les jambes ?</i></p> <p>J : Je pense, que le problème ne vient pas du fait que je ne veux pas le faire. Pour moi, je dois plus casser le poignet ou quoique ce soit, c'est que je dois être mieux placé pour pouvoir le faire.</p>	
<p>Formalisation de la règle suivie</p>	<p>Lors de cet extrait d'EAC, J suit la règle :</p>
	<p>V - [« <i>Avoir fait des défenses droites</i> », vaut pour « <i>trouver une solution pour être mieux placé</i> » et « <i>pouvoir croiser les volants loin de lui</i> », ce qui obtient comme résultats de « <i>ne pas être dans une position pour croiser</i> » et « <i>ne pas être un problème d'intention</i> »].</p>

J ne fait pas forcément l'effort d'aller vite sur les jambes pour croiser notamment lorsque l'attaque est proche de la ligne. Pour EN, il ne doit pas se contenter de la défense droite quand le volant est loin de lui mais il doit oser le croiser. La non-réalisation du comportement attendu est donc due, selon lui, à un manque d'intention de la part de J. Pour J, le fait qu'il ne croise pas sa défense ne vient pas du fait qu'il ne veut pas le faire, mais du fait qu'il juge parfois ce type de coup peu pertinent. Il entend les remarques de EN mais fait le choix de réaliser ou non le coup selon la position dans laquelle il se trouve (et de ses sensations associées). Toutefois, il est conscient que les défenses, qu'il n'a pas réussi à croiser sont sur les volants plus proches de la ligne. Cependant, il n'arrive pas à donner les raisons exactes qui font qu'il n'y arrive pas, même s'il opte plutôt, comme EN pour un problème du bas du corps. Pour lui, ce n'est donc pas un problème d'intention, mais il a la sensation de ne pas être dans des conditions pertinentes pour réaliser le comportement attendu.

SYNTHESE

Des désaccords de signification dus à la différence entre perception de EN et les sensations de J

Un désaccord de signification apparaît ici entre la perception de EN lorsqu'il observe J et les sensations de J sur le terrain.

Pour EN, J ne fait pas l'effort de défendre croiser sur les attaques « long de ligne ». Pourtant, plus J va monter dans le top niveau mondial, plus les joueurs vont être précis et taper fort proche des lignes. Il est donc indispensable, pour lui, que J soit capable d'avoir d'autres réponses que la défense courte droite. Pour J, ce n'est pas un problème d'intention de sa part. En effet, pour lui, il a des problèmes techniques (qu'il n'arrive pas à identifier) qui font qu'il ne se trouve pas dans une bonne position pour pouvoir croiser. Ses sensations sur le terrain font qu'il ne peut pas croiser.

Si du point de vue de EN, l'action est liée à l'intention, pour J, elle est intimement liée à la perception, ce qui nous interroge sur les conditions d'accès à l'expérience vécue (en termes de sensation) des athlètes pour comprendre leurs actions, partager des significations et s'engager collaborativement dans l'optimisation des performances.

3.2.3. Des désaccords de signification engendrés par l'organisation générale de la structure d'entraînement

Le dernier exercice est un exercice qui se nomme « *tempo* » et qui correspond à un exercice où J va devoir défendre son terrain contre deux joueurs pendant 45 secondes. J va réaliser 18 séries avec 15 secondes de récupération entre chaque série.

Défense croisée					Défense		Tempo				
Volant continu (2 contre 1)					Volant continu (2 contre 1)		Volant continu (2 contre 1) : intermittent				
E23	E24	E25	E26	E27	E28	E29	E30	E31	E32	E33	E34
+	+	-	-	-	+	+	+	+	+	-	+

Après avoir donné la consigne aux joueurs, EN revient avec J sur les focus qu'il doit avoir sur cet exercice : rester haut dans le terrain pour être agressif vers l'avant sans avoir peur de devoir gérer le retard au fond de court. J quant à lui demande à EN d'être exigeant avec les distributeurs pour qu'il n'y ait pas trop de fautes et qu'il puisse faire l'exercice correctement.

Extrait de la séquence d'entraînement (E30)

Une fois que les autres joueurs (J1 et J2) sont passés en poste de travail, EN explique la consigne de l'exercice 3.

J : Combien tu as mis ?

EN : J'ai mis 18 fois maximum.

J : 18 ?

EN : Maximum, ça peut être 15. C'est dans le cas où tu te sens bien.

EN interagit avec les filles.

J : N'hésite pas à être assez exigeant s'ils font un peu de fautes et tout.

EN : Oui.

J : Essayer d'avoir une bonne qualité quoi.

EN : Oui.

J : Assez important l'exercice-là.

EN : Mais à toi d'être haut sur le terrain quand même et si c'est derrière tu gères, ce n'est pas le problème, en sachant que si tu as, si tu mets de la vitesse dans les coups de retard fond de court, tu sais ce qu'il faut faire, à partir du moment où tu es haut dans le terrain.

Lorsque EN est auto-confronté à cet extrait, il revient sur le fait que « *J lui demande à EN d'être un peu attentif à la qualité de la distribution* ». Pour lui, J lui fait cette demande, car (i) ils savent qu'avec « *J2 la qualité de distribution peut vraiment être aléatoire* » et (ii) le tempo est un exercice « *vraiment tributaire de la qualité de distribution* ». Il lui répond donc qu' « *il va essayer d'être attentif à ça et lui rappelle quand même les points-clés de ce qu'il attend de lui* ».

Extrait du verbatim	EAC EN / E30
	<p><i>CH : Là, avant de démarrer l'exercice, peux-tu me décrire ce qu'il se passe ?</i></p> <p><i>EN : Il me demande d'être un peu attentif sur la qualité de distribution. J1 n'a jamais fait forcément cet exercice, et J2, en le connaissant, ça peut vraiment être aléatoire la qualité de distribution. Donc là, l'idée du tempo, c'est vraiment de faire des enchaînements de 40 secondes, en faisant le moins de fautes possible forcément, en maintenant le rallye. Mais cet exercice-là est tellement tributaire de la qualité de distribution, et on sait que J2 peut parfois distribuer très bien, comme parfois, il n'en a un peu rien à cirer. Et J1 ne l'a jamais donc on ne peut pas trop savoir. Donc je lui dis, oui, ok, je vais essayer d'être attentif à ça et du coup je lui rappelle quand même après les points-clés de ce qu'on attend de lui et des focus qu'on a en ce moment avec lui. C'est d'être haut dans le terrain pour pouvoir être vite ici, et que s'il est en retard derrière, qu'il gère sans problème comme il fait d'habitude. Vraiment qu'il sente qu'il n'ait pas besoin d'avoir peur du fond de court. Mais après, c'est vrai que sur l'exigence de distribution, elle est importante. Il est de plus en plus dans cette dynamique de partager sur ce genre d'informations, sur « <i>essaie d'être exigeant avec moi</i> », « <i>essaye de me dire, même si je vais te détester sur le moment, ce n'est pas grave</i> » ou des choses comme ça.</i></p>
<p>Formalisation de la règle suivie</p>	<p>Lors de cet extrait d'EAC, EN suit la règle :</p>
	<p>V - [<i>« Être attentif à la distribution »</i>], vaut pour « <i>être tributaire de la distribution qui est parfois aléatoire</i> », ce qui obtient comme résultats de « <i>faire des enchaînements avec le moins de fautes possibles</i> » et « <i>partager de plus en plus sur ce genre d'informations</i> ».</p>

Lorsque J est auto-confronté à ce même extrait, il explique sa demande par le fait qu'il ait eu « *un ressenti [néгатif] sur l'exercice d'avant* ». Il voudrait donc que les distributeurs « *ne fassent pas trop de fautes, qu'ils arrivent à jouer à une bonne vitesse de jeu et qu'ils montrent un peu d'implication dans la qualité de distribution pour que l'exercice soit le plus qualitatif possible parce que dans sa préparation, c'était très important pour être en forme* ».

Extrait du verbatim	EAC J / E30
<p><i>J arrête la vidéo.</i></p> <p><i>J : Là, je lui ai demandé d'essayer d'être attentif à la distribution, de part ce que j'ai ressenti sur l'exercice d'avant. Qu'ils ne fassent pas trop de fautes et qu'ils arrivent à jouer à une bonne vitesse de jeu et qu'ils montrent quand même un peu d'implication dans la qualité de distribution pour que l'exercice soit le plus qualitatif possible parce que j'estimais que là dans ma préparation, c'était très important pour être en forme. Et lui me dit qu'il allait faire attention. Qu'il essaierait de les pousser.</i></p>	
<p>Formalisation de la règle suivie</p>	<p>Lors de cet extrait d'EAC, J suit la règle :</p>
	<p>V - [<i>« Demander à EN d'être attentif sur la qualité de distribution »</i>], vaut pour « <i>avoir eu un ressenti négatif sur l'exercice précédent</i> », ce qui obtient comme résultats de « <i>faire un exercice qualitatif</i> » et « <i>être un exercice important dans sa préparation</i> »].</p>

Pour J, les distributeurs n'étaient pas assez impliqués dans les deux exercices précédents. En effet, lors de l'E28 (exercice 2), J explique qu'il « *aurait bien aimé que EN pousse un peu plus les deux distributeurs* », car pour lui, « *c'est un exercice où il doit être relativement sous pression* » et sur cet exercice « *il n'y a pas assez d'attaques fortes, de variations, de pression sur lui et un peu trop de faute* ». Il demande donc à EN d'être attentif à la qualité de la distribution car l'exercice de tempo est particulièrement important pour sa

préparation. De plus, les deux acteurs s'accordent à dire que cet exercice est vraiment tributaire de la distribution et EN sait que la distribution peut être très aléatoire de la part d'un des deux distributeurs.

Plus tard, pendant l'exercice (E33), EN observe que J « *est agacé parce qu'il y a trop de fautes de la part de la distribution* » et plus particulièrement d'un des deux joueurs. Pour lui, ce joueur « *n'est pas focus sur la distribution parce qu'il y a son tour qui suit donc il ne veut pas trop se fatiguer pour pouvoir passer [...] c'est le problème de ne pas avoir de sparrings (partenaire d'entraînement)* ». Toutefois, même s'il reçoit le message de J, mais, pour lui, (i) « *il exagère car quand lui passe, c'est un peu le même problème* » et « *ce n'est pas lui qui tient la raquette en face, ce n'est pas lui qui fait les fautes* ».

SYNTHESE

Un désaccord de signification mettant en avant une difficulté de l'organisation de l'entraînement

L'organisation interne de l'INSEP fait que ce sont les joueurs qui se font travailler mutuellement. Leur qualité d'entraînement est donc dépendante de l'investissement des distributeurs. En effet, même si J reconnaît qu'il s'agit d'un avantage d'avoir de bons joueurs comme distributeurs, il voit également l'inconvénient si ces derniers ne sont pas pleinement impliqués dans la distribution.

Cette histoire met en lumière l'apparition d'un désaccord de signification entre les acteurs. Pour J, le rôle de EN est de s'assurer de l'implication des distributeurs alors que pour EN, même s'il peut y faire attention, *in fine* ce n'est pas lui qui fait les fautes. Si pour J, les distributeurs n'ont pas été pleinement impliqués, pour EN, la distribution n'a pas été si mauvaise sur l'ensemble de la séance. De plus, il peut comprendre que les distributeurs n'aient pas envie de s'engager pleinement pour J, car ils veulent garder de l'énergie pour leur propre passage.

J revient en *aparte* avec EN sur cette distribution, qui amène sur une problématique plus large pour ce dernier : l'organisation interne des entraînements à l'INSEP (E0).

3.3. Résultats intermédiaires : dyade 2 (INSEP)

Les résultats de cette troisième séance d'entraînement (dyade 2) ont mis en avant que chaque exercice contient des consignes technico-tactiques qui ne sont pas explicitées à chaque séance. Ce sont leurs habitudes d'entraînement, qui permettent aux acteurs de travailler ensemble sans avoir toujours besoin de tout expliciter. Toutefois, il arrive parfois que certains axes de travail soient omis par les joueurs et nécessitent une répétition de la part de l'entraîneur (1). Ces résultats montrent également qu'un des objectifs de l'entraîneur est que le joueur ressente lorsqu'il réalise le bon geste technique. Pour cela, il accentue positivement lorsque le joueur réalise le bon geste et le fait verbaliser. L'objectif est que le joueur se rende compte que lorsqu'il réalise le bon geste, la qualité de sa frappe est meilleure. Cependant, il existe parfois des différences entre les perceptions de l'entraîneur et les sensations du joueur sur le terrain (2). Ces résultats mettent enfin en exergue les conséquences de l'organisation interne de l'entraînement sur l'activité des joueurs. À l'INSEP, il existe deux types de séance : (i) les séances collectives lors desquelles l'entraîneur est en charge d'un groupe de joueurs et où les joueurs sont tantôt en poste de travail et tantôt en poste de distribution (ils se font travailler mutuellement) et (ii) les séances techniques lors desquelles les joueurs, en binôme, sont en autonomie et se font travailler mutuellement sur des axes techniques individuels. Cette organisation fédérale a des conséquences sur l'activité des joueurs, notamment dans un sport individuel, comme le badminton. Ici, par exemple, la qualité d'entraînement du joueur est dépendante des distributeurs, qui doivent paradoxalement se préserver pour ne pas pénaliser leur propre qualité d'entraînement par la suite (3).

EN	1	1	1	2	2	1	1	3	1	1	×	1
J	1	1	1	2	2	1	1	3	1	1	×	1
	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34

Tableau 61 : Vue synoptique de la chronologie de séance d'entraînement (dyade 2)

Les épisodes de désaccords de signification sont moins nombreux que lors des deux séances précédentes. Néanmoins, cette séance tend une fois encore à invalider notre hypothèse selon laquelle la dynamique interactive entraîneur expert-athlète de Haut Niveau se caractérise majoritairement par un haut niveau d'intersubjectivité.

Les résultats de cette séance montrent que le sport Haut Niveau peut être caractérisé par des habitudes et des routines d'entraînement. Les joueurs savent (i) ce que chaque exercice implique en termes de notions à travailler et (ii) quels sont leurs axes de développement individuels. Toutefois, malgré ces habitudes, EN doit rester vigilant et rappeler les consignes oubliées par les joueurs. Ces habitudes d'entraînement sont également induites par l'organisation interne de la structure d'entraînement (ce qui impacte directement l'entraînement des joueurs comme évoqué par les acteurs lors de cette séance : par exemple, le fait de ne pas avoir de partenaire d'entraînement à l'INSEP). De plus, ces résultats interrogent sur les conditions d'accès à l'expérience vécue (en termes de sensation) des athlètes pour comprendre leurs actions. En effet, un désaccord de significations apparaît entre (i) EN pour qui la non-réalisation de la consigne est liée à un manque d'intention de J (J ne fait pas l'effort) et (ii) J, pour qui, cette non-réalisation est liée à une perception sur le terrain (il n'estime pas être dans la bonne position pour pouvoir le faire). Ce désaccord n'est pas résolu lors de cette séance : ce non-accès à l'expérience vécue par J, ne permet pas aux acteurs de partager des significations et donc s'engager collaborativement dans l'optimisation des performances.

4. Séance 4 : Dyade 3 de l'INSEP

L'EAV de la séance d'entraînement de la dyade 3 a été mené le jeudi 4 juillet 2018 après-midi à l'INSEP lors d'une séance individuelle entre l'entraîneur et le joueur. Habituellement, lors de ce type de séance (séance technique lors de laquelle chaque joueur travaille ses propres axes de développement), les joueurs sont en binôme et se font travailler mutuellement : un même joueur va être en relance (comme distributeur) la moitié de la séance, puis il va travailler l'autre moitié du temps.

Récemment blessé au poignet, le joueur étudié a repris l'entraînement « technique » depuis une semaine. Il choisit donc de se mettre avec un entraîneur pour ne pas pénaliser un autre joueur du fait de sa blessure. C'est donc une période de reprise pour ce joueur qui n'a pas joué en compétition entre les Championnats d'Europe (24 au 29 avril 2018) où le joueur s'est incliné au 1^{er} tour (32^{ème} de finale) et le Master de Barcelone (*HSBC BWF World Tour Super 300* - 28 août 2018) où le joueur s'est incliné au 1^{er} tour (32^{ème} de finale).

EAV de la séance	EAC du joueur	EAC de l'entraîneur
Judi 4 juillet 2018	Vendredi 5 juillet 2018	Vendredi 5 juillet 2018

Avant de commencer cette séance, le joueur s'était échauffé en autonomie (routine d'échauffement et shadow). Cette séance commence donc par un échauffement « spécifique badminton », c'est-à-dire avec la raquette et le volant. Cette séance s'organise ensuite autour de deux exercices principaux : (i) une routine de régularité et (ii) un multi-volants lors duquel le joueur joue tous les volants du filet.

Thème travaillé		Explications
1	Echauffement	Les deux acteurs commencent par un échauffement classique sur demi-terrain : ils commencent par une répétition de lob (J) / amorti (EN), puis continuent sur du contrôle à mi-court, pour finir sur du jeu au filet.
		EN (poste fixe sur la zone avant/mi-court) va distribuer alternativement un volant au fond de court et un volant à mi-court (sur demi-terrain côté revers pour J). De temps en temps, EN va doubler ses frappes pour amener de l'incertitude.
		Idem, mais la routine se déroule sur le demi-terrain côté coup droit pour J.
2	Régularité et reprise de sensation	Une routine va s'installer entre EN et J : fond de court côté coup droit (EN) / attaque droite (J) / contrôle à mi-court droit (EN) / contre-amorti droit (J) / fond de court droit côté coup droit (EN) / attaque droite (J) / contrôle à mi-court droit (EN) / contre-amorti croisé (J) / fond de court droit côté revers (EN) ...
		Les deux acteurs reprennent la routine mise en place sur l'échauffement : EN (poste fixe sur la zone avant/mi-court) joue alternativement un volant au fond de court et un volant à mi-court (sur demi-terrain côté coup droit pour J)
3	Coups au filet	EN envoie les volants à la main (multi-volants) vers la zone avant de J (côté coup droit). Ce dernier effectue différents coups depuis cette zone et se replace au centre du terrain entre chaque frappe.
		Idem, mais EN envoie les volants sur la zone avant du demi-terrain côté revers pour J.

Tableau 62 : Description de la séance d'entraînement (dyade 3)

4.1. La catégorisation des épisodes en termes d'accords et de désaccords de signification (dyade 3)

La retranscription des verbatims a permis de délimiter 13 épisodes. Pour chaque épisode, les règles ont été formalisées, puis une enquête grammaticale a été réalisée afin de déterminer si les acteurs (i) participent au même jeu de langage et (ii) partageaient les mêmes significations (*cf.* document annexe) Le traitement des données a été synthétisé comme suit :

Dyade 3 – INSEP			
Exercice	Episode	Participation au même jeu de langage	Partage des mêmes significations
Echauffement	E35	+	+
	E36	+	-
Routine de régularité	E37	+	+
	E38	+	+
	E39	+	+
	E40	-	-
	E41	+	+
	E42	+	+
Coups au filet	E43	+	-
	E44	+	+
	E45	+	+
	E46	+	+
	E47	+	+

Tableau 63 : Vue synoptique de séance d'entraînement (dyade 3)

Ces premiers résultats montrent que, lors de cette séance, les acteurs participent au même jeu de langage pour la majorité des épisodes recensés : seul un épisode montre une non-participation au même jeu de langage. De plus, plus de trois-quarts des épisodes recensés montrent un partage des mêmes significations pour les deux acteurs.

Nombre d'épisodes lors desquelles les acteurs participent (ou non) au même jeu de langage		
+	-	
12	1	
Nombre d'épisodes lors desquelles les acteurs partagent (ou non) les mêmes significations		
+	-	-
10	2	1

Tableau 64 : Catégorisation des épisodes en termes d'accords et de désaccords de significations (dyade 3)

4.2. La reconstitution des histoires de signification (dyade 3)

Lors de cette séance, nous avons pu reconstituer trois histoires de signification : (i) la co-construction de l'entraînement entre l'entraîneur et le joueur, qui est le principal acteur de son activité, (ii) des habitudes d'entraînement permettant aux acteurs de s'entendre implicitement sur les axes de travail à développer et (iii) une connaissance réciproque qui permet d'avoir une atmosphère « bon enfant ».

4.2.1. Autonomie : le joueur, le principal acteur de son entraînement

Après s'être échauffé hors terrain en autonomie pendant 45 minutes (footing et shadow), le J commence l'échauffement sur terrain avec EN.

Echauffement		Routine de régularité						Coups au filet				
Volant continu		Volant continu						Multi-volants				
E35	E36	E37	E38	E39	E40	E41	E42	E43	E44	E45	E46	E47
+	+/-	+	+	+	-	+	+	+/-	+	+	+	+

EN et J commencent l'échauffement par des gammes classiques et se chambrent mutuellement sur des bandes réalisées au filet. Après quelques minutes, J demande à EN une routine sur demi-terrain pour terminer son échauffement : il lui demande d'envoyer les volants alternativement au fond de court et au mi-court.

Extrait de la séquence d'entraînement (E35)

EN et J s'échauffent.

J : Tu ne vas pas le prendre à chaque fois.

[...]

EN : Ce n'est pas payé ça. Ce n'est pas payé.

J : Franchement sur les quatre bandes que tu as faites, celle du fond, ce n'est pas de la chance

...

EN : C'est juste magnifique. Je vois que ça rase, je tape moins fort exprès et ça prend la bande.

J : Il est tombé comme ça ...

EN : Une bande, c'est une bande. [...] Celle-là, elle est dégueulasse par exemple.

J : Ça c'est le contrôle avec le poignet.

[...]

EN : Tu vois, c'est magnifique.

[...]

J : Tu peux faire, sur demi, un mi-court, un fond s'il te plait ?

EN : On commence par quoi ?

[...]

J : Tu peux redoubler aussi.

EN : Oui.

Lorsque EN est auto-confronté à cet extrait, il explique que depuis sa blessure, « *c'est la première fois que J fait de la technique avec lui* ». Cette séance lui permet « *de voir où il en est [...] de savoir ce qu'il peut faire* ». Il ajoute, que, « *c'est plus un peu bon enfant au début* ». Puis, rapidement, alors qu'il y a « *zéro consigne de sa part, c'est J qui lui impose l'exercice* ».

Extrait du verbatim	EAC EN / E35
<p>CH : <i>Qu'est-ce vous faites ici sur l'échauffement ?</i></p> <p>EN : Echauffement, un peu détente, on reprend juste un peu de toucher de volants. En plus, ça fait longtemps que je n'ai pas tapé avec J entre le moment où il s'est blessé, et le moment où il a recommencé à faire de la technique. C'est la seule fois où je fais de la technique avec lui. C'est plus un peu bon enfant au début et puis comme on aime bien un peu se chamber sur les bandes, chamber sur les coups de chance un petit peu, les trucs comme ça, on part plus dans l'esprit tranquille au début. Et puis après, c'est lui qui me demande « <i>on enchaîne, vas-y sur fond de court – mi-court, fond de court – between</i>⁵⁴ ». Donc c'est lui qui me demande cet exercice-là. On est tellement dans une recherche juste de sensations pour J, là il y a zéro consigne de ma part. En fait, c'est lui qui m'impose l'exercice, ce n'est pas moi qui lui dis quoique ce soit. Je veux juste qu'il retrouve du toucher, du mouvement sur le terrain, en plus il est fatigué parce qu'il vient de faire une séance de shadow tout seul donc aucune contrainte. Après, ce sera purement technique.</p> <p>CH : <i>Et qu'est-ce que tu attends ici ? Tu me parlais de reprise de sensation ?</i></p> <p>EN : Reprise de sensations. Oui, l'objectif c'est ça. Sensations et puis comme je ne l'ai pas revu depuis longtemps, ça me permet de voir où il en est. Où il en est avec sa main, ce qu'il peut faire, ce qu'il ne peut pas faire encore. Sur les ajustements techniques que je lui demande, il y a des trucs qu'il ne peut pas encore trop faire, donc c'est lui qui me donne les informations. Cette séance me permet de savoir ce qu'il peut faire.</p> <p>CH : <i>Et lui, qu'est-ce qu'il attend d'après toi ?</i></p> <p>EN : Honnêtement, je pense qu'il attend juste de pouvoir retoucher du volant, faire plusieurs types de frappes, refaire de la technique pure comme il faisait avant sa blessure. Retrouver des sensations, ressentir ce qu'il peut faire ou pas. Comme il n'a pas de pépins aux jambes, il peut aller vite, donc il a juste besoin de retrouver du déplacement sur un terrain spécifique badminton.</p>	
<p>Formalisation de la règle suivie</p>	<p>Lors de cet extrait d'EAC, EN suit la règle :</p> <p>V - [« <i>Être à l'échauffement</i> », vaut pour « <i>ne pas avoir fait de la technique avec J depuis que sa reprise</i> », ce qui obtient come résultats de « <i>le laisser lui imposer l'exercice pour qu'il puisse retrouver des sensations</i> » et « <i>savoir où J en est</i> »].</p>

Lorsque J est auto-confronté à ce même extrait, il explique qu' « *il se met avec un coach* » à cause de sa blessure. Ici, « *il s'échauffe « badminton* » ». Pour lui, l'objectif est « *de prendre ses repères de déplacement sur le terrain, reprendre la raquette et le timing entre la raquette et la frappe* ». « *EN est donc là en tant que support* », c'est pourquoi, « *c'est lui qui le guide dans ce qu'il veut faire* ».

Extrait du verbatim	EAC J / E35
<p>CH : <i>Peux-tu me décrire un peu ce que tu fais ici ?</i></p> <p>J : Moi c'est spécial, parce que comme je suis blessé, j'essaie de ne pas être avec un joueur pour pas le pénaliser, parce que je ne peux pas faire tout. Après là c'est mieux, je me suis mis avec un joueur lundi mais la semaine dernière je ne pouvais pas. C'est pour ça que je me mets avec un coach parce que lui, il fait que la relance, il n'a pas besoin de travailler. Moi c'est un peu spécial, parce que je suis un peu blessé, enfin je reviens mais c'est un peu différent des autres joueurs je pense en ce moment.</p> <p>CH : <i>D'accord. Donc tu t'échauffes comment, là sur cette séance ?</i></p> <p>J : En fait j'ai fait du shadow avant donc c'est un peu spécial, j'étais déjà chaud. Là, je m'échauffe « <i>badminton</i> », c'est-à-dire je tape le volant un peu, je fais un peu de fond/filet, afin de bouger, de prendre mes repères de déplacement sur le terrain, c'est reprendre la raquette, le <i>timing</i> entre la raquette et la frappe enfin des trucs assez simples. Comme j'avais fait du shadow avant, il n'y a rien de spécial, c'est juste de taper dans le volant et même la technique en soi, c'est histoire que je reprenne le rythme un peu de sensations, il n'y a pas vraiment de choses précises.</p>	

⁵⁴ (In) between (entrejeu) : zone éloignée du filet et du fond de court, qui peut s'apparenter au mi-court mais qui évolue en fonction des disciplines (OTHN, 2017)

CH : Et là c'est toi qui choisis ton échauffement ?

J : Oui. En fait, lui, il est là en tant que support, donc moi je demande un peu ce que je veux faire à l'échauffement. On va dire en fin d'échauffement pour se sentir à l'aise pour ce qu'on va travailler un peu après. Donc c'est moi qui le guide dans ce que je veux faire.

Formalisation de la règle suivie	Lors de cet extrait d'EAC, J suit la règle :
	V - [« Être à l'échauffement », vaut pour « ne pas pénaliser les autres avec sa blessure » et « se mettre avec un entraîneur », ce qui obtient comme résultats de « reprendre le rythme des sensations », « demander à EN ce qu'il veut faire » et « retrouver ses repères »].

Pour les deux acteurs, l'échauffement « raquette » est le moyen pour J de reprendre des sensations après la blessure de J au poignet. C'est pourquoi, c'est J qui guide EN dans sa pratique (pour EN c'est également un moyen de savoir où J en est et ce qu'il peut faire ou non). EN accepte ici de ne pas imposer d'exercice car (i) il souhaite que le joueur puisse retrouver ses sensations de frappe sur le terrain (J doit donc être capable de savoir ce dont il a besoin pour retrouver ses sensations) et (ii) il ne sait pas où en est J dans sa reprise avec la raquette après sa blessure. Pour pouvoir reprendre ses sensations à son rythme et en gérant sa blessure au poignet, J donc prend la main sur son échauffement. Après l'échauffement, EN revient que le fait que « c'est encore J qui lui impose l'exercice ». Pour lui, cela est positif car « il y a une recherche personnelle là-dedans ». De plus, « lui s'en fiche de l'exercice, l'important c'est qu'est-ce qu'il faut qu'il fasse dans l'exercice pour que ce soit un exercice bon » (E36). Toutefois, même si ce n'est pas lui qui propose l'exercice, EN ne s'interdit pas de corriger J si besoin.

Après de longues minutes sur la routine de l'exercice 1, J prend quelques minutes de pause. À ce moment-là, EN se rend compte qu'il est fatigué et lui propose une nouvelle situation, proche de celle proposée auparavant.

Extrait de la séquence d'entraînement (E37)

Après les premières séries de l'exercice 1, J fait une pause de quelques minutes.

EN : Aller Monsieur.

J : Tranquille là.

EN : Tu viens de faire une demi-heure de shadow ?

J : Oui, pas au début parce que, au début j'avais ...

EN : Un peu d'énergie ?

J : Oui, voilà.

EN : Là je peux juste te faire bouger un peu, histoire que tu gardes le bras gauche un peu haut, là-bas un peu en retard mais ici quoi. Que tu fasses descendre des trucs là.

J : Ok

EN : Je pousse assez loin ici.

J : Je te le remets.

EN : Tu me le remets, on repart là-bas. On se limite à ce déplacement-là.

Lorsque EN est auto-confronté à cet extrait, il explique que le fait de voir « *que J commence à être fatigué* », il « *prend donc la main sur l'exercice* » et « *il limite un peu le volume sur cet exercice pour garder la qualité* ».

Extrait du verbatim	EAC EN / E37
<p>CH : <i>Qu'est-ce que tu fais ici ?</i></p> <p>EN : Là, c'est à peu près la même situation, mais là je vois qu'il commence à être fatigué, après le shadow, après l'exercice qu'il voulait se faire du croisé dans tous les sens. Donc je fais la même situation, mais sur demi-terrain pour qu'il se fatigue moins parce que ça ne sert à rien. Et finalement, on reste sur le même type de frappe. Donc je limite un peu le volume sur cet exercice pour garder la qualité, pour qu'il ne soit pas flingué. Parce que c'est la même chose finalement, et qu'il se focalise du coup techniquement sur chercher haut main gauche. Je ne parle même pas des jambes, mais elles sont bien donc en général quand il y a un truc qui est bien, parfois c'est vrai que je mets l'accent dessus, mais à ce niveau-là à un moment donné, les joueurs savent que c'est bien, ce ne sont pas des enfants, on ne va pas les chouchouter non plus sur ça « <i>c'est vachement bien ce que tu fais</i> ». Non, en général, les jambes, c'est bien, maintenant c'est la raquette qui demande plus d'attention.</p> <p>CH : <i>Tu dis que finalement c'est toi qui reprends la main ?</i></p> <p>EN : Oui. Ce n'est plus lui du coup. Mais c'est la même situation, à une frappe près, c'est la même situation. Donc juste parce que je le vois fatigué. Donc je prends un peu la main là-dessus parce que je veux qu'il fasse moins de déplacements. Vu qu'il en a déjà fait 45 minutes de shadow avant.</p>	
<p>Formalisation de la règle suivie</p>	<p>Lors de cet extrait d'EAC, EN suit la règle :</p>
	<p>V - [« <i>Voir que J est fatigué</i> », vaut pour « <i>avoir fait 45 minutes de shadow</i> » et « <i>vouloir faire des croisés dans tous les sens</i> », ce qui obtient comme résultats de « <i>reprendre la main sur l'exercice</i> » et « <i>limiter les déplacements pour garder la qualité</i> »].</p>

Lorsque J est auto-confronté à ce même extrait, il explique qu' « *ils passent sur un exercice technique qui ne fait pas trop bouger parce qu'il est fatigué* » afin de pouvoir « *se focaliser sur le fond de court côté coup droit* ».

Extrait du verbatim	EAC J / E37
<p>CH : <i>Là, vous changez un peu d'exercice, tu peux me dire ce que vous faites ?</i></p> <p>J : Oui, là on passe sur un exercice technique qui ne fait pas trop bouger parce que je suis mort. Il le voit et du coup, on part sur un exercice technique sur ce qu'on disait juste avant sur le fond de court. Donc oui simplement, un exercice juste technique. Il m'a proposé naturellement, il a vu que j'étais fatigué, il m'a proposé un truc où on ne devait pas trop bouger. Puis comme il avait vu juste avant que, il m'avait fait un retour sur le fond de court au fond côté coup droit donc oui, on s'est focalisé dessus.</p>	
<p>Formalisation de la règle suivie</p>	<p>Lors de cet extrait d'EAC, J suit la règle :</p>
	<p>V - [« <i>Être fatigué</i> », vaut pour « <i>se focaliser sur le fond de court</i> », ce qui obtient comme résultat de « <i>passer sur un exercice fait moins bouger</i> »].</p>

EN voit que J est fatigué. En effet, lors de l'E40, il explique qu'il « *voit que J est fatigué* » car « *il marche la tête baissée* ». Lors de cet épisode (E37), EN reprend la main sur l'entraînement car il se rend compte que la situation proposée par J est trop dure physiquement notamment après l'échauffement qu'il a fait juste avant la séance. Il lui propose donc une situation moins fatigante et profite pour axer la séance sur la frappe sur une notion technique particulière sur le fond de court côté coup droit. Ce nouvel exercice permet donc de (i) limiter

les déplacements, (ii) garder la qualité et (iii) se focaliser sur l'élément technique sur le fond de court.

Pour terminer la séance, les acteurs partent sur un multi-volants pour que J puisse travailler ses coups au filet. De nouveau, c'est J qui prend la main sur la séance et demande à EN de lui envoyer les volants d'une certaine façon.

Extrait de la séquence d'entraînement (E44)

Cet épisode se déroule lors du dernier exercice (multi-volants au filet).

J : Non je ne sais pas, un volant comment ?

EN : Mais qu'est-ce que tu veux faire, que du spin ?

J : Je veux travailler juste devant spin et (...)

EN : Fixation, etc.

J : Oui.

EN : Oui, je t'envoie à la main.

Lorsque EN est auto-confronté à cet extrait, il explique que de nouveau « *J prend les devants sur l'exercice* ». Pour lui, cette autonomie est importante, car « *à ce niveau, les joueurs doivent savoir ce qu'ils doivent faire pour reprendre de la sensation* ». Son rôle est ici « *d'ajuster sur quelques petits détails* ».

Extrait du verbatim	EAC EN / E44
<p><i>CH : Qu'est-ce qui se passe à ce moment-là ?</i></p> <p><i>EN : C'est lui qui prend les devants sur l'exercice. Je ne suis pas dans ses jambes, je ne sais pas ce qu'il lui reste comme énergie. Je sais qu'il est fatigué, mais je ne sais pas ce qu'il lui reste comme énergie. On finit par un peu de filet, ce n'est pas très coûteux en énergie. Donc, sensations, feeling. À ce niveau, les joueurs doivent savoir ce qu'ils doivent faire pour reprendre de la sensation.</i></p> <p><i>CH : Qu'est-ce que tu attends ici ?</i></p> <p><i>EN : Là, tout de suite, je n'ai pas de focus. Le focus vient après, dès que je vois un truc qui ne me plaît pas ou qui peut être mieux, c'est là que le focus arrive. Parce qu'après il sait ce qu'il doit faire pour faire un spin, c'est juste après on ajuste sur quelques petits détails. Lui, il me dit être bien placé, être grand, pour moi le focus, c'est ça il essaie de reprendre de la sensation, de la sensation pure sur du contrôle au fil.</i></p>	<p>Lors de cet extrait d'EAC, EN suit la règle :</p>
<p>Formalisation de la règle suivie</p>	<p>V - [« <i>Laisser J prendre les devants sur l'exercice</i> », vaut pour « <i>ne pas savoir ce qu'il lui reste comme énergie</i> », ce qui obtient comme résultats de « <i>ajuster des petits détails</i> » et « <i>le laisser reprendre des sensations</i> »].</p>

Lorsque J est auto-confronté à ce même extrait, il explique qu'il veut terminer par « *de la technique, de la répétition au filet* », l'objectif étant « *de travailler la main haute devant et voir aussi les sensations avec son poignet* » tout en « *finissant la séance sans trop bouger* ».

Extrait du verbatim	EAC J / E44
<p><i>CH : Tu fais quoi ici ?</i> J : Je lui dis que je veux faire de la technique, de la répétition au filet, et que je veux travailler un peu la main haute devant, la fixation puis pour voir aussi les sensations avec mon poignet surtout. Voilà juste un peu de technique de répétition de coups parce que, pour finir un peu la séance sans trop bouger.</p>	
<p>Formalisation de la règle suivie</p>	<p>Lors de cet extrait d'EAC, J suit la règle :</p>
	<p>V - [« <i>Demander à EN de la répétition de coups au filet</i> », vaut pour « <i>travailler la main haute et la fixation</i> », ce qui obtient comme résultats de « <i>voir les sensations avec son poignet</i> » et « <i>finir la séance sans trop bouger</i> »].</p>

De nouveau, c'est J qui impose l'exercice à EN. Il veut faire de la répétition technique au filet pouvoir retrouver des sensations avec son poignet sans trop bouger. EN laisse J prendre les devants sur l'exercice, car, pour lui, les joueurs doivent savoir ce qu'ils doivent faire retrouver des sensations. Son rôle est donc d'accompagner le joueur à ajuster sa technique pour qu'il puisse trouver le meilleur « réglage » possible.

Avant de commencer la première série de l'exercice, EN demande à J comment il souhaite qu'il lui envoie les volants : ce dernier lui demande de varier la relance pour qu'il puisse retrouver différentes trajectoires comme en situation de match.

Extrait de la séquence d'entraînement (E45)

Cet épisode fait directement suite à E44.

EN : Je t'envoie loin du fil ?

J : Varie.

EN : Comme ça ? Comme ça ?

J : Voilà. Varie, varie.

Lorsque EN est auto-confronté à cet extrait, il explique qu'il distribue de différentes façons pour que J puisse « *s'adapter sur chaque volant* ». Il ajoute ensuite qu' « *il le laisse prendre le temps qu'il veut* ». Comme « *ils n'ont pas de limites horaires [...] il ne le pousse pas et préfère qu'il fasse une série de qualité* ».

Extrait du verbatim	EAC EN / E45
<p><i>EN arrête la vidéo.</i> EN : Plein de distributions différentes pour qu'il ait plein de chose, qu'il doive s'adapter sur chaque volant avec les jambes, avec la raquette. <i>CH : Donc qu'est-ce que tu fais à ce moment-là ?</i> EN : Là il est déjà rincé, il a fait quatre allers-retours. Son temps de repos, oui. Il est claqué donc il prend le temps qu'il veut. C'est du un pour un, on a le temps, on n'a pas de limites horaires. C'est un créneau technique pur. Il est fatigué, je ne le pousse pas, il n'y a pas besoin. Je préfère qu'il fasse une série de qualité plutôt qu'on enchaîne et que ce soit naze. Il repart quand il veut, quand il sent que ça va pour faire la série.</p>	

Formalisation de la règle suivie	Lors de cet extrait d'EAC, EN suit la règle :
	V - [« <i>Faire pleins de distribution différentes</i> », vaut pour « <i>faire des volants différents</i> », ce qui obtient comme résultat de « <i>s'adapter sur à volant</i> »].

Lorsque J est auto-confronté à ce même extrait, il explique d'abord que « *c'est lui qui gère par rapport à sa récupération* ». De nouveau, il prend la main et « *demande à EN de varier la relance pour avoir tous les coups qui arrivent en match* ».

Extrait du verbatim	EAC J / E45
<p>CH : <i>Qu'est-ce que tu fais ici ?</i></p> <p>J : C'est moi qui gère par rapport à ma récupération. Donc ce n'est pas défini. Je lui demande de varier et puis il fait un peu tous les coups qui arrivent en match donc du haut, du bas, avec un spin, sans spin, loin, près de filet, après à moi de travailler comme je veux. Je veux qu'il varie tous les coups un peu.</p> <p>CH : <i>Et qu'est-ce que tu cherches à faire sur cet exercice ?</i></p> <p>J : Arriver raquette haute toujours, le même focus.</p> <p>CH : <i>Et qu'est-ce que tu attends ?</i></p> <p>J : Comme tout à l'heure je n'attends rien de spécial. S'il me sort un truc, je le prends et je l'écoute. Mais sinon je n'attends aucun retour de sa part. Non, je n'ai pas d'attente particulière.</p>	
Formalisation de la règle suivie	Lors de cet extrait d'EAC, J suit la règle :
	V - [« <i>Demander de varier les coups</i> », vaut pour « <i>faire tous les coups qui arrivent en match</i> », ce qui obtient comme résultat de « <i>pouvoir travailler comme il veut</i> »].

Encore une fois, c'est J qui est l'acteur principal de son entraînement : c'est lui qui choisit l'exercice qu'il veut réaliser. Pour J, l'important est que EN lui fasse une distribution variée pour qu'il puisse s'adapter à chaque frappe comme en situation de match. C'est également lui qui gère son temps de travail. En effet, voyant que J est fatigué, EN préfère le laisser prendre la main sur sa récupération pour que les séries soient de qualité.

Après quelques séries, EN profite d'un temps de pause pour revenir sur un point technique : il fait un retour à J concernant sa technique sur la zone avant et plus particulièrement sur son armé (*i.e.* sa préparation avant la frappe).

Extrait de la séquence d'entraînement (E47)

Quelques minutes plus tard, EN prend le temps de revenir sur un point technique lors d'un temps de pause.

EN : Et du coup après ton bloc, finalement comme tu arrives à la même vitesse que pour ton lift, le bloc, on le voit moins partir. Le contre-amorti, j'entends.

J : Sans la feinte tu veux dire ?

EN : Oui. Parce que tu as la même préparation. Après, tu peux mixer les deux. Tu peux arriver vite et faire ton lift vite. Arriver lentement faire ton lift vite. Arriver vite et faire ton bloc. Arriver lentement, faire ton bloc plus lentement. Essaie de trouver toutes les combinaisons possibles.

La série reprend. Une fois la série terminée, les acteurs changent de côté et commencent une nouvelle série.

EN : Bien. Tu vois, d'où l'importance que tu fais, ta reprise d'appuis et si tu dois aller vers le filet, je monte là et mon armé est là, et une fois qu'il est placé là, après je ne me déplace. Je me déplace là toujours, et là, j'ai plein de possibilités. Alors que si on fait l'armé, tu démarres là, l'armé là, finalement il faut remonter à la fin (...)

J : Il faut redescendre (...)

EN : Il y a plus de gestes parasites.

Lorsque EN est auto-confronté à cet extrait, il explique qu'il donne à J « un point-clé sur l'armé » car il sait que « c'est un joueur qui arme beaucoup vers le bas pour arriver au filet ». Ils « en ont déjà parlé, mais il lui redit », car pour lui, c'est une notion technique importante sur laquelle, de manière générale, les joueurs français « se font dominer parce que c'est un des paramètres où ils sont moins forts que leur adversaire ».

Extrait du verbatim	EAC EN / E47
<p>CH : <i>Qu'est-ce que tu fais ici ?</i></p> <p>EN : Petit point clé sur l'armé du coup parce que lui c'est pareil, c'est un joueur qui arme beaucoup vers le bas pour arriver au filet et monter. Ça, on en avait déjà parlé mais je lui redis. Enfin j'ai le souvenir de lui avoir déjà dit ce genre de truc. Là, l'idéal serait que l'armé se fasse là tout de suite pour être grand pour avoir plein de possibilités. Quitte à redescendre après pour fixer. Je préfère qu'il redescende pour faire une frappe, plutôt qu'il parte d'en bas et qu'il doive monter, parce que tu augmentes le risque de faire une faute ou de faire une frappe moins bonne, moins percutante. Encore une fois, ça c'est de la répétition, parce qu'ils ont eu trop l'habitude de partir et de monter après. Et il est d'accord. Il le dit oui tout de suite là je suis bien.</p> <p>CH : <i>Et qu'est-ce que tu recherches ?</i></p> <p>EN : Ce que je recherche, c'est vraiment qu'une fois qu'ils ont fait l'armé, donc le volant il est en l'air, la raquette elle ne bouge plus jusqu'à la frappe. Si tu pars d'en bas, ta raquette ne fera que bouger. Donc tu donnes des informations au mec. Alors que si ta raquette, elle ne bouge pas, tu es en train de te déplacer vers le volant et que sur une distance de 2 mètres ta raquette est quasiment immobile, sur la prise d'information, c'est archi dur. C'est là que les mecs ils sont très forts, sur les armés, les gestes très courts, ils sont plus forts que nous, alors la fixation est meilleure et leurs coups sont de meilleure qualité, donc nous on est en retard et on fait des coups de moins bonnes qualités et on se fait dominer parce que c'est un des paramètres où on est moins forts.</p>	
Formalisation de la règle suivie	Lors de cet extrait d'EAC, EN suit la règle :
	V - [« Donner un point clé sur l'armé », vaut pour « armer vers le bas » et « être un paramètre où les joueurs se font dominer », ce qui obtient comme résultats d' « armer pour être grand de suite » et « avoir sa raquette immobile »].

Lorsque J est auto-confronté à ce même extrait, il explique qu' « *EN revient sur sa façon d'arriver* » au filet dans le but d'avoir « *plus d'outils en main pour les matchs* ». Il est « *forcément d'accord avec lui* », car « *il sait très bien que c'est ça qu'il faut qu'il travaille* ».

Extrait du verbatim	EAC J / E47
<p><i>CH : Sur quoi vous revenez là ?</i></p> <p><i>J : Il revient sur ce coup-là, ce n'est pas sur le coup, c'est sur la façon d'arriver en fait. Parce que ce n'est pas du tout sur le même coup que j'avais fait avant. C'est juste de varier les rythmes de déplacements et les rythmes de frappes. Donc après, il y a quatre possibilités : tu arrives vite, tu joues vite, tu arrives vite, tu joues lent, ou tu arrives lent, tu joues vite ou tu arrives lent, tu joues lent. Donc c'est juste m'amuser à varier ça pour avoir le plus d'outils en main pour les matchs. Pour savoir un peu tout faire et puis mettre l'autre dans de mauvaises situations. Donc il revient sur ça beaucoup, enfin à la fin de la technique côté coup droit.</i></p> <p><i>CH : Et ensuite, il te parle d'autre chose, c'est ça ?</i></p> <p><i>J : Oui, il me fait un retour. C'est un truc sur lequel je suis focalisé, c'est juste qu'il confirme ce que je fais déjà, je pense, sur la vidéo, d'arriver haut pour pouvoir bien fixer au lieu d'arriver bas. Voilà, c'est juste, pas un rappel, mais oui, je pense que c'est un rappel, mais sans dire que je ne le faisais pas. C'était juste pour me le dire. Je suis d'accord avec lui forcément parce que c'est ce que je travaille, c'est mon focus sur la séquence. Après, on sait très bien, sans nous le dire, on sait très bien que c'est ça qu'il faut que je travaille. Et là, il me rappelle pour que je ne l'oublie pas pour la suite. Moi ça me va très bien, s'il ne m'avait rien dit dans tous les cas, je l'aurai fait, ça n'aurait rien changé en fait.</i></p>	
<p>Formalisation de la règle suivie</p>	<p>Lors de cet extrait d'EAC, J suit la règle :</p>
	<p>V - [« <i>Recevoir un feedback sur sa façon d'arriver</i> », vaut pour « <i>avoir plus d'outils en main</i> » et « <i>savoir sans se le dire qu'il doit travailler son armé</i> », ce qui obtient comme résultat d' « <i>arriver haut pour pouvoir bien fixer</i> »].</p>

Même si ce n'est pas lui qui à donner l'exercice, EN ne s'interdit pas de donner des feedbacks à J. Ici, il revient sur son armé au filet. Pour lui, l'objectif est que J arme plus haut et plus tôt pour pouvoir mieux fixer. C'est important, car c'est un des axes sur lequel les adversaires sont plus forts. J est d'accord avec lui, car il sait que c'est un focus qu'il doit avoir. Pour lui, l'objectif est également d'avoir plus d'outils en main pour mettre l'adversaire en difficulté.

SYNTHESE

Une co-construction possible grâce à des accords de signification

Ces épisodes montrent que l'entraînement est une co-construction entre l'entraîneur et l'athlète, dans laquelle l'athlète est finalement le principal acteur. Ici, c'est essentiellement le joueur qui prend en main sa séance : c'est lui qui fait le choix de ses exercices et qui gère son temps de travail et de récupération. Comme J revient de blessure, l'objectif de cette séance est qu'il puisse reprendre des sensations.

Pour EN, il est important qu'à ce niveau, les joueurs soient capables de savoir ce dont ils ont besoin pour retrouver de la sensation, c'est pourquoi il laisse J prendre la main et trouve cela très positif que ce dernier soit dans une recherche personnelle. EN a ici un rôle de guide, il assure la relance et accompagne J pour qu'il puisse ajuster au mieux sa technique. Pour lui, sur cette séance, l'important n'est pas l'exercice en lui-même, mais sa réalisation, c'est pourquoi, il s'autorise à lui donner quelques feedbacks techniques. De plus, il n'hésite pas à reprendre la main sur la séance pour maintenir une qualité de travail (e.g., lorsqu'il observe que J est fatigué, il lui propose un exercice moins dur physiquement, mais permettant de travailler sur des éléments techniques précis).

Les acteurs partagent ici les mêmes significations tout au long de l'histoire de signification, ces accords permettant un travail collectif performant.

4.2.2. Une vision partagée des axes de travail

Même si c'est J qui prend la main sur sa séance d'entraînement en faisant ses propres choix d'exercices, EN n'hésite pas à lui donner des feedbacks pour ajuster au mieux sa technique.

Echauffement		Routine de régularité						Coups au filet				
Volant continu		Volant continu						Multi-volants				
E35	E36	E37	E38	E39	E40	E41	E42	E43	E44	E45	E46	E47
+	+/-	+	+	+	-	+	+	+/-	+	+	+	+

4.2.2.1. L'utilisation du bras équilibreur

À la fin de l'échauffement « raquette », J prend de nouveau la main sur sa séance et donne à EN l'exercice qu'il veut réaliser. Après deux minutes de routine, EN revient sur un point technique avec J : l'utilisation du bras équilibreur (bras gauche pour J qui est droitier).

Extrait de la séquence d'entraînement (E36)

À la suite d'une faute, EN revient sur un point technique avec J.

EN : Tu vois en mettant ton bras gauche bien haut, enfin pas bien haut, grand, déjà tu ne t'avachis pas au moment de la frappe, et surtout tu dois sentir que cette partie-là bosser. Et c'est là que ton corps, il est droit, il est gainé, le transfert de force se fait bien mieux, plutôt que de faire ça, ou ça, ou un truc comme ça.

J : Oui, oui.

Après quelques secondes de pauses, J demande à EN un nouvel exercice.

J : Du coup, en fait, je descends, droit, tu retournes au filet, moi je joue droit, tu lèves droit, je redescends droit, là tu peux fixer au filet, et là je croise. Ça fait un comme ça, un comme ça. Un comme ça, un comme ça.

EN : Ça marche.

Lorsque EN est auto-confronté à cet extrait, il explique que l'« utilisation du bras gauche » est une notion « purement technique, qu'il travaille avec pas mal de joueurs ». Pour lui, « les joueurs sont trop fermés, très petits au lieu d'être grands, de travailler qu'avec le bras et l'avant-bras, main en tirant ce bras gauche et en ouvrant un peu la cage thoracique » afin d'avoir « un meilleur transfert de force » et donc une meilleure qualité de frappe.

Extrait du verbatim	EAC EN / E36
<p>CH : <i>Qu'est-ce qui se passe ici ?</i></p> <p>EN : Là, c'est purement technique. C'est un truc qu'on travaille avec pas mal de joueurs, c'est vraiment cette utilisation du bras gauche pour les droitiers. Parce que pour moi, les joueurs sont trop comme ça au niveau de la frappe, ils sont trop fermés, très petits au lieu d'être grands, de travailler qu'avec le bras et l'avant-bras, main et justement en tirant ce bras gauche et en ouvrant un peu la cage thoracique, ils doivent ressentir uniquement cette partie bossée. Sur le ressenti, il me dit « <i>oui je me sens stable, je ne bouge pas, je sens qu'il y a ça qui part, mes coups sont de meilleure qualité</i> ». Moi ce que j'aimerais, c'est que côté coup droit, mais côté revers aussi, les joueurs fassent ça et au moment de la frappe, ils ne bougent pas, plutôt que de faire ça. Parce que la qualité de la frappe s'en ressent, le transfert de force est bien meilleur, sur la chaîne musculaire. Toute la chaîne musculaire est tendue donc le transfert de force se fait bien mieux. Ça, c'est très technique, donc j'avais pris des photos. Axelsen⁵⁵, au moment de la frappe, il est comme ça, Lin Dan⁵⁶, sa main est là et j'avais Corvée⁵⁷ à l'inverse. C'est exactement ce que je n'aimerais pas voir, mais c'est tellement dur à changer, parce que là c'est ancré. Tu sens que ce geste est ancré alors que les joueurs le disent eux-mêmes, quand ils sont grands ici ils se sentent bien. La qualité de frappe n'a rien à voir mais là on est que sur de la technique, le temps que ça arrive en match après, ça va demander un temps fou.</p>	
Formalisation de la règle suivie	Lors de cet extrait d'EAC, EN suit la règle :
	O - [« <i>Devoir utiliser davantage le bras gauche</i> », vaut pour « <i>être trop fermé lors de la frappe</i> » et « <i>avoir un meilleur transfert de force</i> », ce qui obtient comme résultats d'« <i>avoir des coups de meilleure qualité</i> » et « <i>être difficile à changer</i> »].

⁵⁵ Badiste de Haut Niveau (Danemark), champion du Monde 2017 en simple homme.

⁵⁶ Badiste de Haut Niveau (Chine), quintuple champion du Monde (2006, 2007, 2009, 2011 et 2013) et double champion olympique (2008 et 2012) en simple homme.

⁵⁷ Badiste de Haut Niveau (France), double champion de France (2016 et 2017) en simple homme.

Lorsque J est auto-confronté à ce même extrait, il explique que même s' « *il n'attend rien de spécial* » de EN, il sait que « *s'il a un conseil à lui donner, il lui donnera* ». Comme lors de cet épisode, lors duquel « *EN lui donne un conseil sur l'exercice d'avant sur la technique fond de court* ».

Extrait du verbatim	EAC J / E36
<p><i>CH : Là, qu'est-ce qui se passe sur cette séquence ?</i> <i>J : Il me donne un conseil sur l'exercice d'avant sur la technique fond de court et après on passe à un autre exercice que je lui donne parce que j'avais envie de travailler cet exercice-là. Un qui ne me faisait pas mal par rapport aux coups que je devais faire puis qui me faisaient bien bouger sur grand terrain.</i> <i>CH : Donc à ce moment-là, qu'est-ce que tu attends ?</i> <i>J : J'attends qu'il me renvoie le volant. Je n'attends rien de spécial en fait. S'il a un conseil à me donner, il me donnera, mais j'attends juste de faire mon exercice. Après je me focalise un peu sur ce qu'il m'a dit avant sur le fond de court, sur le retour qu'il m'a donné. Forcément, parce qu'il vient de me donner donc je me focalise beaucoup sur ça. Mais après, je n'attends rien de lui spécialement. S'il ne me donne pas de conseils, c'est que c'est bien exécuté. S'il me donne un conseil, c'est qu'il y a un truc qu'il faut que je change. Je n'ai pas d'attentes particulières.</i></p>	
<p>Formalisation de la règle suivie</p>	<p>Lors de cet extrait d'EAC, J suit la règle :</p>
	<p>V - [« <i>Recevoir un conseil sur la technique fond de court</i> », vaut pour « <i>ne pas avoir d'attentes particulières</i> », ce qui obtient comme résultat de « <i>se focaliser sur ce que lui a dit EN</i> »].</p>

Pour EN, J a tendance être trop fermé au moment de la frappe. Il lui demande d'utiliser davantage son bras gauche pour être davantage gainé, avoir un meilleur transfert de force et donc une frappe de meilleure qualité. En recherche de sensations, J n'attend rien de particulier de EN mais sait que ce dernier lui donnera des conseils s'il le juge nécessaire. Il reste ouvert aux conseils techniques et prend en compte ces remarques pour la suite de la séance.

Lorsque EN remarque que J réalise une frappe de qualité avec une bonne posture (grâce à son bras équilibrateur), il revient avec J sur cette notion technique.

Extrait de la séquence d'entraînement (E38)

Cet épisode se déroule lors de l'exercice 2 (situation proposée par EN).

EN : Propre celui-là. Mais tu vois, même en termes de fixation, le fait de rester, le fait de rester comme ça, et qu'à la fin, il n'y a que ça qui bouge, tu ne peux pas voir.

J : Ça feinte de fou, en fait, comme tu dis, je suis solide, donc je suis là j'attends, et je ne suis pas à partir à droite, à gauche.

EN : Oui, oui. Et là sur la prise d'informations, moi, à un moment donné quand je ne vois que ça bouger, je ne peux rien faire, enfin je ne peux pas prendre un truc (...)

J : Tu n'as pas l'indication pour savoir (...)

EN : Je n'ai pas l'indication de savoir où est-ce que ça va aller.

J : Oui c'est vrai.

Lorsque EN est auto-confronté à cet extrait, il explique que le principal objectif des séances techniques est que « *le joueur se rend compte que ce qu'il fait est mieux* ». C'est pourquoi, lorsque que J réalise « *une frappe elle de super qualité [...] il revient sur ce qu'il lui a dit sur la position* ». Pour lui, « *les exercices de techniques, ce n'est quasiment que de la sensation [...] ce sont plein de petits paramètres, de points-clés, qu'ils doivent ressentir* ».

Extrait du verbatim	EAC EN / E38
<p>EN arrête la vidéo avant la nouvelle série.</p> <p>EN : C'est ça qui m'intéresse dans les entraînements. C'est que le joueur se rend compte que ce qu'il fait c'est mieux. À partir du moment que c'est comme ça, j'ai fait mon travail. Parce que s'il arrive à se dire « <i>oui, là je ressens que je suis bien placé, ma fixette est bien, le coup est de bonne qualité, je suis loin de faire une faute parce que vu que je le prends haut, j'ai statistiquement moins de chances de faire une faute</i> ». Pour moi, c'est exactement ce que je recherche. Donc là, je lui donne clairement en début un point-clé technique et derrière, après l'enchaînement, parce qu'il fait aussi cette frappe croisée et comme la frappe est de super qualité, je reviens dessus et je reviens sur ce qu'on a dit sur la position, vu qu'elle est comme ça, tu utilises que ça, finalement la qualité est top. Et il s'en rend compte, il est d'accord, et puis il ressent que le volant part bien.</p> <p>CH : <i>Le fait de lui donner un point-clé technique, qu'est-ce tu recherches ?</i></p> <p>EN : A partir du moment où il est d'accord, enfin qu'il ressent quelque chose peut-être pas nouveau mais une sensation qu'il avait perdu depuis un petit moment, les exercices de technique pour moi ce n'est que ça, ce n'est quasiment que de la sensation. Ressentir des trucs, se dire « <i>cette frappe-là, elle est bien, pourquoi elle est bien ? Qu'est-ce que j'ai fait pour qu'elle soit bien ? Est-ce que je me suis bien déplacé ? Est-ce que j'ai été le cherché haut ? Est-ce que j'ai, est-ce que ma frappe est fixée ? Est-ce que je fais un geste court ? Est-ce qu'il part à la bonne vitesse ? Est-ce que je me replace bien après ?</i> ». Ce sont plein de petits paramètres comme ça, de points-clés, qu'ils doivent ressentir parce que, là ça va, c'est du un pour un donc c'est facile, mais même sur les autres exercices, il faut qu'ils se posent des questions les joueurs. Il faut arrêter de penser que tout va venir de nous en fait. Maintenant, c'est la répétition qui est importante.</p>	<p>Lors de cet extrait d'EAC, EN suit la règle :</p> <p>V - [« <i>Revenir sur les points-clés après une frappe bien réalisée</i> », vaut pour « <i>vouloir que les joueurs se posent des questions</i> » et « <i>vouloir qu'ils ressentent des sensations</i> », ce qui obtient comme résultat de « <i>montrer à J que c'est mieux</i> »].</p>
<p>Formalisation de la règle suivie</p>	<p>Lors de cet extrait d'EAC, EN suit la règle :</p> <p>V - [« <i>Revenir sur les points-clés après une frappe bien réalisée</i> », vaut pour « <i>vouloir que les joueurs se posent des questions</i> » et « <i>vouloir qu'ils ressentent des sensations</i> », ce qui obtient comme résultat de « <i>montrer à J que c'est mieux</i> »].</p>

Lorsque J est auto-confronté à ce même extrait, il explique que EN veut lui « *montrer que c'était bien exécuté, que c'était mieux de la faire comme ça et qu'on pouvait voir la différence de trajectoires* ». « *Il est donc d'accord avec lui* » car il « *ressent que la qualité de son coup est mieux* ».

Extrait du verbatim	EAC J / E38
<p>CH : <i>Qu'est-ce qui se passe là ?</i></p> <p>J : Ça c'est juste une justification de ce qu'il m'a dit avant donc ce n'est pas forcément un conseil mais c'est juste pour montrer comme quoi c'était bien exécuté, et c'était mieux de la faire comme ça, et qu'on pouvait voir la différence de trajectoires et de coups.</p> <p>CH : <i>Et toi, qu'est-ce que tu fais ?</i></p> <p>J : Oui, moi je suis d'accord avec lui. Enfin je vais dans son sens et je suis d'accord avec lui et je ressens, que je me sens mieux, la qualité de mon coup est mieux, je me sens plus à l'aise. Enfin, de faire ce que je veux un peu au fond côté coup droit.</p>	

Formalisation de la règle suivie	Lors de cet extrait d'EAC, J suit la règle :
	V - [« <i>Revenir sur une frappe bien exécutée</i> », vaut pour « <i>voir la différence sur la trajectoire de ses coups</i> », ce qui obtient comme résultats de « <i>faire une meilleure qualité de frappe</i> » et « <i>être d'accord</i> »].

Lors de ces exercices techniques, EN cherche à ce que J ressente que lorsqu'il utilise les points-clés qu'il lui donne, ses frappes sont de meilleure qualité. C'est pourquoi, il insiste lorsque J réalise une frappe de qualité. Ici, une frappe de qualité de la part de J lui permet de mettre l'accent et faire le lien entre cette frappe et les points-clés techniques donnés précédemment. J est d'accord avec lui et voit bien que sa frappe est meilleure et qu'il se sent plus à l'aise de cette façon.

4.2.2.2. Un coup technique dangereux : l'amorti

Un peu plus tard, lors du même exercice, J interpelle EN à la suite de la réalisation d'un amorti pour savoir si son coup n'était pas trop lent et donc pas trop dangereux.

Extrait de la séquence d'entraînement (E39)

Cet épisode fait directement suite à E38.

EN : Aller.

La série s'arrête.

EN : Elle est belle, celle-là.

J : Pas trop lent ?

EN : Pas trop ?

J : Pas trop lent ?

EN : Là il passe comme ça. S'il est un peu plus haut effectivement il devient lent.

Lorsque EN est auto-confronté à cet extrait, il explique que « *J lui demande si ce n'est pas trop lent comme coup* » car ils savent tous les deux que « *le gros danger de l'amorti est que s'il n'est pas parfaitement réalisé, ça devient un coup dangereux* ». Ici, il lui répond « *que son coup est parfait* ».

Extrait du verbatim	EAC EN / E39
<p><i>CH : Ici, qu'est-ce que tu fais ?</i></p> <p>EN : Oui alors, en fait, il me demande si ce n'est pas trop lent comme coup. Là, vu la qualité du truc, non, mais c'est vrai, finalement ça reste un amorti donc le gros danger de l'amorti, c'est que s'il n'est pas parfaitement réalisé, ça devient un coup lent et un coup dangereux. Finalement qui peut se retourner contre lui. Donc je lui dis oui, effectivement si c'est comme ça, il est parfait, en revanche s'il est un tout petit peu plus haut et du coup plus long, là ça devient un coup merdique.</p>	

Formalisation de la règle suivie	Lors de cet extrait d'EAC, EN suit la règle :
	V - [« Dire à J que son coup est parfait », vaut pour « savoir que l'amorti peut être un coup dangereux s'il est mal exécuté », ce qui obtient comme résultat d' « échanger sur la vitesse du coup »].

Lorsque J est auto-confronté à ce même extrait, il explique qu' « il demande à EN si son volant n'était pas trop lent ». En effet, il sait que dans la réalisation d'un amorti, « il y a un compromis » entre la précision et la vitesse, c'est pourquoi il souhaite « avoir un feedback de EN ».

Extrait du verbatim	EAC J / E39
<p>CH : <i>Qu'est-ce que tu fais à ce moment-là ?</i></p> <p>J : Oui juste sur le dernier coup croisé, je lui demande, s'il n'était pas trop lent. Il me répond que non. C'est juste sur le dernier coup, après dans les autres coups, il n'y avait pas grand-chose à dire.</p> <p>CH : <i>Tu attends quoi quand tu lui demandes : « pas trop lent » ?</i></p> <p>J : C'était une question, ce n'est pas que ça me faisait dire que c'était trop lent ou pas. Mon jeu en fond de court était bien, souvent quand c'est fond de court, tu as besoin de plus le contrôler donc il doit être un peu plus lent en général. Après, je sais que mon coup était bon, entre la précision et la vitesse du volant, parfois tu as un compromis qu'il faut que tu trouves et c'est bien d'être précis, mais si c'est trop lent, ça peut ne pas gêner l'adversaire et inversement. Parfois, c'est peut-être un peu trop loin, pas assez précis, ce sera un peu rapide, donc l'adversaire, ça ne le dérange pas. Donc, c'est pour avoir un petit feedback de EN.</p>	<p>Lors de cet extrait d'EAC, J suit la règle :</p> <p>V - [« Demander si son coup n'était pas trop lent », vaut pour « avoir le bon compromis entre précision et vitesse », ce qui obtient comme résultats de « avoir un feedback » et « ne pas avoir fait un coup trop lent »].</p>

Pour EN, l'amorti est un coup dangereux s'il est mal exécuté. J explique qu'il y a, en effet, un compromis à avoir entre la précision et la vitesse lors de la réalisation d'un amorti. C'est pourquoi, il pose ici la question à EN qui lui dit que son coup est parfait. Les deux acteurs s'accordent pour dire qu'il est important d'avoir une bonne qualité de frappe lors de la réalisation d'un amorti : il s'agit d'une notion technico-tactique transversale.

4.2.2.3. Des axes de travail transversaux mis en place de façon autonome par J

Quelques minutes plus tard, EN prend de nouveau le temps de revenir sur la réalisation d'une notion technico-tactique transversale par le joueur : le saut d'interception côté coup droit.

Extrait de la séquence d'entraînement (E41)

Cet épisode se déroule lors de l'exercice 2.

EN : Il est beau, il est beau. Je reconnais.

J prend quelques minutes de pause.

J : Je suis plus à l'aise quand je saute.

EN : Oui.

J : C'est normal ?

EN : Mais moi c'est ce que, on bosse pas mal ça avec Corvée aussi tu vois, partir de là et arrêter de faire tout le temps ça là, du pied-frappe magnifique, je ne dis pas le contraire, mais parfois faire ça.

J : D'accord, d'accord.

EN : Fonce, vas-y. Fait.

Lorsque EN est auto-confronté à cet extrait, il explique que « *c'est quelque chose qu'il aimerait bien que J mette plus en place : jumper du centre vers le fond de court droit pour ne pas tout le temps faire le déplacement arrière pour faire un pied frappe* » car ce déplacement l'oblige « *à faire l'effort d'aller vite* ».

Extrait du verbatim	EAC EN / E41
<p>CH : <i>Et sur cette séquence, qu'est-ce qui se passe ?</i></p> <p>EN : C'est aussi un petit quelque chose que j'aimerais bien qu'il mette plus en place. C'est <i>jumper</i> du centre vers le fond court droit, pour ne pas qu'il fasse tout le temps, justement le déplacement arrière pour faire un pied frappe, parce que quand ils font ça, ils font l'effort d'aller vite. Ils doivent mettre un <i>jump</i> quelque part, donc ils vont aussi aller chercher plus tôt, plus haut, et après il me le dit. Donc je lui demande un truc, et il me dit « <i>oui je suis complètement d'accord, on ne le fait pas assez</i> ». C'est quelque chose où il est d'accord aussi donc c'est ce que je recherche et après on met en place tout de suite.</p>	
<p>Formalisation de la règle suivie</p>	<p>Lors de cet extrait d'EAC, EN suit la règle :</p>
	<p>V - [« <i>Donner un point technique sur le jump</i> », vaut pour « <i>sauter vers le fond de court</i> » et « <i>ne pas toujours faire un pied frappe</i> », ce qui obtient comme résultats de « <i>vouloir que J fasse l'effort d'aller vite</i> » et « <i>chercher à ce que J soit d'accord</i> »].</p>

Lorsque J est auto-confronté à ce même extrait, il explique qu'il est de nouveau « *d'accord avec EN* », car lorsqu' « *il saute côté en coup droit* », il voit que « *son rythme de frappe est meilleur, son angle de frappe est meilleur et la hauteur de la frappe est meilleure* ».

Extrait du verbatim	EAC J / E41
<p>CH : <i>Qu'est-ce que tu fais à ce moment-là ?</i></p> <p>J : Je lui dis juste, que je me sens plus à l'aise quand je saute côté coup droit au lieu de faire juste un appui d'un pied. Je suis plus à l'aise que quand je saute, que je me sens plus en rythme et mon coup est meilleur, je le sens mieux partir. Il me dit qu'il travaille ça avec un autre joueur en ce moment et que c'est exactement ce que je viens de lui dire. Je suis d'accord avec lui parce que je me sens beaucoup plus à l'aise sur ça. Mon rythme de frappe est meilleur, mon angle de frappe est meilleur, la hauteur de la frappe est meilleure donc si je me sens plus à l'aise, c'est que c'est comme ça que je devrais le faire. Donc je lui dis juste que je me sens mieux comme ça et lui me répond qu'il est d'accord, « <i>vas-y, on peut y aller</i> ». Si je me sens plus à l'aise comme ça, que je le fasse.</p>	

Formalisation de la règle suivie	Lors de cet extrait d'EAC, J suit la règle :
	V - [« <i>Se sentir plus à l'aise quand il saute coup droit</i> », vaut pour « <i>ne pas juste faire un appui d'un pied</i> », ce qui obtient comme résultats de « <i>faire un meilleur coup</i> », « <i>être plus à l'aise</i> » et « <i>être d'accord</i> »].

De nouveau, EN revient sur une notion technico-tactique après sa bonne réalisation par J. En effet, il voudrait que J fasse l'effort d'aller vite pour pouvoir sauter et intercepter le volant côté coup droit au lieu de faire un pied frappe. Une fois encore, J est d'accord avec lui. En effet, il se sent plus à l'aise et observe que ses coups sont meilleurs.

4.2.2.4. L'utilisation de la fixation

Lors de l'exercice de multi-volants au filet, EN revient sur une autre notion technique : la fixation. Toutefois, lors de cet exercice, J lui dit, qu'il n'est pas encore en capacité de le faire à cause de sa blessure au poignet.

Extrait de la séquence d'entraînement (E46)

Cet épisode se déroule lors de l'exercice 2. Après la première série, les acteurs échangent autour de la fixation.

EN : Un peu trop grand celui-là. Je pense qu'il y a des moments, tu vois, envoie-moi deux, un ou deux, un volant. Un volant ou deux. Surtout côté coup droit. Je pense que tu peux vraiment, attendre encore un peu plus, pour vraiment après envoyer à la fin. Tu vois pour vraiment t'amuser à dire que, à partir du moment où mon volant est presque, pas collé à mon cordage, c'est là que j'envoie (...)

J : Je sens que je suis coincé ici. Parfois, je le fais plus, mais tu vois, là je sens que je n'ai pas la force de le faire. Trop fixer, je peux le faire en première intention, mais en fixant j'ai du mal.

Lorsque EN est auto-confronté à cet extrait, il se rend compte qu' « *il a peut-être eu trop d'exigence sur ce coup-là par rapport à ce que J pouvait faire* ». Il choisit donc de ne pas renchéris : « *J se connaît et l'idée n'est pas qu'il se fasse mal* ».

Extrait du verbatim	EAC EN / E46
<p>CH : <i>Qu'est-ce que tu fais ici ?</i></p> <p>EN : En fait, après c'est lui qui me dit « <i>oui mais j'ai encore mal, plus c'est un coup sec et rapide, plus, enfin je ne suis pas encore prêt à le faire</i> ». Donc je ne renchéris pas. S'il ne peut pas, il ne peut pas. Donc, ça va venir. Il est encore en rééducation aussi donc il y avait peut-être trop d'exigences sur ce coup-là, par rapport à ce qu'il pouvait faire. Donc je ne vais pas plus loin, ça ne sert à rien, s'il ne peut pas, il ne peut pas. Il se connaît et c'est la reprise, l'idée ce n'est pas qu'il se fasse mal. Et en plus il essaie derrière, parce que ces coups sont mieux, ses lifts sont mieux.</p>	

Formalisation de la règle suivie	Lors de cet extrait d'EAC, EN suit la règle :
	V - [<i>« Voir que J n'a pas la capacité de le faire »,</i> vaut pour <i>« faire en sorte que J ne se fasse pas mal »,</i> ce qui obtient comme résultats de <i>« ne pas aller plus loin »</i> et <i>« avoir eu trop d'exigence sur ce coup »</i>].

Lorsque J est auto-confronté à ce même extrait, il explique que lorsque EN lui parle de *« la vitesse de la frappe », « il lui dit qu'il ne peut pas trop »* le faire car il *« n'a pas encore récupéré toute sa mobilité du poignet »*.

Extrait du verbatim	EAC J / E46
<p>CH : <i>Qu'est-ce qui se passe à ce moment-là ?</i></p> <p>J : C'est sur un coup fixé on va dire, une sorte de feinte. Juste sur la qualité de la frappe, la vitesse de la frappe, je lui dis juste que je ne peux pas trop, parce qu'avec mon poignet, je n'ai pas encore récupéré toute la mobilité, je pense, et la force que j'avais. Donc c'est pour ça que ça me gêne de taper si sèchement. Donc c'est tout, on échange juste sur le dernier coup que j'ai fait parce qu'il a vu qu'il manquait un peu de, je ne sais pas de vitesse, en tout cas de force dans la frappe. Je lui dis que je ne peux pas trop mettre mon maximum. Avec mon poignet je ne peux pas.</p>	
Formalisation de la règle suivie	Lors de cet extrait d'EAC, J suit la règle :
	V - [<i>« Ne pas pouvoir mettre son maximum »,</i> vaut pour <i>« ne pas avoir récupéré tout sa mobilité »,</i> ce qui obtient comme résultat de <i>« manquer de vitesse et de force »</i>].

De nouveau, EN donne un feedback à J sur la qualité de sa frappe : il veut voir une frappe plus sèche (notion technique transversale). Toutefois, cette fois-ci, J lui dit qu'il ne peut encore mettre son maximum, car il n'a pas encore tout à fait récupéré de sa blessure au poignet. EN ne va donc pas loin car il sait que J se connaît et il ne veut pas compromettre sa rééducation. Néanmoins, pour EN, J met *« essaie tout de suite »* de le mettre en place, donc même quand *« J lui dit « je ne peux pas le faire » [...] juste le fait d'en parler [...] il fait des coups de meilleure qualité malgré son handicap »* (E47).

<p>Synthèse</p> <p>Un travail collectif porté par une vision partagée des axes de travail</p> <p>Le Haut Niveau se caractérise par une connaissance intime de J par EN, mais également de J de lui-même : les deux acteurs connaissent les axes de travail que J doit travailler.</p>

Même s'il n'impose pas les exercices et qu'il n'a donc pas d'axes de travail précis lors de cette séance (séance axée sur la reprise de sensation pour J), EN n'hésite pas à rappeler à J des notions technico-tactiques, lorsqu'il observe des choses à améliorer (e.g., placement du bras gauche sur les frappes fond de court, l'utilisation du saut d'interception côté coup droit). EN revient fréquemment sur ces notions lorsque J réalise une frappe de bonne qualité avec la « bonne » technique pour que ce dernier se rende compte quand c'est mieux.

De nouveau, c'est la connaissance intime et le partage d'habitudes d'entraînement qui permettent aux acteurs d'accorder les mêmes significations à l'expérience vécue, ce qui favorise une activité collaborative efficace.

4.2.3. La mise en place d'une atmosphère « bon enfant »

Dès l'E41, EN explique qu'« *il y a un petit jeu entre eux* » qui se met en place pour savoir qui va gagner le duel. Pour lui, « *tant que la qualité est bonne pendant les échanges après, on a le droit* », l'entraînement doit être « *bon enfant* ».

Echauffement		Routine de régularité						Coups au filet				
Volant continu		Volant continu						Multi-volants				
E35	E36	E37	E38	E39	E40	E41	E42	E43	E44	E45	E46	E47
+	+/-	+	+	+	-	+	+	+/-	+	+	+	+

Ce petit jeu se retrouve à la fin de l'exercice 1. EN donne un feedback à J qui le charrie EN en lui disant que s'il écoute ses conseils, il va faire des coups de tellement bonne qualité, qu'EN ne pourra pas les remettre.

Extrait de la séquence d'entraînement (E42)

Après avoir donné un conseil technique à J, EN l'encourage à l'appliquer.

EN : Fonce, vas-y. Fait.

J : Oui mais après tu ne remets pas les volants.

EN : Je vais en prendre plusieurs ne t'inquiète pas, je vais trouver une solution.

Lorsque EN est auto-confronté à cet extrait, il explique que « *J blague en lui disant que « s'il fait ça, ses coups vont être de trop bonne qualité et il ne va pas toucher »* ». Il ajoute que J « *est un joueur qui a de l'humour* » et « *beaucoup de répartie* ». Il en profite, car cela permet deux choses : (i) « *égayer l'entraînement* » et (ii) « *permettre à J d'être plus focalisé sur l'exercice* ».

Extrait du verbatim	EAC EN / E42
<p><i>EN arrête la vidéo.</i></p> <p>EN : Il me dit « <i>mais si je fais ça, tu ne vas pas remettre les volants</i> ». Il blague, il dit « <i>si je fais ça, mes coups vont être de trop bonne qualité et tu ne vas pas toucher</i> ». Donc, je lui fais « <i>vas-y, je vais prendre plein de volants, on va le faire en multi, mais tu vas le faire</i> ». Petite blague, pareil pour égayer le truc. Et puis il me chauffe sur un truc où je le re chauffe après, c'est un aussi un peu la répartie. Lui, je sais il a beaucoup de répartie, j'aime bien en avoir aussi face à lui. C'est un mec avec qui ça marche bien. C'est un mec qui a de l'humour donc il faut en profiter.</p> <p>CH : <i>Tu dis, qu'il a de la répartie, donc tu penses qu'il cherche un peu ça ?</i></p> <p>EN : Oui je pense qu'il cherche un peu ça. Carrément. Il le fait souvent, c'est aussi son style. D'être un peu comme ça dans l'humour, d'essayer de chamberer gentiment. Ça lui permet peut-être d'être focus sur l'exercice d'être comme ça entre les points, entre les échanges.</p> <p>CH : <i>Et comment toi qu'est-ce que tu fais quand il fait ça ?</i></p> <p>EN : Moi aussi j'aime bien blaguer donc j'essaie de le chauffer par rapport à ça. Il me dit « <i>je vais te détruire</i> », je fais « <i>vas-y, détruis-moi, ne t'inquiète pas, je vais trouver une solution pour que tu travailles et que me détruises, tant mieux si tu me détruis, tant mieux, ça veut dire que c'est bien ce que tu fais</i> ». Après moi, je n'ai pas peur d'être plus en sueur que les joueurs sur un terrain s'ils doivent me faire bouger. Donc, il me dit, « <i>si je fais ça tu ne vas pas toucher les volants</i> » parce que j'en n'avais que deux dans la main, donc je vais ramasser les volants. Donc, je lui dis « <i>vas-y je vais prendre 20 volants, ne t'inquiète pas, tu as pouvoir bosser quand même. N'aie pas peur</i> ».</p>	<p style="text-align: center;">EAC EN / E42</p>
Formalisation de la règle suivie	<p style="text-align: center;">Lors de cet extrait d'EAC, EN suit la règle :</p> <p>O - [« <i>Blaguer</i> », vaut pour « <i>égayer l'entraînement</i> » et « <i>profiter que J ait de l'humour</i> », ce qui obtient comme résultat d' « <i>être focus pendant l'exercice</i> ».</p>

Lorsque J est auto-confronté à ce même extrait, il explique qu' « *il chambre EN sur le fait que s'il commence à faire des coups comme ça et qu'ils sont vraiment trop bons, il ne va pas remettre les volants* ». De plus, il indique qu' « *il a besoin de ça pour pouvoir repartir* » dans l'exercice ensuite.

Extrait du verbatim	EAC J / E42
<p>CH : <i>Qu'est-ce que tu fais ici ?</i></p> <p>J : Oui, je chambre un peu sur le fait que si je commence à faire des coups comme ça et qu'ils sont vraiment trop bons, il ne va pas remettre les volants, en rigolant. Toujours, tu es obligé de chamberer un petit peu. Avec la fatigue si tu es trop sérieux, enfin moi j'ai besoin, un moment un petit truc, trois, quatre secondes, histoire de pouvoir repartir.</p>	

CH : *Qu'est-ce que tu attends quand tu le chambres ?*

J : Je sais très bien qu'il va me chamber. Je ne sais pas, si j'attends une réponse, mais je sais qu'on se chambre facilement et on arrive à déconner. Donc je n'attends pas quelque chose, mais je sais qu'il serait capable de me sortir une connerie. Là, il me sort un truc un peu plus, il me fait une réponse, à laquelle je ne peux pas trop répondre parce que du coup, ça casse un peu ma vanne, alors qu'il aurait pu me répondre un truc pour re-renter dans la vanne. Mais ce qui n'est pas plus mal parce que le fait de la casser, ça permet de repartir, de me reconcentrer directement. Là, on aurait perdu un peu plus de temps, je ne dis pas que ça aurait été plus mal ou mieux ou moins bien, mais voilà, il m'a fait une réponse, qui m'a un peu bloqué dans mon truc. Mais ça ne m'a pas gêné, je veux dire que ça m'a permis de me reconcentrer.

Formalisation de la règle suivie	Lors de cet extrait d'EAC, J suit la règle :
	V - [« <i>Charrier EN</i> », vaut pour « <i>avoir besoin de ça pour pouvoir repartir</i> » et « <i>savoir que EN va le chamber</i> », ce qui obtient comme résultats de « <i>lui casser sa blague</i> » et « <i>lui permettre de se reconcentrer directement</i> »].

EN sait que J est un joueur qui a de l'humour et de la répartie, c'est pourquoi il n'hésite pas à entrer dans ce « jeu » avec lui. Cela permet pour lui de mettre une atmosphère bon enfant dans l'entraînement et sait que cela permet à J de s'évader pour ensuite pouvoir être totalement concentré pendant l'exercice (ce que J confirme ensuite). Toutefois, ici, pour J, EN n'entre pas réellement dans le jeu, ce qui ne lui permet pas d'aller plus loin dans sa blague, mais qui lui permet de se reconcentrer plus rapidement pour pouvoir reprendre l'exercice.

SYNTHESE

Une connaissance intime permettant de mettre en place une atmosphère « *bon enfant* »

Au-delà du simple exercice technique, un petit défi se met en place entre EN et J. Ils cherchent tous les deux à gagner l'échange et se taquinent sur des fautes ou des points marqués (EN sait que J a de l'humour et profite donc pour le charrier en retour). EN revient plus particulièrement sur une taquinerie que lui lance J lorsqu'il lui donne un conseil technique (concernant l'utilisation du saut pour se déplacer en fond de court). Il entre dans le jeu car, pour lui, cela permet d'égayer la séance pour que J puisse s'évader et mieux se concentrer sur l'exercice suivant.

Pour EN, il faut que cela reste bon enfant d'autant plus que J est en reprise de l'activité et qu'il n'a pas de compétitions de programmer dans les prochaines semaines. Ces moments « *bon enfant* » sont importants pour que J puisse être concentré pendant l'exercice. Les propos de J s'accordent avec ceux de EN : ces moments sont importants pour lui, car ils lui permettent de sortir du sérieux de l'exercice quelques minutes pour

pouvoir ensuite mieux repartir dans l'exercice. L'accord de signification amène de nouveau une collaboration efficace entre les deux acteurs.

4.3. Résultat intermédiaire : dyade 3 (INSEP)

Les résultats de cette troisième séance d'entraînement (dyade 3) ont permis de mettre en avant que l'entraînement de Haut Niveau est une co-construction entre l'entraîneur et le joueur, co-construction dans laquelle le joueur joue le rôle principal et où l'entraîneur est un guide pour le joueur vers sa recherche de performance (1). Ces résultats mettent également en avant le fait qu'il existe des axes de travail transversaux que les acteurs travaillent de façon implicite : chaque acteur sait ce que le joueur doit travailler. Même si les acteurs ne travaillent pas explicitement ces notions lors de ces exercices, l'entraîneur ne s'interdit pas de les rappeler aux joueurs lorsqu'il pense que le joueur peut l'améliorer ou lorsque le joueur réalise la « bonne » technique qui lui permet de réaliser une frappe de qualité. De nouveau, l'entraîneur cherche à ce que le joueur ressente le bon geste (2). Enfin, ces résultats mettent en avant que la connaissance qu'ont les acteurs l'un de l'autre leur permet de créer une atmosphère d'entraînement positive. En effet, l'humour et la répartie du joueur permettent ici de créer un petit jeu entre eux, ce qui permet d'égayer la séance, mais aussi qui permet au joueur d'être totalement concentré pendant l'exercice (3).

EN	1	2	1	2	2	×	2	3	×	1	1	2	1
J	1	2	1	2	2	×	2	3	×	1	1	2	1
	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47

Tableau 65 : Vue synoptique de la chronologie de séance d'entraînement (dyade 3)

Les épisodes de désaccords de signification sont peu nombreux dans ce recueil et tend donc à valider l'hypothèse selon laquelle la dynamique interactive entraîneur expert-athlète de Haut Niveau se caractérise majoritairement par un haut niveau d'intersubjectivité.

Ces résultats étayent les résultats précédents en montrant tout d'abord que l'entraînement de Haut Niveau est une co-construction entre l'entraîneur et l'athlète. Lors de cette séance, J est le principal acteur de son entraînement. En effet, c'est lui qui prend la main sur sa séance et impose ses exercices à EN. Ce dernier est alors un appui pour J, il l'accompagne

et oriente l'entraînement pour que J puisse ajuster au mieux sa séance. Ensuite, ces résultats mettent en avant que la connaissance intime qu'ils ont l'un de l'autre permet de créer un climat d'entraînement positif. Dès le début de la séance, les acteurs mettent en place un petit jeu qui consiste à toujours chercher à mettre l'autre en difficulté. Pour les deux acteurs, ces moments sont importants pour égayer l'entraînement et permettre à J d'être pleinement concentré dans les exercices.

5. Séance 5 : Dyade 4 de Fos-sur-Mer

L'EAV de la séance d'entraînement de la dyade 4 a été mené le vendredi 5 octobre 2018 matin au Gymnase des Carabins à Fos-sur-Mer lors d'une séance semi-individuelle. Lors de cette séance, l'entraîneur entraîne deux joueurs (le joueur étudié et son petit frère). Cette dyade est assez atypique dans le sens où l'entraîneur est également le père des deux joueurs. Cette séance est la première de la journée et sera suivie d'une séance de fitness l'après-midi et d'une séance d'entraînement collectif le soir. N'étant pas dans une structure fédérale, ces joueurs ont un emploi du temps individualisé leur permettant de lier le sportif et le scolaire. Ils s'entraînent donc bi ou tri-quotidiennement avec : (i) une à deux séances de badminton et (ii) une séance de préparation physique.

Cette séance fait suite à une longue série de compétitions. En effet, le joueur a commencé sa saison en août avec l'Open de Bulgarie (*International Series* du 13 au 16 août 2018) où il s'impose en finale. Le joueur a ensuite enchaîné les compétitions :

Date	Tournoi		Résultats	
	Lieu	Niveau	Simple Homme	Double Hommes
28 août au 2 septembre 2018	Master de Barcelone	<i>HSBC BWF World Tour Super 300</i>	Second tour (16 ^{ème} de finale)	Premier tour (32 ^{ème} de finale)
12 au 15 septembre 2018	International de Belgique	<i>International Challenge</i>	Second tour (16 ^{ème} de finale)	
27 au 30 septembre 2018	Open de la République Tchèque	<i>International Challenge</i>	Vainqueur	Premier tour (32 ^{ème} de finale)

Tableau 66 : Participation du joueur aux différents tournois en début de saison 2018-2019

Cette séance a donc lieu la semaine suivant l'open de la République Tchèque. L'entraîneur et le joueur sont de retour à Fos-sur-Mer pour une semaine d'entraînement avant de repartir pour l'Open des Pays-Bas (*BWF Tour Super 100* du 9 au 14 octobre 2018) où le joueur atteindra les demi-finales en simple homme et s'inclinera au premier tour (32^{ème} de finale) en double hommes (avec son frère).

EAV de la séance	EAC de l'entraîneur (EN)	EAC du joueur (J)
Vendredi 5 octobre 2018	Samedi 6 octobre 2018	Samedi 6 octobre 2018

Tableau 67 : Recueils des données au club de Fos-sur-Mer (dyade 4)

Le joueur est donc en pleine préparation pré-compétitive. La séance commence par un échauffement en autonomie avant de débiter la séance à proprement dit. La séance s'organise autour de 3 exercices orientés sur un travail de double (enchaînements basiques de double). Pour chaque exercice, le joueur (J) et son frère (J2) alternent les temps de travail et de repos. Chaque exercice se déroule sous forme de multi-volants ou de multi-volants joué (une vingtaine de volants pour chaque série).

Thème travaillé		Explications
1	Enchaînement d'attaque au filet	EN distribue des séries de trois volants : filet coup droit – filet revers – tendu au filet revers. J réalise trois frappes d'attaque.
		Idem dans l'autre sens : filet revers – filet coup droit – tendu filet coup droit.
		EN combine les deux enchaînements précédents : filet coup droit – filet revers – tendu au filet revers – filet revers – filet coup droit – tendu filet coup droit. J attaque tous les volants.
2	Jeu à plat / Attaque	EN distribue des séries trois volants : tendu mi-court coup droit – tendu mi-court revers – fond de court revers.
		Idem de l'autre côté : tendu mi-court revers – tendu mi-court coup droit – fond de court coup droit.
		Idem dans l'autre sens : fond de court revers – tendu mi-coup revers – tendu filet côté coup droit. J joue tendu sur les volants à mi-court et attaque le volant au fond de court.
3	Attaque /Défense	J se place sur demi-terrain et J2 se place dans le demi-terrain opposé. EN engage un échange d'attaque (EN)/défense (J). J croise le volant et J2 lob droit. J contrôle sa première attaque (amorti/demi-smash), J2 lob et J attaque droit. J2 défend tendu pour permettre à J d'avancer : un duel d'attaque (J) /défense (J2) s'engage. Quand l'échange est terminé, EN distribue un autre volant.

Tableau 68 : Description de la séance d'entraînement (dyade 4)

5.1. La catégorisation des épisodes en termes d'accords et de désaccords de signification (dyade 4)

La retranscription des verbatims a permis de délimiter 8 épisodes. Pour chaque épisode, les règles ont été formalisées puis une enquête grammaticale a été réalisée afin de déterminer si les acteurs (i) participent au même jeu de langage et (ii) partageaient les mêmes significations (*cf.* document annexe). Le traitement des données a été synthétisé comme suit :

Dyade 4 – Fos-sur-Mer			
Exercice	Episode	Participation au même jeu de langage	Partage des mêmes significations
Enchaînement d'attaques au filet	E48	+	-
	E49	-	-
	E50	+	+
Jeu à plat	E51	-	-
Attaque/défense	E52	+	+
	E53	+	+
	E54	-	-
	E55	-	-

Tableau 69 : Vue synoptique de séance d'entraînement (dyade 4)

Ces premiers résultats montrent que, lors de cette séance, les acteurs ne participent au même jeu de langage que pour la moitié des épisodes recensés et partagent les mêmes significations pour un peu moins de la moitié des épisodes (la majorité des moments de désaccords de signification est le résultat d'une non-participation au même jeu de langage).

Nombre d'épisodes lors desquelles les acteurs participent (ou non) au même jeu de langage		
+	-	
4	4	
Nombre d'épisodes lors desquelles les acteurs partagent (ou non) les mêmes significations		
+	-	-
3	1	4

Tableau 70 : Catégorisation des épisodes en termes d'accords et de désaccords de significations (dyade 4)

5.2. La reconstitution des histoires de signification (dyade 4)

Lors de cette séance, nous avons pu reconstituer deux histoires de signification : (i) une connaissance très intime qui permet de travailler dans un cadre d'entraînement serein mais qui peut amener quelques mésinterprétations et (ii) la mise en avant de l'importance de la qualité de l'entraînement.

5.2.1. Une connaissance très intime : une relation père-fils

Cette dyade père-fils s'entraîne ensemble depuis plus de 15 ans.

Attaques au filet			Jeu à plat	Attaque/défense			
Multi-volants			Multi-volant	Multi-volant joué			
E48	E49	E50	E51	E52	E53	E54	E55
+/-	-	+	-	+	+	-	-

5.2.1.1. Une connaissance intime qui permet de maintenir le plaisir de la pratique

Lors du dernier exercice – un exercice d'attaque/défense – J commence comme défenseur en face de J2, qui se trouve donc en attaque. À un moment, au lieu de défendre tendu (consigne de l'exercice), J réalise une défense longue. J2, surpris, tente un plongeon vers l'arrière pour rattraper le volant passé derrière lui.

Extrait de la séquence d'entraînement (E53)

J fait une frappe qui n'est pas autorisée par la consigne et J2 tente un plongeon pour tenter de jouer le volant. Les acteurs en rigolent.

EN : S'il avance, ça ne lève pas, c'est mort. Tu as fait exprès, salopard.

[...]

EN : Tu veux que j'essuie ou pas ? Ça va ? Aller.

Lorsque EN est auto-confronté à cet extrait, il explique que J « *fait n'importe quoi* » : « *quand J2 avance, il ne faut pas que ça lève derrière* ». Pour lui, à ce moment-là, « *ils s'entraînent tranquillement après une grosse semaine de fitness* », c'est pourquoi, il le « *prend à la rigolade* ». Connaissant ses fils, il sait que « *c'est important pour eux de se sentir proche, parce que ce sont des blagueurs* ».

Extrait du verbatim	EAC EN / E53
<p>EN arrête la vidéo.</p> <p>EN : Voilà finition de l'échange. Après, il se remet en place. Ici, il fait n'importe quoi. Quand J2 avance, il ne faut pas que ça lève derrière.</p> <p>CH : Tu dis qu'il fait n'importe quoi ?</p> <p>EN : Quand il déconne comme ça, il faut prendre à la rigolade. Quand on est en pleine préparation, ce n'est pas la même réaction, mais là on s'entraîne tranquillement après une grosse semaine de fitness, donc ce n'est pas grave. Il faut les laisser déconner un peu. C'est important pour eux de se sentir proche, parce que J c'est un déconneur. J2, c'est pareil. J quand il n'y a pas quelque chose qui l'amuse à côté, c'est compliqué. C'est normal. Donc, moi, je dois essayer d'être rigolo aussi parfois, c'est normal.</p>	

Formalisation de la règle suivie	Lors de cet extrait d'EAC, EN suit la règle :
	V – [<i>« Prendre à la rigolade »</i> , vaut pour <i>« voir que J fait n'importe quoi »</i> et <i>« être important pour se sentir proche »</i> , ce qui obtient comme résultats de <i>« laisser faire les joueurs »</i> et <i>« ne pas avoir la même réaction en pleine préparation »</i>]

Lorsque J est auto-confronté à ce même extrait, il explique qu'avec EN, « ils se moquent de J2 qui est tombé ». Il ajoute que le fait d'être « beaucoup plus proche [...] il aura plus tendance à rigoler avec son père qu'avec un autre coach ». De plus, comme « EN sait qu'il y a toujours ce respect et qu'il peut rigoler avec eux, cela met encore plus de possibilités dans l'entraînement ».

Extrait du verbatim	EAC J / E53
<p><i>CH : Et là, qu'est-ce que tu fais ?</i></p> <p>J : En fait, lui il avance dès la première frappe. Et puis moi au début, je ne pensais pas qu'il allait foncer. Lui par exemple, il ne prend pas l'incertitude de la défense du mec. Lui, il se dit, il va me renvoyer sur une défense droite vu qu'il est obligé, du coup moi j'avance comme un bourrin. Du coup, moi si je lève un peu le volant, lui se fait avoir. Du coup, là on se moque de lui, parce qu'il est tombé comme une grosse merde.</p> <p><i>CH : Tu dis que vous vous moquez de lui, c'est-à-dire EN et toi ?</i></p> <p>J : Inconsciemment, on est beaucoup plus proche, par exemple, j'aurai plus tendance à rigoler avec mon père qu'avec un autre coach. Parce que c'est mon père. Après, ce n'est pas le genre de père fermé. Ce n'est pas le genre de père qui dit <i>« quand on est à l'entraînement ne me considère plus comme un père, je suis ton coach donc tu me respectes »</i>. Il sait qu'il y a toujours ce respect, et qu'il peut rigoler avec nous. Ça met encore plus de possibilités dans l'entraînement et c'est carrément positif, s'il réagissait autrement, je n'aurais pas aimé.</p>	
Formalisation de la règle suivie	Lors de cet extrait d'EAC, J suit la règle :
	V – [<i>« Rigoler avec EN »</i> , vaut pour <i>« voir que J2 n'a pas pris en compte l'incertitude »</i> et <i>« être proche de EN »</i> , ce qui obtient comme résultat de <i>« se moquer de J2 qui est tombé »</i>]

EN voit que J ne respecte pas la consigne. S'il lui rappelle brièvement la consigne, il « s'allie » à J pour se « moquer » de la « chute » de J2, ils se mettent à rigoler ensemble. EN précise qu'il s'agit d'une séance tranquille et que sa réaction aurait été différente en pleine préparation. Malgré tout, pour lui, il est nécessaire de maintenir le plaisir dans la pratique et donc de garder des moments plus récréatifs (notamment en amont des compétitions). Ils accordent ici les mêmes significations à l'expérience vécue : les deux acteurs se moquent et rigolent ensemble de J2. Ces moments sont importants pour les deux acteurs et sont possibles grâce à leur relation intime.

5.2.1.2. Une connaissance intime qui peut engendrer des mésinterprétations

Une fois le premier exercice terminé, EN donne aux joueurs l'enchaînement de l'exercice suivant sans donner d'informations complémentaires.

Extrait de la séquence d'entraînement (E51)

Cet épisode se déroule lors de l'exercice 2 (jeu à plat).

EN : Bon, on continue mi-court. Mi-court – mi-court – smash fond de court.

[...]

EN : Aller, mi-court – mi-court – là-bas. *Come on.*

Lorsque EN est auto-confronté à cet extrait, il remarque à « *la vitesse de déplacement et de frappe est moyenne* », que « *J n'est pas 100 %* ». Toutefois, il ajoute qu' « *il ne peut pas lui demander d'être à 100 % sur 20 volants trois jours avant une compétition* », c'est pourquoi il ne lui fait pas de remarques à ce sujet.

Extrait du verbatim	EAC EN / E51
<p>CH : <i>Qu'est-ce qui passe ici ?</i></p> <p>EN : Là, la vitesse de déplacement, de frappes, c'est moyen là pour J. Il n'est pas à 100 %. Il n'est pas à 100 %, mais moi, je ne lui demande pas d'être à 100 %. Il faut être à 100 % dans trois jours. Là, c'est juste un petit rappel.</p> <p>CH : <i>Quelle est ta consigne de départ ?</i></p> <p>EN : Non, ici, pour moi, c'est le rythme de déplacement, et une qualité de frappe. On ne travaille pas la précision. Parce que la précision, ça peut être droit, ça peut être au centre, ça dépend du match, de la tactique du match. Ici, ce qu'on travaille c'est la reprise d'appuis, aller chercher un volant mi-court assez tôt avec le coude vers l'avant, donner une trajectoire descendante et pousser, partir vite derrière. Donc je ne vais pas demander à J sur 20 volants d'être à 100 %, trois jours avant la compétition, ce n'est pas possible.</p>	
Formalisation de la règle suivie	Lors de cet extrait d'EAC, EN suit la règle :
	V – [« <i>Voir que J n'est pas à 100 %</i> », vaut pour « <i>être moyen dans la vitesse de déplacement et de frappe</i> », ce qui obtient comme résultat de « <i>ne pas lui demander d'être à 100 % trois jours avant une compétition</i> »].

Lorsque J est auto-confronté à ce même extrait, il explique qu' « *il ne fera jamais que des smashes à 100% lors de ce type d'exercice* ». En effet, lors de cette série, « *il n'y en a eu qu'un à 100% sur une série de 16 frappes, il y a eu deux slices⁵⁸, deux sticks⁵⁹, une feinte⁶⁰* ». Pour lui, il est dans « *une condition qui est idéale* », qui n'arrivera pas en compétition. C'est pourquoi, il va plutôt essayer de « *s'adapter à chaque volant et varier ses coups* », comme il le ferait en situation de match.

⁵⁸ Slice : Coup puissant frappé depuis le fond de court sur le côté « coup droit » tel un smash au cours duquel le volant est « frotté » afin que sa trajectoire soit ralentie en fin de course (Glossaire des coups techniques de Formabad).

⁵⁹ Stick (ou demi-smash) : Coup frappé à mi-court au-dessus de la ligne d'épaules, en interception (pas de rotation des épaules). La trajectoire est descendante et tendue (Glossaire des coups techniques de Formabad).

⁶⁰ Feinte : donner une fausse information pour tromper l'adversaire (PFJJ, p.28)

Extrait du verbatim	EAC J / E51
<p>CH : <i>Qu'est-ce que tu fais sur cette séquence ?</i></p> <p>J : Ce genre de série de smashes, je ne les ferai jamais sur un smash à 100 %, parce que je sais que ça c'est une condition qui est idéale. Pas de stress, tu n'as pas déjà 10 frappes dans les jambes, et tu sais que le volant va aller là-bas, alors qu'en match, tu ne sais pas du tout. Du coup, tu peux faire un ou deux gros smashes, comme ça, ça évite aussi de péter des raquettes, mais plus de t'adapter à la situation et varier plus les coups. Parce que sinon tout le monde sait faire pousser, se mettre là, smasher droit. Tout le monde sait le faire, après l'important c'est de le faire en match. C'est pour ça qu'il y a des personnes qui sont différentes, à l'entraînement, ce sont des dieux du badminton et quand ils arrivent en match, ils n'y arrivent pas. Donc ce ne sont pas les mêmes conditions, et peut-être qu'à l'entraînement, ils ne se focalisent pas dans les mêmes conditions et il y a une barrière dans la tête et dans les coups parce que ce ne sont pas les mêmes placements.</p> <p>CH : <i>Quand tu dis qu'il ne se focalise pas sur les mêmes conditions, toi ici tu te focalises sur quoi ?</i></p> <p>J : Moi je me focalise plus pour l'instant, un de mes plus gros défauts, c'est le déplacement, parce que je suis grand. Du coup, je me focalise plus sur les pas, et à combien de pas je suis jusqu'au coin, parce que si tu en fais trop tu perds du temps, si tu en fais deux, il faut que le volant soit assez proche, enfin il y a toujours un compromis. Mais voilà, je me focalise sur ça, et sur les trajectoires, qu'elles soient les plus courtes et les plus proches de la ligne. C'est pour ça que tu me dis smash, J2 directement comme un robot, il va commencer à la faire, mais moi je fais un slice, je fais un stick, je saute et je masque et je frappe, un autre je mets un 100 %, un autre je vais faire un stick, je vais toujours adapter selon moi. [...] Il n'y en a eu qu'un à 100 % sur une série de 16 frappes. Il y a eu deux slices, deux sticks, une feinte.</p>	
<p>Formalisation de la règle suivie</p>	<p>Lors de cet extrait d'EAC, J suit la règle :</p>
	<p>V – [« <i>Ne pas faire l'exercice comme un robot</i> », vaut pour « <i>être dans des conditions idéales</i> », ce qui obtient comme résultats de « <i>ne jamais faire des smashes à 100 % sur ce type d'exercice</i> » et « <i>s'adapter à la situation</i> »].</p>

Si EN remarque que J n'est pas à 100 %, il ne revient pas sur ce point avec J. pour EN cela est dû au fait que J a une compétition dans quelques jours et qu'il ne peut donc pas « *être à 100% deux jours avant la compétition* ». Si cette activité est due au fait qu'il s'agisse d'une séance de préparation à la compétition pour EN, pour J, il ne smashe pas tous les volants à 100 % car c'est une situation idéale, qu'il ne retrouvera jamais en compétition. Lors de ce type d'exercice, il essaie de varier ses attaques pour pouvoir ensuite s'adapter lorsqu'il sera en match en compétition. Dès le début de la séance, EN explique qu' « *il n'y a pas trop de discussions, parce que [les joueurs] savent bien la routine, ce qu'il veut faire car ils travaillent depuis 20 ans avec eux* » (E48). Finalement, ces habitudes d'entraînement peuvent engendrer des désaccords de signification entre les acteurs. Toutefois, ici, il n'y a pas de répercussions négatives sur leur collaboration.

SYNTHESE

Les habitudes d'entraînement peuvent devenir des lieux de mésinterprétations

Leur connaissance mutuelle et leur relation intime permettent aux acteurs de garder un environnement propice à l'amusement (ici, les deux acteurs s'accordent à dire qu'il rigole facilement ensemble). Pour EN, c'est important de maintenir des moments ludiques et récréatifs dans l'entraînement de Haut Niveau. Pour J également, c'est important que EN entre dans leur jeu et qu'ils puissent garder du plaisir à l'entraînement.

Toutefois, si une connaissance très intime permet de créer un environnement d'entraînement de qualité, ces habitudes et routines peuvent être le lieu de mésinterprétations. En effet, pour EN, le fait de travailler depuis de nombreuses années avec J leur permet de ne pas avoir besoin de communiquer pour se comprendre : ils ont leur propre routine d'entraînement. Toutefois, lorsqu'il observe que J n'est pas à 100 %, cela s'explique par le fait qu'ils sont à quelques jours d'une compétition, alors que J explique qu'il ne sera jamais à 100 % sur ce type d'exercice pour se rapprocher d'une situation de match. Il va donc varier ses frappes comme il le ferait en match. Malgré leur connaissance intime, des mésinterprétations persistent.

5.2.2. La mise en place d'une qualité d'entraînement indispensable au Haut Niveau

Plusieurs fois dans la séance, EN met en avant l'importance, pour lui, de la qualité de l'entraînement. Etant lui-même en relance sur tous les exercices, il est important pour lui d'être efficace dans sa distribution pour permettre aux joueurs de pleinement s'impliquer dans l'exercice.

Attaques au filet			Jeu à plat	Attaque/défense			
Multi-volants			Multi-volant	Multi-volant joué			
E48	E49	E50	E51	E52	E53	E54	E5
+/-	-	+	-	+	+	-	-

Avant de réaliser le dernier passage de J sur cet exercice, EN ajoute une nouvelle consigne. Il modifie la relance du troisième volant qu'il va faire monter un peu plus haut.

Extrait de la séquence d'entraînement (E49)

La série de J2 se termine, J passe sur le même exercice.

EN : Là, je vais faire monter plus le troisième coup, tu ouvres bien, tu couvres le droit. *Come on.*

Lorsque EN est auto-confronté à cet extrait, il explique que son objectif est que « J retrouve la vitesse qu'il va retrouver en compétition ». Il va donc devoir « gérer la dynamique de l'exercice » pour que « les joueurs enchaînent des coups et qu'ils s'investissent sur la frappe ». C'est finalement sa distribution qui va directement impacter l'engagement technique de J : c'est elle qui va « obliger J à raccourcir ses gestes pour enchaîner les coups au filet ».

Extrait du verbatim	EAC EN / E49
CH : <i>Qu'est-ce que tu fais sur cette série ?</i> EN : J'ai envie qu'il enchaîne des coups, qu'ils s'investissent sur la frappe, attendre toujours la prochaine frappe. Je gère la dynamique, parce que la façon dont j'envoie le volant, forcément il est obligé de raccourcir son geste. Parce qu'avec la vitesse où j'envoie le volant, si j'envoie les volants en vitesse moyenne, donc il va faire tranquillement, ce n'est pas le même geste. Moi ce que je cherche c'est l'enchaînement de coups au filet avec des gestes courts, et il a cet impact avec les jambes, avec le coude, donc après aujourd'hui le Haut Niveau en double, ça va tellement vite qu'avec une seule frappe c'est rare de gagner les points. Donc j'accompagne chaque frappe mais avec ma façon de faire, en montant la vitesse du volant, donc il est obligé d'être prêt sur le prochain, donc sa raquette ne finira jamais en bas.	
Formalisation de la règle suivie	Lors de cet extrait d'EAC, EN suit la règle :
	V – [« Gérer la dynamique de distribution des volants », vaut pour « rechercher la vitesse que J va retrouver à Haut Niveau », ce qui obtient comme résultat de « chercher l'enchaînement de coups au filet avec des gestes courts »]

Lorsque J est auto-confronté à ce même extrait, il explique qu'ils se motivent mutuellement et que parfois « ça crie beaucoup plus », ce qui lui permet « de se focaliser encore plus et de plus se concentrer ».

Extrait du verbatim	EAC J / E49
CH : <i>Qu'est-ce que vous faites ici ?</i> J : C'est une sorte de motivation, quand on est seul dans le gymnase, ça crie parfois beaucoup plus parce qu'on est plus expressif. À chaque frappe on était là, c'est comme un encouragement, comme si tu sautes, tu attaques, tu cries. On se renvoie la balle. CH : <i>Quel effet, ça a sur toi ?</i> J : Je dirais que ça me focalise encore plus. Ça me permet de plus me concentrer, je ne vois plus large, mais je vois juste devant moi. Mes capacités se concentrent à 100 %, il n'y a plus que ça dans ma vision. Ce qui est bien, c'est que le gymnase est petit, on entend bien les volants. Quand tu tapes, tu sens que tu tapes bien, tu te sens fort.	
Formalisation de la règle suivie	Lors de cet extrait d'EAC, J suit la règle :
	V – [« Avoir une base de travail par EN », vaut pour « avoir les choix de frappes », ce qui obtient comme résultat de « s'adapter à la situation pour gérer au mieux le volant »].

Pour EN, la qualité de l'exercice dépend de la dynamique de sa distribution. C'est la vitesse de la distribution qui va obliger J à être prêt et avoir des gestes courts pour enchaîner les coups au filet. J met en avant le fait qu'ils donnent également de la voix pour se motiver. Le fait de crier et de s'encourager à chaque volant lui permet d'être focalisé à 100 % sur son exercice. EN revient sur cette qualité d'entraînement et sur l'exigence qu'il doit avoir envers lui-même pour permettre aux joueurs de s'entraîner correctement lors du dernier exercice (E54). En effet, il explique qu'il cherche à « *être exigeant avec lui-même* ». Pour permettre aux joueurs d' « *avoir une bonne qualité d'entraînement* », il doit « *montrer l'exemple aux joueurs* » en étant lui-même rigoureux. Pour lui, les joueurs ne peuvent pas « *se permettre de s'entraîner à 50 %, aller sur une compétition et donner 100 %* ».

SYNTHESE

Le Haut Niveau, une qualité d'entraînement et un mode de vie

EN insiste plusieurs fois sur l'importance, pour lui, de la qualité de l'entraînement. S'il est exigeant avec les joueurs, il l'est également avec lui-même. Lorsqu'il distribue les volants, il sait que, pour que les joueurs soient pleinement impliqués, il ne doit pas faire de faute et trouver la même vitesse de jeu qu'ils retrouveront en match. Pour lui, un joueur de Haut Niveau ne peut pas se permettre de s'entraîner à 50 % et vouloir être à 100 % le jour de la compétition. Plusieurs fois, J fait le lien entre ce qu'ils travaillent à l'entraînement et ce qu'il vit en compétition en essayant de toujours d'adapter à l'exercice comme il devrait s'adapter lors d'un match de compétition.

Lors de l'E51, EN ajoute qu'il « *regarde les vidéos, analyse comment [les joueurs] se comportent en tournoi, est-ce que c'est acquis, est-ce que ce n'est pas acquis, est-ce qu'il n'est pas assez sévère, ou trop sévère, il se pose tous les jours des questions* ». Pour lui, « *les gens pensent qu'il fait n'importe quoi, [...] ce n'est pas vrai. Tout à un sens, il n'y a rien au hasard. Tout est réfléchi et calculé d'avance* ». Pour lui, l'entraînement doit être vraiment précis et millimétré : ils savent ce qu'ils cherchent à l'entraînement.

Hors de l'EAC, EN explique également que pour lui le Haut Niveau ne s'arrête pas à la salle d'entraînement. En effet, les joueurs vivent badminton, ils en parlent à table, ils regardent des vidéos d'autres joueurs.

5.3. Résultat intermédiaire : dyade 4 (club de Fos-sur-Mer)

Les résultats de cette cinquième séance d'entraînement (dyade 4) ont tout d'abord mis en avant que si une connaissance intime peut permettre une mise en activité plus rapide et la mise en place d'une collaboration de qualité, ces routines d'entraînement peuvent entraîner des mésinterprétations (1). De plus, ces résultats montrent également l'importance de la qualité de l'entraînement dans le sport de Haut Niveau (2).

EN	1	2	1	1	1	1	×	1
J	1	2	1	1	1	1	×	1
	48	49	50	51	52	53	54	55

Tableau 71 : Vue synoptique de la chronologie de séance d'entraînement (dyade 4)

Les épisodes de désaccords de signification sont nombreux : de nouveau, ces résultats tendent à invalider l'hypothèse selon laquelle la dynamique interactive entraîneur expert-athlète de Haut Niveau se caractérise majoritairement par un haut niveau d'intersubjectivité.

Cette dyade est particulière car il s'agit d'un père et son fils, qui s'entraînent ensemble depuis plus de 20 ans. Cette connaissance intime permet à EN d'intervenir de façon très individualisée (tant dans son contenu d'entraînement que dans son intervention) et d'établir des routines d'entraînement qui leur permettent de ne pas nécessairement avoir à communiquer pour se comprendre. Ces résultats montrent également que leur relation proche permet de créer un environnement d'entraînement de qualité, indispensable dans le sport de Haut Niveau. EN met en avant l'importance, pour lui, de créer cet environnement. En effet, s'il est exigeant envers les joueurs, il l'est aussi envers lui-même. Il ajoute qu'au-delà de l'exigence, le Haut Niveau se caractérise également par le maintien de moments ludiques et récréatifs dans l'entraînement. De plus, EN explique également que pour lui le Haut Niveau ne s'arrête pas à la salle d'entraînement : être un joueur de Haut Niveau est une manière de vivre au quotidien. Toutefois, même si EN et J s'entraînent ensemble au quotidien, des désaccords de signification apparaissent. Lors de l'E51, EN ajoute que, pour lui, l'exercice de l'EAC est difficile, car c'est la première fois que quelqu'un vient voir et lui demande ce qu'il fait. Même s'il a l'habitude d'avoir au quotidien une démarche personnelle de questionnement et d'analyse de vidéos d'entraînement et de compétitions, il était difficile pour lui de devoir expliquer à quelqu'un ce qui fait.

Synthèse des résultats du Volet 1

Les résultats du premier volet de ce travail de recherche montrent que les acteurs (i) ne participent pas au même jeu de langage pour un tiers des épisodes recensés et (ii) ne partagent pas les mêmes significations aux expériences vécues pour la moitié des épisodes recensés.

	+	+/-	-
Dyade 1 – séance 1 <i>PFR de Bordeaux</i>	5	3	7
Dyade 1 – séance 2 <i>PFR de Bordeaux</i>	1	2	4
Dyade 2 <i>INSEP</i>	8	4	0
Dyade 3 <i>INSEP</i>	10	2	1
Dyade 4 <i>Club de Fos-sur-Mer</i>	3	1	4
Total des épisodes recensés	27	12	16

Tableau 72 : Vue synoptique des résultats obtenus grâce à l'ensemble des recueils

Ces résultats permettent d'invalider notre première hypothèse : la dynamique interactive entraîneur expert-athlète de Haut Niveau **ne caractérise pas majoritairement** par un haut niveau d'intersubjectivité.

La connaissance intime qu'ont les acteurs l'un de l'autre et leurs habitudes et routines d'entraînement se traduisent par des accords de signification permettant un travail collectif efficace. En effet, les résultats montrent que la relation entraîneur-athlète permet très souvent de créer un environnement d'entraînement propice à la performance. En effet, leur connaissance intime permet aux acteurs de plaisanter (dyade 3 et 4) ou encore de mettre en place des défis (dyade 1) permettant aux joueurs de s'investir plus intensément dans l'entraînement. De plus, les résultats ont mis en avant que si la relation entraîneur-athlète permet aux acteurs de se connaître mutuellement, cela leur permet également d'avoir des connaissances très personnalisées sur les compétences du joueur liées à l'activité à proprement dit. En effet, le sport de Haut Niveau peut être caractérisé par une connaissance intime du joueur par l'entraîneur, mais également de joueur de lui-même. Cela permet la mise en place de routines d'entraînement lors desquelles les axes à développer deviennent implicites (toutes les dyades). Cette connaissance que peuvent avoir les joueurs d'eux-mêmes est mise en avant par des résultats qui montrent que l'entraînement dans le sport de Haut Niveau est une co-construction

entre l'entraîneur et l'athlète (dyade 1 et 3), où l'athlète est finalement le principal acteur et où l'entraîneur a un rôle de guide (dyade 3).

Toutefois, ces résultats montrent également que la connaissance intime que l'entraîneur peut avoir de son athlète, compte tenu de l'histoire de leur relation, peut participer à des mésinterprétations. En effet, cette connaissance intime génère parfois un manque d'interaction permis par des routines d'entraînement et qui engendre in fine des mésinterprétations (dyade 1 et 4). Hormis l'absence d'interaction, ces malentendus sont également dus au fait que l'activité de l'athlète lors de l'entraînement est largement influencée par des expériences vécues en dehors du cadre strict de sa relation avec son entraîneur à l'entraînement (dyade 1). En effet, le sport de Haut Niveau est associé à la recherche de performance, mais pas uniquement : la prise en compte d'autres aspects que simplement l'entraînement, comme les cours, les compétitions ou encore les sélections fédérales par exemple, occupent une place primordiale dans la vie des athlètes. De plus, ces résultats mettent en avant l'importance de la structure d'entraînement et l'organisation associée pour la qualité de l'entraînement pour les joueurs (dyade 2 et 4). À ce sujet, si le sport de Haut Niveau est synonyme de performance, pour les entraîneurs, il est important de réserver des moments plus ludiques et récréatifs (dyade 1 et 4). Le sport de Haut Niveau peut être caractérisé par un mode de vie et non pas uniquement lié à l'entraînement et la compétition.

De plus, à l'interface théorique et empirique, ces résultats mettent en avant un résultat saillant : la difficulté de la transmission des aspects de la subjectivité par les mots. Ce résultat nous interroge sur les conditions d'accès à l'expérience vécue (en termes de sensation) des athlètes pour comprendre leurs actions, partager des significations et s'engager collaborativement dans l'optimisation des performances (dyade 2). De plus, l'importance des sensations se retrouve lors des exercices techniques, lors desquels il apparaît important pour l'entraîneur que les joueurs ressentent lorsqu'ils réalisent des frappes avec la « bonne » technique (dyade 3).

Chapitre 2 - VOLET 2 : TRANSFORMER

POUR COMPRENDRE

L'hypothèse de départ n'étant que partiellement validée, une nouvelle hypothèse auxiliaire a été posée : le constat en situation aménagée de désaccords de signification avec l'athlète peut générer du développement professionnel chez l'entraîneur. Le constat de l'obtention de résultats non-conformes aux résultats attendus sur l'activité de l'athlète peut générer un épaissement expérientiel se traduisant par un usage extensif des règles habituellement suivies pour s'engager dans un processus réflexif de type créatif source de développement professionnel.

Hypothèse théorique : Rendre accessible à l'entraîneur la signification que l'athlète associe à son activité lui permet d'objectiver de possibles écarts entre les résultats attendus et les résultats obtenus de sa propre activité sur l'athlète. Ce constat peut générer l'engagement de l'entraîneur dans une activité interprétative des règles habituellement suivies source de développement professionnel et de construction d'expertise.

Pour vérifier notre hypothèse, un dispositif de recherche transformatif a été construit et se compose de 3 étapes successives :



Présentation des résultats

Comme pour le volet 1, après la retranscription des verbatims de la séance d'entraînement et des EAC de chacun des acteurs, chaque séance a été découpé en épisodes. Ces épisodes ont été délimités par les objets de significations : à chaque fois que l'objet de signification des acteurs change, un nouvel épisode est généré. Tous ces épisodes, ainsi que le traitement des données associées sont présentés en annexes (document annexe).

Les résultats seront présentés en deux temps. Pour chaque séance d'entraînement, une vue synoptique de la séance d'entraînement sera tout d'abord présentée, puis seront présentés les épisodes qui permettent de reconstituer une histoire de signification et l'évolution de la dynamique interactive des accords et désaccords de signification de cette histoire. La particularité du volet 2 est (i) d'associer les dires de l'entraîneur lors de son entretien aménagé aux épisodes traités de la première séance d'entraînement et (ii) de suivre les traces potentielles de développement de l'entraîneur lors de la seconde séance d'entraînement.

1. Dyade 5 : PFR de Bordeaux

Deux séances d'entraînement ont été enregistrées (chacune suivie d'un EAC avec l'entraîneur et la joueuse). Entre les deux séances, un entretien aménagé (sur l'EAC de la joueuse) a été conduit avec l'entraîneur afin de lui donner accès au vécu de l'athlète.

Séance 1		
EAV de la séance	EAC de l'entraîneur (EN)	EAC du joueur (J)
Lundi 11 mars 2019	Mardi 12 mars 2019	Mardi 12 mars 2019
Entretien aménagé		
Mardi 19 mars 2019		
Séance 2		
EAV de la séance	EAC de l'entraîneur (EN)	EAC du joueur (J)
Mardi 25 juin 2019	Mercredi 26 juin 2019	Jeudi 27 juin 2019

Tableau 73 : Recueils des données au PFR de Bordeaux (dyade 5)

1.1. Séance 1

L'EAV de la séance d'entraînement (dyade 5) a été mené le lundi 11 mars 2019 matin au PFR de Bordeaux lors d'une séance d'entraînement individuel entre l'entraîneur (EN) et la joueuse (J).

Cette séance a lieu sur une semaine d'entraînement suivant une compétition du Circuit Elite FFBaD lors duquel la joueuse était alignée en simple dame et en double mixte et précédant une journée d'interclubs (Top12) lors de laquelle la joueuse était alignée en mixte. La joueuse étant en terminale, il s'agit également de sa semaine du bac blanc.

EAV de la séance	EAC de l'entraîneur (EN)	EAC du joueur (J)
Lundi 11 mars 2019	Mardi 12 mars 2019	Mardi 12 mars 2019

Tableau 74 : Recueils des données au PFR de Bordeaux (dyade 5 – séance 1)

Cette séance, orientée double mixte, fait suite à une séance individuelle que les acteurs avaient fait le vendredi précédent. Elle s'organise autour deux thématiques principales : (i) des enchaînements basiques de double mixte entrecoupés par (ii) un travail technique autour du kill.

Thème travaillé		Description
1	Echauffement	Gammes classiques (drive ; dégagement ; amorti (J)/lob (EN)), puis échanges libres sur ½ terrain.
2	Enchaînements d'attaques	Série 1 : EN envoie un volant au filet (centre), puis un volant tendu sur le coup droit de J qui doit pousser fort droit le premier volant, puis couvrir son coup droit pour pouvoir attaquer le deuxième volant. Série 2 : idem, mais EN rajoute un 3ème volant au filet (droit) : J doit bloquer croiser. Série 3 : idem, mais uniquement sur les 2 dernières frappes : interception coup droit/bloc croisé. Série 4 : idem, mais EN rajoute un volant au filet (croisé) pour que J suive son bloc croisé et termine en kill. Série 5 : mobilisation des 4 frappes précédentes : tendu droit, interception coup droit, bloc croisé et kill.
3	Kill	Série 1 : EN envoie des volants au filet (côté revers) et J « kille ». Série 2 : EN envoie des volants au filet (côté revers) et J a le choix de killer, de bloquer droit ou croisé.
4	Enchaînements d'attaques	EN et J reprennent l'exercice 4 mais sur la 3 ^{ème} frappe, J a le choix de killer, de bloquer droit ou croisé.
5	Main basse : entrejeu	Série 1 : EN envoie des volants sur l'entrejeu (côté revers), J doit contrôler à mi-court droit ou croisé. Série 2 : idem, mais côté coup droit Série 3 : idem, mais alterné coup droit/revers

Tableau 75 : Description de la séance d'entraînement (dyade 5 - séance 1)

1.1.1. La catégorisation des épisodes en termes d'accords et de désaccords de signification (dyade 5 – séance 1)

La retranscription des verbatims a permis de délimiter 8 épisodes. Pour chaque épisode, les règles ont été formalisées puis une enquête grammaticale a été réalisée afin de déterminer si les acteurs (i) participaient au même jeu de langage et (ii) partageaient les mêmes significations (*cf.* document annexe). Le traitement des données a été synthétisé comme suit :

Dyade 5 – PFR de Bordeaux – séance 1			
Exercice	Episode	Participation au même jeu de langage	Partage des mêmes significations
Echauffement	E1	+	-
	E2	+	+
Kill	E3	+	-
Enchaînements d'attaques	E4	+	-
	E5	+	-
Main basse : entrejeu	E6	+	-
	E7	+	+
	E8	+	-

Tableau 76 : Vue synoptique de la séance d'entraînement du PFR de Bordeaux (dyade 5 - séance 1)

Ces premiers résultats montrent que, lors de cette séance, les acteurs participent au même jeu de langage pour la totalité des épisodes recensés, mais ne partagent les mêmes significations que pour un tiers des épisodes.

Nombre d'épisodes lors desquels les acteurs participent (ou non) au même jeu de langage		
+	-	
8	0	
Nombre d'épisodes lors desquels les acteurs partagent (ou non) les mêmes significations		
+	-	-
2	6	0

Tableau 77 : Catégorisation des épisodes en termes d'accords et de désaccords de signification (dyade 6 - séance 1)

1.1.2. Le suivi d'une histoire de signification

Lors de cette séance, une histoire de signification se maintient tout au long de la séance et fait apparaître deux thèmes principaux entraînant un désaccord de signification entre l'entraîneur et la joueuse : (i) la tendance de la joueuse à se multiplier les axes de travail ce qui fait qu'elle ne se concentre plus sur les mêmes axes que l'entraîneur et (ii) une vision différente du travail technique entre la joueuse et l'entraîneur ne leur permettant pas de collaborer efficacement.

1.1.2.1. Une incompréhension autour de la réalisation du kill

Echauffement		Enchaînement d'attaques	Kill	Enchaînement d'attaques			Entrejeu		
Volant continu		Multi-volants	Multi-volants	Multi-volants			Multi-volants		
E1	E2	×	E3	E4	E5	E6	E7	E8	
+/-	+	×	+/-	+/-	+/-	+/-	+	+/-	

Si la séance est principalement basée sur l'enchaînement basique de frappes d'attaque de mixte, lors de cette séance, les acteurs reviennent également sur un point technique qu'ils ont abordé lors d'une séance individuelle la semaine précédente : le kill.

Extrait de la séquence d'entraînement (E3)

EN : Regarde, tu vois comment tu armes là ?

J : C'est normal non ?

EN : Pas forcément.

J : Tu veux que je fasse comment ?

EN : Pas besoin d'armer là. En fait, le volant, ton adversaire est quasiment là, tu n'as pas besoin d'armer fort pour taper là. Tu peux arriver juste ici faire ça simplement. C'est-à-dire, tu as déjà le tamis incliné vers le terrain adverse

J : Oui

EN : En fait, si tu poses le pied et tu fais simplement ça, le volant il va partir plus fort et il va tomber par là au lieu de tomber par là. En fait, ça fait comme une frappe sèche, rebond. Tu n'as pas besoin d'un grand armé pour finir donc incline le tamis déjà vers moi, pied en même temps. Je trouve en principe ça fait toujours des volants plus courts. Sec. Ça part peut-être un peu fort, mais généralement c'est un coup, c'est fini quand même.

Les acteurs refont quelques volants.

EN : Pied en même temps. [...] Voilà celui-ci est court, là c'est court.

La série se termine.

EN : Oui, oui. Oui ça arme quand même.

J : Oui, c'est dur de ne pas armer sur (...)

EN : Disons plus ça va vite, moins tu as le temps vraiment d'armer donc il faut vraiment que ton geste il soit court. Après le volant, l'objectif c'est de le mettre par terre dans le terrain adverse donc tu n'as pas besoin spécialement d'arriver là. Plus tu as le tamis déjà incliné par-là. Ça permet de bloquer aussi, parce que c'est plus difficile de bloquer si tu armes (...)

J : Oui.

EN : Si tu fais un grand geste pour bloquer à la fin c'est plus dur, si tu arrives avec le tamis déjà là, là tu bloques, là tu tapes, tu bloques, tu tapes, tu vois c'est plus simple, essaie. Je mets un peu plus de vitesse dans le volant.

Lorsque EN est auto-confronté à cet extrait, il explique qu'il avait vu la semaine précédente que « *c'était l'armé qui était trop grand* ». Il décide donc « *d'y retourner une seconde fois* ». Après les premières séries, « *il n'est pas encore satisfait du kill* » de J et se rend compte qu' « *elle ne comprend pas* » ce qu'il attend d'elle.

Extrait du verbatim	EAC EN / E3
<p>CH : <i>Donc là, sur le début d'exercice, qu'est-ce que tu fais ?</i></p> <p>EN : La dernière fois sur le kill, elle s'en souvient très bien, c'était l'armé qui était trop grand. Non seulement, il y avait un armé grand et en plus il y avait un armé avec une pronation ou une supination. Elle arrivait avec le tranchant face au filet et ensuite elle tapait donc ce n'est pas nécessaire. On est sur la réduction des gestes, donc plus les gestes sont courts, mieux c'est. Donc j'avais vu ça la dernière fois et on avait fait un petit peu de kill justement pour essayer qu'elle réduise les gestes et qu'elle prenne le volant devant elle. Donc ça avait fonctionné moyennement bien, donc sans avoir prévu, je pense que c'est bien d'y retourner une seconde fois et si après on fait une troisième séance, je pense qu'on y retournera. Si je peux placer le kill régulièrement, je pense un petit peu de travail à chaque fois, ce n'est pas mal. Là, il n'y avait plus l'armé avec une pronation au départ, c'était plutôt face, en revanche pour moi l'armé est encore trop grand. Donc je pense qu'on y revient bien, mais on voit que quand elle fait le kill, le bras est un peu rigide, la main n'est pas relâchée, elle a du mal à utiliser ses doigts et à la fin elle est tellement concentrée que ça devient un peu robotique. [...] Là, je ne suis pas encore satisfait du kill. Ce n'est pas encore ce que j'attends. Un des moyens de vérifier si tu as un bon geste ou si le geste est bon, sec, sur une frappe rebond, c'est que le volant doit vraiment piquer et souvent il va bien trop loin son volant donc ça, c'est un indicateur facile pour voir si c'est un bon kill ou pas.</p> <p>CH : <i>Et tu attends quoi d'elle ?</i></p> <p>EN : J'attends, c'est un geste plus court, qui ait une préparation vers l'avant. La préparation vers l'avant, c'est le truc qu'elle a, je pense, le plus de mal à comprendre et à visualiser. [...] C'est là où elle ne comprend pas. Mais c'est l'idée qui m'est venue quand je lui parle, j'ai des vidéos de kills, qui datent un peu de l'ancien temps, parce que je crois qu'elles étaient faites par la FFBaD sur des séquences d'entraînement, mais en revanche tu vois bien que le geste, il n'y a pas de préparation et il est super court et j'étais en train de me dire quand je lui explique là. Parce que je lui montre, mais ce n'est pas la même chose. Je me dis qu'il faudra que je lui montre en vidéo. Donc je pense que la prochaine fois quand je ferai la séance individuelle, si on revient sur le kill, avant elle aura vu ce que j'attends vraiment du kill. [...] Là, je vois bien qu'elle ne comprend pas, ça ne lui semble pas possible en fait si tu n'armes pas. [...] Mais on ne peut pas tout régler, donc c'est exactement ce que je me dis, « <i>on y reviendra</i> » et il y aura un support vidéo pour bien voir ce que j'attends d'elle, mais après ce n'est pas dramatique. Je ne pense pas qu'on puisse tout régler, modifier, changer en une minute. Après ; même le fait qu'elle le voit, ce n'est pas dit qu'elle ait la maniabilité pour le faire, mais elle comprendra mieux peut-être ce sur quoi je veux aller, qui est la réduction de l'amplitude gestuelle dans toutes les frappes. Mais ce n'est pas dramatique. En revanche, je sais qu'il faudra que j'y revienne avec le support vidéo. [...] Là, vu que visiblement elle ne comprend pas bien ce que j'attends, [...] mais moi je me dis que j'y reviendrai tranquillement.</p>	
<p>Formalisation de la règle suivie</p>	<p>Lors de cet extrait d'EAC, EN suit la règle :</p>
	<p>V – [<i>« Voir que J ne comprend pas »</i>, vaut pour « <i>ne pas être satisfait du kill</i> » et « <i>être sur la réduction des gestes</i> », ce qui obtient comme résultat d' « <i>y revenir plus tard</i> » et « <i>utiliser des vidéos la prochaine fois</i> »].</p>

Lorsque J est auto-confrontée à ce même extrait, elle explique qu' « *ils avaient fait la même séance individuelle* » la semaine précédente. Si elle sait que l'objectif ici est d' « *arriver directement en première intention* », « *elle ne voyait pas d'autres solutions pour ne pas armer* ». Le fait que EN « *lui montre avec sa raquette* » lui permet de mieux voir ce qu'il attend d'elle. Elle ajoute ensuite qu' « *elle se concentrait aussi sur son autre bras* ».

Extrait du verbatim	EAC J / E3
<p>CH : <i>Qu'est-ce qu'il se passe ici ?</i></p> <p>J : On avait fait la même séance individuelle, enfin pas avec les mêmes exercices. On était tous les deux comme ça et on travaillait sur le mixte. Et en fait, je fixais limite alors qu'en mixte, il ne faut pas, alors du coup, fallait qu'il y ait plus d'intensité.</p> <p>CH : <i>Vous aviez déjà fait une séance identique, quels sont les points importants pour toi sur cet exercice ?</i></p> <p>J : Le fait d'arriver directement en première intention. Après, il me donne des points-clés, j'avais le premier objectif maintenant j'en rajoute un peu, ne pas trop en avoir sur la séance mais là comme on est en train de voir ça. Donc là, oui c'est le tamis parallèle au fil et en même temps mettre le pied, parce que c'est un exercice où on ne bouge pas beaucoup souvent c'est là où on ne met pas d'intensité, alors du coup si je ne bougeais pas trop, il fallait que j'y aille comme je faisais un match. [...] Là, je ne voyais pas d'autres solutions pour ne pas armer, j'ai l'impression que déjà je n'armais pas beaucoup, je l'ai vu sur la vidéo⁶¹, c'est bien, c'est pratique avec la vidéo, mais dans ma nature, je suis plus sur « <i>armer un petit peu</i> », plus sur « <i>utiliser l'avant-bras</i> » que les doigts. Du coup, là, c'est encore une chose, c'est encore un objectif en plus dans la séance. Ne pas armer, mettre la raquette parallèle au fil directement orientée au sol pour que le volant arrive plus tôt, enfin arrive plus près de la ligne de service et les jambes.</p> <p>CH : <i>Tu dis que c'est pratique avec la vidéo, lui essaie de te montrer aussi ?</i></p> <p>J : C'est ça. Il me le montre avec sa raquette, du coup j'arrive mieux à voir mais c'est vrai que sur la vidéo j'avais l'impression que je changeais et en fait ça se jouait à quelques centimètres. [...] Là aussi, je me concentrais sur mon autre bras donc c'était un quatrième objectif. Parce que je ne prends pas assez d'espace avec mes bras et mon bras, il est mort mon bras donc là, il fallait que le tende plus. Sur cette série j'essayais de faire ça mais du coup je n'étais plus concentrée sur ma main droite. Alors que EN, c'était plus le fait d'armer, en fait il voulait que ça soit sec et court.</p>	<p>Lors de cet extrait d'EAC, J suit la règle :</p> <p>V – [« <i>Ne pas voir de solutions</i> », vaut pour « <i>ne pas avoir l'impression de beaucoup armer</i> », ce qui obtient comme résultat de « <i>mieux comprendre avec la démonstration de EN</i> » et « <i>se concentrer également sur son autre bras</i> »].</p>
<p>Formalisation de la règle suivie</p>	<p>Lors de cet extrait d'EAC, J suit la règle :</p> <p>V – [« <i>Ne pas voir de solutions</i> », vaut pour « <i>ne pas avoir l'impression de beaucoup armer</i> », ce qui obtient comme résultat de « <i>mieux comprendre avec la démonstration de EN</i> » et « <i>se concentrer également sur son autre bras</i> »].</p>

EN attend que J réduise au maximum son armé lors du kill, mais se rend compte que J ne comprend pas comment réaliser ce geste, il essaie de lui montrer, mais pense d'ores et déjà à lui montrer une vidéo quand il reviendrait sur ce geste technique. J, quant à elle, explique ne pas trouver de solutions pour réaliser un kill sans armer. Lorsque EN lui montre, elle comprend que la différence entre ce qu'attend EN et son geste actuel se joue à quelques centimètres. J ajoute que lors de cet exercice, elle se concentre plus particulièrement sur son bras gauche pour il soit tendu et joue son rôle de bras équilibrateur, ce qui implique qu'elle se focalise moins sur sa main droite et donc sur la technique d'armer du kill.

Lorsque EN est confronté à l'EAC de J, il revient sur le fait que J a tendance à se multiplier les axes de travail jusqu'à ne plus se focaliser sur la même chose que lui.

⁶¹ Le gymnase Hand-Bad du CREPS de Bordeaux est équipé d'une caméra et d'une télévision permettant aux athlètes et aux entraîneurs de (i) filmer leur activité et (ii) visionner leur activité avec un délai de quelques secondes.

Entretien Aménagé
(sur l'EAC de J sur E3)

CH : *Qu'est-ce que tu peux en tirer de ce qu'elle dit ici ?*

EN : Ce que j'en retiens, c'est qu'à un moment donné peut-être quand le truc se dégrade ou qu'il n'y a pas de progrès, faudra bien que je vérifie qu'on est concentré tous les deux sur la même chose et pas qu'elle parte sur autre chose. Parce que ça c'est un truc que j'ai déjà constaté sur les exercices durant les séances en commun, c'est-à-dire qu'on fait une séance tous ensemble, donc ce n'est pas une séance individuelle, quelquefois elle n'est pas du tout dans le thème de l'objectif. Elle est sur autre chose, donc moi je me dis elle fait mal le truc mais en fait elle fait bien le truc qu'elle s'est mis dans la tête mais pas ce que moi je lui demande de faire ou ce que les autres sont en train de faire au même moment. Donc ça, il faut qu'on soit en phase et pendant les séances individuelles, c'est sûrement un truc à vérifier aussi. Si je vois que ça se passe moins bien ou que, que la réalisation est moins bien faite, c'est peut-être qu'elle est en train de penser à autre chose. A voir.

CH : *Qu'elle ne se focalise pas peut-être sur ce que toi tu veux voir.*

EN : Oui c'est ça, après si c'est utile d'un autre côté ce sont les joueurs qui font, qui jouent donc si c'est utile ce dont à quoi elle pense et que ça peut l'aider à améliorer son truc pourquoi pas, mais c'est ça qui faudra que je cherche à voir, peut-être un peu plus sur les séances avec elle.

EN se rend compte que J n'est pas concentrée sur les mêmes choses que lui. C'est une chose qu'il a déjà constaté lors de séances précédentes, mais il prend conscience qu'il doit toujours vérifier lors des séances notamment lorsque la réalisation de l'exercice se dégrade, car il arrive souvent qu'ils ne soient pas en phase sur les exercices (ils ne sont pas concentrés sur les mêmes objectifs).

Lors de l'exercice suivant, un enchaînement basique de mixte, J revient avec EN sur la position de son coude qui est trop proche de son corps lors de sa frappe.

Extrait de la séquence d'entraînement (E4)

Cet épisode se déroule lors de l'exercice 2 (enchaînement basique de double mixte).

J : Je le prends trop là.

EN : Là, ok.

J : C'est trop loin.

EN : Oui, mais au moins, il n'y a pas d'armer, tu as bien la raquette devant.

J : Mon coude, il repasse trop par (...)

EN : Trop près du corps ?

J : Oui trop près du corps.

EN : Peut-être, peut-être.

J : Genre, je fais ça, je reviens, je fais ça, je reviens, je fais ça, même si ma raquette elle est haute.

EN : Vas-y essaie plus loin du corps mais pas sûr que ce soit ta motricité, essaie.

Lorsque EN est auto-confronté sur cet extrait, il explique que la difficulté de la distribution fait qu'« *il était concentré sur son lancer* » et n'a donc pas fait attention à la position du coude de J. Pour lui, « *c'est intéressant que les joueurs proposent des choses* » mais connaissant J, il sait cependant qu'il doit faire attention à ce qu'« *elle ne se multiplie pas les points* ».

Extrait du verbatim	EAC EN / E4
<p>CH : <i>Qu'est-ce qu'il se passe là ?</i></p> <p>EN : Oui, alors là je me dis deux choses. Et d'une, c'est possible que je n'aie plus fait attention à ça parce que mine de rien la distribution du volant n'est pas facile. Donc je suis aussi concentré sur mon lancer, il y a des distributions plus faciles. Donc je ne vois pas tout, peut-être que son coude s'est resserré après je pense que côté coup droit c'est bien, qu'il doit être proche du corps parce que ce n'est pas mal pour le croisé, mais après côté revers peut-être qu'effectivement, il est trop près. Alors là, je n'ai pas du tout fait gaffe à ça. Donc si elle me dit ça, pourquoi pas, très bien. C'est bien un joueur qui te dit « <i>il faudrait que je fasse ci et ça</i> ». Donc on va voir si c'est mieux ou pas mieux, si elle se sent plus à l'aise ou pas plus et moi je valide. Si c'est mieux, je garderai puis je lui dirai ok et puis si ce n'est pas mieux, on verra, c'est peut-être une fausse impression qu'elle a mais je n'ai pas d'avis préconçu là. [...] Elle est concentrée sur son coude mais, en fait sur le jeu de simple quand elle arrive au filet, c'est un des thèmes de travail aussi qu'elle avait, c'était d'arriver à faire des spins ou des contre-amortis en se tendant, c'est-à-dire le bras gauche derrière, le bras droit bien tendu, en fente avant. Or elle, dans sa motricité, souvent, elle s'approche trop du filet et elle prend souvent le volant plus sur le côté avec un coude proche du corps. C'est le fait de déplier le bras et d'aller le chercher devant. Or j'ai pu voir sur les dernières compétitions, qu'elle pouvait faire les deux, parfois elle fait des contre-amortis en mettant le coude proche du corps et un en prenant le volant proche de son épaule, mais elle est aussi capable de s'étendre et d'aller le chercher plus loin proche du filet. Là l'idée du coude c'est un des thèmes de travail en simple d'arriver à prendre le volant plus tôt et plus loin d'elle. Donc après c'est peut-être pour ça qu'elle est sensibilisée à cet aspect du coude loin du corps aussi en mixte, donc c'était une bonne idée, pourquoi pas.</p> <p>CH : <i>Tu dis que c'est bien un joueur qui te dit « il faudrait que je fasse ci et ça » ?</i></p> <p>EN : C'est bien déjà qu'elle pense à des points-clés de travail, ce n'est pas évident. On a fait des fiches mais en fait elle reste un peu au bureau, je vois que les joueurs les oublient les thèmes de travail donc là j'ai commandé un tableau blanc pour mettre dans le gymnase, marqué les noms et marqué les deux ou trois points-clés, qu'ils doivent travailler, sur quoi on puisse faire référence durant la séance. Donc là, le coup du coude c'est un des travaux qu'elle avait à faire. Moins maintenant, mais auparavant dans l'année sur le fait de sortir le coude, donc après qu'elle le remette elle dans une autre discipline, c'est très bien. Moi je trouve ça intéressant que les joueurs ils proposent des choses. Après le danger de J, c'est aussi ce qu'on a mis dans sa fiche avec ses axes de travail, c'est justement qu'elle ne multiplie pas les points, parce que savoir se concentrer sur une chose et y rester et qu'on soit aussi en phase, ce sur quoi elle se concentre dans la séance. [...] C'est le truc qu'il faut aussi qu'on soit en phase sur les séances. L'analyse, c'est vers ça qu'ils doivent aller, ça c'est sûr. [...] Après sur le coude un peu plus parce que là ça me semble pertinent.</p>	
<p>Formalisation de la règle suivie</p>	<p>Lors de cet extrait d'EAC, EN suit la règle :</p>
	<p>V – [« <i>Ne pas avoir fait attention à la position du coude</i> », vaut pour « <i>ne pas faire une distribution facile</i> », ce qui obtient comme résultats de « <i>ne pas avoir d'idées préconçues</i> » et « <i>savoir que J a tendance à se multiplier les points techniques</i> »].</p>

Lorsque J est auto-confrontée à ce même extrait, elle explique qu'elle se concentre plusieurs choses (ses jambes, son bras, son buste ...). Au regard de ses expériences d'entraînement, « *elle remarque au niveau des sensations qu'elle est trop fermée* » (constat consolidé par le retour vidéo). Elle en parle à EN mais voit qu' « *il n'avait pas vu* ». Elle ajoute de nouveau que « *son bras gauche est mort* ».

Extrait du verbatim	EAC J / E4
<p>CH : Là, il te rajoute deux consignes moins fermées, ça s'ouvre un peu plus : tu as le droit de jouer droit, killer, croiser. Donc toi, qu'est-ce que tu fais ?</p> <p>J : C'est sûr ça rajoute un peu de la difficulté parce que déjà on se fixe là sur quatre objectifs. Là, en plus, on a le droit à plus de liberté donc c'est mieux parce qu'on essaie des choses, mais c'est vrai qu'on a tendance souvent à oublier les objectifs qu'on avait avant. En tout cas pour moi c'est ça. Moi, j'ai fait les quatre objectifs comme tout à l'heure. Là par exemple, je me concentre plus sur mes jambes. Mon bras ça dépend, ça se voit sur mon attitude. Les jambes aussi parfois, je mets de la vitesse, parfois non et là je remarquais quand je mettais de la vitesse sur les jambes, mon buste il avait tendance à se baisser et ça c'est un objectif que j'ai au quotidien surtout en simple. Donc j'y pensais aussi.</p> <p>CH : Donc là, tu lui parles de ton coude par exemple ?</p> <p>EN : Il n'avait pas vu. C'est dans ce qu'il dit, il dit « je ne sais pas ». Moi je l'ai remarqué parce qu'au niveau des sensations, je suis trop fermée et ça revient le fait que mon coude gauche il est mort. Là, EN ne l'avait pas forcément vu, mais ça m'a permis de voir sur la vidéo ce que je faisais réellement et si c'était bien ce que je ressentais. Généralement, j'essaie d'aller sur le terrain là-bas pour avoir la vidéo et souvent il y a des points sur lesquels, je vois que ça ne va pas ou des choses comme ça parce qu'auparavant avec l'expérience de l'INSEP ou quoique ce soit, je sais sur quels points je dois travailler, que lui ne vois pas forcément, lui après il peut m'apporter des conseils sur d'autres points mais c'est vrai qu'avec la vidéo ça consolide un peu ce que je sens.</p>	
<p>Formalisation de la règle suivie</p>	<p>Lors de cet extrait d'EAC, J suit la règle :</p>
	<p>V – [« <i>Se sentir trop fermée</i> », vaut pour « voir que EN ne l'avait pas vu », ce qui obtient comme résultat de « se servir de la vidéo pour confirmer son ressenti »].</p>

Pour EN, J lui parle de la position de son coude car c'est un des thèmes de travail qu'elle a en simple dame. Si la difficulté de la relance ne lui a pas permis d'observer cet aspect du coude, pour lui, c'est quelque chose de positif que J y pense et vienne vers lui pour lui donner les axes de travail qu'elle se fixe (c'est pour lui une preuve de réflexion). Toutefois, il a également remarqué lors de sa dernière compétition, qu'elle était capable de s'adapter et donc de s'étendre pour aller loin, mais aussi de jouer des volants plus proches d'elle. De plus, il met également l'accent sur le fait qu'une des particularités de J est sa tendance à se multiplier les axes de travail et sa difficulté à se concentrer longtemps sur une thématique. Ceci peut amener des mésententes entre les axes de travail sur lesquels il s'attarde et les préoccupations de J.

Si lors de ses EAC (E3 et E4), J fait référence au fait qu'elle se concentre sur son bras gauche qui n'est pas tendu, elle en fait part à EN uniquement lors de l'E5 (épisode qui suit directement l'E4).

Extrait de la séquence d'entraînement (E5)

Cet épisode suit directement l'E4.

J : J'ai l'impression, faut que je mette mon bras gauche derrière aussi.

EN : Ok, essaie.

Lorsque EN est auto-confronté sur cet extrait, il explique qu'il « *n'est pas du tout convaincu* » par le fait d'avoir le bras gauche tendu (équilibrateur) en mixte. Pour lui, le fait que J parle de son bras gauche fait écho à une des « *directives de Gade* ». Le fait que J soit allée à l'INSEP, quelques semaines auparavant, fait qu'elle est « *revenue avec des axes de travail* ». Mais pour lui, en mixte, « *ça n'a pas d'utilité* ». Il ne rentre donc pas dans le débat et « *lui dit d'essayer pour être poli* ».

Extrait du verbatim	EAC EN / E5
<p>CH : <i>Et qu'est-ce que tu fais par la suite ?</i></p> <p>EN : Ça c'est trop pour moi. Là, c'est trop, après elle va me parler des pieds, des lacets, là celui-là, je ne le capte plus le coup du bras gauche. Je ne suis pas du tout convaincu par ça. C'est rigolo, parce que ça fait écho aux directives de Gade, c'est d'avoir le bras gauche tendu derrière, or je pense qu'il y a des situations d'équilibration, en simple par exemple, où c'est intéressant au filet. Par contre là, en mixte, je ne vois pas trop l'utilité d'avoir le bras gauche derrière et puis bon vu qu'elle est allée à l'INSEP, je ne sais pas il y a 15 jours ou trois semaines, elle est revenue avec des trucs, des axes de travail et tout ça. Mais franchement, le coup du bras gauche derrière. Il suffit de regarder des vidéos de joueurs enfin selon les situations, c'est intéressant mais là pour le mixte du coup, je n'en vois pas trop l'intérêt, mais je ne veux pas rentrer dans le débat, je lui dis « <i>bon essaie, vas-y</i> ». Après d'ailleurs, je ne crois pas qu'elle m'en reparle après. Je ne veux pas entrer dans le débat en disant que pour moi ça n'a pas vraiment d'utilité. Mais c'est là où elle se rajoute un truc supplémentaire mais bon, toujours plus. Là, le coup du bras, non je lui dis « <i>essaie</i> » mais c'est pour être poli. [...]. Après c'est peut-être lié au volant où elle dit qu'elle a baissé le bras, elle loupe le dernier volant. Après, il était un peu bas, je pense que là il aurait fallu qu'elle se baisse plutôt que simplement baissé le bras. Bon voilà c'est un volant qu'elle loupe, elle en a loupé d'autres. Alors là peut-être qu'elle fait un lien avec ça et son bras gauche, je suis curieux de savoir.</p>	
<p>Formalisation de la règle suivie</p>	<p>Lors de cet extrait d'EAC, EN suit la règle :</p> <p>V – [« <i>Dire à J d'essayer pour être poli</i> », vaut pour « <i>ne pas du tout être convaincu</i> » et « <i>faire écho aux directives de Gade</i> », ce qui obtient comme résultats de « <i>ne pas comprendre la remarque du bras gauche</i> » et « <i>ne pas vouloir entrer dans le débat</i> »].</p>

Lorsque J est auto-confrontée sur ce même extrait, elle explique ensuite que ce problème de bras gauche est récurrent et beaucoup d'entraîneurs lui ont fait cette remédiation. C'est pourquoi, c'est un point qui retient son attention. Elle ajoute ensuite que EN lui dit d'essayer. Pour elle, à l'entraînement, ils ont « *la liberté de faire ce qu'ils veulent [...] ils testent et avisent après* ».

Extrait du verbatim	EAC J / E5
<p>CH : <i>Qu'est-ce que tu fais ici ?</i></p> <p>J : On a la liberté de faire ce qu'on veut. On décide. C'est « <i>vas-y essaie</i> ». Nos entraînements sont toujours comme ça en fait. On teste, on avise après. Mais moi, on me dit souvent ton bras, ton bras, les gens de l'INSEP⁶² m'ont dit ça, les Japonais⁶³, il y avait Toma Popov⁶⁴ qui me disait ça aussi quand je m'entraînais au Dutch⁶⁵. Tout le monde dit mon bras, mon bras, mon bras.</p>	
<p>Formalisation de la règle suivie</p>	<p>Lors de cet extrait d'EAC, J suit la règle :</p>
	<p>V – [« <i>Tester et aviser ensuite</i> », vaut pour « <i>avoir souvent été reprise sur la position de son bras gauche</i> », ce qui obtient comme résultat d' « <i>avoir la liberté de faire ce qu'elle veut</i> »].</p>

Si pour J, cette problématique du bras gauche est un axe de travail important car c'est un problème récurrent qui lui a été reproché par plusieurs entraîneurs, pour EN, pour cette séance de mixte, il ne voit pas d'utilité. Même si J lui parle de son bras gauche, EN ne rebondit pas et lui laisse essayer. Pour lui, J va trop loin, c'est pourquoi il ne reviendra pas sur cet axe tout au long de la séance. Il choisit de ne pas y prêter attention tout en laissant la liberté à J d'essayer (pour J, c'est dans l'habitude de EN de lui laisser essayer). EN ne voit donc pas l'intérêt du bras gauche sur cette séance de mixte et n'y fait donc pas écho alors que pour J, c'est un axe de travail important. Ceci provoque une mésinterprétation entre les deux acteurs : si EN n'y fait pas écho cette fois-ci car il ne voit pas l'utilité, pour J, c'est une situation habituelle.

Lorsque EN est confronté à l'EAC de J, il revient sur le fait qu'elle se réfère sûrement ici à des consignes et/ou modèles d'autres entraîneurs.

Entretien Aménagé (sur l'EAC de J sur E5 (extrait 1))
<p>EN : Rien de plus que la dernière fois. Je trouve ça positif que les joueurs, ils expriment des choses. Après, c'est vrai, ce que je disais, le lancer n'était pas facile donc forcément je ne vois pas tout et non c'est très bien ça. <u>Après, ce qui serait intéressant de savoir par rapport à quel modèle le joueur se réfère. Est-ce qu'il se réfère à un modèle de Haut Niveau par rapport à des vidéos, est-ce qu'il se réfère par rapport à des consignes que d'autres entraîneurs lui ont données, notamment le passage à l'INSEP ou d'autres choses, c'est ça, quel est le modèle. Ou alors, c'est parce que ce sont des sensations qu'elle a, qu'elle sent ou qu'elle est plus à l'aise dans ce truc-là.</u></p>

⁶² La joueuse a pu effectuer une immersion à l'INSEP quelques mois auparavant.

⁶³ La joueuse est partie avec quelques joueuses sélectionnées par la FFBaD pour un stage de plusieurs semaines au Japon.

⁶⁴ Entraîneur de Fos-sur-Mer, reconnu en France comme l'entraîneur de ses fils (Champion d'Europe Junior et Cadet), c'est pourquoi il est régulièrement présent avec l'équipe de France Junior.

⁶⁵ Le Dutch Junior Open est une compétition de référence avec un niveau de jeu élevé dans le circuit junior.

EN s'interroge sur le modèle sur lequel J se réfère pour atteindre le Haut Niveau (e.g., est-ce qu'elle se réfère à des vidéos, aux consignes des entraîneurs nationaux). Donc même s'il trouve positif que les joueurs expriment les choses, il se demande si le modèle de J est (i) principalement lié au fait que ce sont les directives qu'elle a pu recevoir lors de son immersion à l'INSEP (modèle des bras équilibrateurs et assez écartés du corps) ou (ii) s'il est plutôt lié à des sensations de J à savoir si elle se sent plus à l'aise avec le coude éloigné du corps.

Dans la suite de l'entretien aménagé, EN revient sur la liberté qu'il donne à J. Pour lui, elle est liée à sa conception de l'entraînement et notamment l'apprentissage de la technique. Pour lui, le badminton « *n'est pas dans une habileté fermée* », c'est pourquoi, « *être dans une technique fermée ou un modèle fermé soit le plus payant* ».

Entretien Aménagé
(sur l'EAC de J sur E5 (extrait 2))

EN : Bon, elle n'a pas senti que j'en n'avais rien à faire de ce truc-là. [...] Néanmoins, c'est tout de même intéressant le passage où elle dit qu'ils ont la liberté de l'entraînement. En fait, il y a certains points-clés, où on est assez d'accord tous, enfin ce sont les points-clés techniques [...], que tout le monde respecte d'une certaine manière. Après les dix joueurs mondiaux, il n'y en a pas un qui joue pareil. Si tu regardes les dix filles, il n'y a pas une qui ressemble à l'autre dans le style. Donc après, ça c'est ma conception, je te dirais presque que c'est ne pas avoir de conception d'une certaine manière. Parce que l'entraîneur qui était à l'INSEP il y a quelques années, il avait une conception assez précise des choses, l'entraîneur qui l'a remplacé avait une conception très précise des choses donc en fait les deux étaient très précis et ce n'était pas du tout la même conception. Donc ça peut donner une richesse, mais ce que je veux dire, c'est que le joueur selon l'époque où il va à l'INSEP, en fait, il entend des messages complètement différents. Donc moi mon positionnement technique, ce n'est ni pour l'un, ni pour l'autre. C'est que le joueur arrive à trouver sa technique tout en respectant des points-clés. Donc c'est là-dessus, où les joueurs peuvent considérer qu'ils ont une liberté à l'entraînement en opposition à des gars qui ont un truc très tranché sur la conception et la manière de faire jusque dans le détail, comme s'il n'y avait qu'un modèle. Ça peut aussi rassurer les joueurs d'avoir un gars qui a un avis stable sur ce qu'il faut faire, ce qu'il faut mettre en place, alors que ça peut, mais bon. Ma conception, sur du long terme, je pense que ce n'est pas idiot. Mais après pour un joueur jeune, c'est sûr, quand tu as un entraîneur qui croit à fond à un truc, même si ce n'est pas bon.

CH : *C'est un peu le risque du coup de donner trop de liberté ou pas ?*

EN : Ça dépend des profils de joueurs, il y en a que ça peut perdre bien sûr, ça c'est sûr, il y en a qui ont besoin de trucs vachement plus fermés. Mais bon, nous on n'est pas dans une habileté fermée, donc finalement si tu fais de la natation, ce n'est pas la même chose, moi j'avoue que l'aspect tactique et la créativité en natation, j'ai un peu plus de mal. En fait tu n'as pas d'adaptation à l'adversaire, là il faut s'adapter au milieu et à l'adversaire donc je ne pense pas que d'être dans une technique fermée, un modèle fermé, ça soit le plus payant.

EN revient sur le moment où J exprime qu'ils ont de la liberté lors de l'entraînement. Pour lui, il y a une base technique commune à tous les joueurs de Haut Niveau, néanmoins, lorsqu'il observe les dix meilleurs joueurs et joueuses mondiaux, il n'y a pas deux styles de jeu identiques. Sa conception technique est donc que le joueur arrive à trouver sa technique tout en respectant les points-clés de référence : c'est là-dessus que les joueurs peuvent considérer qu'ils ont une liberté à l'entraînement. Il s'oppose pour lui à d'autres entraîneurs qui ont une conception très tranchée sur la manière de faire jusque dans le détail, comme s'il n'y avait qu'un

modèle. Son expérience d'entraîneur de Haut Niveau lui a permis de rencontrer plusieurs entraîneurs qui avaient des conceptions très précises du badminton, mais qui n'avaient pas du tout la même conception, ce qui amène une certaine richesse, mais le joueur, lui, selon l'époque où il va à l'INSEP, il va entendre des messages complètement différents. Pour lui, le badminton n'est pas dans une habileté fermée, donc il faut s'adapter au milieu et à l'adversaire donc il ne pense pas que d'être dans une technique fermée, un modèle fermé, soit le plus payant. Toutefois, il est conscient que selon le profil des joueurs, certains vont avoir besoin de concepts plus fermés pour être rassurés et le fait de donner une certaine liberté peut les perdre.

1.1.2.2. Une conception de la technique divergente engendrant un non-partage de signification

Echauffement		Enchaînement d'attaques	Kill	Enchaînement d'attaques		Entrejeu		
Volant continu		Multi-volants	Multi-volants	Multi-volants		Multi-volants		
E1	E2	×	E3	E4	E5	E6	E7	E8
+/-	+	×	+/-	+/-	+/-	+/-	+	+/-

1.1.2.2.1. Le travail de la main basse dans l'entrejeu

Après voir l'exercice de l'enchaînement d'attaque basique de mixte, EN choisit de revenir sur le jeu en main basse dans l'entrejeu, sur lequel J avait eu des difficultés la veille.

Extrait de la séquence d'entraînement (E6)

EN : Oui. On fait une dernière série. Je voulais revenir un peu sur hier. Tu sais la main basse, le jeu sans zone avant, sans zone arrière.

J : Oui.

EN : Si on travaillait un peu loin du fil ?

J : Quoi ?

EN : La variation, droit, croisé.

J : Chaque fois, je fais des fautes sur ça.

EN : C'est sûr. Recule, recule, recule. En fait, ce sont tous les volants que tu vas jouer là, il faut que tu arrives à mettre droit avec un peu de vitesse, de temps en temps à passer par-dessus, de temps en temps à croiser, il faut que tu arrives à faire plusieurs choses, avec quand même un peu de vitesse, prête ?

Lorsque EN est auto-confronté sur cet extrait, il revient sur la séance de la veille lors de laquelle J s'était retrouvée en difficulté sur la « main basse » dans l'entrejeu. Il intègre cette frappe dans cette séance, car « c'est un moyen pour lui de voir qui ne va pas » d'autant plus que « ce n'était pas dénué de sens avec la séance de mixte ».

Extrait du verbatim	EAC EN / E6
<p>CH : <i>Donc là, qu'est-ce qu'il se passe ?</i></p> <p>EN : La veille, c'était affreux. Il y avait un match sans zone avant/sans zone arrière et ce n'était pas bon, je voyais bien et d'une ça la bloquait donc quand elle se bloque, enfin elle n'est pas contente, elle n'est pas satisfaite, ça fait un visage qui se ferme après c'est moins agréable, c'est moins positif pour le travail et c'est sûr que ce n'était pas un exercice qui la mettait en valeur hier. Alors ce n'était pas bon sur les trajectoires, ce n'était pas bon sur les choix tactiques. Et après deuxième partie de la séance, c'était sur des frappes main haute et là c'était bien. D'ailleurs, elle a retrouvé un peu le sourire et puis c'était bien mais les frappes main basse, en fait je le mets dans le thème parce que je pense que c'est un moyen pour moi de mieux voir, d'essayer de voir ce qui ne va pas et d'autres part, ce n'est pas dénué de sens avec la séance de mixte. Parce que visiblement d'après ce que j'ai compris, ce qu'elle racontait, elle arrivait à prendre le filet sur les volants qui étaient proches du fil qui était derrière des volants spécifiques mixte, mais en mixte tu as aussi des volants qui sont plus loin du fil, tu ne joues pas forcément coller au filet. Donc ça avait l'air d'aller puis c'est vrai que ce n'était pas mal vendredi. En revanche hier ce n'était pas bien loin du filet, plus loin du filet et en mixte il y en a aussi, c'est pour ça je me dis je vais inclure ça dans la séance de mixte, ça fera écho à l'exercice d'hier et puis c'est en cohérence aussi avec le thème du mixte.</p> <p>CH : <i>Tu disais que c'était affreux et ici elle te dit qu'elle fait des fautes là-dessus ?</i></p> <p>EN : Le problème, c'est que c'est un travail où elle est en difficulté donc c'est un travail qui est moins agréable. Mais enfin elle dit que c'est là où elle fait les fautes. Ce qui aurait été plus dommageable c'est qu'elle dise non je suis bien dans cette zone, je ne vois pas pourquoi on le travaille. Là, en fait, c'est parce qu'elle le sait bien que c'est là où elle fait toujours les fautes. Donc oui, c'est clair. Je trouve le thème est utile.</p>	
<p>Formalisation de la règle suivie</p>	<p>Lors de cet extrait d'EAC, EN suit la règle :</p>
	<p>V – [<i>« Mettre de la main basse »</i>, vaut pour <i>« être un travail difficile pour J »</i> et <i>« avoir vu la veille que c'était affreux »</i>, ce qui obtient comme résultat d' <i>« essayer de voir ce qui ne va pas »</i>].</p>

Lorsque J est auto-confrontée sur ce même extrait, elle revient sur le fait que sur la séance de la veille, elle a eu des difficultés sur ce coup technique (*« contrôle en main basse »*). Elle explique, qu'il faudrait qu'elle réussisse à faire un volant qui (i) *« arrive sur la ligne de service »* et (ii) *« ne monte pas »*.

Extrait du verbatim	EAC J / E6
<p>CH : <i>Qu'est-ce que tu fais ici ? Vous revenez sur (...)</i></p> <p>J : Sur l'entraînement d'hier. Parce que c'est ça qui n'allait pas, on a profité pour travailler ça, mais ça c'est plus un travail de simple. C'est sur le contrôle en main basse. Pour que le volant arrive sur la ligne de service de l'adversaire, le contrôler sans trop qu'il monte. Donc là, c'était d'être basse sur mes jambes pour pouvoir prendre le volant bien tôt. Là, c'est de le passer vraiment, c'est important, c'est le problème que j'ai récurrent.</p> <p>CH : <i>Et pour toi là, qu'est-ce qu'il attend ?</i></p> <p>J : Que je mette de la vitesse dans le volant et que je ne le fasse pas monter tout en descendant sur les jambes, mais là c'est bien qu'il me l'ait rappelé parce que je ne m'en rends pas toujours compte, s'il n'y avait pas la vidéo, parfois je ne me rendrais pas compte de comment je suis baissée, de comment je prends le volant. C'est pour ça que c'est bien aussi en séance individuelle d'avoir ça. Sinon on a un travail, quand on est à six, on n'a pas forcément ça.</p>	
<p>Formalisation de la règle suivie</p>	<p>Lors de cet extrait d'EAC, J suit la règle :</p>
	<p>V – [<i>« Être un exercice de contrôle en main basse »</i>, vaut pour <i>« être un travail de simple »</i> et <i>« être un problème récurrent »</i>, ce qui obtient comme résultats de <i>« mettre de la vitesse au volant sans le faire monter »</i> et <i>« descendre sur les jambes »</i>].</p>

Ayant repéré, à travers l'attitude corporelle de J, ses difficultés la veille sur le jeu en main basse dans l'entrejeu, EN revient sur cette thématique. Toutefois, il sait que même si J a conscience de ses difficultés dans cette zone, ce ne sera pas un travail agréable pour elle. Les deux acteurs trouvent de l'intérêt à travailler cette thématique, car c'est un problème récurrent que J rencontre dans cette zone. Mais si J apporte des éléments techniques avec des objectifs précis, pour EN, l'objectif est juste d'essayer de voir plus précisément ce qui ne va pas. De plus, si pour EN, il est tout à fait pertinent de travailler cette thématique sur cette séance de mixte car J n'est pas toujours très proche du filet et doit parfois jouer des volants contrôlés dans l'entrejeu, pour J il s'agit plutôt d'un travail de simple.

Après quelques séries, EN fait remarquer à J qu'elle ne fixe pas assez : une nouvelle difficulté pour J qui ne voit pas comment faire pour fixer.

Extrait de la séquence d'entraînement (E7)

Cet épisode se déroule toujours lors du dernier exercice.

EN : Ça se voyait trop là, fixe un peu quand même

J : Je n'arrive pas à fixer là, ça je ne peux pas. En fait, c'est trop loin de moi pour que je fixe.

EN : Ok

J : Faudrait que j'aille comme ça, c'est un peu dur.

EN : Oui, ça c'est un peu dur, tape juste. Celui-là est pas mal, la vitesse est bonne (...)

J : Là, je suis trop près de mon corps, tu vois (...)

EN : Ça c'est bien ça (...)

J : Oui mais je ne peux pas faire ça, je suis trop près de moi.

Lorsque EN est auto-confronté sur cet extrait, il revient sur le fait qu'il demande à J « de fixer » et qu'elle lui dise qu'elle n'y arrive pas. Il se rend compte ici qu'il lui en demande trop et la perd à ce moment-là.

Extrait du verbatim	EAC EN / E7
<p>CH : <i>Et qu'est-ce qu'il se passe ensuite ?</i></p> <p>EN : Oui c'est trop, je lui en demande trop là, du coup là je la perds. Oui, le coup de la fixation là, c'est trop. C'est un peu ce que je te disais au filet tout à l'heure, c'est un peu l'étape des séances après, c'est-à-dire arriver avec la même préparation et faire les trois mêmes gestes. Déjà au-dessus du filet, ce n'est pas facile et là main basse c'est sûr que je l'ai paumé. Les trois volants d'après, elle les loupe complet.</p>	
<p>Formalisation de la règle suivie</p>	<p>Lors de cet extrait d'EAC, EN suit la règle :</p>
	<p>V – [« Demander trop à J avec la fixation », vaut pour « voir que J rate les trois volants suivants », ce qui obtient comme résultat de « la perdre »].</p>

Lorsque J est auto-confrontée à ce même extrait, elle revient sur la difficulté qu'elle rencontre lorsque EN lui demande de « *fixer* ». Elle essaie d'expliquer cette difficulté à EN mais « *ne trouvait pas les mots pour l'exprimer* ». Elle se rend compte qu'ils ne se comprennent pas et elle essaie donc de « *lui montrer* ».

Extrait du verbatim	EAC J / E7
<p><i>CH : Qu'est-ce que tu fais là ?</i></p> <p><i>J : Alors là, c'était un peu compliqué parce que je ne trouvais pas le bon angle, comment faire pour fixer, parce que mon coude, je l'ai trop près de mon corps et je suis en main basse. Et en plus, les volants étaient vachement sur mon côté latéral, du coup c'était dur de faire quelque chose avec ce volant. Je voulais le mettre en première intention. Mais je ne savais pas comment lui dire. Je ne trouvais pas trop les mots, parce que je ne savais pas trop comment l'exprimer parce qu'il ne comprenait pas. Du coup, j'essayais de lui montrer. Mais là, j'ai l'impression qu'on ne se comprend pas trop, lui il est plus en termes de comment est le volant sur le terrain d'en face, le côté d'en face, moi je suis plus sur la technique.</i></p>	
<p>Formalisation de la règle suivie</p>	<p>Lors de cet extrait d'EAC, J suit la règle :</p>
	<p>V – [« <i>Ne pas savoir comme faire pour fixer</i> », vaut pour « <i>ne pas être dans un bonne position</i> » et « <i>vouloir jouer en première intention</i> », ce qui obtient comme résultats de « <i>ne pas savoir comment lui dire</i> » et « <i>essayer de lui montrer pour se faire comprendre</i> »].</p>

EN se rend compte qu'il lui en demande trop à J lorsqu'il ajoute le thème de la fixation. Même si la fixation est importante sur cet exercice, à ce moment-là c'est trop difficile à assimiler par J. En effet, pour J, son objectif est tout d'abord de mettre le volant en première intention car elle ne trouvait pas la solution pour fixer. Elle le dit donc à EN mais se rend compte qu'ils ne se comprennent pas car, pour elle, EN s'attache à la trajectoire du volant alors qu'elle se concentre sur la technique du coup. Pour elle, l'important est la technique qu'elle va utiliser pour réaliser ce coup difficile pour elle, alors que pour EN, ce qui importe, c'est la trajectoire du volant. Si J se rend compte de cette incompréhension, EN n'en fait pas part dans son EAC. Pour lui, l'attitude de « décrochage » de J est liée à la réalisation de la fixation, qu'il résout en ôtant cette thématique de l'exercice (il sait qu'il va devoir y revenir plus tard).

1.1.2.2.2. L'organisation des appuis dans l'entrejeu

Dans l'épisode suivant, J interpelle EN sur un nouveau point technique : l'organisation de ses appuis. Mais pour EN, la veille, le problème n'était pas ses appuis mais c'était plutôt la vitesse et le contrôle de la trajectoire du volant.

Extrait de la séquence d'entraînement (E8)

Cet épisode suit directement l'E7.

J : Je te jure, je ne sais jamais, s'il faut que je parte comme ça, que je tourne mon pied (...)

EN : Non, mais le problème ce n'était pas ça, ce n'étaient pas vraiment les pieds, c'était la vitesse que tu mettais au volant et le contrôle par rapport à la bande.

J : Oui, mais le contrôle je ne l'ai pas si j'arrive là, là je ne peux pas fixer, c'est impossible.

EN : Pas forcément fixer, mais au moins mettre un peu de vitesse, ce qu'il faut c'est de ne pas mettre un truc mou où ton adversaire en face elle ait le temps elle justement de te fixer.

J : Hier je n'arrivais comme ça.

EN : C'était un peu bas oui.

J : Je n'arrivai à rien faire avec mon corps baissé.

EN : Je sais bien, essaie, baisse-toi (...)

J : Non ce que je veux dire c'est que j'ai le buste baissé (...)

EN : C'était déjà plus dur, oui.

J : J'ai mon coude qui est trop près de moi.

EN : Il n'y avait pas l'attitude hier, il n'y avait pas l'attitude. On reprend, parfois je mets près, parfois je mets plus loin.

Lorsque EN est auto-confronté sur cet extrait, il explique que pour lui « *c'est un débat qu'il n'a pas lieu d'être* » et « *ne voit pas trop pourquoi J lui dit ça* ». Il facilite toutefois l'exercice en changeant la distribution pour enlever toute ambiguïté, mais se rend compte, qu'« *ils ne sont plus en phase* » et que J « *s'est rajouté un axe de travail* ».

Extrait du verbatim	EAC EN / E7
<p><i>CH : Qu'est-ce que tu fais ici ?</i></p> <p>EN : Pour moi, c'est un débat, qui n'a pas lieu d'être : si le volant est prêt tu restes avec jambe gauche et puis s'il est loin tu tournes, donc c'est vrai, je ne vois pas trop pourquoi elle me dit ça. Donc je me dis que pour bien lui faire sentir la différence, je vais en mettre un près, un loin, un près, un loin. Et d'ailleurs, les près elle ne tourne pas et les loin elle tourne, alors je me dis que c'est peut-être parce que j'avais des volants un peu ambigus, elle ne sait pas si elle tourne ou elle ne tourne pas. Donc je me dis que la solution pour que ce soit plus simple, enfin ça ne me semble pas très compliqué finalement. Du coup, je lui en mets un près donc là il n'y a pas de rotation et un loin comme ça elle sent bien les deux situations si elle doit tourner ou ne pas tourner. Ça va résoudre le problème de rotation. On laisse tomber le thème de la fixation, d'ailleurs elle n'en parle plus et moi non plus. Ça part sur : est-ce que je croise les appuis ? C'est beaucoup plus simple. C'est beaucoup plus simple que la fixation.</p> <p><i>CH : Elle revient ici sur « je te jure je ne sais jamais s'il faut que je parte comme ça, que je tourne mon pied ».</i></p> <p>EN : C'est exactement ça. Donc, c'est là où on n'est plus en phase. C'est là où elle se rajoute un axe de travail. Alors après je n'ai peut-être pas bien explicité au départ mais du coup, ça va permettre de repréciser. Le problème, ce n'étaient pas ses appuis ou un truc comme ça, c'est que le contact, le contrôle avec le volant. Elle se concentre sur autre chose. Alors c'est peut-être moi qui n'aie pas bien assez explicité mais au départ, ce que je lui dis c'est que je veux des trajectoires rapides. Hier ses volants étaient trop mous, il fallait qu'ils atteignent la ligne de service, là ce n'était pas le cas de tous et ils étaient trop mous, ça laisse trop de temps pour avancer et pour faire quelque chose derrière. Donc, ce sont ces trajectoires, où elle ne met pas assez de vitesse. Donc ce n'est plus au niveau du contact raquette-volant et peut-être du pied-frappe, plus que du positionnement des appuis. Donc c'est pour ça que je lui dis « <i>mais non, ce n'est pas ça</i> ». [...] Là je lui montre, vu qu'on n'a pas l'air de se comprendre, je lui montre carrément. Il ne faut pas mettre un volant mou. Mais il aurait peut-être mieux fallu que j'illustre au départ. Après c'est sa tendance aussi, elle se rajoute des axes, qui ne sont pas toujours ceux, sur lesquels on part initialement donc ça peut être une qualité, on le voit sur certains aspects comme le coude, et après ça peut être quelque chose qui peut être un inconvénient, quand tu commences à te multiplier les thèmes. [...] Là elle me parle de son buste où elle s'écroule alors bien sûr ça a dû arriver hier soir sur certaines frappes mais ce n'était pas ça le problème non plus.</p>	

Formalisation de la règle suivie	Lors de cet extrait d'EAC, EN suit la règle :
	V – [<i>« Ne plus être en phase »,</i> vaut pour <i>« ne pas comprendre pourquoi J lui parle de son placement des pieds »</i> et <i>« ne pas être un problème d'appuis mais de contrôle du volant »,</i> ce qui obtient comme résultat de <i>« lui montrer pour lui faire comprendre »</i> et <i>« voir que J s'est rajouté des axes »</i>].

Lorsque J est auto-confrontée à ce même extrait, elle explique que la veille *« elle trouvait qu'au niveau de sa technique de jambes, il y avait un problème »*, elle cherche donc à *« avoir la base pour avoir un bon geste »*. Elle attend donc *« une solution claire et nette »* mais se rend compte que finalement *« chacun parle de son truc sans se comprendre »*.

Extrait du verbatim	EAC J / E7
<p><i>CH : Qu'est-ce qu'il se passe là ?</i> J : Voilà, ça arrive souvent sur les séances, je dis mais mon volant, oui je fais peut-être des fautes, oui ça ne passe pas, ce n'est pas grave, je veux d'abord avoir la base pour avoir un bon geste, qu'il soit régulier après je fasse en fonction de ça. On ne part pas du même début. [...] Là, on n'est pas d'accord sur ça. Moi avant-hier, je trouvais peut-être la vitesse c'est sûr, mais au niveau des jambes, de ma technique, il y avait un truc qui ne collait pas. <i>CH : Et qu'est-ce que tu attends quoi de lui là en reformulant plusieurs fois ?</i> J : En fait j'attends juste, parce que je suis beaucoup dans la chose éducative, je suis beaucoup concentrée pour que ce soit parfait en fait. Là j'attends, qu'il me donne une solution, que ça soit clair et net. Que j'essaie et qu'on trouve une autre solution si ça ne va pas. [...] Le problème, c'est qu'on parle chacun de son truc mais sans se comprendre. C'est un dialogue de sourds. [...] C'est un gag, c'est un gag, l'incompréhension entre coach et joueur c'est trop mignon. Mais je ne pensais pas que c'était comme ça, pendant quelques minutes on ne s'est pas compris en fait.</p>	
Formalisation de la règle suivie	Lors de cet extrait d'EAC, J suit la règle :
	V – [<i>« Ne pas être d'accord »,</i> vaut pour <i>« vouloir la base pour avoir le bon geste »</i> et <i>« avoir un problème sur sa technique de jambe la veille »,</i> ce qui obtient comme résultats d' <i>« attendre que EN lui donne une solution »</i> et <i>« parler chacun de son truc mais sans se comprendre »</i>].

Pour résoudre le problème de rotation, EN simplifie la distribution du volant en oubliant la thématique de la fixation et en marquant distinctement deux situations : dans la première, il lance les volants proches de J, ici elle ne tourne pas et dans la seconde, il lance les volants plus loin d'elle pour qu'elle puisse faire la rotation. Il réoriente donc la séance sur la rotation ou non (du pied-raquette) selon la distance du volant par rapport au corps de J. EN lui parle ensuite de son attitude qui n'était pas bonne la veille. Pour lui, l'objectif est de contrôler son volant avec de la vitesse et une trajectoire au ras de la bande. De son côté, J attend une solution technique claire et nette de EN, car, pour elle, ses difficultés sur cette zone proviennent de sa technique (EN ne lui donne pas de solutions, car, pour lui, le problème vient d'ailleurs, dans la vitesse qu'elle donne au volant).

Lorsque EN est confronté à l'EAC de J, il revient sur le fait qu'elle sait que, pour lui, c'est le résultat, c'est-à-dire la trajectoire du volant, qui est important.

Entretien Aménagé
(sur l'EAC de J sur E7 (extrait 1))

CH : *Qu'est-ce que tu retiens de son EAC ?*

EN : On est un peu sur la même chose finalement, non ? Elle dit que je suis plus sur le terrain d'en face, c'est-à-dire sur le résultat, les trajectoires, c'est ça au départ. Mais après, c'est là où elle me parle de mettre son pied ou pas son pied, est-ce qu'elle tourne, elle ne tourne pas, donc je sens que là ça va tout compliquer. C'est là où je me dis bon on va mettre un volant près, un volant loin, comme ça, ça sera réglé, donc en fait je suis quand même concentré sur ce qu'elle fait. Mais ce qui est intéressant, c'est que pour elle, parfois elle se moque du résultat, mais il faut qu'il y ait une base sur un objectif qu'elle a défini qui soit en place même si le résultat n'est pas là où elle loupe les volants, en fait c'est parfois elle est concentrée sur autre chose et du coup moi je ne sais pas qu'elle est concentrée sur cette chose-là, et forcément on n'attend pas le même résultat bien sûr.

Pour EN, ils sont finalement sur la même chose. Le résultat qu'il attend est la trajectoire du volant. Lorsque J lui parle de la rotation ou non du pied-raquette, il sait que ça va compliquer l'exercice. Il le simplifie donc en enlevant l'incertitude de cette rotation pour que J se concentre sur le contrôle du volant en main basse et donc sur les trajectoires du volant. Il se rend finalement compte que J n'est pas concentrée sur le même résultat que lui.

Dans la suite de l'entretien aménagé, EN se rend compte, qu'elle attend de lui « *une solution technique* », mais lui est plutôt dans une démarche qui consiste à « *revenir sur ce que J a fait pour que les trajectoires soient bien passées* ». Il ajoute également, à ce moment-là, il n'a pas de solution « *miracle* » à lui donner.

Entretien Aménagé
(sur l'EAC de J sur E7 (extrait 2))

CH : *Donc là vous êtes toujours d'accord ?*

EN : Oui, après je comprends ce qu'elle veut dire. Je crois ce que j'avais dit sur l'entretien d'avant, c'est qu'en fait, c'est l'attitude qu'elle n'avait pas la veille. Or elle, dans sa représentation, ça doit passer par un geste technique adéquat, donc une solution technique qui permet d'avoir la bonne trajectoire, et du coup qu'on retient sa motivation. Donc la veille, elle n'a pas dû avoir cet apport technique, du coup la motivation n'était pas là, donc l'attitude n'y était pas, le fait d'être bas sur les jambes, d'aller vers le volant. Et moi, c'est plutôt ce que j'ai retenu, elle attend toujours la solution technique qui pourrait ... Après si j'avais la solution peut-être je lui donnerais mais moi je pense plutôt que si à un moment donné, elle réalise des bonnes trajectoires, c'est plutôt à ce moment-là revenir sur : qu'est-ce que tu as fait pour que les trajectoires soient bien passées, utiliser le support vidéo, voir les sensations et ce qui s'est passé pour que ça a fonctionné en termes de trajectoires de longueur, de vitesse, et essayer d'ancrer ça, de travailler là-dessus. Après, je n'ai pas non plus la solution qui fera que ses volants passeront comme ça, je n'ai pas un truc technique secret à lui donner pour une réalisation tout de suite. Surtout là c'est quand même dans un exercice fermé, donc peut-être c'est un truc qui marcherait qui ne marcherait pas après, je ne sais pas, mais c'est sûr, c'est plutôt à elle d'explorer, de mon point de vue, alors si j'avais une solution, je lui donnerais volontiers, mais pour le coup, là, là j'étais plutôt sur l'attitude, sur le fait d'être bien placé par rapport au volant en étant bas, parce que ça induit une position du tamis, mais je n'ai pas le truc miracle à lui donner.

EN revient sur le fait qu'ils n'ont pas la même conception de l'entraînement technique. Pour J, l'apprentissage passe par un geste technique adéquat et donc une solution technique qui permet d'avoir la bonne trajectoire. Alors que pour lui, l'apprentissage passe par la recherche de la solution par essai-erreur : il travaille à partir d'une solution qui a permis de réaliser la bonne trajectoire. EN n'a pas de solutions qui lui permettraient d'avoir la bonne réalisation de suite, d'autant plus qu'une solution technique dans ce type d'exercice fermé n'est peut-être pas forcément reproductible en situation de match. Pour lui, c'est donc à J d'explorer.

Dans la suite de l'entretien aménagé, EN prend conscience du désaccord de signification entre eux : « *c'est vrai que ça fait une sacrée différence, parce que lui est sur le résultat qui peut induire une technique, et elle sur la technique qui peut induire le résultat, donc c'est sûr que, avant qu'ils se rejoignent, il va falloir qu'il y en est un des deux qui ait le déclic* ».

Entretien Aménagé

(sur l'EAC de J sur E7 (extrait 3))

CH : *Du coup, tu disais qu'elle n'a pas eu la solution ?*

EN : Hier, c'était clair oui, enfin je pense qu'elle n'était pas contente, elle était frustrée et du coup, ça allait moins bien, tout fonctionnait de moins en moins bien. Et moins ça fonctionne sur l'attitude, moins il y a de chances d'y arriver non plus. [...] C'est rigolo. C'est vrai que ça fait une sacrée différence, parce que moi je suis sur le résultat qui peut induire une technique, et elle sur la technique qui peut induire le résultat, donc c'est sûr que, avant qu'on se rejoigne, il va falloir qu'il y en est un des deux qui ait le déclic, c'est sûr.

CH : *Et tous les deux vous ne cherchez pas plusieurs moyens d'essayer, en fait ça ne se rejoint pas.*

EN : Non. [...]. C'est bon ça. Le même truc a été interprété différemment. Effectivement ça peut s'appliquer à pas mal de chose, c'est sûr. Le tamis, le volant, le buste, le menton, tout quoi.

CH : *Qu'est-ce que tu peux en tirer du fait que vous soyez sur le même sujet, mais deux entrées différentes ?*

EN : De manière générale, je pense que même si on prend le temps de parole sur la séance individuelle, finalement j'ai plus parlé, peut-être plus qu'elle, beaucoup plus. Donc après peut-être un des axes pour mieux se comprendre et mieux bosser c'est la faire plus verbaliser justement parce qu'elle peut dire ensuite en regardant la vidéo, profiter de faire plus parler sur la séance individuelle parce que c'est vraiment un moment où le joueur, on n'est pas chronométré, donc on peut vraiment discuter donc sûrement expliciter plus des notions qui semblent pour l'un et pour l'autre acquises mais en fait qui peuvent être différentes, je pense que c'est bien le moment de revenir sur verbaliser des problèmes et des choses à travailler.

EN se rend compte que la différence entre sa conception et celle de J est incontestablement opposée : lui est sur le résultat qui induit une technique, alors que pour J, c'est la technique qui induit le résultat. Il réfléchit donc à une solution qui pourrait leur permettre de mieux se comprendre et se rendre compte de l'apparition d'un potentiel désaccord : faire verbaliser J davantage et d'explicitier davantage des notions qui semblent pour l'un et pour l'autre acquises, mais en fait qui peuvent être différentes.

Dans la suite de l'entretien aménagé, EN commence par expliquer sa conception de l'apprentissage technique acquise grâce à ses nombreuses années d'expérience en tant qu'entraîneur. Il se rend compte que ce désaccord de signification n'est pas « *juste une incompréhension sur le moment, c'est aussi une méthode pédagogique qui est différente* ».

Entretien Aménagé
(sur l'EAC de J sur E7 (extrait 4))

EN : Après là ça met quand même en évidence, un truc qui est un petit peu plus profond, c'est-à-dire comment passe l'apprentissage de la technique, est-ce que ça passe en donnant un conseil technique précis à un joueur, alors sur certains cas, c'est ce qu'on fait, après là sur le coup, main basse, là je n'ai pas vraiment de solution à lui donner, d'un truc qui résoudrait tout. Donc est-ce qu'on passe par donner des conseils techniques aux joueurs, ou est-ce qu'on passe, mettons une situation qui est un peu plus problème ou en demandant d'obtenir un résultat peut-être viser une cible ou mettre une certaine vitesse dans le volant qui induit un comportement technique qui est plus spécifique au joueur et ensuite on s'appuie là-dessus. Donc je pense qu'il n'y a pas de bonnes solutions, c'est-à-dire avec l'expérience de l'entraînement en fait, c'est l'équilibre entre les deux qui est important. Donc c'est à la fois, donné des apports techniques, essayer de voir si ça fonctionne ou ne fonctionne pas avec le joueur, essayer de l'amener lui à développer une technique qui lui est propre et voir si ça fonction ou si ça ne fonctionne pas, donc c'est-à-dire augmenter la vitesse, est-ce qu'il est capable de la remettre en match, donc c'est toujours un équilibre entre les deux, entre les situations « problèmes » ou l'apprentissage technique répétitif. Après, certains beaucoup plus sur la technique, c'est-à-dire sur ce qu'il réalise et d'autres beaucoup plus sur le résultat sans forcément contractualiser la technique qu'ils mettent en place. Donc après moi j'ai une certaine conception, je sais bien que c'est les deux, et je veux dire dans mon approche, je n'ai pas la même que certains joueurs et là pour le coup, là elle ce qu'elle attend c'est un truc technique bien clair. Alors parfois c'est possible, tu vois visiblement un truc qui peut aider. Et puis parfois ce n'est pas possible et dans ce cas-là, moi je cherche les solutions différemment. Donc c'est plus que juste une incompréhension sur le moment, c'est aussi une méthode pédagogique qui est différente. Après ce n'est pas trop étonnant, enfin je trouve le public féminin, c'est souvent ce qu'il attend. Il est plus sur la réalisation technique et sur les sensations que les garçons qui sont souvent plus sur le résultat, sur le jeu, là où mettre le volant sans trop se préoccuper finalement. Donc c'est aussi, même ça va au-delà, c'est peut-être même le fait que ce soit un coach garçon qui fasse une séance individuelle à une fille, ça ne met peut-être pas en phase à 100 % non plus sur la manière de voir les choses. Je pense que ça peut y faire aussi.

Il y a ici une prise de conscience de la part de EN sur l'impact qu'a pu avoir sa façon d'entraîner (liée à une certaine conception de l'entraînement acquise tout au long de sa carrière) lors de cet entraînement. J a certaines attentes notamment en termes de feedbacks techniques. L'origine du désaccord est liée à un problème de suivi de règles : les deux acteurs ont été construits différemment (différentes conceptions de l'apprentissage de la technique). EN est tenu par des convictions, mais il se rend compte qu'ici ça ne marche pas avec J. Même si le mouvement est lent, le fait de ne pas observer le résultat attendu, il accepte d'aller dans une démarche de développement. EN a donc ses propres convictions, mais il n'est pas fermé à changer pour J.

1.2. Séance 2

L'EAV de la deuxième séance d'entraînement de la dyade 5 a été mené le mardi 26 juin 2019 matin au PFR de Bordeaux lors d'une séance individuelle entre l'entraîneur et la joueuse.

Cette séance a lieu la semaine suivant le baccalauréat. Le mois de juin marque la fin de saison (il n'y a donc plus de tournois jusqu'en fin août). Cette séance fait donc partie des dernières séances d'entraînement du PFR de Bordeaux.

EAV de la séance	EAC de l'entraîneur (EN)	EAC du joueur (J)
Mardi 25 juin 2019	Mercredi 26 juin 2019	Jeudi 27 juin 2019

Tableau 78 : Recueils des données au PFR de Bordeaux (dyade 5 – séance 2)

Il s'agit d'une séance de simple basée sur la régularité. Elle s'organise autour de six routines (R) entrecoupées d'un travail technique sur le contre-amorti croisé.

Thème travaillé		Description
E	Echauffement	L'échauffement commence par des gammes classiques (drive, dégagement, amorti/lob) et se termine par : EN, poste fixe au filet, envoi des volants aléatoirement sur grand terrain.
1	Slice croisé / bloc droit	R1 : fond de court coup droit (EN) – slice croisé (J) – filet revers (EN) – bloc droit (J) – fond de court revers (EN) – revers slice croisé (J) –filet coup droit (EN) – bloc droit (J) – ...
2	Slice croisé / bloc croisé	R2 : fond de court coup droit (EN) – slice croisé (J) – filet revers (EN) – bloc croisé (J) – filet coup droit (EN) – bloc droit (J) – fond de court revers (EN) – revers slice croisé (J) –filet coup droit (EN) – bloc croisé (J) – filet revers (EN) – bloc droit (J) – ...
3	Contre amorti croisé	Multi-volants : EN envoi des volant au filet côté revers : J doit réaliser des blocs croisés
4	Slice droit / bloc droit	R3 : fond de court coup droit (EN) – slice droit (J) – filet coup droit (EN) – bloc droit (J) – fond de court revers (EN) – revers slice droit (J) –filet revers (EN) – bloc droit (J) – ...
5	Slice droit / bloc croisé	R4 : fond de court coup droit (EN) – slice droit (J) – filet coup droit (EN) – bloc croisé (J) – filet revers (EN) – bloc droit (J) – fond de court revers (EN) – revers slice droit (J) –filet revers (EN) – bloc croisé (J) – filet coup droit (EN) – bloc droit (J) – ...
6	Contre amorti croisé	Multi-volants : EN envoi des volant au filet côté coup droit : J doit réaliser des blocs croisés
7	Smash droit / bloc droit	R5 : fond de court coup droit (EN) – smash droit (J) – filet coup droit (EN) – bloc droit (J) – fond de court revers (EN) – smash droit (J) –filet revers (EN) – bloc droit (J) – ...
8	Smash droit / bloc croisé	R4 : fond de court coup droit (EN) – smash droit (J) – filet coup droit (EN) – bloc croisé (J) – filet revers (EN) – bloc droit (J) – fond de court revers (EN) – smash droit (J) –filet revers (EN) – bloc croisé (J) – filet coup droit (EN) – bloc droit (J) – ...

Tableau 79 : Description de la séance d'entraînement (dyade 5 - séance 2)

1.2.1. La catégorisation des épisodes en termes d'accords et de désaccords de signification (dyade 5 – séance 2)

La retranscription des verbatims a permis de délimiter 11 épisodes. Pour chaque épisode, les règles ont été formalisées puis une enquête grammaticale a été réalisée afin de déterminer si les acteurs (i) participaient au même jeu de langage et (ii) partageaient les mêmes significations (*cf.* document annexe). Le traitement des données a été synthétisé comme suit :

Dyade 5 – PFR de Bordeaux – séance 2			
Exercice	Episode	Participation au même jeu de langage	Partage des mêmes significations
Echauffement	E1	+	+
Slice croisé/bloc droit	E2	-	-
	E3	+	+
Slice croisé/bloc croisé	E4	+	-
Contre-amorti croisé	E5	+	+
	E6	+	+
Slice droit/bloc droit	E7	+	-
Contre-amorti croisé	E8	-	-
	E9	+	+
Smash droit/bloc droit	E10	+	+
	E11	+	+

Tableau 80 : Vue synoptique de la séance d'entraînement (dyade 5 - séance 2)

Ces premiers résultats montrent que, lors de cette séance, les acteurs participent au même jeu de langage pour plus de trois quarts des épisodes recensés et partagent les mêmes significations pour deux tiers des épisodes recensés.

Nombre d'épisodes lors desquels les acteurs participent (ou non) au même jeu de langage		
+	-	
9	2	
Nombre d'épisodes lors desquels les acteurs partagent (ou non) les mêmes significations		
+	-	-
7	2	2

Tableau 81 : Catégorisation des épisodes en termes d'accords et de désaccords de signification (dyade 5 - séance 2)

1.2.2. Le suivi d'une histoire de signification

Une histoire de signification se maintient tout au long de la séance et fait apparaître un désaccord de signification de nouveau lié à une difficulté technique lors de laquelle J attend une solution de EN, mais ce désaccord sera résolu par EN qui permettra à J de se rapprocher de ses propres significations.

Echauffement	Slice croisé/bloc droit		Slice croisé/bloc croisé		Contre-amorti croisé	Slice droit/bloc droit		Contre-amorti croisé		Smash droit/bloc droit	
Volant continu	Routine		Routine		Multi-volants	Routine		Multi-volants		Routine	
E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	
+	-	+/-	+/-	+	+	+/-	-	+	+	+	

Après s'être échauffés ensemble, EN demande à J de se rapprocher du tableau où il avait au préalable écrit la séance d'entraînement orientée simple dame. EN commence donc à expliquer à J comment va se dérouler la séance ainsi que l'objectif de la séance : la régularité.

Extrait de la séquence d'entraînement (E1)

EN : Alors viens voir la séance. Objectif : régularité. Donc tu as six exercices différents. Ça marche par groupes de deux, tu en as un sur les slices croisés, un sur le slice droit, un qui est plus sur le smash. Un qui est simple, un qui est un tout petit peu plus difficile, simple, un peu plus difficile, simple un peu plus difficile. Quatre minutes chaque temps de travail.

J : Oui.

EN : Voilà, donc c'est le même exercice, quatre minutes, quatre minutes, à peu près 24 minutes de boulot. Il y aura des pauses entre les deux, boire, discuter mais c'est à peu près ça. Régularité, ça veut dire ?

J : Ne pas faire de fautes.

EN : Voilà, ne pas faire de fautes, c'est ça. Pas la nécessité que les coups soient parfaits, mais c'est le fait qu'il n'y ait pas de fautes et que tu assures la continuité de l'échange. Donc les exercices, tu vois le premier ? Enfin on voit les deux premiers, on verra les deux autres après et ainsi de suite.

Lorsque EN est auto-confronté à cet extrait, il explique ce qu'il attend de J et insiste sur le fait qu'il a « *bien défini le thème* » avec elle. Pour s'assurer d'être explicite, il « *écrit tout au tableau* ». Il lui donne un « *objectif clair* » : « *ne pas se concentrer sur les coups parfaits* » mais « *faire le moins de fautes possible* ».

Extrait du verbatim	EAC EN / E1
<p>CH : <i>Qu'est-ce que tu fais ici ?</i></p> <p>EN : Le thème est bien défini. C'est une séance qu'on pourrait presque refaire toutes les trois semaines ou un truc comme ça parce que les exercices sont très simples. Et enfin, ça marche par groupes de deux, ce que je lui dis, un qui est simple, un qui est un peu plus compliqué parce que tu as un contre-amorti croisé à faire au filet. Mais je lui avais bien tout écrit au tableau donc l'objectif est clair, je reprécise quand même que ce n'est pas de se concentrer sur les coups parfaits mais c'est qu'il y est le moins de fautes possible. Donc au départ je n'avais pas pensé mais après je crois que je note le nombre de fautes à chaque fois qu'elle fait sur chaque exercice, justement pour pouvoir comparer par rapport à une fois prochaine, et puis voir si ça évolue au fil de la séance.</p>	
<p>Formalisation de la règle suivie</p>	<p>Lors de cet extrait d'EAC, EN suit la règle :</p>
	<p>V – [« <i>Avoir un objectif clair</i> », vaut pour « <i>bien définir le thème</i> » et « <i>avoir tout bien écrit au tableau</i> », ce qui obtient comme résultats de « <i>ne pas se concentrer sur les coups parfaits</i> » et « <i>faire le moins de faute</i> »].</p>

Lorsque J est auto-confrontée à ce même extrait, elle revient sur le fait que c'est « positif » pour elle « d'utiliser le tableau », car cela lui permet de « bien voir comment [la séance] allait fonctionner ». Elle explique ensuite que, pour elle, le thème de la séance donné par EN était « la régularité », ce qui signifie « ne pas faire de fautes ». Comme elle a tendance à faire des fautes lorsqu'elle « réfléchit trop », elle choisit ici de « poser son cerveau ».

Extrait du verbatim	EAC J / E1
<p>CH : <i>Donc, énoncé du premier exercice. Comment tu gères ce moment-là ?</i></p> <p>J : Déjà, c'était la première fois qu'on utilisait le tableau. Donc en fait, c'était bien parce qu'on a pu bien voir comment ça allait fonctionner. Il m'a bien expliqué. Après, on a fait exercice par exercice, donc le premier j'avais bien compris, après il voulait de la régularité donc ne pas faire de fautes. Donc, vu que je fais des fautes quand je réfléchis trop, peut-être que je pose mon cerveau de côté. Donc là en plus, c'était le premier exercice, c'était la régularité.</p> <p>CH : <i>D'accord donc là les objectifs ?</i></p> <p>J : Comme il a dit : ne pas faire de fautes. Après forcément, au début comme c'était le premier exercice sans incertitude en fait, du coup je savais un peu ce que ça allait être. Mais vu que c'était le premier, je voulais, oui, ne pas faire de fautes et commencer à bien taper, à bien prendre le rythme ;</p> <p>CH : <i>Pout toi du coup « ne pas faire de fautes », c'est synonyme de ?</i></p> <p>J : Régularité, ne pas faire de fautes. Oui, c'est assuré mes coups.</p>	
<p>Formalisation de la règle suivie</p>	<p>Lors de cet extrait d'EAC, J suit la règle :</p>
	<p>V – [« <i>Voir comment ça allait fonctionner</i> », vaut pour « <i>être la première fois qu'ils utilisent le tableau</i> », ce qui obtient comme résultats de « <i>comprendre que EN voulait de la régularité</i> » et « <i>poser son cerveau pour ne pas faire de fautes</i> »].</p>

EN prend ici des précautions et prend donc le temps d'expliquer la séance à J et de lui expliciter clairement l'objectif. Lors de la première séance, EN n'avait pas pris le temps d'expliquer et clairement ses attentes, ce qui avait engendré des incompréhensions. Ici, il prend même le temps de faire verbaliser J sur sa conception de la notion de « régularité » pour s'assurer qu'elle parte bien sur les mêmes objectifs que lui. L'utilisation d'un artefact (ici le tableau) par EN permet à J de bien situer l'objectif de la séance et de comprendre les exercices.

Le thème est donc bien défini, c'est la régularité, et l'objectif de la séance est clair : ne pas faire de fautes. J sait qu'elle a souvent tendance à trop réfléchir, ce qui engendre, selon elle, les fautes. La première séance avait effectivement montré que J avait tendance à se multiplier les axes de travail. Elle cherche donc lors de ce premier exercice à s'appliquer uniquement sur le fait de ne pas faire de fautes.

Après avoir rappelé la routine, l'exercice commence. À la fin de l'exercice, EN explique à J la suite de la séance avant qu'elle aille boire, puis lui demande à J le nombre de fautes effectuées.

Extrait de la séquence d'entraînement (E2)

EN : Après, ce sera la même, tu fais slice croisé, je remets droit en revanche là tu croises, droit, droit, je lève, slice croisé, tu croises, droit, droit, je lève, slice croisé, ok ? Oui, *on fera un petit coup comme ça pour voir, c'est ça ?* Oui, d'accord.

J : Je vais boire.

J sort du terrain pour boire puis revient pour commencer l'exercice. Avant de démarrer, EN lui rappelle une nouvelle fois la consigne.

EN : Ça doit être le type de séance où on refait une deuxième fois et qu'on voit si le nombre de fautes a diminué ou pas diminué.

J : D'accord.

EN : Slice croisé, bloc, je lève, slice croisé, bloc, je lève. C'est parti. Aller, go.

EN et J commencent l'exercice.

EN : Aller, aller. [...] Il est beau. [...] Oui. [...] J : Oh non. [...] Oui. [...] Bien. [...] Oui. [...] Jolie. [...] On est à la moitié du temps. [...] Oui. [...] Bien celui-là. [...] Pas grave, ça passe, ça joue. [...] C'était un peu long là, non ? Out ?

Lorsque EN est auto-confronté à cet extrait, il explique qu' « *il ne s'arrête pas à la technique de J* » mais plutôt à ses trajectoires. Ici, il est plutôt satisfait car J « *joue le jeu* » et « *fait les coups qu'elle pourrait faire en match* ». Pour lui, elle a réussi à « *trouver le bon compris entre vitesse et prise de risques* ».

Extrait du verbatim	EAC EN / E2
<p>CH : <i>Une fois que tu as donné la consigne, qu'est-ce que tu fais ?</i></p> <p>EN : Là si tu veux, je ne m'intéresse pas à sa technique, sa tactique. Après ce qui est intéressant ce sont ses trajectoires. Parce que si le joueur ne veut pas faire de fautes, il peut faire des trajectoires lentes, où tu es sûr que ça passe à chaque fois. Or ses trajectoires sont correctes. Le volant n'est pas super appuyé donc elle ne prend pas de risques, elle ne fait pas de gros coupé, mais cependant, elle joue le jeu quand même parce qu'elle fait les coups qu'elle pourrait sortir en match, donc ça c'est bien, plutôt positif.</p> <p>CH : <i>C'est une chose que tu attends d'elle sur un exercice comme ça ?</i></p> <p>EN : Oui, il faut quand même que ça ressemble à du badminton. Enfin ça aurait été stupide de faire que des coups lents pour être sûr que les volants passent, mais les joueurs eux-mêmes, ils ne tiennent pas longtemps quand ils font ça. Ils te font ça deux minutes puis le naturel revient au galop. Donc les trajectoires sont plutôt pas mal, slice, revers slice, le volant descend assez vite. Après elle ne prend pas de risques mais c'est justement ce que j'attends d'elle, pas de trucs exagérés et donc il y a un bon compris entre la vitesse et la prise de risques pour l'instant ça va oui.</p>	

<i>CH : A la fin du premier exercice, la première chose que tu lui demandes ?</i>	
EN : Combien elle a fait de fautes, oui. Mais bon elle les a comptés. Après elle les comptera moins mais, peut-être qu'elle en fera un petit peu plus je ne sais pas mais là elle les a comptés, mais c'est normal, c'est le but. Savoir combien de fautes, elle fait, à chaque fois. Le thème, c'est la régularité donc quand elle fait une faute c'est une erreur donc elle a compté. Mais, non c'est plutôt pas mal mais c'est un exercice simple, après ça va en se complexifiant, donc là c'est le facile.	
Formalisation de la règle suivie	Lors de cet extrait d'EAC, EN suit la règle :
	V – [« <i>S'intéresser aux trajectoires</i> », vaut pour « <i>vouloir que ça ressemble à du badminton</i> », ce qui obtient comme résultat d'« <i>avoir un bon compromis entre la vitesse et la prise de risques</i> »].

Lorsque J est auto-confrontée à ce même extrait, elle remarque que sur ce premier exercice, elle ne fait pas beaucoup de fautes alors qu'habituellement elle en fait beaucoup plus. Elle associe ces fautes au fait qu'elle « *cherche à faire un truc compliqué [...] faire le coup parfait* », alors qu'elle « *n'en a pas forcément besoin* ». Ici, elle fait ce que EN « *attend d'elle* », c'est-à-dire « *juste ne pas faire de fautes* ».

Extrait du verbatim	EAC J / E2
<i>CH : Donc là, qu'est-ce qu'il se passe ici ?</i>	
J : Et il n'y a pas eu de fautes. Pour une fois. Parce que niveau fautes, je crois que je détiens le record. Parce qu'à chaque fois, je cherche à faire un truc compliqué, en fait je n'en ai pas forcément besoin. Du coup, là, c'était bien. Après, je ne me concentre pas sur la raquette, pas forcément sur les jambes, il faut être basse, juste ne pas faire de fautes en fait.	
<i>CH : Qu'est-ce que tu entends par « juste ne pas faire de fautes » ?</i>	
J : Au début, sur cet exercice-là, je cherchais à bien contrôler, pas forcément à faire le coup parfait parce que c'est là que je fais les fautes, donc j'ai fait ce qu'il attendait de moi, après on verra au fur et mesure de la séance que je cherche plus à faire des coups qui font mal, à fixer.	
Formalisation de la règle suivie	Lors de cet extrait d'EAC, J suit la règle :
	V – [« <i>Se concentrer à ne pas faire de fautes</i> », vaut pour « <i>avoir l'habitude de chercher à faire des coups compliqués</i> » et « <i>avoir l'habitude de faire des fautes</i> », ce qui obtient comme résultats de « <i>chercher à contrôler</i> » et « <i>faire ce que EN attend d'elle</i> »].

Pour les deux acteurs, l'objectif de la séance est clair : ne pas faire de fautes. Pour EN, lors ce premier exercice, même s'il est simple, J a bien réussi à respecter le thème en trouvant un bon compromis pour ne pas faire de fautes. Effectivement, de son côté, J se concentre uniquement à contrôler ses volants sans chercher à faire la frappe parfaite. Pour autant, ses frappes restent réalistes, ce qui est très positif pour EN.

À la fin de la deuxième routine, EN demande de nouveau à J le nombre de fautes commises. Si elle ne sait pas combien de fautes, elle a fait, elle sait néanmoins que sur quels coups techniques les fautes se sont produites : le contre-amorti croisé côté revers.

Extrait de la séquence d'entraînement (E4)

EN : Combien de fautes sur celui-là ? Huit, neuf ?
J : Oui, plus.
EN : Oui, je pense.
J : Je n'ai pas compté celui-là.
EN : Je crois que c'est huit ou neuf.
J : En fait, c'est sur les croisés, je n'arrive pas à croiser.
EN : C'est quoi le plus dur ? Coup droit ou revers ?
J : Revers.
EN : Revers ?
J : Oui. [...]. Quand je fais cet enchaînement-là. En fait, à chaque fois, c'est la rotation et quand j'arrive là, c'est là que le croisé c'est plus dur.
EN : Vas-y. Aller, cinq minutes de raquette.
J : Parce qu'en fait je suis comme ça.
EN : Oui, c'est logique.
J : Du coup, déjà je fais ça et je le prends trop là.
EN : Oui, vas-y.

Lorsque EN est auto-confronté sur cet extrait, il explique que lorsqu'il a mis en place la séance, il a mis uniquement un coup technique, qui pouvait potentiellement mettre J en difficulté, pour qu'elle « *soit relâchée sur le reste* ». Ici, il choisit de faire 4 minutes de multi-volants sur le contre-amorti croisé, de nouveau « *sans donner trop de conseils techniques* ». Il ajoute qu'il ne souhaite pas que cet exercice dure trop longtemps, c'est pourquoi « *il lance son chronomètre* ».

Extrait du verbatim	EAC EN / E4
<p>CH : <i>Qu'est-ce que tu fais ici ?</i></p> <p>EN : Quand j'ai fait la séance, j'ai mis du croisé parce que je me suis dit si elle doit se concentrée sur un point technique, ça sera sur le croisé au filet. Qu'elle soit relâchée sur le reste, c'est-à-dire sur le fond d'ailleurs sur le premier exercice où il n'y a pas de difficulté sur l'avant elle fait peu de fautes et sur le fond ça permet d'être relâchée et d'être dans l'objectif de régularité parce que c'est relativement facile. Après là où ça se complique sur la deuxième situation, c'est qu'il y a ce croisé au filet. Qui est un coup, qui est plus dur à maîtriser, et qui techniquement, va être à l'origine de plus de fautes. [...] Après elle dit qu'elle n'en fait pas beaucoup. Il me semble qu'elle dit que c'est un coup qu'elle n'a pas l'habitude de faire et tout ça, mais si elle en fait quand même. Mais ça reste, la priorité du jeu, on dit souvent qu'il faut jouer droit. En fait avoir un bon croisé au filet, c'est aussi un bon coup. Et en simple dame, ça agrandit bien le terrain quand tu suis ton attaque, c'est un bon coup à faire derrière. [...] Alors ce n'est pas même geste quand on arrive en diagonale, ce qui est le cas dans cet exercice que quand tu arrives droit. Parce que c'est plus facile quand tu es droit, tu es un peu plus face au filet, tu as moins à te servir du poignet et à croiser. Là c'est plus compliqué, tu arrives, tu es plutôt incliné vers l'extérieur du terrain donc il faut vraiment le ramener vers l'intérieur et croiser en plus. [...] Donc là, je me suis dit quatre minutes d'exercice, je me suis dit je veux bien faire quatre minutes de multi donc de travail technique, mais pas plus. Donc je lance mon chronomètre au départ. Pas y passer plus de temps, parce qu'en plus on va le faire je crois à chaque séquence, on va y revenir, donc c'est à peu près le même temps de multi volants en travail technique sur ce croisé.</p> <p>CH : <i>Et tu attends quoi à ce moment-là ?</i></p> <p>EN : Qu'elle explique les problèmes qu'elle a eu sur le croisé, qu'elle fasse des répétitions, je ne donne pas trop de conseils techniques, et voir ensuite si ça s'améliore sur le deuxième et ensuite ça s'améliore sur le troisième et si c'est toujours là où elle fait le plus de fautes ou pas. Si elle se complique le cerveau avec des éléments techniques qu'elle se rajoute ou si les quatre minutes de répétition, ça lui permet d'être plus sereine sur la suite.</p>	

Formalisation de la règle suivie	Lors de cet extrait d'EAC, EN suit la règle :
	V – [<i>« Savoir que le croisé est un coup compliqué »</i> , vaut pour <i>« être un coup à l'origine des fautes »</i> , <i>« être un coup intéressant en simple dame »</i> , ce qui obtient comme résultats de <i>« ne pas donner de conseils techniques »</i> et <i>« faire un travail technique »</i>].

Lorsque J est auto-confrontée à ce même extrait, elle revient sur la discussion *« plus technique »* qu'elle a avec EN quant à ses difficultés à réaliser le contre-amorti croisé. Elle *« lui montre donc ce qui pour elle n'allait pas »* et attend ensuite un *« conseil de sa part »*.

Extrait du verbatim	EAC J / E4
<p>CH : <i>Voilà vous partez sur quatre minutes de contre-amorti croisé. Donc qu'est-ce qui se passe là ?</i></p> <p>J : <i>Là, c'est plus le moment où on discute plus technique vu que je lui avais dit avant, que j'arrivais moins à amortir croiser, du coup on a travaillé ça. Du coup je lui ai montré ce que je pensais qui n'allait pas. Parce que j'avais trop le dos en avant, et vu que c'était comme ça, je le prenais super loin de moi et sur le côté, je n'arrivais pas à croisé en fait.</i></p> <p>CH : <i>Et qu'est-ce que tu attends de cette partie de la séance ?</i></p> <p>J : <i>Là j'attends d'avoir un conseil de EN.</i></p>	
Formalisation de la règle suivie	Lors de cet extrait d'EAC, J suit la règle :
	[<i>« Avoir une discussion plus technique »</i> , vaut pour <i>« lui montrer ce qui n'allait pas »</i> , ce qui obtient comme résultat d' <i>« attendre un conseil de EN »</i>]

EN est conscient qu'en mettant le contre-amorti croisé dans sa séance, cela peut engendrer des difficultés techniques chez J. C'est le seul coup difficile qu'il met dans la séance pour libérer J et ne pas générer trop de difficultés (ce qui s'était produit lors de la première séance). Il lui propose donc un exercice de multi-volants pour qu'elle puisse répéter le coup technique. Pour lui, cela peut avoir deux conséquences : (i) permettre à J d'être plus sereine lors des prochains exercices ou au contraire (ii) lui multiplier les points techniques ce qui pourrait engendrer davantage de fautes. J, quant à elle, explique ses difficultés techniques à EN en attendant un conseil technique de sa part. Cependant, lui ne veut pas trop lui en donner. Comme lors de la première séance, alors que J attend une solution technique lui permettant de faire moins de fautes sur ses contre-amortis croisés, EN, lui, laisse J répéter le coup technique sans lui donner de conseils particuliers pour qu'elle puisse trouver sa solution technique.

Lors de l'épisode suivant, les acteurs commencent le multi-volants. Rapidement, J a des difficultés à réaliser ce coup technique. Pour elle, cela est dû à plusieurs éléments (*e.g.*, elle parle de la fixation, de ses doigts, son bras équilibreur, sa prise de raquette, la fixation et son buste). EN lui explique que, pour lui, la réflexion est plus tactique que technique, il n'est pas nécessaire de fixer sur cette frappe, car l'objectif est avant tout de jouer avec la vitesse pour mettre l'adversaire en retard.

Extrait de la séquence d'entraînement (E5)

Cet épisode suit directement l'E4.

J : Je ne peux pas faire qu'avec les doigts.

EN : Ah non, ce n'est pas facile. Celui que tu faisais avant, le couper un peu, c'était bien là.

[...]

J : Faut que je tende mon bras aussi.

[...]

EN : Oui, il était bien celui-là. [...]. Voilà parfait, ça se rapproche un peu de la défense, non ?

J : Là, c'est ce que je fais là.

EN : Oui, oui, c'est un peu le geste de la défense, c'est bien là. Très bien.

J : Du coup, ce n'est pas fixé.

EN : Non, on ne peut pas tout avoir. Tu as changé de prise là ?

J : Oui.

[...]

J : Là du coup, je prends, comme ça là. Mon pouce sur la tranche.

EN : Oui, comme pour la défense croisée.

J : Oui, oui, mais ça ne fixe pas du coup. Parce qu'en fait, s'il est trop excentré.

EN : Non là ça joue sur la vitesse. Souvent, quand on a un bon slice droit, la fille en face va remettre droit. Un bon slice croisé je veux dire. Si elle le prend bas, elle remet droit.

J : Oui, mais du coup, j'arrive excentrer, là je ne peux pas.

EN : Mais si elle est un peu déséquilibrée, c'est là où c'est intéressant de croiser, si tu y arrives excentrer. Ce qu'il y a, c'est qu'en revanche pour te donner toutes les chances, il faut déjà préparer ta prise, changer de prise, et dans ce cas-là, ce n'est plus de la fixation, c'est jouer avec la vitesse. Elle est un peu déséquilibrée sur l'avant et tout de suite tu mets à l'opposé au filet avant qu'elle se relève.

J : Mais du coup, je suis trop basse.

EN : Plus tu arrives mieux, mieux c'est, c'est sûr. Plus facile quand c'est haut là ?

Lorsque EN est auto-confronté sur cet extrait, il revient sur le fait que J « *fait relativement peu de fautes* » alors que sur l'exercice de multi-volants, elle va en faire plus parce qu'elle « *va commencer à réfléchir, à se compliquer* ». C'est pourquoi, il lui parle « *de la vitesse* » qu'elle doit mettre au volant. Ici, pour lui, ce n'est pas « *la fixation qui est déterminante pour gagner ce type de point* » mais plutôt le fait « *de mettre un volant croisé qui est rapide* ». Finalement, la joueuse « *s'ajuste* » et finit par trouver une solution : elle compare ce coup technique à « *une défense* », ce qui est pour lui « *l'élément important à retenir techniquement* ».

Extrait du verbatim	EAC EN / E5
<i>EN interrompt la vidéo.</i> EN : En fait, elle a fait relativement peu de fautes. Elle en a peut-être fait quatre au filet, mais c'est un coup technique qui est assez dur. Et là, sur les volants que je lui lance en répétition, elle en fait sûrement bien plus que quatre fautes, il y a plus de volants. Là, elle va commencer à réfléchir, à se compliquer, est-ce que je mets mon poignet comme ça et le nombre de fautes va augmenter. Et je pense qu'après quand on revient dans l'exercice, en fait il n'y aura pas tant de fautes que ça.	

CH : *Et qu'est-ce qui se passe là ?*

EN : C'est rigolo parce qu'avant de faire cette série, qu'elle réussit mieux d'ailleurs, elle ne s'est concentrée sur son poignet ou sur le truc, mais sur le fait de se grandir. Ça fait un peu le lien avec la séance d'avant avec son bras gauche derrière, comment il fallait qu'elle le mette et tout ça. Là, elle prend la position avec le bras, elle relève un peu les épaules, prendre de la place, donc être un peu plus équilibrée et du coup ça marche mieux, c'est bien. Mais, c'est rigolo. Là elle fait passer six volants, ce qui est mieux que les dix premiers volants qu'on a lancé et là « *oui mais ce n'est pas fixé* ». Le truc déjà plus compliqué, elle réussit six volants, elle veut déjà passer à l'étape supérieure, « *oui ce n'est pas fixé* ». Oui, c'est sûr. Mais c'est rigolo la manière dont elle fonctionne. Elle en passe six, c'est bien mais ce n'est pas 60 d'affilés non plus et tout de suite c'est le truc d'au-dessus : « *oui, mais ce n'est pas fixé* ». Non ce n'est pas fixé, je lui dis on ne peut pas tout avoir. On ne peut pas avoir à la fois la réussite, ce qu'elle n'avait pas sur les dix premiers volants, et ensuite remettre la fixation. Donc je lui dis en fait le tout, c'est d'aller vite. C'est vrai que la fille est souvent déséquilibrée ou en appuis, et c'est plutôt un coup que tu fais dans la vitesse, c'est-à-dire aller un peu sur le côté pour reprendre le slice et tout de suite tu mets le volant à l'opposé d'elle au filet donc c'est un coup rapide. Ce qui fait que ce n'est pas la fixation qui est déterminante pour gagner ce type de point, ce type de séquence, c'est le fait de ne pas faire de fautes et mettre un volant croisé qui est rapide, c'est tout. C'est pour ça, je lui parle plus tactique et c'est pour ça que la fixation ce n'est pas l'élément essentiel du truc.

Formalisation de la règle suivie	Lors de cet extrait d'EAC, l'EN4 suit la règle :
	V – [« <i>Voir que J veut fixer après six volants réussis</i> », vaut pour « <i>être un coup compliqué</i> », ce qui obtient comme résultats de « <i>lui dire qu'on ne peut pas tout avoir</i> » et « <i>parler de la tactique</i> »].

Lorsque J est auto-confrontée à ce même extrait, elle trouve qu'ils « *ont bien réussi à discuter* ». En effet, elle comprend qu'au lieu « *chercher à fixer* », elle doit chercher à « *mettre l'autre en retard plutôt que de fixer* ».

Extrait du verbatim	EAC J / E5
CH : <i>Donc la deuxième série, qu'est-ce que tu fais ?</i> J : Vu qu'il m'a dit qu'il faut que je fasse comme la défense, la prise en défense, et vu que c'est l'orientation du pouce qui change, je me suis aidée de ça. Et grâce à la télévision, qu'il y a à gauche, j'ai vu que j'étais encore positionnée comme ça. Du coup, qu'il fallait que je tende mon bras arrière pour pouvoir rester un peu plus équilibrée. Là, on a réussi à bien discuter. Après oui, il m'a dit que c'était mieux, enfin est-ce que c'était mieux quand j'utilisais moins les doigts, mais quand je faisais une prise plutôt défense. Après vu que je cherche aussi à fixer, je dis que ce n'est pas fixé. Mais je pense à première vue, il vaut mieux que je commence à bien le faire, à le maîtriser vu que je ne le fais pas souvent que de chercher à fixer dès le début. Alors que je cherchais plus à faire un coup qui fait mal directement que fixer pour fixer. Parce que je pense déjà c'est un coup quand tu le fais tu mets l'autre un peu en retard.	
Formalisation de la règle suivie	Lors de cet extrait d'EAC, J suit la règle :
	V – [« <i>Chercher à fixer</i> », vaut pour « <i>dire à EN que ce n'était pas fixé</i> » et « <i>chercher à faire un coup qui fait mal</i> », ce qui obtient comme résultats de « <i>commencer par bien le faire</i> », « <i>réussir à bien discuter</i> » et « <i>juste mettre l'adversaire en retard</i> »].

Lors de l'épisode précédent, J fait part à EN de ses difficultés à réaliser le contre-amorti croisé (côté revers), mais pour lui, J ne fait finalement pas beaucoup de fautes sur cette frappe. Mais il décide tout de même de faire répéter ce coup à J, tout en sachant qu'il y a potentiellement des chances qu'elle fasse plus de fautes sur un exercice de multi-volants pour deux raisons : (i) il y a plus de volants et (ii) le fait d'avoir le temps de réfléchir peut amener J à être moins en réussite. Rapidement, elle explique à EN qu'elle n'arrive pas à fixer son contre-amorti croisé. Mais, pour lui, J veut aller trop vite dans l'amélioration de ce coup technique. Pour lui, la

fixation n'est pas un élément essentiel à mettre en place sur cet exercice. Il privilégie ici un aspect tactique, c'est-à-dire de mettre de la vitesse dans le volant à l'opposé de l'adversaire, après l'avoir déséquilibré à la suite du slice (ou revers slice). Lorsque J commence à se complexifier la situation avec notamment la notion de fixation, EN lui rappelle que l'objectif est sur cette séance de ne pas faire de fautes. J entend bien les arguments de EN quant à l'intérêt d'utiliser le contre-amorti lorsqu'elle a réussi à mettre en retard son adversaire, ce qui ne nécessite pas de faire une frappe parfaite. Contrairement à la séance 1, elle trouve une solution technique pour répondre aux attentes de EN : utiliser la même prise de la défense croisée.

A la fin de la routine 4, EN et J reviennent sur les frappes qui l'ont amené à faire des fautes sur cet exercice, c'est-à-dire le contre-amorti (côté coup droit).

Extrait de la séquence d'entraînement (E8)

Cet épisode se déroule après la routine 4.

EN : C'est où que tu as fait le plus de fautes ?

J : Le croisé, là.

EN : Croisé coup droit ?

J : Oui.

EN : A cause de ?

J : Je n'en fais pas souvent.

EN : C'est vrai ?

J : Oui.

EN : C'est mieux quand tu les prends haut ou plus bas là ?

J : Haut. Mais en fait, c'est juste que j'arrive équilibrée et que j'ai ma main, là.

EN : Oui.

J : Et avec la raquette en fait, je crois que j'accompagne trop, enfin si mais, il ne faut pas que je fasse un trop grand geste.

EN : D'accord.

J : Juste à faire ça, juste avec les doigts.

EN : Là ce n'était pas le même car tu arrives face au volant. Ce n'était pas le même que tout à l'heure où tu arrivais à la suite d'un slice. Quand on veut faire un petit geste parfois, synchroniser le pied-frappe, ça aide à avoir de la puissance, ça peut être utile

Lorsque EN est auto-confronté sur cet extrait, il explique qu'en coup droit, J est en difficulté quand elle « *a le bras tendu et qu'elle prend le volant tôt/haut* » car c'est un coup qui est « *moins naturel pour elle* ». Comme sur le côté revers, il cherche à savoir « *quels problèmes vont apparaître et quelles solutions elle va trouver* ».

Extrait du verbatim	EAC J / E8
<p>CH : <i>A ce moment-là, qu'est-ce que tu fais ?</i></p> <p>EN : On parle de la hauteur du contre-amorti. Du croisé. Parce qu'en fait elle a souvent le coude un peu bas donc le croisé bas, elle y arrive bien. Et je pense qu'on parle de la hauteur parce qu'en fait celui qui est plus difficile pour elle, c'est quand elle a le bras tendu et qu'elle prend le volant plus tôt, plus haut. Donc c'est un geste qui est moins naturel pour elle du côté coup droit. Je pense que c'est là qu'elle fait le plus de fautes. Donc comme on avait fait quatre minutes du côté revers, du coup on passe quatre minutes du côté coup droit. On va voir. Je vais peut-être plus insister sur le fait de faire le geste en prenant le volant plus haut, ce qui est plus difficile pour elle.</p>	

<i>CH : Et, tu attends quelque chose de particulier ?</i>	
EN : De voir quels problèmes vont apparaître et quelles solutions elle va trouver. Comme tout à l'heure, le geste était nouveau parce qu'en fait elle était vachement en diagonale et fallait croiser sur une diagonale donc le corps un peu plus vers l'extérieur, faut mettre un peu plus de poignet et tout ça. En fait, elle a réussi à compenser, ce qui était intéressant en ouvrant la prise comme une défense donc ça c'était bien. Après le côté coup droit, on va voir, je ne sais pas. Alors après il faudrait vérifier si effectivement elle a fait plus de fautes du côté coup droit que du côté revers, est-ce que ça laisse penser que le fait d'ouvrir sa prise, elle y a pensé sur l'exercice et du coup elle a fait moins de fautes en côté revers, peut-être il faudrait vérifier mais côté coup droit, non je n'attends rien, on va voir ce que, on va voir quels problèmes se posent.	
Formalisation de la règle suivie	Lors de cet extrait d'EAC, EN suit la règle :
	V – [« Parler de la hauteur du contre-amorti », vaut pour « être un geste plus difficile pour J », ce qui obtient comme résultats de « passer quatre minutes sur du croisé coup droit » et « voir quels problèmes vont apparaître et quelles solutions J va trouver »].

Lorsque J est auto-confrontée à ce même extrait, elle revient sur un stage qu'elle a réalisé auparavant à l'INSEP et un second stage au Japon, lors desquels elle avait vu que techniquement, « ça marchait mieux quand je faisais un petit geste » : elle « teste plusieurs choses » et attend qu'EN lui apporte des réponses à ses questions et des améliorations.

Extrait du verbatim	EAC J / E8
<i>CH : Qu'est-ce que tu fais sur cette séquence ?</i>	
J : Et là, en fait à gauche, il ne faut pas que j'utilise les doigts, parce que je suis trop loin et je n'arrive pas. En revanche, à droite, j'avais pu m'entraîner avant sur un stage à l'INSEP, et en fait, et aussi au Japon, et c'est vrai que ça marchait mieux quand je faisais un petit geste. Court, rapide, mais à gauche je n'arrive pas trop à le faire. C'est pour ça que c'est moins fixé. [...] Aussi vu que c'est encore une routine différente, je n'arrivais pas de la même façon sur le volant. Il me semblait que j'arrivais plus quand je faisais droit et du coup c'est pour ça que j'arrivais droite aussi. Donc c'est pour ça aussi que j'ai dû lui demander de faire ça parce que, selon comment j'arrivais sur cet exercice-là.	
<i>CH : Donc c'est quatre minutes aussi sur cette partie-là, qu'est-ce que tu fais ?</i>	
J : Là, j'essaie de tester plusieurs choses par rapport au poignet, par rapport à l'avant-bras, par rapport aux doigts, comment le prendre. Après je fais attention aussi à ma posture. Mais là c'est plus sur la raquette que je me concentre et du coup j'attends de lui, qu'il m'aide sur certaines de mes questions et qu'il apporte des améliorations à ce que je fais.	
Formalisation de la règle suivie	Lors de cet extrait d'EAC, J suit la règle :
	V – [« Tester plusieurs choses », vaut pour « faire attention à sa posture » et « faire de petits gestes », ce qui obtient comme résultats de « vouloir de l'aide sur ses questions » et « attendre que EN lui apporte des améliorations »].

Comme lors de l'exercice précédent, EN va permettre à J de répéter le geste technique sur lequel elle est en difficulté. Il ne lui donne pas de consignes particulières et attend (i) de pouvoir observer les problèmes qui engendrent les difficultés et (ii) que J cherche la solution par elle-même. Selon lui, sur la séance 1, l'exercice de multi-volant sur le kill côté revers a duré trop longtemps. Plus un exercice technique dure, plus J se multiplie les points-clés et les problématiques, ce qui finalement est défavorable à la performance. En limitant le temps de travail, il limite la multiplication des axes de travail tout en ne sachant pas s'ils trouveront la solution ou non. Pour J, ses expériences d'entraînement antérieures lui font dire que sa difficulté

vient du fait qu'elle n'est pas placée au même endroit par rapport en volant dans cet exercice. Elle essaie donc différents gestes techniques pour trouver une solution et attend de nouveau une solution de la part de EN.

À la fin de l'exercice de multi-volants de contre-amorti croisé côté coup droit, EN revient avec J sur « *la stratégie qu'elle met en place pour être régulière* ». Pour J, elle « *pose son cerveau* » : elle est consciente qu'elle « *réfléchit trop* » ce qui part à l'encontre de l'objectif de performance.

Extrait de la séquence d'entraînement (E9)

EN : C'est peut-être pour ça que tu faisais des fautes non ? Tu étais partagée entre assurer le coup ou mettre de la vitesse au volant.

J : Oui, mais je me concentrais à comment je devais le faire, même si c'est la régularité.

EN : Oui, oui. [...] Bon, quelle stratégie tu dois mettre en place là pour être régulière ?

J : Pour être régulière ?

EN : Oui.

J : Poser mon cerveau de côté.

EN : C'est vrai ? Vas-y, explique.

J : Je réfléchis trop. Comment je dois faire ça, du coup j'essaie, et du coup je fais des fautes.

EN : Oui. Donc pour la régularité ?

J : Pour l'instant j'essaie.

EN : Oui, alors au départ, je n'ai pas vu. J'ai vu que tu visualisais la séquence de coup c'est ça ?

J : Oui.

EN : D'accord. Ça c'est bien. Parfait. Et après, est-ce que tu te concentres spécialement ?

J : Sur tout ce que je fais. Là un peu moins les jambes, enfin si, par exemple, en fait j'ai trop d'objectifs dans la tête. Genre, au fil, pas arrivée là. Parfois, je fais un pas de trop, il faudrait que j'arrive plus là. Après quand je tape, déjà mon armé, plus être comme ça, avec ma main dirigée. Après comment je tape, taper plus ici, en hauteur. Même au fil quand j'arrives (..)

EN : Alors à quel moment tu as posé ton cerveau ?

J : Je dirai la première série, au tout début.

EN : D'accord.

J : Et après j'ai réfléchi.

EN : Et après, tu es (...)

J : Quand on a commencé à croiser, j'ai réfléchi.

EN : Parce que c'est un, alors pourquoi parce que c'est un truc technique un peu compliqué, c'est ça ?

J : Que je ne fais jamais.

EN : Oui, d'accord.

J : En match, je n'ai pas l'impression que je vais faire ça.

Lorsque EN est auto-confronté sur cet extrait, il revient sur le fait que lorsqu'il a mis en place sa séance, il a choisi de mettre un « *coup difficile* » pour que J puisse se concentrer sur ce coup et donc se « *libérer l'esprit sur le reste* ». Pour lui, une concentration sur « *les éléments techniques* » perturbe plus la régularité. C'est pourquoi, il cherche donc à savoir si « *elle s'est multiplié les exercices alors que la consigne de départ était très simple, c'était juste de ne pas faire de fautes* ».

Extrait du verbatim	EAC EN / E9
	<p>EN : Là, en fait je pense qu'elle fait les fautes, c'est pour ça je lui demande, parce que je lui parle du risque sécurité/vitesse. Elle fait plusieurs fois des fautes de trois fois rien où les volants ils sortent en longueur parce qu'en fait elle veut mettre un peu de vitesse, ce qui est bien. Mais du coup ça provoque un peu plus de fautes. C'est pour ça que je lui pose la question.</p> <p>CH : <i>Qu'est-ce qu'il se passe ici ?</i></p> <p>EN : Elle dit qu'elle se concentre sur tout ce qu'elle fait. Je ne suis pas tout à fait archi-sûr de ça. Parce que je pense que justement le fait qu'il y ait un coup difficile, le contre-amorti croisé, elle se concentre plus sur le contre-amorti croisé et moins sur les autres coups. Mais après je pense, c'est une tendance à revoir en vidéo et voir où elle fait les fautes et si les fautes viennent plus du fond de court, ou de la zone filet, je pense c'est quand même plus de la zone filet mais est-ce que du coup il y a moins de fautes du fond de court quand elle est concentrée sur le croisé qui est difficile, ou est-ce qu'il y a moins de fautes dans l'exercice qui est tout simple. Je m'étais dit en mettant un truc un peu difficile, ça permettait aussi de libérer l'esprit sur le reste.</p> <p>CH : <i>Et donc tu lui poses la question ?</i></p> <p>EN : Oui, je lui pose la question à savoir à quoi tu te concentres sur la régularité mais c'est vrai que pour être régulière, tu peux aussi te concentrer sur tous les éléments techniques pour essayer d'être régulier mais je pense que ça perturbe et ça met moins de disponibilités, parce que les coups n'étaient pas compliqués et franchement ça ne demande pas à se concentrer sur trop de choses. Donc c'est quand même intéressant de voir qu'elle se concentre encore plein de choses. Bon mais ça n'a pas spécialement nuit à sa régularité, il faudrait voir ça aussi. En revanche, ça a l'air rigolo de se dire que ça se déclenche à partir du moment où le problème technique qui arrive donc ça induit tout le reste.</p> <p>CH : <i>Et est-ce que tu cherches en lui posant la question ?</i></p> <p>EN : Je cherche à voir justement si elle s'est multiplié les exercices alors que la consigne de départ était très simple, c'était juste de ne pas faire de fautes. En plus je lui avais dit quelle que soit la technique ou la qualité des trajectoires, le tout c'est de ne pas faire de fautes. Donc c'est intéressant de voir qu'elle se rajoute des objectifs sur est-ce qu'elle le prend devant, pas devant, le pied et tout ça. [...] Probablement, elle a des objectifs, mais je ne peux pas dire que ça a influé négativement forcément à sa régularité. Après je crois que j'ai photographié le tableau avec le nombre de fautes sur mon appareil, il faudrait regarder, la séquence, la première, elle n'a pas fait beaucoup de fautes, quatre ou cinq. Après la moyenne, ça doit être à huit. Huit ou neuf, ce n'est pas affreux non plus. C'est-à-dire, il n'y a pas une grosse perte puisqu'il y a la fatigue qui s'accumule, des interludes techniques qui peuvent la perturber, donc finalement, il n'y a pas tant de fautes que ça. Mais c'est presque logique aussi qu'il y a moins de fatigue sur le premier exercice, qu'il y a moins de fautes aussi. Mais c'est aussi celui où elle dit qu'elle pose son cerveau. C'est intéressant.</p>
<p>Formalisation de la règle suivie</p>	<p>Lors de cet extrait d'EAC, EN suit la règle :</p>
	<p>V – [« <i>Savoir que J se concentre sur tout ce qu'elle fait</i> », vaut pour « <i>voir qu'il y a plus de fautes</i> » et « <i>voir que J se concentre encore sur plein de trucs</i> », ce qui obtient comme résultat de « <i>voir que ça se déclenche avec le problème technique</i> »].</p>

Lorsque J est auto-confrontée à ce même extrait, elle confirme le fait qu'ici « *elle met moins son cerveau de côté parce qu'elle maîtrisait moins les contre-amortis croisés* », ce qui est finalement « *contraignant* » par rapport à la thématique de départ : « *la régularité* ». Elle ajoute « *avoir besoin de beaucoup parler* » et le fait d'avoir pu « *bien discuter [...] c'est vraiment une bonne séance sur ça* ».

Extrait du verbatim	EAC J / E9
	<p>CH : <i>Donc là, à ce moment-là, qu'est-ce que tu fais ?</i></p> <p>J : Là, je mets un peu moins mon cerveau de côté, parce que je maîtrise un peu moins les contre-amortis croisés, c'est pour ça que je me prends un peu plus la tête, pourquoi ça ne fonctionne pas bien, pourquoi ci, pourquoi ça. Après, il me pose des questions pour qu'on discute bien, parce que j'ai besoin de beaucoup parler, de dire tout ce que je pense. Et on arrive bien à discuter là, c'est vraiment une bonne séance sur ça. Cela étant, là je suis au niveau de la séance où j'ai un peu activé tout ça et là je vais, là sur cette séquence, je lui dis tout ce que j'ai en tête et tous les objectifs que j'aimerais bien faire. Et là pour la régularité pour le coup, c'est un peu plus contraignant.</p> <p>CH : <i>Tu dis qu'il te pose des questions qui vous permettent de bien discuter ?</i></p> <p>J : Oui, mais c'est bien qu'il fasse ça parce que comme ça, ça nous permet de voir où on en est sur l'exercice. Il me donne des conseils en fait, juste le fait de le dire, moi ça me fait du bien et ça me fait moins réfléchir en fait. Comme si j'avais tout écrit sur un papier et c'est bon je raye.</p> <p>CH : <i>Tu dis que c'est quand il y a le contre-amorti croisé que là, le cerveau il repart en fonctionnement à fond là ? Qu'est-ce que tu entends par là ?</i></p> <p>EN : Je dirai que c'est un peu lié parce que c'est un moment où on le travaille et c'est quelque chose que je ne fais jamais en match. Je n'ai pas confiance, donc je ne le fais pas en match ni à l'entraînement, c'est pour ça que là, c'est un des rares exercices où on le fait dans cette routine-là. Du coup, c'est bien parce que ça change et voilà, et du coup, c'est pour ça je pense que ça me prend un peu plus la tête parce que c'est quelque chose d'un peu plus complexe pour moi, que je maîtrise moins alors que pour quelqu'un d'autre.</p>
<p>Formalisation de la règle suivie</p>	<p>Lors de cet extrait d'EAC, J suit la règle :</p>
	<p>V – [<i>« Mettre moins son cerveau de côté », vaut pour « dire à EN tous les objectifs qu'elle a en tête » et « se prendre plus la tête », ce qui obtient comme résultats de « moins maîtriser les contre-amortis croisés » et « être un coup qu'elle ne fait jamais en match »</i>].</p>

Pour EN, c'est le coup technique que J a du mal à réaliser qui engendre une concentration, qui est à son sens perturbant pour la performance si J se focalise sur trop d'éléments techniques. Connaissant J, EN s'attendait à ce qu'elle se multiplie les points techniques sur cet exercice. Il s'interroge cependant sur l'impact sur cet exercice de cette multiplication d'éléments techniques. En effet, pour lui, finalement, il n'y a pas réellement plus de fautes. Même si le nombre de fautes a doublé, il explique cela par le fait qu'il peut y avoir de la fatigue, qu'il y a des interludes techniques ou encore une difficulté plus importante sur ces exercices. Pour autant, c'est tout de même lors de la première routine que J fait le moins de fautes et où elle dit qu'elle pose son cerveau. Elle confirme la pensée de EN : c'est bien l'arrivée d'un coup technique difficile pour elle, ici le contre-amorti croisé, qui engendre une réflexion technique autour de ce coup, réflexion qui est plutôt contre-productive. Le fait que EN prenne le temps de revenir avec elle sur ce sujet est perçu de façon très positive par J, qui se décrit comme une personne qui a beaucoup besoin de parler et de partager avec lui de tout ce qu'elle a en tête.

1.3. Synthèse – dyade 5

L'entretien aménagé a permis à l'entraîneur de prendre conscience qu'il existait un écart entre sa conception de l'entraînement technique et celle de la joueuse. En effet, pour lui, le badminton n'étant pas une activité fermée, il n'existe pas une bonne technique. Il y a des bases communes à tous les joueurs de Haut Niveau, mais l'important est que chaque joueur puisse intégrer ses bases à ses propres capacités. Il fait référence aux modèles appliqués par les différents entraîneurs nationaux de l'INSEP, qui avaient chacun leur propre vision très précise de la bonne technique qui changeait au gré des arrivées et départs de ces derniers. Par exemple, l'entraîneur national de l'INSEP et directeur de la performance au moment du recueil avait une vision très précise de la technique. Mais pour lui, avec son expérience d'entraîneur et ses observations en compétition, la problématique principale des jeunes joueurs français n'est pas leur technique, mais leurs choix tactiques. C'est pourquoi, lui, cherche à ce que les joueurs trouvent des solutions techniques aux problèmes tactiques rencontrés en match. Mais il se rend compte que la joueuse, quant à elle, attend une solution technique claire et nette pour avoir tout d'abord le bon geste technique. N'apportant pas de solution lors de la première séance, le désaccord de signification perdure tout au long de la séance d'entraînement. Il se rend également compte que ce sont les difficultés techniques amènent la joueuse à multiplier les points techniques sur lesquels elle se concentre jusqu'à ne plus se concentrer sur les mêmes choses que lui, ce qui génère également des désaccords de signification. Même s'il sait que la joueuse à ce défaut, l'entretien aménagé l'amène à prendre conscience de la nécessité de régulièrement s'assurer d'être sur les mêmes objectifs que la joueuse tout au long de la séance.

Lors de la deuxième séance, l'entraîneur prend des précautions pour (i) expliciter clairement le thème et l'objectif de la séance et (ii) de régulièrement vérifier si la joueuse s'est multiplié les objectifs ou non. Lors de cette séance organisée par des routines de régularité, il met volontaire un coup technique difficile pour (i) travailler ce coup sur une séance individuelle et (ii) que la joueuse ne se perde pas dans la technique. Il ajoute donc des temps de multi-volants pour répéter le coup technique tout en limitant ce temps. Pour lui, plus le temps de répétition est long, plus la joueuse se multiplie les points techniques, ce qui nuit finalement à sa performance. Malgré tout, la joueuse retombe dans ses mauvaises habitudes lors de cet exercice, mais contrairement à la première séance, l'entraîneur arrive à lui faire comprendre que l'important est de l'aspect tactique : l'objectif est de mettre de la vitesse dans le volant pour

mettre l'adversaire en retard. La joueuse comprend ce que l'entraîneur attend d'elle et trouve une solution technique pour réaliser cette frappe : utiliser la même prise qu'elle utilise lors des défenses croisées.

Si le désaccord de signification perdure tout au long de la première séance, l'entraîneur arrive à résoudre le désaccord de signification qui apparaît lors de la deuxième séance. Pour cela, il utilise les informations de l'entretien aménagé qui lui ont permis de prendre conscience de son activité et des conséquences sur l'activité de la joueuse. Ce recueil est un résultat exemplaire permettant de valider notre seconde hypothèse : le constat en situation aménagée de désaccords de signification avec l'athlète peut générer du développement professionnel chez l'entraîneur. Le constat de l'obtention de résultats non-conformes aux résultats attendus sur l'activité de l'athlète peut générer un épaississement expérientiel se traduisant par un usage extensif des règles habituellement suivies pour s'engager dans un processus réflexif de type créatif source de développement professionnel.

Toutefois, ce résultat montre également que pour qu'il y ait ce développement professionnel, il faut que le visionnage de résultats non-conformes aux résultats attendus sur l'activité de l'athlète soit indiscutable et durable. En effet, le mouvement de l'entraîneur pour constater le désaccord, puis faire un pas de côté pour mettre en place une activité réflexive et comprendre l'origine de ce désaccord. En effet, ses conceptions, qu'il a construites sur le long terme grâce à de nombreuses expériences d'entraînement, est fortement ancrée et difficilement modifiable. Le second résultat issu d'un recueil mené au PFR de Strasbourg vient illustrer ce propos.

2. Dyade 6 : PFR de Strasbourg

Deux séances d'entraînement consécutives ont été enregistrées (chacune suivie d'un EAC avec l'entraîneur et la joueuse). Entre les deux séances, un entretien aménagé (sur l'EAC de la joueuse) a été conduit avec l'entraîneur afin de lui donner accès au vécu de l'athlète.

Séance 1		
EAV de la séance	EAC de l'entraîneur (EN)	EAC du joueur (J)
Lundi 13 mai 2019	Mardi 14 mai 2019	Mardi 14 mai 2019
Entretien aménagé		
Mercredi 15 mai 2019		
Séance 2		
EAV de la séance	EAC de l'entraîneur (EN)	EAC du joueur (J)
Jeudi 16 mai 2019	Vendredi 17 mai 2019	Vendredi 17 mai 2019

Tableau 82 : Recueils des données au PFR de Strasbourg (dyade 6)

2.1. Séance 1

L'EAV de la séance d'entraînement de la dyade 6 a été mené le lundi 13 mai 2019 au matin au PFR de Strasbourg lors d'une séance individuelle entre l'entraîneur et le joueur.

Cette séance a lieu la semaine d'entraînement qui précède une semaine de compétition en Lettonie (*Yonex Latvia International – Future series*) lors duquel le joueur est aligné en double hommes et en double mixte avec de nouveaux partenaires. Ce joueur est dans sa dernière année au PFR et n'est plus pris en charge avec le groupe « jeunes » du PFR de Strasbourg pour ses compétitions (le joueur a intégré l'INSEP en tant que partenaire d'entraînement la saison qui suit ce recueil). Il est donc en pleine transition.

EAV de la séance	EAC de l'entraîneur	EAC du badiste
Lundi 13 mai 2019	Mardi 14 mai 2019	Mardi 14 mai 2019
Entretien aménagé avec l'entraîneur		
Mercredi 16 mai 2019		

Tableau 83 : Recueils des données au PFR de Strasbourg (dyade 6 – séance 1)

Cette séance est axée sur un travail de « double hommes » qui porte plus spécifiquement sur l'attaque fond de court. L'entraîneur utilise également les temps de pause pour faire travailler le joueur sur son service.

Thème travaillé		Explications
1	Echauffement	Drive – dégagement – lob (EN)/attaque (J) – Jeu sur demi-terrain.
2	Jeu à plat - Attaque	Jeu à plat (à mi-court) – EN lob – J attaque (série 1 : EN lob côté revers ; série 2 : EN lob côté coup droit ; série 3 : EN lob une fois côté revers et une fois côté coup droit ; série 4 : EN lob de façon aléatoire)
3	Attaque fond de court	J attaque les volants en variant et contrôlant ses attaques jusqu'à finir l'échange sur un smash. EN défend long ou tendu. Série 1 : EN défend sur le côté revers de J. Série 2 : EN défend sur le côté coup droit de J. Série 3 : EN défend aléatoirement côté coup droit et côté revers. Toutes les séries sont entrecoupées d'un travail de service : J a le choix de faire les services qu'il veut (avec une priorité de travail sur le service court et service au T).
4	Jump smash	EN envoie alternativement un volant haut côté coup droit et côté revers : J doit attaquer tous les volants en smash. Chaque série se ponctue de nouveau par un travail de service.

Tableau 84 : Description de la séance d'entraînement (dyade 6 - séance 1)

2.1.1. La catégorisation des épisodes en termes d'accords et de désaccords de signification (dyade 6 – séance 1)

La retranscription des verbatims a permis de délimiter 9 épisodes. Pour chaque épisode, les règles ont été formalisées puis une enquête grammaticale a été réalisée afin de déterminer si les acteurs (i) participaient au même jeu de langage et (ii) partageaient les mêmes significations (*cf.* document annexe). Le traitement des données a été synthétisé comme suit :

Dyade 6 – CREPS de Strasbourg – séance 1			
Exercice	Episode	Participation au même jeu de langage	Partage des mêmes significations
Echauffement	E1	+	+
Jeu à plat	E2	+	+
	E3	+	+
Services	E4	+	+
Attaques fond de court	E5	+	-
	E6	+	+
Jump smash	E7	+	+
Fin de séance	E8	+	+
	E9	+	-

Tableau 85 : Vue synoptique de la séance d'entraînement (dyade 6 - séance 1)

Ces premiers résultats montrent que, lors de cette séance, les acteurs participent au même jeu de langage pour la totalité des épisodes recensés et partagent les mêmes significations dans plus de trois quarts des épisodes recensés.

Nombre d'épisodes lors desquels les acteurs participent (ou non) au même jeu de langage		
+		-
9		0
Nombre d'épisodes lors desquels les acteurs partagent (ou non) les mêmes significations		
+	-	-
7	2	0

Tableau 86 : Catégorisation des épisodes en termes d'accords et de désaccords de signification (dyade 6 - séance 1)

2.1.2. Le suivi d'une histoire de signification (dyade 6 – séance 1)

Parmi tous les exercices de la séance, seul celui sur les attaques de fond de court fait apparaître un désaccord de signification.

Echauffement	Jeu à plat		Services	Attaques fond de court		Jump smash	Fin de séance	
Volant continu	Multi-volants joué		Multi-volants	Multi-volants joué		Multi-volants		
E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9
+	+	+	+	+/-	+	+	+	+/-

Avant de débiter l'exercice sur les attaques de fond de court, EN donne à J la consigne de l'exercice.

Extrait de la séquence d'entraînement (E5)

EN : Ok. Prochain exercice, même principe, mais cette fois la construction, c'est sur le fond de court, donc avant de patienter à mi-court et de partir sur le fond de court, je te mets directement sur le fond de court, tu construis et au bout d'un moment quand tu le sens, tu attaques « *plein pot* » en changeant de côté. Centre par exemple. Stick, amorti, fixation sur les premiers coups.

J : Et après « *bûche* ».

EN : Et après « *bûche* », bûche de Noël. Aller, go.

La série commence.

EN : Voilà, je peux te faire avancer un peu.

J : Bien joué.

EN : Aller. [...] Ok. [...] Dernier. [...] Encore un.

EN reprend une nouvelle pile de volants et recommence une autre série.

EN : Pareil.

J : Non.

EN : Aller. [...] Ok. [...] Bien. Oui. Aller. [...] Aller ! [...] Aller, encore deux. [...] Aller, dernier. [...] Aïe, aïe, aïe ! Il a craqué.

Lorsque EN est auto-confronté sur cet extrait, il explique qu'il souhaite ici « *faire comprendre à J que [la série qu'il vient d'effectuer] n'était pas top* ». Même si pour lui, J est conscient que sa série n'était pas bonne, il en « *remet quand même une couche* » : il le « *pique un peu pour qu'il y ait une rébellion et que la série suivante soit de meilleure qualité* ».

Extrait du verbatim	EAC EN / E5
<p>EN interrompt la vidéo. EN : Je lui fais comprendre que ce n'était pas top. CH : Il s'agit d'un nouvel exercice. Qu'est-ce tu fais ? EN : Au début de l'exercice, ce n'est pas trop mal, donc je lui dis une fois que c'est bien, je l'encourage un peu, et après en revanche sur la fin, ça se dégrade petit à petit au fur et à mesure de la série. J est quelqu'un qui est déjà conscient de son badminton, de son niveau, il a déjà pas mal d'expérience d'entraînement derrière lui, donc il sait quand c'est bien et quand ce n'est pas bien. Il voit très bien que la série qu'il a fait là n'est pas bonne, mais je me dois quand même de lui remettre une petite couche, et lui dire que ce n'est pas bon. CH : Qu'est-ce que tu attends ? EN : Comme je disais au début, j'attends plutôt que ça le pique un peu, qu'il soit un peu piqué et que derrière il y ait une rébellion intérieure chez lui, et qu'il se concentre pour faire une série de meilleure qualité derrière. Voilà ce que j'attends en faisant ça.</p>	<p>EAC EN / E5</p>
<p>Formalisation de la règle suivie</p>	<p>Lors de cet extrait d'EAC, EN suit la règle :</p> <p>V – [« <i>Lui faire comprendre que ce n'était pas top</i> », vaut pour « <i>savoir que J est conscient de son badminton</i> » et « <i>devoir en remettre une couche</i> », ce qui obtient comme résultats « <i>piquer J pour qu'il y ait une rébellion intérieure chez lui</i> » et « <i>faire qu'il se concentre et fasse une série de meilleure qualité</i> »].</p>

Lorsque J est auto-confronté à ce même extrait, il explique que l'objectif de l'exercice est « *d'attendre du fond, varier et mettre un coup fort quand c'est possible* ». Il ajoute que sur « *le dernier [volant], il fait une faute et EN lui fait une sorte de petite blague* » alors que c'est frustrant pour lui à ce moment-là de faire une faute. Il attend ici que EN « *remette dedans, et qu'il lui dise quoi faire* ».

Extrait du verbatim	EAC J / E5
<p>CH : <i>Changement d'exercice, qu'est-ce qu'il se passe ici ?</i> J : Là, c'est un peu l'inverse d'avant. Il voit je pense, qu'au début ça va être dur de rester qu'au fond, donc il met une évolution à l'exercice directement en disant qu'il peut me faire avancer un peu sur le mi-court. Je reste sur une construction, je n'ai pas à avancer beaucoup, et dès que je peux, il faut finir le point. C'est ce qu'il nous demande quand on est en match : d'attendre du fond, varier et après mettre un coup fort quand c'est possible. Là, ça commence à être un peu dur physiquement et il n'hésite pas à me faire passer à autre chose. Je fais une petite faute, il me dit « <i>aller vas-y</i> », il me renvoie un volant, « <i>ce n'est pas grave</i> ». Le dernier, je fais une faute, il fait une sorte de petite blague sur « <i>il a craqué</i> », alors que c'est <i>relou</i> de faire une faute sur un exercice, je trouve. Après il voit que c'est un peu chaud sur l'exercice, donc il me fait refaire des services parce qu'il sait que ça fait récupérer tout en jouant, après ce sera bien pour la suite de la séance. Ça me fait un peu passer à autre chose, et après on reprend sur le même exercice. CH : <i>Et tu attends quoi de lui à ce moment-là ?</i> J : J'attends qu'il me remette dedans, et qu'il me dise quoi faire ou quand il voit que ça ne va pas, qu'on prenne un petit break. Maintenant, ça fait 3 ans que je suis ici donc il commence à bien me connaître. Il sait de quoi j'ai besoin pendant un entraînement et en plus on est à deux, on a le temps d'échanger, de faire les exercices, juste des retours, qui peuvent être constructifs pour ce que je vais faire ensuite, soit pour la séance, soit pour les matchs, les semaines à venir, etc. Comme il fait. Plus qu'il me laisse dans l'exercice, dans le sens où il va m'encourager à continuer, etc.</p>	<p>EAC J / E5</p>

CH : *Qu'est-ce que tu entends par « il me connaît » ?*

J : Il connaît mon caractère, quand je commence à être fatigué, si j'ai besoin de repos, s'il faut me pousser, s'il faut me *gueuler* dessus, si justement il faut être tranquille, il le voit par rapport au moment, au jour, à l'heure, à plein de trucs. Il sait que je suis quand même exigeant avec moi-même et que je n'aime pas trop faire des fautes ou des trucs comme ça. Il me remet dedans de plusieurs façons. Si c'est trop, là je sais qu'il va m'*engueuler* un peu, ou il va me faire continuer justement jusqu'à épuisement pour me forcer à ne pas faire de fautes, ou justement en dédramatisant, en rigolant.

CH : *A ce moment-là, tu as besoin de quoi ?*

J : A ce moment-là, j'ai besoin de prendre un petit break et reprendre après. Je sais ce que j'ai fait de pas bien pendant le truc, je sais ce que j'ai fait de bien. J'ai besoin d'un petit retour au calme et après je reprends la suite de la séance.

Formalisation de la règle suivie	Lors de cet extrait d'EAC, J suit la règle :
	V – [« <i>Voir que EN lui fait une sorte de petite blague</i> », vaut pour « <i>avoir fait une faute sur le dernier volant</i> » et « <i>avoir besoin de prendre un petit break</i> », ce qui obtient comme résultats « <i>passer à autre chose en faisant des services</i> » et « <i>attendre de EN qu'il le remette dedans</i> »].

Lorsque EN remarque que J commence à faire des fautes, il lui fait comprendre que sa prestation n'est pas bonne en lui disant « *il a craqué* » dans le but qu'il réagisse lors de la série suivante. Pour J, à ce moment-là, EN lui fait une « petite blague » pour dédramatiser la situation avant de reprendre à nouveau l'exercice. Un désaccord de signification apparaît donc entre les deux acteurs au sujet de l'usage par l'entraîneur d'un trait d'humour à la fin de la série.

Lorsque EN est confronté à l'EAC de J, il revient sur le fait que « *la séquence n'est pas top* », ce qu'il ne manque pas de le lui faire remarquer. Lorsque J exprime dans son EAC, que c'est « *une petite blague* », pour EN, même s'il le fait « *sous forme d'humour* », son objectif ici est de « *lui faire passer un message sur la qualité* ».

Entretien Aménagé
(sur l'EAC de J sur E5)

EN : La séquence n'était pas top. Sur la série de volants. Il le sait. Moi, je sais qu'il le sait, mais j'ai besoin de lui dire quand même. Même s'il le sait, pour rajouter une petite couche d'influx ou de motivation ou de prise de conscience parce que c'est important et on ne peut pas se permettre de laisser passer, de faire autant de fautes sur une série d'exercice à Haut Niveau, donc je lui dis. Comme il a dit, il commence à être fatigué donc je le maintiens dedans, je continue à le motiver parce que je sais que c'est difficile. J'avais dit aussi que je le connaissais pas mal, que je savais quand il avait besoin soit qu'on lui rentre un peu dedans, soit qu'on se mette un peu plus en retrait, parce que je vois bien qu'il a pris conscience qu'il avait fait plein de fautes, et que si on lui en remet trop par-dessus, on le perd. Voilà, il le sait, il le dit, donc là je pense que c'était plutôt vu juste. Après il dit petite blague, ou petit chambrage à un moment. Il dit que c'était de faire une petite blague, mais c'était le chambrer, oui sous forme d'humour, mais l'objectif, c'est qu'il prenne conscience que ce n'était pas top, et qu'il va falloir faire mieux. Mais c'est bon, c'est ce qu'il a compris. Ce n'est pas petite blague dans le sens on s'en fiche, c'est bien, il a compris le sens. J'ai dit ça parce que ce n'était pas top et pour que derrière ça soit mieux. Il sait lui-même qu'il a fait pas mal de fautes. Il n'aurait pas pu le prendre, avec moi, comme quelque chose qui est drôle ou on s'en fout. Il sait bien que ce n'est pas à 100 % de l'humour à ce moment-là, et que je lui fais vraiment passer un message sur la qualité.

EN revient sur le fait que J parle d'une « *petite blague* ». Pour lui, J connaît sa façon de faire et il est donc conscient que ce n'est pas de l'humour à ce moment, mais que le message est qu'il doit mieux faire à la série suivante. L'entretien aménagé ne permet donc pas ici à l'entraîneur de prendre conscience de la mésinterprétation de J et du désaccord de signification associé à ce moment-là.

Les acteurs reprennent ensuite l'exercice d'attaque de fond de court. Ce travail se termine par le même exercice mais cette fois-ci, EN défend aléatoirement côté coup droit et côté revers.

Extrait de la séquence d'entraînement (E6)

EN : Ok. Dernière série, la plus importante, construction par le centre. Donc même chose que ce qu'on a fait avant, mais cette fois au centre.

La série commence.

EN : Aller, c'est parti. Ok. [...] Aller, aller, aller. [...] Encore. [...] Aller, encore, les jambes. Bien. [...] Aller ! Encore 2. [...] Dernière.

EN reprend une nouvelle pile de volants et recommence une autre série.

EN : Aller. On garde l'attitude. Agressif. Aller, *come on*.

J : Aller.

EN : Aller. [...] Aller ! Ok. Aller, encore. [...] Aller, on se la refait. Sans fautes.

J : Tu veux que j'en fasse 100 ? Ça fait beaucoup de fautes.

[...]

EN : Aller *go* !

J : Aller !

[...].

EN : Ok. Aller ! [...] Aller *come on*. [...] Aller ! [...] Aller, frottes le plus celui-là. [...] Là. Aller. Essaie de le frotter encore plus ! Là-haut. Oui. Aller. [...] Aller, *come on*. Aller, attitude. Aller.

J : Putain, ça me gave là.

EN : Pause.

La série s'arrête.

EN : Aller, on se refait une série. Sans fautes. Prêt ? Go.

La série reprend.

EN : Ok. Aller, encore. Aller. [...] Aller, encore trois. [...] *Yes*. Aller, *come on*. Mets « *un pain* ». [...] Aller, dernier. [...] Aller, attitude, attitude là. [...] Oui. Aller *come on*. Ok. Voilà, tu vois quand tu veux ! Pause service et dernier exercice.

Lorsque EN est auto-confronté à cet extrait, il explique que « *vu que les dernières [séries] n'étaient pas bonnes, ils recommencent* ». Il se rend compte que lorsque J commence à faire trop de fautes, il a tendance à baisser les bras, c'est pourquoi, « *il essaie de le motiver et de le remettre dedans* » pour « *qu'il prenne conscience qu'il est capable de le faire, même quand il est dans le rouge* ».

Extrait du verbatim	EAC EN / E6
<p><i>EN interrompt la vidéo.</i></p> <p>EN : Normalement il y avait deux séries et vu que les dernières n'étaient pas bonnes, on a recommencé. J'ai été obligé de lui dire au moins deux ou trois fois avant qu'il fasse une série avec juste une faute. En revanche, tant qu'il n'y avait pas une série correcte, on continue. [...] Donc là, série pourrie. Il fait que des fautes, donc j'essaie de le motiver de le remettre dedans, parce qu'on voit sur la vidéo qu'il baisse les bras [...] Après je n'ai pas un temps précis de pause, surtout après la série qu'il a faite là, s'il prend plus de temps que d'habitude, parce qu'il a besoin de plus de temps pour se reconcentrer vu la piètre qualité de la série précédente, je lui donne. Parce que je n'ai pas envie de passer tout le reste de la séance à ce qu'il fasse des séries avec cette qualité. Donc j'essaie de lui donner plus de temps de récupération pour qu'il y ait plus de qualité derrière. [...]</p> <p>CH : <i>Qu'est-ce que tu attends de lui ?</i></p> <p>EN : Plus de qualité, c'est sur un nombre de volants donnés, on était sur des séries de huit, qu'il y ait de la qualité et qu'il se concentre pour faire moins de fautes parce qu'une faute tous les deux volants sur la série d'avant, ce n'est juste pas possible. Cela étant, on est déjà bien avancé dans la séance, j'ai vu qu'il était bien fatigué, donc logiquement on fait plus de fautes, quand on est dans le rouge, et là il était dans le rouge en l'occurrence. C'est normal, mais c'est pour le pousser un peu [...]. Là je pense qu'il se dit « <i>j'espère qu'il ne va pas m'embêter avec des conseils ou des trucs comme ça parce que je suis nul aujourd'hui et de toute façon ça ne changera pas</i> ». Donc, je pense que lui se dit ça, mais moi, je ne vois pas les choses comme ça. Donc je l'encourage pour qu'il donne le meilleur de lui. Je le connais forcément, parce que je l'entraîne depuis trois ans, je sais qu'il pense ça, je sais qu'il est comme ça, donc j'essaie de temporiser un peu, justement ne pas trop lui dire de trucs sur cette séance parce que sinon je sais que je vais le perdre. Sinon, il va s'énerver et ça va être encore pire.</p>	
<p>Formalisation de la règle suivie</p>	<p>Lors de cet extrait d'EAC, EN suit la règle :</p>
	<p>V – [« <i>Recommencer l'exercice</i> », vaut pour « <i>considérer que les dernière séries n'étaient pas bonnes</i> », « <i>voir que J baisse les bras</i> » et « <i>voir que J est fatigué</i> », ce qui obtient comme résultats d' « <i>attendre plus de qualité</i> » et « <i>faire prendre conscience à J qu'il est capable de le faire même avec la fatigue</i> »].</p>

Lorsque J est auto-confronté à ce même extrait, il explique que lorsque EN lui demande de refaire une série, il n'a pas envie de le faire. Mais il voit que EN « *l'encourage quand même à continuer* » car, pour lui, « *EN sait qu'il peut le faire* ». Il revient donc ensuite sur le fait que EN lui dise « *quand tu veux* ».

Extrait du verbatim	EAC J / E6
<p>CH : <i>Qu'est-ce qu'il se passe sur la dernière série de cet exercice ?</i></p> <p>J : J'avais du mal. On a fait plus que prévu du coup sur ça, parce que comme je disais avant, trop de fautes. Quand il me dit « <i>on en refait une</i> », ça me gave. J'ai fait plein de fautes, je suis fatigué, je n'ai pas envie de refaire ça. Je refais, mais il m'encourage quand même, justement à continuer, quand il répète, attitude, bouge, c'est attitude dans le sens reste comme tu étais depuis le début. Tu fais le truc, tu n'y arrives pas, tu n'y arrives pas, mais au moins tu mets l'intention. Une fois que c'est bien fait, qu'il n'y a pas de fautes, on peut changer, passer à autre chose, donc c'est ce que j'attends qu'il me remette dedans. Il ne fait rien méchamment, il ne me crie pas dessus, rien, il voit que je suis déjà un peu crevé, mais il me dit de continuer parce qu'il sait que je peux le faire. Comme il dit à la fin, il en rigole en disant « <i>quand tu veux</i> », ce n'est pas quand je veux, c'est quand j'y arrive. Finalement là je variaais tout autant mais je faisais moins de frappes sur le centre, je faisais trois, quatre frappes alors que j'étais plutôt vers six au début de l'exercice, mais au moins tout passe et ça me remet bien pour la suite.</p>	
<p>Formalisation de la règle suivie</p>	<p>Lors de cet extrait d'EAC, J suit la règle :</p>
	<p>V – [« <i>Faire plus de volants que prévu</i> », vaut pour « <i>ne pas avoir envie de le refaire</i> » et « <i>être fatigué</i> », ce qui obtient comme résultats d' « <i>être encouragé par EN</i> » et « <i>voir que EN lui dit de continuer car il sait qu'il peut le faire</i> »].</p>

EN demande à J de recommencer la série, car avec la fatigue, il voit que J commence à baisser les bras ce qui engendre une baisse de qualité et une augmentation des fautes. Il le laisse donc récupérer avant de recommencer en le motivant pour lui montrer que même avec la fatigue, il est capable de le faire. Pour J, même si ça l'énerve de recommencer, il sait que EN le fait car il sait qu'il est capable de le faire.

Lorsque EN est confronté à l'EAC de J, il revient sur le fait qu'ici, il recommence une série pour que J « mette un maximum de qualité sur une série complète ». Une fois la série bien réalisée par J, il lui fait remarquer : « tu vois quand tu veux ». Par cela, EN veut que J l'interprète par : « quand tu es concentré et que tu donnes le meilleur de toi-même, tu y arrives ».

Entretien Aménagé
(sur l'EAC de J sur E6)

EN : Là, sur cette séquence, il est conscient qu'on fait une série supplémentaire parce que les précédentes n'étaient pas bonnes. Donc ça c'était mon objectif aussi, je voulais qu'il prenne conscience sans lui dire, clairement « là, je te remets une pile, parce que ce n'était pas bon avant ». Juste le fait de lui dire, on en refait une encore, ça suffit pour qu'il comprenne que ce n'était pas bon et qu'on continue à travailler ça. Là-dessus ok, c'est ce que je voulais. Là en revanche, je ne suis juste pas d'accord avec ce qu'il dit, quand il dit que quand je le chambre à la fin et que je lui dis « tu vois quand tu veux » quand il a passé sa dernière bonne série, et qu'il dit « ce n'est pas quand je veux, c'est quand j'y arrive », mais quand je lui dis « tu vois quand tu veux », moi je veux qu'il l'interprète par « tu vois quand tu veux » quand tu es concentré et que tu donnes le meilleur de toi-même, tu y arrives et ce n'est pas juste quand j'y arrive, ça va arriver comme ça. Parce que si tu ne mets rien en place pour faire une série correcte, non ça n'arrivera pas, et en match, ça n'arrivera pas non plus. Après je pense que c'est juste une mauvaise façon de s'exprimer mais c'est quand j'y arrive, parce que tu as augmenté ton niveau de concentration sur le terrain, c'est pour ça que tu y arrives. Moi l'objectif, c'est ce qu'il comprenne ça et qu'il mette ça en place et il ne va pas y arriver juste en regardant le ciel comme ça. C'est en mettant des choses en place et notamment en augmentant son niveau de concentration, chose qu'il a fait sur la dernière série, et de toute façon je pense qu'il a bien compris que tant qu'il n'y aurait pas une série correcte, on continue, et donc l'objectif, c'était qu'il mette un maximum de qualité sur une série complète, avant qu'on ne passe à la suite. Je pense que ça a été plutôt bien saisi.

CH : Sur une séance future, comment pourrais-tu te servir de ce qu'il a dit ?

EN : Je peux me servir de ça, du retour qu'il a fait, peut-être la prochaine fois, lui disant plus clairement, plus concrètement parce que comme je le disais avant, j'aime bien faire passer un message, mais pas complètement explicite, pour qu'il réfléchisse par eux-mêmes, qu'il se demande alors pourquoi on fait ça, pourquoi il m'a dit ça, à d'accord, c'est pour ça et ne pas tout leur donner directement sur un plateau. Ça, c'est plutôt de manière générale ma façon de faire et si je vois qu'ils n'ont pas percuté, on en parle, mais je préfère les faire réfléchir de leur côté avant, tout seul, ou en groupe d'ailleurs, donc là je pourrai lui dire plus clairement, la prochaine fois peut-être augmenter clairement ton niveau de concentration, ou met un focus sur tel ou tel point technique ou physique parce qu'il a dit qu'il aimait bien quand c'est en séance individuelle quand c'est assez dur, où il sent que ça sert vraiment, donc là pour lui clairement quand il dit ça, ça veut dire qu'il sent qu'il travaille quand il se met dans le dur physiquement. Donc ça c'est bon à prendre. Du coup, lui mettre un point d'attention plus particulier sur le physique sur les séances prochaines. Je pense que ça peut servir.

Lorsqu'il lui dit « tu vois quand tu veux », EN veut faire comprendre à J que lorsqu'il est concentré et qu'il donne le meilleur, il y arrive. Mais pour cela, il doit mettre les bonnes choses en place. Mais si pour lui, J a bien compris ce qu'il voulait dire, il ajoute tout même qu'il pourrait peut-être lui dire les choses plus clairement la prochaine fois. Il ajoute qu'il aime bien faire passer des messages de façon implicite pour que les joueurs réfléchissent par eux-

mêmes et ne pas tout leur livrer sur un plateau, mais qu'il pourrait parfois leur dire explicitement les choses.

2.2. Séance 2

L'EAV de la séance d'entraînement de la dyade 6 a été mené le jeudi 16 mai 2019 matin au PFR de Strasbourg lors d'une séance individuelle entre l'entraîneur et le joueur.

EAV de la séance	EAC de l'entraîneur (EN)	EAC du joueur (J)
Jeudi 16 mai 2019	Vendredi 17 mai 2019	Vendredi 17 mai 2019

Tableau 87 : Recueils des données au PFR de Strasbourg (dyade 6 – séance 2)

Cette séance est une séance spécifique « double » et s'organise autour de trois exercices :

Thème travaillé		Explications
E	Echauffement	Drive – Dégagement – Jeu sur demi-terrain
1	Stick et smash	Série 1 : EN envoie des volants haut côté coup droit : lors de la 1 ^{ère} série, J attaque tous les volants en stick avec un raquette lourd et lors de la 2 nd , il attaque tous les volants avec sa raquette normale. Série 2 : Idem, mais EN envoie les volants côté revers. Série 3 et 4 : Idem, mais J réalise des smashes.
2	Jeu à plat	EN et J s'engage dans un jeu à plat : quand il veut, J réalise un volant tendu croisé. Série 1 : côté coup droit Série 2 : côté revers Série 3 et 4 : Idem, mais les acteurs change de côté. Comme lors de la 1 ^{ère} séance, entre chaque série, J travaille ses services.
3	Attaque au filet	EN envoie des volants tendus au filet (en faisant bouger J droite/gauche) : J doit attaquer tous les volants Chaque série de 3 piles de volants, J travaille ses services : EN se met en retour et joue les services courts.

Tableau 88 : Description de la séance d'entraînement (dyade 6 - séance 2)

2.2.1. La catégorisation des épisodes en termes d'accords et de désaccords de signification (dyade 6 – séance 2)

La retranscription des verbatims a permis de délimiter 12 épisodes. Pour chaque épisode, les règles ont été formalisées puis une enquête grammaticale a été réalisée afin de déterminer si les acteurs (i) participaient au même jeu de langage et (ii) partageaient les mêmes significations (*cf.* document annexe). Le traitement des données a été synthétisé comme suit :

Dyade 6 – PFR de Strasbourg – séance 2			
Exercice	Episode	Participation au même jeu de langage	Partage des mêmes significations
Echauffement	E1	+	-
Smash et stick	E2	+	-
Jeu à plat	E3	+	-
Service	E4	+	+
	E5	+	+
Jeu à plat	E6	+	+
	E7	+	-
Service	E8	+	-
Jeu au filet	E9	+	+
	E10	+	-
Service	E11	+	+
Jeu au filet	E12	+	-

Tableau 89 : Vue synoptique de la séance d'entraînement (dyade 6 - séance 2)

Ces premiers résultats montrent que, lors de cette séance, les acteurs participent au même jeu de langage pour la totalité des épisodes recensés, mais ne partagent pas les mêmes significations pour plus de la moitié des épisodes recensés.

Nombre d'épisodes lors desquels les acteurs participent (u non) au même jeu de langage		
+	-	
12	0	
Nombre d'épisodes lors desquels les acteurs partagent (ou non) les mêmes significations		
+	-	
5	7	0

Tableau 90 : Catégorisation des épisodes en termes d'accords et de désaccords de signification (dyade 6 - séance 2)

2.2.2. Suivi d'une histoire de signification (dyade 6 – séance 2)

Même s'il avait identifié que son style (e.g., pouvait engendrer des désaccords de signification entre J et lui, lors de cette deuxième séance, EN ne modifie pas son intervention auprès de J.

Echauffement	Smash et stick	Jeu à plat	Service		Jeu à plat		Service		Jeu au filet	Service		Jeu au filet
Volant continu	Multi-volant	Multi-volant joué	Multi-volant		Multi-volant joué		Multi-volants		Multi-volants	Multi-volants		Multi-volants
E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12	
+/-	+/-	+/-	+	+	+	+/-	+/-	+	+/-	+	+/-	

Après une pause service, les acteurs reprennent l'exercice de jeu à plat mais EN demande à J de changer de côté.

Extrait de la séquence d'entraînement (E6)

EN : L'autre côté.
 J : Et je fais quoi ?
 EN : Pareil.
 J : De ?
 EN : Ce qu'on vient de faire.
 J : Pourquoi de ce côté ?
 EN : Pour changer de côté.

Lorsque EN est auto-confronté sur cet extrait, il explique que « *J ne comprend pas trop pourquoi* » il lui demande de changer de côté. Pour lui, c'est « *logique de travailler les deux côtés* » parce que c'est ce que J va faire lors d'un match. Le fait de « *ne pas lui dire clairement, il ne sait pas si J l'a perçu comme lui le pensait* ».

Extrait du verbatim de l'EAC	EAC de EN sur E6
<p>CH : Après la pause « service », qu'est-ce que vous faites ?</p> <p>EN : On revient sur l'exercice d'avant, je le fais changer de côté et il ne comprend pas trop pourquoi. Donc il me demande « pourquoi on change de côté ? », je lui dis « pour changer de côté », sous-entendu quand tu joues un match de badminton, tu joues des deux côtés, il y a deux sets minimums.</p> <p>CH : Le fait de ne pas lui répondre exactement à sa question, qu'est-ce que tu attends ?</p> <p>EN : Moi ce que j'attends, c'est le faire réfléchir sur pourquoi on change de côté et qu'il trouve la réponse par lui-même. Là, je ne sais pas si finalement il a trouvé ou pas. Moi ça me semble logique de travailler les 2 côtés parce que tu joues des deux côtés quand tu es en match, donc reproduire la même chose à l'entraînement. Je ne lui ai pas dit clairement, et je ne sais pas s'il a le même avis que moi là-dessus ou s'il a perçu comme moi je le pensais, ce serait à creuser avec lui par la suite. Et je ne lui dis pas clairement parce que ce n'est pas super important non plus pour moi. [...] Il y a peut-être un effet de trouble ou de questionnements, je pense que du coup, il se dit « pourquoi on change de côté » et si ça peut le faire réfléchir un peu, c'est le but aussi. Et de toute façon si ça le tracasse trop, il me demande.</p>	

Formalisation de la règle suivie	Lors de cet extrait d'EAC, EN suit la règle :
	V – [<i>« Faire changer J de côté »</i> , vaut pour <i>« voir que J ne comprend pas pourquoi »</i> , ce qui obtient comme résultats <i>« être dans la logique du match »</i> et <i>« le faire réfléchir et trouver la réponse par lui-même »</i>].

Lorsqu'il est auto-confronté sur cet extrait, J commence par le fait *« qu'il ne sait pas pourquoi »* EN le fait changer de côté, mais *« quand il est en match, il change de côté donc ce n'est pas dérangeant »*.

Extrait du verbatim	EAC J / E6
<p>CH : Là, on revient sur l'exercice, qu'est-ce qu'il se passe ?</p> <p>J : Il me fait changer de côté, parce que, je ne sais pas, mais oui de toute façon quand tu es en match tu changes de côté à chaque fois, donc ce n'est pas dérangeant, ça change un peu.</p> <p>CH : Tu dis qu'il te fait changer de côté et tu lui demandes, pourquoi ?</p> <p>J : Oui, pourquoi on change. Je ne voyais pas le but, il me répond, <i>« parce que change de côté, c'est tout »</i>, c'est lui dit décide, c'est lui le boss pendant l'entraînement. Mais je pense qu'il voulait juste qu'on tourne un peu parce que lundi, on avait fait la séance que de ce côté-là. On a recommencé de ce côté, ça change aussi tes habitudes, ton confort entre guillemets, en plus tu vois un peu moins bien de ce côté avec la baie vitrée derrière, mais je pense qu'il voulait juste tourner un peu, casser un le truc, mais rien de plus particulier que ça, je pense.</p>	
Formalisation de la règle suivie	Lors de cet extrait d'EAC, J suit la règle :
	V – [<i>« Changer de côté »</i> , vaut pour <i>« ne pas voir le but »</i> et <i>« savoir que c'est EN qui décide »</i> , ce qui obtient comme résultats <i>« changer ses habitudes »</i> et <i>« changer de côté quand il est en match »</i>].

Lors de son entretien aménagé (lors de la séance 1), EN avait expliqué avoir sa propre façon de faire : il aime faire passer des messages de façon implicite pour que les joueurs réfléchissent par eux-mêmes. Lors de cet exercice, EN demande à J de changer de côté sans lui dire explicitement qu'il fait cela pour correspondre à la réalité d'un match de badminton où il doit changer de côté entre les sets. Même s'il les acteurs partagent les mêmes significations sur l'expérience vécue, EN précise ne pas savoir si J a traduit son message de la bonne façon ou non.

Plus tard, lors du multi-volants d'enchaînement d'attaque au filet, EN distribue les volants de la première série avant de demander à J ce qu'il pense de la distribution. J lui répond que la vitesse de distribution est un peu lente.

Extrait de la séquence d'entraînement (E9)

EN : Ok. Avant du court. Prêt ?
La série commence.
 EN : Aller !
 [...]

 EN : Qu'est-ce que t'en penses ?
 J : C'est un peu lent.
 EN : Un peu lent ?
 J : Au moins sur le croisé mais, genre tu sais, en fait tu peux deux fois et plus fort quoi.
 EN : Ok.
 J : Si je prends bien l'option, j'ai le temps de le claquer. Si je ne le prends pas bien, il faut que je m'entraîne à (...)
 EN : (...) à poser.
 J : Tu sais quand ça vient ici là. Tu sais, tu frottes un peu. Parce que le mec, il est désespéré.
 EN : Aller.

Lorsque EN est auto-confronté sur cet extrait, il explique qu'« *il est content* » car lorsqu'il demande à J « *qu'est-ce que tu en penses ?* », il attend qu'il lui dise qu'il voudrait plus de vitesse, car « *à Haut Niveau, les volants arrivent plus vite* ».

Extrait du verbatim	EAC EN / E9
<p><i>CH : Deuxième exercice, sur la prise d'option au filet. Qu'est-ce que tu fais ?</i> EN : Changement d'exercice, prise d'option devant. Sur l'exercice en lui-même, pas de question de sa part, parce que c'est important pour un joueur de double, et c'est aussi quelque chose qu'il a besoin de travailler. Donc je distribue, c'est moi qui lui demande ce qu'il en pense de la distribution parce que la première série, j'ai distribué un peu à deux à l'heure, ça ne va pas assez vite pour progresser dans le Haut Niveau vers lequel il souhaite jouer, maintenant ou prochainement. Donc je lui demande ce qu'il en pense pour savoir si on est un peu sur la même longueur d'onde, s'il pense que pour lui le Haut Niveau sénior, c'est cette vitesse-là, sur les interceptions, si ça le convient aujourd'hui, ou s'il faut lancer plus vite. Et donc je suis content qu'il me réponde « <i>un peu plus de vitesse, ce serait bien</i> » parce qu'effectivement à Haut Niveau, ça joue plus vite que ça, les volants arrivent plus vite et il faut être capable de s'organiser, de prendre des options plus vite sur l'avant du court. Très bien qu'il m'ait répondu qu'il voulait un peu plus de vitesse sur la distribution. C'était ce que je recherchais. Je n'aurais pas été content s'il m'avait dit que c'est bon, on continue comme ça. Là s'il m'avait répondu ça, je lui aurais dit que la vitesse, ce n'est pas la bonne, il faut que ça aille plus vite. Si j'avais distribué la première directement avec la vitesse dont je distribue toutes les autres par la suite, je n'aurais pas posé la question. Mais là, c'était clairement volontaire.</p>	
<p>Formalisation de la règle suivie</p>	<p>Lors de cet extrait d'EAC, EN suit la règle :</p>
	<p>V – [« <i>Lui demander ce qu'il en pense de la distribution</i> », vaut pour « <i>ne pas avoir distribué assez vite pour progresser dans le Haut Niveau</i> », ce qui obtient comme résultat « <i>être content que J lui demande de mettre plus de vitesse</i> »].</p>

Lorsque J est auto-confronté à ce même extrait, il explique que, pour lui, EN lui pose cette question car « *c'est difficile de trouver la jauge en distribution* » sur ce type d'exercice. Il répond que, pour lui, « *c'était un peu lent* », c'est pourquoi « *il n'hésite pas à le lui dire* ».

Extrait du verbatim	EAC J / E9
<p>CH : <i>Qu'est-ce qu'il se passe sur cette première série ?</i> J : Après là, je trouve quand tu es en distribution, nous pour le faire de temps en temps, c'est dur de trouver la jauge, est-ce que ça va vite, est-ce que plus croiser, est-ce que ce sont des trucs logiques, etc. Donc il me demande mon ressenti sur ce truc. Moi, je trouvais que c'était un peu lent, c'est moi qui allais plutôt mettre de la vitesse, je ne bloquais pas trop même si je n'allais pas hyper vite dans les déplacements, donc ce sont des enchaînements tranquilles, j'aime bien quand ça bouge un peu plus. Après ça allait vite et j'ai préféré, ça allait un peu mieux. Donc comme je le disais, quand il y a un truc qui ne me plaît pas, si j'ai un truc à dire, je n'hésite pas et on le modifie et après ça enchaîne bien. Et voilà, il était d'accord, je lui montre exactement ce que je veux et après, il fait bien la distribution. CH : <i>Finalemnt, c'est lui qui te pose la question ?</i> J : Oui parce que je pense qu'il voyait justement que je ne bougeais pas forcément beaucoup, il m'a demandé. Mais je pense que je l'aurai fait de moi-même mais pas à cette série-là, à voir l'évolution sur la deuxième série, parce que parfois ça évolue un peu, la première tu te règles, et après c'est mieux. Donc il m'en parle, je préfère lui dire. Lui veut que moi ça me fasse progresser, que ça me serve vraiment.</p>	
<p>Formalisation de la règle suivie</p>	<p>Lors de cet extrait d'EAC, J suit la règle :</p>
	<p>V – [« Voir que EN lui demande son ressenti sur l'exercice », vaut pour « savoir que c'est dur de distribuer », ce qui obtient comme résultats « trouver que c'est un peu lent » et « ne pas hésiter à lui dire »].</p>

Lorsqu'il pose la question à J, EN attend qu'il lui dise que la vitesse de distribution est trop lente. De nouveau, il ne l'exprime pas directement, car il veut savoir si, pour J, le Haut Niveau correspond à la vitesse de jeu qu'il propose sur la première série. Il est content, car J répond qu'effectivement la relance est trop lente. Les deux acteurs accordent donc la même signification à l'expérience vécue.

À la fin de l'exercice, EN demande à J ce qu'il pense de sa prestation sur cet exercice. J s'exprime puis demande à EN s'il est d'accord avec lui.

Extrait de la séquence d'entraînement (E10)

Cet épisode suit directement l'E9.

EN : Ok. Pause, pile de volant. [...] Alors c'est bien devant ou pas ?

J : Quoi ?

EN : C'est bien devant ?

J : Tu demandes si c'est moi qui suis bien ?

EN : Oui.

J : Je pense, ça va sur les options après avancer parfois tu sais, je, quand je suis à droite, je sors la jambe droite un peu trop je trouve. Genre là, parfois que je reste comme ça, je n'ai pas de problème à repartir après.

EN : Oui.

J : Si je fais ça et que je prends la grosse option.

EN : Si ça part de l'autre côté tu es mort ?

J : Ou même devant tu sais, genre tu es, rusher là.

EN : Oui.

J : Alors que tu peux venir rusher.

EN : Pieds parallèles quoi ?

J : Oui, voilà.

EN : Oui. Oui, oui, oui.

J : Sinon je trouve que globalement, ce n'est pas mal. Non ?

EN : Si.

Lorsque EN est auto-confronté sur cet extrait, il explique qu' « *il aime bien demander à J ce qu'il en pense* ». En effet, pour lui, « *c'est important que J soit dans une démarche de recherche tout le temps et qu'il n'attende pas qu'il fasse les remédiations tout seul* ». De plus, ici, avec la difficulté de la distribution, « *il n'a pas forcément le temps de tout voir* ».

Extrait du verbatim	EAC EN/ E10
<p><i>EN interrompt la vidéo.</i> EN : Après je crois qu'au fur et à mesure de cet exercice, je lui demande plusieurs fois ce qu'il en pense. Une première fois sur la distribution, une deuxième fois lui sur ces coups où il me demande. En fait moi j'aime bien faire ça, quand c'est moi qui suis en distribution avec de la vitesse parce que je n'ai pas le temps quand on est en séance individuelle, on fait ce type de distribution, on n'a pas le temps forcément de tout le temps voir ce que lui il fait, et qu'il faut mettre une vitesse importante sur la distribution. Donc il faut être à la fois concentré sur la distribution, plus sur ce que lui il fait, ce n'est pas toujours évident, c'est pour ça que je le questionne et je lui demande son ressenti sur ce qu'il produit. CH : <i>Et donc qu'est-ce que tu fais quand tu dis que tu lui demandes plusieurs fois ce qu'il en pense ?</i> EN : Oui, je lui demande ce qu'il en pense de sa série pour que lui aussi il se pose les questions lui-même sur ce qu'il est en train de faire, si c'est bien ou pas, ça c'est important, qu'il soit dans une démarche de recherche tout le temps ou de questionnement, et qu'ils n'attendent pas toujours que tout leur tombe du ciel ou que l'entraîneur fasse tout seul que des remédiations. Donc là ce qu'il me dit, très bien, parce que ça permet de mettre en lumière le fait que sur son côté coup droit, quand il prend une grosse option, quand il sort beaucoup du fil, si ça vient plus lent devant, il a plus de mal à y aller, et donc on est d'accord tous les deux pour dire que prendre l'option de manière un peu moins prononcée et d'avoir les pieds un peu parallèle, ça peut être une bonne option. Donc très bien, là-dessus, remédiations techniques au niveau des jambes. Ensuite, il me demande si je suis d'accord, si je trouve que c'est bien. CH : <i>Tu disais que tu fais ce type de distribution, tu n'as pas le temps de tout le temps voir ce que lui il fait ?</i> EN : C'est plus compliqué, c'est pour ça que je lui pose la question. Je sais que c'est plus compliqué à la fois de lancer vite et de la regarder pour le corriger donc c'est pour ça que j'adopte cette stratégie de lui poser les questions, et de le faire réfléchir un peu. Là, il me dit qu'il a progressé sur cet aspect.</p>	
<p>Formalisation de la règle suivie</p>	<p>Lors de cet extrait d'EAC, EN suit la règle :</p>
	<p>V – [« <i>Demander à J son ressenti sur ce qu'il produit</i> », vaut pour « <i>ne pas avoir forcément le temps de voir tout ce qu'il fait</i> », ce qui obtient comme résultats de « <i>être important qu'il soit dans une démarche de recherche</i> » et « <i>être d'accord sur les remédiations proposées par J</i> »].</p>

Lorsque J est auto-confronté à ce même extrait, il explique que EN lui demande « *comment ça a été* » pour avoir son ressenti sur la qualité de l'exercice. Comme la distribution sur ce type d'exercice est difficile, il sait que EN n'a pas le temps de tout voir, c'est pourquoi, c'est EN lui pose la question.

Extrait du verbatim de l'EAC	EAC de J sur E10
<p><i>J interrompt la vidéo.</i> J : Là, c'est la vraie fausse pause où en fait tu refais juste les piles et là, il me demande comment ça a été et je lui donne mon ressenti et il me donne un axe. Quand je lui dis que je sors trop la jambe, il me dit de la mettre parallèle, je dis oui c'est un truc que je sais mais il faut l'entendre pour l'essayer après. Je lui demande aussi si c'était bien, il me dit oui. C'est là que je trouve, on voit vraiment l'évolution, parce que quand tu es plus jeune, où tu commences à faire du double, tu as tendance à pousser un peu comme ça, à attendre, alors qu'il faut rester vachement disponible donc les premières séries, ce n'est pas mal avec la vitesse et tout, ce n'est pas trop mal. Cela étant, il y a deux, trois volants où je ne les touche pas parce que dans le jeu ça n'aurait pas forcément été à moi. Donc ça arrive, du coup, on reprend et sur pas mal de coups sur l'avant, essayer de changer l'histoire avec mes jambes. Aller peut-être un peu plus vite sur le croisé sur ce qu'il m'a dit.</p>	

CH : Ici, qu'est-ce que toi, tu attends de lui ?

J : Si je lui dis que c'est bien, qu'il me dise oui ou non, il faut que tu changes ça, mais vu que j'enchaîne directement en disant ça ne va pas, et qu'il est d'accord. Il aurait eu quelque chose à me dire je pense qu'il m'aurait dit par rapport à la raquette ou justement il pensait sur le croisé lui. Donc il n'hésite pas et c'est plutôt pendant les exercices qu'il va dire un truc plutôt. Après quand tu as fait beaucoup de frappes, tu vas vite, toi, il faut que tu distribues, tu regardes tes volants en même temps, c'est compliqué. Mais, oui, il me demande un retour, de ce que j'en pense, ça je n'aurai pas forcément fait de moi-même, demander « *alors est-ce que c'est bien ?* », « *j'ai fait ça bien ?* » et tout. Plutôt à lui de demander et moi je réponds sur ce que je pense.

Formalisation de la règle suivie	Lors de cet extrait d'EAC, J suit la règle :
	V – [« <i>Donner à EN son ressenti</i> », vaut pour « <i>ne pas forcément le faire de lui-même</i> », ce qui obtient comme résultats de « <i>lui dire qu'il sort trop la jambe</i> » et « <i>demander à EN si c'était bien</i> »].

De nouveau, EN demande à J de réfléchir sur sa pratique. Pour lui, ce n'est pas à lui de tout apporter aux joueurs : les joueurs doivent apprendre à réfléchir par eux-mêmes. Même si l'entretien aménagé a fait apparaître à EN que sa façon de faire pouvait engendrer des désaccords de signification, lors de la deuxième séance, EN ne change pas sa façon de faire : il continue à faire passer ses messages implicitement pour faire réfléchir les joueurs.

2.3. Synthèse

Ce résultat confirme le résultat précédent (dyade 5 – PFR de Bordeaux). Pour que l'entraîneur s'engage pleinement dans une transformation de son activité, il doit être confronté à un désaccord saillant et/ou récurrent. En effet, les conceptions et façons de faire des entraîneurs experts étant fortement ancrées (*e.g.*, le fait de ne pas toujours dire directement au joueur ce qu'il pense), l'objet du désaccord doit être suffisamment fort pour qu'il se résolve à faire un pas de côté et accepte de s'engager dans un développement professionnel. Au-delà de sa puissance, la récurrence de l'objet du désaccord peut également amener l'entraîneur à envisager des pistes de développement. Ce résultat nous permet de venir nuancer les résultats relatifs à la seconde hypothèse formulée : sous certaines conditions, rendre accessible à l'entraîneur la signification que l'athlète associe à son activité lui permet d'objectiver de possibles écarts entre les résultats attendus et les résultats obtenus de sa propre activité sur l'athlète, ce qui peut générer une activité interprétative source de développement professionnel et de construction d'expertise.

Synthèse des résultats

Les résultats du Volet 1 ont invalidé notre première hypothèse et a donc montré que la dynamique interactive entraîneur expert-athlète de Haut Niveau ne caractérise pas majoritairement par un haut niveau d'intersubjectivité. En effet, si une connaissance intime et un cadre participatif commun se traduisent par des accords de signification permettant un travail collectif efficace, ils peuvent également être à l'origine de mésinterprétations principalement dues à un manque d'interactions et à l'influence d'expériences vécues en dehors du cadre strict de l'entraînement. Pour permettre à la dyade de tendre vers un plus haut niveau d'intersubjectivité, et dans le but d'offrir aux entraîneurs experts un espace de développement professionnel potentiel, un second volet a été amorcé.

Ce Volet 2 a consisté à l'élaboration d'un dispositif de recherche à visée transformative. Pour permettre à l'entraîneur de prendre conscience de certains aspects de son activité et de ses effets sur l'activité du badiste, entre deux séances d'entraînement, un entretien aménagé lui a été proposé. Cet entretien particulier est ici utilisé comme un outil transformatif dans la mesure où il constitue une situation permettant à l'entraîneur de prendre conscience de certains aspects de son activité et de ses effets sur l'activité du badiste.

Les résultats du Volet 2 valident l'hypothèse en montrant que donner accès à l'entraîneur au vécu de l'athlète, à travers l'entretien aménagé, lui permet ici de prendre conscience qu'il existait un écart entre sa conception de l'entraînement technique et celle de la joueuse, cet écart provoquant des mésinterprétations sur les objectifs de la séance. Cette prise de conscience permet à l'entraîneur de prendre des précautions lors de la deuxième séance : ces précautions sont payantes, car elles lui permettent de résoudre un désaccord de signification (similaire à celui de la première séance) qui apparaît lors de la deuxième séance. Finalement, le fait de constater des résultats non-conformes à ceux attendus sur l'activité de l'athlète génère un épaissement expérientiel : l'entraîneur s'engage ici dans un processus réflexif de type créatif, qui est source de développement professionnel.

Toutefois, ce résultat montre que pour qu'il y ait ce développement professionnel, le visionnage de ces résultats non-conformes doit être saillant et durable. En effet, la matrice de significations de l'entraîneur s'étant forgée tout a long de nombreuses expériences d'entraînement, celle-ci est fortement ancrée et donc difficilement modifiable.

DISCUSSION

Ce chapitre est composé de 5 parties.

La première partie permet de discuter les résultats au regard de l'ancrage scientifique de l'étude. Si ces résultats rejoignent les travaux évoqués dans la revue de littérature concernant la place prépondérante du travail collectif dans le sport de Haut Niveau, certains résultats plus contre-intuitifs. Ces derniers résultats mettent en avant que la connaissance intime entre l'entraîneur et l'athlète, et plus particulièrement les habitudes et routines, peut être à l'origine de mésinterprétations qui nuisent à la dynamique interactive durant l'entraînement.

La deuxième partie permet de discuter les résultats au regard de l'ancrage théorique de l'étude. En effet, deux résultats issus du volet 1 de l'étude viennent plus particulièrement interroger le programme : (i) la non-incidence d'un désaccord de signification sur la performance et la collaboration entraîneur-athlète, (ii) la difficulté de communication des « sensations ». Les résultats du volet 2 viennent quant à eux alimenter la réflexion théorique menée au sein du programme sur ce qu'il est possible d'entendre par développement professionnel.

La troisième partie vient discuter les limites du dispositif proposé dans cette étude pour la formation des entraîneurs. Ce dispositif a été mis en place pour la recherche afin de valider une hypothèse théorique et n'est, de ce fait, pas directement applicable dans le contexte de la formation. Cette partie permet d'émettre des pistes de réflexion sur la transposition de ce dispositif pour une application à la formation en situation professionnelle.

La quatrième partie présente les particularités de la collaboration fédération sportive-recherche universitaire, deux milieux avec des préoccupations très différentes et dans lesquels la posture de praticien-chercheur semble être une porte d'entrée quasi indispensable pour débiter la collaboration.

La cinquième partie vient clôturer ce manuscrit en présentant les perspectives de ce travail de recherche.

1. Le travail collectif : un fondement de l'entraînement de Haut Niveau

Cette première partie vient discuter les résultats de l'étude au regard de l'ancrage scientifique. Ces résultats sont principalement concordants avec les travaux mettant en évidence la place prédominante du « *travail collectif* » (Leplat, 1994) entre l'entraîneur et l'athlète dans l'entraînement de Haut Niveau à des fins d'optimisation de la performance.

1.1. Des résultats concordants avec la revue de littérature

Les résultats de cette étude rejoignent ainsi les travaux de Wylleman (2000) qui ont mis en avant l'importance des phénomènes inhérents à la dynamique des relations interindividuelles entraîneur-athlète. La confiance mutuelle, le respect, la croyance, le soutien, la coopération, la communication et la compréhension sont considérés comme des composantes relationnelles qui contribuent de façon majeure à l'optimisation de la performance des athlètes.

1.1.1. Une connaissance intime mutuelle au centre du travail collectif

Tout d'abord, les résultats mettent en avant la place fondamentale de la connaissance mutuelle entre l'entraîneur et l'athlète qui leur permet de construire et de partager un cadre participatif commun (Saury *et al.*, 1999a). Les résultats obtenus lors de la séance d'entraînement collectif de la dyade 2 et de la séance d'entraînement individuel de la dyade 3, tous deux mettant en scène des acteurs de l'INSEP, illustrent pleinement ces propos. En effet, plusieurs épisodes montrent que la dynamique des interactions entraîneur-athlète dans l'entraînement de Haut Niveau est constituée de nombreux éléments devenus implicites avec les habitudes d'entraînement mises en place par l'entraîneur et l'athlète tout au long de l'histoire de leur relation. Les nombreuses heures passées sur les courts et en dehors des courts à interagir leur permettent de partager régulièrement les mêmes significations sur les expériences vécues. Lors de la séance d'entraînement collectif de la dyade 2 (INSEP), par exemple, l'entraîneur donne au joueur une consigne générale, contenant plusieurs axes de travail implicites, reconnus par

les athlètes grâce aux habitudes de travail qu'ils ont pu établir au fil des années. Ces habitudes permettent *in fine* au joueur de s'engager pleinement dans l'exercice en donnant une signification élargie à la consigne. Ici, si la consigne générale porte sur la réalisation de défenses croisées, les deux acteurs s'accordent à dire que l'exercice ne s'arrête pas simplement à cette réalisation, mais comprend également « l'après-défense » : le joueur doit réavancer après sa défense pour être agressif sur le lift. De même, lors de cette même séance, l'entraîneur explique qu'il y a des axes de travail transversaux (qu'il travaille avec l'ensemble des joueurs) comme la réalisation d'un saut d'interception pour se déplacer vers le fond de court côté coup droit. Cet axe de travail est mis en place par le joueur de façon autonome (*i.e.* sans que cela ne fasse explicitement l'objet d'une consigne de la part de l'entraîneur) au cours de la séance. Cette transversalité se traduit lors de la séance d'entraînement individuel de la dyade 3 (INSEP). Sans que cela fasse partie de l'exercice, le joueur réalise un saut d'interception, que l'entraîneur ne manque pas de remarquer. Ces résultats rejoignent de ce fait les travaux de Saury & Sève (2004) qui ont montré que le travail collectif est fondé sur des connaissances et expériences partagées, des routines et habitudes collectives construites tout au long de l'histoire de leur relation.

Ces résultats sont également congruents avec les travaux de Mouchet & Bouthier (2006) qui mettent en avant l'existence d'un référentiel commun permettant de rationaliser et d'optimiser les choix des acteurs en action. Ces auteurs ont montré que la prise de décision tactique des joueurs de rugby experts en match est socialement et culturellement située (Mouchet, 2003). Par exemple, pour partager des savoirs partagés explicites, avant les matchs, les entraîneurs et les joueurs mettent en place un projet de jeu. Ce projet permet aux joueurs d'avoir des ressources pour l'action (priorités dans l'orientation du jeu, l'organisation collective des actions, le rôle des joueurs ...) : le projet de jeu de l'équipe est un des aspects de l'arrière-plan décisionnel des joueurs. La mobilisation de ses savoirs partagés va permettre « *d'orienter et de coordonner les décisions des joueurs en cours d'action selon une logique rationnelle (ou théorique) du jeu* » (Mouchet, 2014, p.4). La notion de référentiel commun est finalement la trame collective de la pensée tactique des joueurs d'une même équipe et de l'entraîneur, qui se construit de concert préalablement à l'action, puis évolue au cours de l'activité : il va donc être utilisé par le joueur de manière subjective et singulière (Mouchet, 2003).

1.1.2. L'autonomie des athlètes essentielle dans une co-construction de l'entraînement

Les résultats rejoignent également les travaux qui ont montré que ce travail collectif n'est possible que par une reconnaissance mutuelle des responsabilités et de l'autonomie de chacun (Saury & Sève, 2004 ; Saury & Durand, 1998). En effet, les résultats ont mis en évidence que cette co-construction de l'entraînement se fait grâce à l'autonomie donnée à l'athlète, l'athlète étant de ce fait le principal acteur de sa performance et l'entraîneur étant une aide lui permettant de l'optimiser. Deux résultats exemplaires permettent d'illustrer ces propos. Tout d'abord, le résultat obtenu lors de la séance individuelle de la dyade 1 (PFR de Bordeaux) montre que l'entraîneur prend régulièrement en compte les remarques de la joueuse pour adapter au mieux ses situations aux représentations tactiques de la joueuse. En effet, pour lui, l'important après une défense courte croisée est de couvrir la réponse courte droite. Toutefois, pour la joueuse, le danger vient davantage du lob droit si elle prend cette option aussi forte vers l'avant. Même si pour lui le danger principal reste le court droit, il fait le choix de réorganiser sa situation pour répondre à la problématique tactique de la joueuse. Cette co-construction entre les deux acteurs est également perceptible dans le résultat obtenu lors de la séance d'entraînement individuel de la dyade 3 (INSEP), qui met en évidence la stratégie déployée par l'entraîneur pour développer l'autonomie des athlètes (Mageau & Vallerand, 2003). En effet, dès le début de cette séance, le joueur prend totalement en main sa séance (il choisit ses exercices, gère ses temps d'efforts et de repos, etc.). En sachant que le joueur revient d'une opération du poignet, l'entraîneur explique que l'objectif de la séance est qu'il puisse reprendre la raquette pour retrouver des sensations de frappes. Lors de cette séance, il est donc en soutien : il assure la bonne relance et accompagne le joueur dans son ajustement technique. Pour lui, il est important qu'à ce niveau les joueurs soient capables de savoir ce dont ils ont besoin. De plus, il explique que l'exercice en lui-même n'est pas le plus important : ce qu'il veut voir c'est ce que le joueur met en place (techniquement) pour réussir l'exercice. C'est pourquoi, il n'hésite pas à reprendre la main et à orienter la séance lorsqu'il observe que le joueur n'est plus en capacité de tenir physiquement l'exercice qu'il a lui-même mis en place.

1.1.3. L'entraînement de Haut Niveau : entre rigueur et plaisir

De façon plus générale, les résultats de cette étude rejoignent les travaux de Côté & Gilbert (2009), qui ont mis en avant l'importance de la relation entraîneur-athlète dans la mise en place d'un cadre d'entraînement propice à la performance. Les résultats obtenus lors de la séance d'entraînement individuel de la dyade 3 (INSEP) et de la séance d'entraînement semi-individuel de la dyade 4 (Fos-sur-Mer) sont deux exemples venant illustrer ces propos.

Tout d'abord, les résultats montrent l'importance de la qualité des situations d'entraînement pour la performance. Par exemple, lors de la séance d'entraînement semi-individuelle de la dyade 4 (Fos-sur-Mer), l'entraîneur s'impose une grande rigueur notamment au moment de la distribution des volants, car il sait que la qualité de travail des joueurs est fortement dépendante de sa qualité de distribution. Pour lui, il est indispensable que les joueurs retrouvent la même vitesse à laquelle ils sont confrontés en match : un joueur de Haut Niveau ne peut pas se permettre de s'entraîner à 50 % et vouloir être à 100 % le jour de la compétition. Il explique également que pour lui, l'entraînement de Haut Niveau doit être vraiment précis et millimétré : rien n'est à laisser au hasard, tout se réfléchit en amont. La qualité de distribution est une notion également abordée lors de la séance d'entraînement individuel de la dyade 3 (INSEP). Lors de celle-ci, le joueur demande tout d'abord à l'entraîneur de faire attention à l'implication des deux distributeurs lors de l'exercice. Ce dernier explique qu'il s'agit d'une des contraintes de l'organisation de l'INSEP, les joueurs doivent se faire travailler mutuellement (il n'y a pas de partenaires d'entraînement). Il sait que les joueurs dans le rôle de distributeurs ont tendance à ne pas s'engager pas pleinement dans ce rôle, car ils gardent leur énergie pour être efficace au moment de leur temps de travail. Cette séance étant très importante pour la préparation du joueur (départ aux Championnats du Monde la semaine suivant le recueil), il se plaint de la non-implication des distributeurs à ce moment-là. Même si l'entraîneur entend ce que lui dit le joueur, il explique que ce n'est pas lui qui tient la raquette et qu'il ne peut donc pas avoir d'influence directe sur la qualité de la distribution et que finalement le problème est exactement le même lorsque le joueur est dans ce rôle. En aparté, à la fin de la séance, le joueur revient par ailleurs sur ce sujet et remet en partie en cause l'organisation interne de la structure fédérale ne mettant pas assez l'accent sur des entraînements

individualisés⁶⁶. Ces résultats se rapprochent des travaux de Couckuyt (2016) sur la place du groupe dans la construction de la haute performance. Menés auprès de Guy Ontanon, entraîneur national au Pôle France Athlétisme au sein de l'INSEP, ces travaux montrent que bien que même en athlétisme, sport dit « individuel », la relation classique de la dyade entraîneur-entraîné doit prendre en compte le groupe dans lequel évolue la dyade. Il en va de même dans les structures fédérales de badminton. Même s'il s'agit d'un sport individuel, les athlètes s'entraînent majoritairement en collectif. La dyade s'inscrit donc dans un collectif au sein duquel l'entraîneur va devoir concilier relations individuelles et collectives : il doit donc non seulement prendre en charge la relation avec chaque athlète, mais aussi devoir prendre en compte celle avec le groupe, qui est une entité à part entière.

« L'immuable concept de « relation entraîneur-entraîné » pourrait enfin recouvrir sa troisième dimension dans les discours sur l'entraînement : la place du groupe, qui interroge aussi les affects, les relations de pouvoir au sein du collectif d'entraînement et l'importance du social dans la construction de la haute performance » (Couckuyt, 2016, p.26)

Ces résultats mettent également en avant que malgré la rigueur nécessaire à la recherche de performance, il est important de préserver des moments plus ludiques et récréatifs dans l'entraînement de Haut Niveau. Les résultats obtenus lors de la séance d'entraînement individuel de la dyade 3 (INSEP) et de la séance d'entraînement semi-individuelle de la dyade 4 (Fos-sur-Mer) viennent illustrer ces propos. Par exemple, lors de la séance d'entraînement semi-individuelle de la dyade 4 (Fos-sur-Mer), lors d'un exercice d'attaques/défenses, le joueur ne répond pas à la consigne et réalise une défense longue. Son frère, pris à contre-pied, tente un plongeon vers l'arrière du court pour jouer le volant. À ce moment-là, l'entraîneur et le joueur en rigolent en se « *moquant* » du joueur en attaque. Pour l'entraîneur, il est important d'entrer dans leur jeu en rigolant avec eux afin de maintenir un climat de plaisir propice à l'engagement sur le long terme des athlètes. Le joueur confirme et complète les propos de son père en disant que leur relation leur permet de rigoler plus facilement, car cela se fait toujours dans le respect. Leur relation intime leur permet donc de se taquiner et de rigoler ensemble tout en conservant une relation professionnelle. Ce résultat n'est pas exclusivement lié à cette relation particulière père-fils. En effet, à plusieurs reprises lors de la séance d'entraînement individuel de la dyade 3 (INSEP), les acteurs se « *chambrent* » sur des petits défis qui se mettent en place

⁶⁶ Les joueurs de la dyade 2 et 3 ont par ailleurs quitté l'INSEP pour rejoindre respectivement le club d'Issy et Moulinaux (structure privée) et l'académie privée de Talence.

implicitement. Au début de la séance par exemple, les deux acteurs se défient sur le nombre de bandes qu'ils réalisent lorsqu'ils échangent des volants dans le mi-court. Pour l'entraîneur, cette atmosphère « bon enfant » est importante pour l'investissement du joueur à long terme. Ce moment apparaît plusieurs fois dans la séance : par exemple, lorsque l'entraîneur lui donne un feedback sur son armé (et plus particulièrement le rôle du bras équilibrateur), le joueur lui fait remarquer que s'il suit ses conseils, ses coups vont être d'une telle efficacité, qu'il n'arrivera pas à remettre ses volants. L'entraîneur sait que le joueur aime plaisanter, car cela lui permet de sortir de l'exercice quelques secondes. En effet, le joueur précise que ces moments lui permettent également de se « déconnecter » de l'exercice et *in fine* de mieux repartir les séries suivantes.

1.2. Des résultats plus contre-intuitifs : une connaissance intime et des habitudes d'entraînement qui peuvent nuire à la dynamique des interactions

Des résultats plus contre-intuitifs mettent en évidence que cette connaissance intime et plus particulièrement les habitudes et routines qui en découlent peuvent également entraîner des mésinterprétations et nuire à la dynamique interactive durant l'entraînement. En effet, la connaissance intime que l'entraîneur peut avoir de son athlète peut l'amener à faire des « raccourcis de significations » et à interpréter les attitudes de l'athlète uniquement au regard de comportements typiques régulièrement observés dans l'histoire de leur relation. Les résultats obtenus lors des deux séances d'entraînement individuel de la dyade 1 (PFR de Bordeaux) viennent illustrer cette idée. En effet, ces résultats montrent que l'attitude et la non-recherche d'interaction de la part de la joueuse est interprétée par l'entraîneur comme un trait de son caractère. Si la joueuse est habituellement très bavarde, elle est moins loquace à l'entraînement, mais l'entraîneur est habitué à ce qu'elle agisse de cette façon. Leur habitude d'entraînement ne pousse pas l'entraîneur à interagir davantage avec la joueuse. Or, cette habitude ne lui permet pas de percevoir que, lors de cette séance, son silence n'est pas associé à sa discrétion habituelle, mais à des circonstances plus singulières. Dans le cas présent, c'est un élément extérieur à la séance d'entraînement, en l'occurrence sa non-sélection pour les Championnats d'Europe, qui impacte le comportement de la joueuse. Finalement, cette mésinterprétation affaiblit la qualité du travail collectif produit lors de cette séance. Une longue relation n'est donc pas

nécessairement le gage d'un travail collectif efficace car, si elle permet aux acteurs de se connaître mutuellement grâce à l'histoire de leur relation, elle peut aussi engendrer des interactions trop implicites entraînant des interprétations précipitées souvent erronées. Ces mésinterprétations, souvent non perçues par les acteurs (notamment sans l'intervention d'une tierce personne), peuvent entraîner une collaboration stérile.

Ces résultats rejoignent également les travaux de Côté *et al.* (1995b) qui invite à envisager la relation entraîneur-athlète comme une activité complexe et déterminée par un ensemble de variables contextuelles. En effet, plusieurs résultats obtenus lors des deux séances d'entraînement individuel de la dyade 1 (PFR de Bordeaux) viennent corroborer l'idée selon laquelle l'entraîneur ne peut pas omettre les expériences sportives (*e.g.*, compétitions internationales, blessures) ou expériences extra-sportives (*e.g.*, vécu scolaire, relations amicales). Celles-ci peuvent avoir un impact direct sur le comportement des joueurs à l'entraînement. Lors de la deuxième séance d'entraînement individuel de la dyade 1 (PFR de Bordeaux), par exemple, c'est sa non-sélection aux Championnats d'Europe qui induit un comportement de repli chez la joueuse. L'entraîneur ne faisant pas le lien entre cette attitude, qu'il tient pour une caractéristique personnelle de la joueuse, et cette circonstance particulière, une mésinterprétation apparaît ne permet pas à la dyade de travailler collectivement. Si le sport de Haut Niveau est associé à la recherche de performance, cela ne doit pas être l'unique préoccupation des entraîneurs (Henry, 2013). La prise en compte d'autres aspects que simplement l'entraînement, comme la vie scolaire, les compétitions ou encore les sélections fédérales par exemple, occupent une place primordiale dans la vie des athlètes. Le Haut Niveau ne se voit donc pas uniquement lié à l'entraînement et en compétition.

2. Interagir : de la subjectivité (individuel) au partage de signification (collectif)

Cette deuxième partie vient discuter les résultats au regard de l'ancrage théorique retenu pour mener cette étude. Les hypothèses théoriques ayant été formulées à partir des postulats du programme en anthropologie culturaliste, les résultats obtenus permettent de valider ou invalider ces hypothèses et *in fine* contribuer à la progression du programme (encore jamais exploité dans le cadre de l'entraînement sportif).

2.1. (In)validation de l'hypothèse théorique du Volet 1

La première hypothèse théorique posée était la suivante : la dynamique interactive entraîneur expert-athlète de Haut Niveau se caractérise par un haut niveau d'intersubjectivité. Cette hypothèse suppose (i) que les acteurs partagent régulièrement des significations communes à propos des événements vécus (le partage des mêmes règles au sein de mêmes jeux de langage permettant de qualifier la dyade de collective) et (ii) qu'un non-partage de signification traduit des malentendus, des incompréhensions entre les acteurs qui perturbent l'efficacité de la relation.

2.1.1. Une dynamique interactive qui ne se caractérise pas majoritairement par un haut niveau d'intersubjectivité

Les résultats du Volet 1 viennent invalider cette première hypothèse. En effet, la vue synoptique des résultats montre que sur la totalité des épisodes recensés (cinquante-cinq épisodes au total), les acteurs partagent les mêmes significations sur les expériences vécues dans seulement la moitié des épisodes recensés : la dynamique interactive entraîneur expert-athlète de Haut Niveau ne se caractérise donc pas (très) majoritairement par un haut niveau d'intersubjectivité. De plus, un résultat plus qualitatif montre également que le non-partage de signification entre les acteurs ne perturbe pas toujours l'efficacité de la relation. En effet, le résultat obtenu lors de la séance d'entraînement semi-individuel de la dyade 4 (Fos-sur-Mer) met en évidence qu'un non-partage de signification n'est pas systématiquement associé à un impact négatif sur la performance de l'athlète et sur la collaboration entraîneur-athlète (tout du moins court terme, c'est-à-dire à l'échelle de la séance d'entraînement). En effet, une nouvelle fois lors de cette séance, la routine d'entraînement résultant de nombreuses années d'entraînement en commun amène les acteurs à considérer qu'ils n'ont pas besoin de communiquer pour se comprendre. Sur un exercice d'attaque sur le fond de court, l'entraîneur remarque que le joueur n'est pas à 100 %, ce que le joueur identifie également. Pour l'entraîneur, cela est dû au fait que cette séance se déroule quelques jours avant une compétition. Compte tenu de cette échéance, il ne lui semble pas pertinent que l'athlète soit à 100 %, ce qui le conduit à ne pas intervenir auprès du joueur pour qu'il s'engage davantage physiquement

dans l'exercice. De son côté, le joueur explique qu'il ne sera jamais à 100 % sur ce type d'exercice pour se rapprocher d'une situation de match, il va donc varier ses frappes comme il le ferait en match. Même si les résultats montrent qu'un désaccord de signification persiste lors de cet exercice sur les raisons associées à un non-investissement maximal du joueur, celui-ci passe finalement inaperçu et n'impacte pas négativement la dynamique de l'entraînement.

2.1.2. La limite du langage ordinaire pour signifier certaines expériences subjectives

Outre le caractère plus ou moins confirmatoire des résultats associés à notre hypothèse théorique initiale, un épisode vient plus particulièrement interpellé les postulats constitutifs du programme de recherche. Ce résultat, obtenu lors de la séance d'entraînement collectif de la dyade 2 (INSEP), met en évidence un désaccord de signification entre la perception de l'entraîneur lorsqu'il observe le joueur et les sensations du joueur sur le terrain. En effet, pour l'entraîneur, le fait que le joueur ne défende pas croisé sur les attaques proches de la ligne (alors que cela constitue la consigne de l'exercice) est associé à un manque d'effort, d'engagement physique de sa part pourtant nécessaire à la réussite de l'exercice. Pour le joueur, même s'il entend les remarques de l'entraîneur, il précise que ses « sensations » lui indiquent qu'il ne se situe pas dans la bonne position pour pouvoir croiser. Au-delà de la référence à une expérience de type sensori-motrice, il se trouve en difficulté pour signifier plus précisément cette sensation. Cette problématique de la transmission des sensations est également présente dans les résultats obtenus lors de la séance d'entraînement individuel de la dyade 3 (INSEP), lors de laquelle l'entraîneur exprime sa volonté de faire ressentir aux joueurs la « bonne » technique : pour cela, il revient fréquemment sur les aspects techniques du mouvement lorsque le joueur réalise une frappe conforme aux attentes afin d'établir un lien action-langage adéquat.

Plus généralement, de tels résultats mettent en évidence que l'expérience de signification d'un acteur ne se réduit pas à sa partie immédiatement conscientisée et dicible par le langage ordinaire. Complémentairement, ils pointent la difficulté que peuvent parfois rencontrer les acteurs à mettre en mots spontanément certains aspects (notamment sensori-moteurs) de la subjectivité. Dans le cadre de la théorie de la cognition incarnée, ses sensations constitueraient des expériences incorporées participant à la façon d'agir et de comprendre le monde (Varela *et al.*, 1993). Sur un plan plus méthodologique, ce résultat interroge notamment

l'accès à la partie conscientisable mais non spontanément dicible de l'expérience vécue (notamment en termes de sensations) par des outils de recueil de données tels que l'EAC. Un tel questionnement rejoint les propos de Wittgenstein (2004) qui évoque les limites du langage ordinaire pour signifier certaines expériences subjectives. Sur le plan des pratiques d'entraînement, cette question représente un enjeu de taille pour permettre aux entraîneurs de mieux comprendre les actions des athlètes, de partager des significations et de s'engager collaborativement dans l'optimisation des performances.

2.2. Accéder au vécu de l'athlète : un levier développemental pour l'entraîneur

Les résultats issus du premier volet de l'étude ont mis en évidence la difficulté régulière pour les entraîneurs d'accéder et de partager les significations des athlètes, ce qui entrave fréquemment leur collaboration dans l'entraînement.

Ce premier volet a été prolongé par la formulation d'une seconde hypothèse théorique associée à un dispositif méthodologique visant à répondre cette difficulté. La seconde hypothèse théorique posée est la suivante : rendre accessible à l'entraîneur la signification que l'athlète associe à son activité lui permet d'objectiver de possibles écarts entre les résultats attendus et les résultats obtenus de sa propre activité sur l'athlète, ce qui peut générer une activité interprétative de type créative source de développement professionnel.

2.2.1. Générer du développement professionnel à travers la construction d'un dispositif transformatif singulier

Le dispositif de recherche proposé dans cette étude a pour but de permettre aux entraîneurs d'accéder aux significations des athlètes lors d'épisodes d'entraînement faisant l'objet d'un désaccord de significations entre eux afin qu'ils prennent conscience de l'écart qui pouvait exister entre ses propres significations et celles du joueur. Ce dispositif vient alimenter les travaux menés dans le programme en anthropologie culturaliste, qui se sont jusque-là principalement intéressés à la construction de la professionnalité de novices dans un domaine

social d'activité à partir de l'apprentissage de règles constitutives de ce domaine. Ce travail porte quant à lui davantage sur le développement de la subjectivité de professionnels déjà expérimentés. Le but est ici d'accompagner le développement de ces professionnels en stimulant leur activité d'interprétation de règles apprises antérieurement. Travailler avec des entraîneurs experts permet d'identifier les règles apprises et usuellement suivies par ces derniers. En leur permettant d'accéder aux significations de l'athlète et de constater un désaccord de significations entre eux, nous avons cherché à générer une certaine « remise en cause » de leur système de règles. L'intention de ce dispositif transformatif consistait à engager les entraîneurs dans une activité interprétative de type créatrice pour les aider à s'adapter aux spécificités de la situation en cours. Le résultat obtenu lors des séances d'entraînement individuel de la dyade 5 (PFR de Bordeaux) en est un parfait exemple. En effet, ce résultat montre que ce dispositif méthodologique, et plus particulièrement l'entretien aménagé conduit l'entraîneur à se projeter dans des pistes d'évolution éventuelles de sa pratique professionnelle. Plus précisément, cela lui a permis de prendre conscience que les difficultés techniques de la joueuse étaient principalement liées au fait qu'elle avait tendance à être préoccupée par de multiples points techniques jusqu'à ne plus se concentrer sur les mêmes choses que lui. Plus encore, cela lui a permis de prendre conscience qu'il existait un écart entre sa conception de l'entraînement technique et celle de la joueuse. Ce dernier point rejoint les travaux de Sève & Saury (2004), qui ont mis en avant que l'apprentissage technique peut être considéré comme une norme maîtrisée que l'entraîneur doit transmettre à l'athlète (conception de la joueuse dans cette étude) ou comme une réponse de compromis face à un système de contraintes (conception de l'entraîneur dans cette étude). Permettre à l'entraîneur d'accéder à la signification de l'athlète et de la confronter à son propre système de règles ouvre une « zone de développement potentielle » (Clot, 2008). Lors de cette séance suivante, nous avons pu observer que l'entraîneur prenait des précautions pour (i) expliciter clairement le thème et l'objectif de la séance et (ii) régulièrement vérifier si la joueuse se dispersait ou non dans ses objets de préoccupations tout en maintenant volontairement le travail d'un coup technique difficile à réaliser par la joueuse. Si un désaccord de signification apparaît de nouveau pendant la séance, l'entraîneur, grâce aux informations recueillies lors de l'entretien aménagé, parvient à le dépasser. Ce résultat exemplaire vient ainsi consolider cette seconde hypothèse mentionnant que le constat en situation aménagée de désaccords de signification avec l'athlète peut générer du développement professionnel chez l'entraîneur. Un tel dispositif pourrait constituer une

innovation technologique permettant d'aménager les situations de travail afin d'offrir aux entraîneurs experts en poste des espaces de développement professionnels.

Plus largement, les résultats relatifs au second volet de l'étude rejoignent les travaux de Lemieux & Mignon (2006) qui ont montré que le métier d'entraîneur s'apprend sur le terrain à travers une expérience acquise au fil des années. Ce dispositif transformatif cherche à permettre aux acteurs d'accéder à des processus d'apprentissage implicite prenant la forme de schémas d'expérience et d'action – non systématiquement conscientisé en situation de travail (Alheit & Dausien, 2005) – en leur demandant de décrire leur activité et de la « *mettre en mouvement* » en vue d'accompagner une dynamique de développement professionnel. Cela permet d'accompagner le processus de construction de l'expertise en demandant à l'entraîneur porter une réflexion sur l'action (Gilbert & Trudel, 2001) et ainsi lui permettre d'apprendre de ses expériences personnelles significatives (Callary *et al.*, 2012).

2.2.2. Une transformation de son activité dépendant de l'intensité et/ou de la récurrence des désaccords

Si le résultat présenté ci-dessus confirme que l'objectivation par l'entraîneur de possibles écarts entre les résultats attendus et les résultats obtenus de sa propre activité sur l'athlète peut générer chez l'entraîneur une activité interprétative source de développement professionnel, ce processus n'est pas systématique. En effet, le mouvement d'un entraîneur consistant à faire un pas de côté pour mettre en place une activité réflexive créatrice visant à dépasser un désaccord est un processus peut s'accompagner d'une certaine résistance. Cette résistance au changement est liée au fait que leurs conceptions, construites sur le long terme au travers de nombreuses expériences, sont fortement ancrées et donc difficilement modifiables. Pour qu'il y ait développement professionnel, il faut donc que le visionnage de résultats non-conformes aux résultats attendus sur l'activité de l'athlète soit indiscutable et durable. Le second résultat du Volet 2 vient illustrer ces propos. En effet, lors des séances d'entraînement individuel de la dyade 6 (PFR de Strasbourg), l'entraîneur explique qu'il aime faire passer des messages de façon implicite pour que les joueurs réfléchissent par eux-mêmes. Même si c'est sa façon de faire, à travers l'EAC de J, il prend conscience qu'il pourrait parfois dire les choses plus clairement. Toutefois, cette prise de conscience n'est pas suivie d'une transformation de son activité lors de la deuxième séance. Dès le début de la séance, il n'explique pas au joueur pourquoi il lui demande de changer de côté. Si cela n'engendre pas de désaccords de

significations (l'athlète interprétant de la bonne façon les raisons qui font que l'entraîneur lui demande de changer de côté), l'entraîneur explicite dans son EAC qu'il ne sait pas si le joueur le comprend lors de la séance. L'hypothèse théorique est donc validée, mais sous certaines conditions. Pour qu'il y ait un développement professionnel, il est nécessaire que (i) l'objet du désaccord soit suffisamment fort ou (ii) le désaccord soit récurrent. Le développement professionnel à travers ce dispositif de recherche ne va donc pas de soi, il ne suffit pas de donner accès à l'entraîneur au vécu de l'athlète pour qu'il y ait du développement professionnel.

3. D'un dispositif de recherche à un dispositif de formation

Cette troisième partie vient discuter les limites du dispositif de recherche proposé dans cette étude pour la formation des entraîneurs. En effet, si ce dispositif a bel et bien une visée transformative, dans sa forme actuelle, il reste un dispositif de recherche.

3.1. La nécessité d'une accession réciproque au vécu de l'autre

En effet, si le fait de permettre à l'entraîneur d'accéder aux significations de l'athlète nous a permis de penser autrement la formation des entraîneurs de Haut Niveau, le fait de donner uniquement accès à l'entraîneur au vécu de l'athlète (de façon non-réciproque) pose la question de la subordination du joueur à l'entraîneur. Nous rejoignons ainsi les travaux de Jowett (2007) qui montrent que d'ordinaire, il est difficile d'atteindre une dépendance mutuelle (Kelley & Thibaut, 1978) du fait de la position de supposé-savoir de l'entraîneur permettant la performance de l'athlète (Essadek, 2015) qui engendre une hiérarchie plaçant souvent l'entraîneur au-dessus de l'athlète. Le dispositif de cette étude vient renforcer la place prépondérante de l'entraîneur dans la relation au détriment de l'athlète. Ce choix méthodologique a été fait en vue de valider une hypothèse théorique principalement en lien avec le développement professionnel de l'entraîneur. En ce sens, ce dispositif a donc été pensé comme un dispositif de recherche et non un dispositif de formation : il n'est donc pas applicable

stricto sensu dans le cadre de la formation professionnelle. Toutefois, ce dispositif original a permis de faire apparaître un inversement des rôles : dans un contexte où ce sont les athlètes qui doivent régulièrement s'adapter aux façons de faire des entraîneurs, dans cette étude, il est demandé aux entraîneurs de faire un pas de côté pour s'approcher du vécu des athlètes.

Pour devenir un dispositif de formation professionnelle pour les entraîneurs, plusieurs aménagements et précautions seraient donc nécessaires. Pour compléter les propos ci-dessus, donner accès aux significations de l'entraîneur à l'athlète semble fondamental pour que les acteurs puissent construire collectivement des accords de significations. En accédant aux significations que les individus associent aux expériences qu'ils vivent, ce dispositif s'infiltrerait dans l'intimité de la dyade, ce qui pose des questions éthiques. À ce sujet, des précautions particulières ont été prises lors de la mise en place de ce dispositif afin de respecter certains principes : notamment, chaque acteur a été informé du dispositif avec la possibilité pour l'athlète de mentionner des parties de leurs EAC qu'ils ne voulaient pas donner à voir à l'entraîneur lors de l'entretien aménagé. En outre, cette démarche de conversion d'un dispositif de recherche en un dispositif de formation interroge la place du chercheur (notamment si le suivi de la dyade s'effectue sur un empan temporel long). Dans le cadre d'un dispositif de recherche, le rôle du chercheur change pour celui de formateur. En effet, le chercheur deviendrait un médiateur entre les deux acteurs, qui, sans chercher à influencer leurs propos, doit être garant de la confidentialité des résultats selon les volontés des acteurs pour ne pas nuire à la relation. À termes, cela peut aller par un changement de statut en passant de celui de tiers neutre à celui de membre à part entière dans la relation et in fine dans la recherche de performance. De plus, étant donné le caractère chronophage de ce dispositif, un ancrage quotidien dans la vie des athlètes est impossible. Il serait donc nécessaire de cibler les moments propices à sa mise en place. Il pourrait être mis en place (i) en début de relation afin que les acteurs puissent s'approcher de la philosophie et de la conception de l'autre (*e.g.*, stages d'immersion, semaines d'intégration), (ii) suite au constat récurrent par les acteurs ou par leurs pairs de désaccords de signification ou encore (iii) dans le cadre de la formation initiale et/ou continue des entraîneurs à titre illustratif. Les résultats ont par ailleurs montré que l'application de ce dispositif sur deux séances uniquement ne permet pas toujours de faire apparaître des transformations dans l'activité des entraîneurs : le développement professionnel demande davantage de temps (un suivi longitudinal est donc nécessaire).

3.2. Les limites de l'EAC dans la mise en mots de certaines expériences subjectives

De plus, les résultats concernant la problématique de la mise en mots des sensations amènent à s'interroger sur les aménagements potentiels pouvant aider les acteurs à mettre en mot certains aspects de leurs expériences subjectives. Pour documenter la dimension conscientisable, mais non spontanément verbalisée de l'expérience et relevant pour partie de ce qui a précédemment été nommée les sensations, des travaux ont déjà été engagés au sein du programme dans lequel cette étude s'inscrit à partir d'une réflexion de nature anthropologique (Talérien & Bertone, 2018). Par ailleurs, la composante de l'expérience pouvant relever des sensations pourrait être documentée à partir d'outils régulièrement utilisés en psychologie, tels que les questionnaires, permettant de mesurer des perceptions, des sentiments ou des croyances. D'une certaine façon, les questionnaires peuvent être assimilés à des artefacts permettant de distinguer, de façon conventionnelle, des aspects potentiellement constitutifs de la signification d'une perception (en tant que construit psychologique) ou d'une sensation (motrice) que les acteurs peuvent avoir spontanément des difficultés à verbaliser en situation d'entretien, mais dans lesquels ils sont censés (plus ou moins) se reconnaître. Complémentairement, les questionnaires en psychologie ont régulièrement pour fonction de permettre aux acteurs de rapporter sur une échelle l'intensité d'une perception ou d'une sensation en vue de témoigner de leur impact explicatif de cette perception sur leurs performances. Une telle fonction semblait consistante avec le postulat wittgensteinien selon lequel les expériences de la catégorie des « sensations » se caractérisent par une intensité (Wittgenstein, 1980). « Anthropologiser » la fonction des questionnaires en les considérant à la fois comme une offre de signification complémentaire pour les acteurs ouvrirait une voie pour accéder à certains aspects de l'expérience conscientisable, mais non spontanément verbalisée.

3.3. Quelle place pour la formation professionnelle au sein des fédérations

De façon plus large, toutes ces réflexions sur l'optimisation de la formation des entraîneurs de Haut Niveau sont consistantes avec les préoccupations du référentiel national

qualité (certificat pouvant être attribué aux organismes de formation à partir de 2021), qui place le développement des connaissances et compétences professionnelles au cœur de la formation des entraîneurs. Par exemple, les critères 5 et 6 mettent en avant les possibilités de formations permettant (i) la qualification et le développement des connaissances et compétences des personnels chargés de mettre en œuvre les prestations (critère 5) en démontrant l'existence d'un plan de développement des compétences pour l'ensemble de son personnel (e.g., entretien professionnel, communauté de pairs, groupe d'analyse et d'échange de pratiques, diffusion de documents d'information sur les possibilités de formation et de qualification tout au long de la vie) ou encore (ii) l'inscription et l'investissement du prestataire dans son environnement professionnel (critère 6) en démontrant la mise en place d'une veille sur les thèmes de l'indicateur (participations à des conférences, colloques, salon, adhésion à un réseau professionnel (e.g., syndicat, fédération, forums), abonnements à des revues professionnelles) et son impact éventuel sur les prestations. Le rapport olympique de 2019 (sous la direction de Burlot & Delalandre) montre que certains entraîneurs « *alertent même sur l'appauvrissement grandissant de la formation pour devenir entraîneur de très Haut Niveau* » (p.24). De ce fait, même si la formation initiale des entraîneurs reste globalement très générale et ne permet donc pas d'accéder à des compétences sur le très Haut Niveau, c'est après leur obtention que les entraîneurs sont recrutés sans forcément avoir une connaissance précise des problématiques, ni d'expérience spécifique de la très haute performance. Ce constat rejoint le profil de l'entraîneur de l'INSEP (dyade 2 et 3), qui a été recruté comme entraîneur national à l'INSEP après 8 mois en tant que cadre fédéral au PFR de Strasbourg. Les entraîneurs construisent donc leur expertise en situation professionnelle. Ce rapport met également en avant le fait que « *les entraîneurs ont peu recours à des formations conventionnelles [et que] la plupart des entraîneurs continuent à monter en compétences pendant leur carrière, de façon informelle, et sont dans une perpétuelle recherche de ce qui pourrait améliorer la performance de leurs sportifs* » (p.26). Les principaux freins à l'inscription dans les formations formelles sont (i) l'aspect chronophage de ces formations, et (ii) le risque perçu de s'engager dans un processus de remise en cause des habitudes et des routines au regard des échéances fixées en termes de préparation à la haute performance. L'intégration des dispositifs de formation au sein de la pratique professionnelle semble donc être la voie à privilégier pour accompagner le développement des entraîneurs experts. Par ailleurs, ce rapport souligne également l'intérêt de faire appel à une tierce assurant un rôle de médiateur, de facilitateur pour aider les entraîneurs à s'approprier de nouvelles compétences et mettre en œuvre de nouvelles pratiques.

4. Entre pratiques professionnelles et activités de recherche

Cette quatrième partie vient discuter de la place des recherches-intervention dans le milieu sportif. Si ces recherches ont pour but de fournir des connaissances et de transformer les pratiques sur le terrain, les collaborations fédérations sportives-recherche universitaire ne sont pas toujours aisées.

4.1. Quelles collaborations entre le sport de Haut Niveau et la recherche ?

Il semble nécessaire d'articuler les résultats théoriques obtenus à leur utilité sur le terrain, une étape souvent omise et pouvant engendrer une appréhension des fédérations à s'engager pour des projets de recherche futurs. Ces propos rejoignent les travaux de Farrow *et al.* (2013) qui ont tenté d'identifier les attentes des entraîneurs et celles des chercheurs afin d'améliorer leur collaboration. D'un côté, pour les entraîneurs, la recherche ne doit pas prendre trop de temps sur l'entraînement. En effet, l'activité des entraîneurs se déroule dans l'urgence de la performance, ces contraintes temporelles les amenant à vouloir des résultats et des applications rapides et concrètes pour leur pratique. Dans ce contexte, le chercheur est amené à faire rapidement ses preuves sur le terrain, alors qu'à l'inverse, lui aura besoin de temps (*e.g.*, pour comprendre la demande et le terrain, mettre en perspective les problématiques de terrains). De plus, les chercheurs doivent être capables d'adapter et de traduire leurs concepts pour les rendre exploitables dans le contexte professionnel de l'entraînement. Un projet de recherche devrait finalement être le produit d'une co-construction entre les acteurs du sport et le chercheur et s'inscrire dans un pragmatisme de terrain, lors duquel le chercheur accompagne le milieu sportif grâce à la présentation régulière et à la vulgarisation de la recherche. Les chercheurs doivent également être acculturés au milieu étudié pour comprendre la nature du contexte de l'étude et ainsi être en capacité d'offrir et appliquer leur expertise (Moussay *et al.* 2019). Par ailleurs, les entraîneurs doivent également faire preuve d'ouverture d'esprit sur les nouvelles suggestions scientifiques adoptées et les applications/interventions qui peuvent être différentes des approches traditionnelles. Finalement, pour collaborer efficacement, il est nécessaire de

connaître et comprendre les contingences de chacun : un consensus doit être trouvé entre les demandes des entraîneurs et les préoccupations des chercheurs.

Ces différences d'enjeux et de préoccupations entre les entraîneurs (*e.g.*, performance, urgence temporelle) et les chercheurs (*e.g.*, production de connaissances, développement d'un programme de recherche) freinent les relations fédérations sportives-chercheurs universitaires, les premiers se considérant comme des « *hommes de terrain* » et considérant les seconds comme des « *hommes de livres* ». Cette conception de la recherche, très théorique et déconnectée de la réalité du terrain, rend difficile la collaboration chercheur/entraîneur (d'autant plus dans un milieu très « *hermétique* » du sport de Haut Niveau). À travers ce travail de recherche, nous avons pu faire le constat d'une méconnaissance du milieu de la recherche universitaire de la part de la FFBaD. La collaboration avec cette dernière pour mettre en œuvre les recueils de données à l'INSEP en est un parfait exemple. Leur mise en œuvre n'a été possible que par une longue acculturation au milieu et la construction d'un rapport social avec une historicité (Barbier, 2013).

4.2. Travailler en tant que « *praticien-chercheur* »

Cette acculturation au contexte du sport de Haut Niveau, associé à mon parcours universitaire et professionnel, m'a amené à adopter un statut de « *praticien-chercheur* » (Kohn, 2001).

« Le « *praticien-chercheur* » est un professionnel et un chercheur qui mène sa recherche sur son terrain professionnel, ou sur un terrain proche, dans un monde professionnel présentant des similitudes ou des liens avec son environnement ou son domaine d'activité. » (De Lavergne, 2007, p.28)

Être « *praticien-chercheur* » signifie donc avoir une double identité avec d'une part un engagement professionnel et d'autre part un engagement dans la recherche. Même si l'un ne prend pas le pas sur l'autre, les positions de « chercheur » et celle de « praticien » sont vécues aussi dans la synchronicité. Dans ce cadre, les travaux de Perrault Soliveres (2001) ont montré que si l'activité professionnelle génère et oriente l'activité de recherche, cette dernière informe et oriente également l'activité professionnelle : cela génère donc un « *étayage mutuel* » entre le monde professionnel et le monde scientifique (Couzinet, 2003). Le « *praticien-chercheur* » est

également investi d'un double statut : même s'il se présente comme chercheur, il est connu dans le terrain où il mène sa recherche comme praticien.

5. Perspectives

Cette cinquième partie vient discuter des perspectives que de ce travail de recherche.

La première perspective rejoint les travaux sur la capitalisation des savoirs d'expérience et la diffusion des savoirs au sein des communautés sportives (Couckuyt, 2016). Même si cette étude n'est pas représentative de l'activité de l'ensemble des entraîneurs experts, elle permet néanmoins (i) d'enrichir les travaux menés autour de cet objet et (ii) de mettre en avant des singularités issues d'expériences vécues pouvant servir de base de réflexion pour les pairs. Ces derniers pourront s'en servir pour les ramener à leur propre activité et/ou apprendre de ces expériences. C'est pourquoi, ce type de travaux est aujourd'hui valorisé par l'INSEP et le réseau « Grand INSEP » dans le but de développer davantage de compétences, de mobiliser des savoirs plus rapidement que les concurrents étrangers et avoir un répertoire de pratiques plus efficaces (Couckuyt, 2016).

Une seconde perspective est de compléter les données recueillies dans des situations d'entraînement par des données permettant d'analyser les dynamiques interactives entraîneur-athlète en situation de *coaching* en compétition, lieu de la performance. Dans cette perspective, trois recueils ont été réalisés lors de cette séance. Ces recueils ont été menés avec l'entraîneur de la dyade 5 (PFR de Bordeaux) et une autre joueuse lors des Championnats du Monde Juniors de Bilbao (Espagne) en 2016 et les dyades 2 et 3 (INSEP) lors du Master d'Orléans (*BWF Tour Super 100*) en 2018. Pour des raisons de cohérence du document, ces résultats n'ont pas été présentés dans ce manuscrit. À ce sujet, les travaux de Riff & Avanzini (1997) sur l'autonomie et la dépendance des judokas à l'égard du *coaching* pendant les combats montrent que la confiance est un élément central dans la relation dans ce contexte. En effet, ces auteurs montrent qu'il existe deux grandes formes de confiance chez les judokas : (i) la « confiance personnelle » de l'athlète à l'égard de son entraîneur qui est relativement stable et aboutit à une relative dépendance du judoka à l'égard de l'aide et (ii) la confiance « active » qui décrit une attitude de vigilance permanente, qui s'exerce avant et pendant les combats et qui consiste à douter de la cohérence ou de la pertinence de l'aide – à l'activité de l'athlète qui est celle de combattre s'ajoute donc l'activité liée à la confiance active, qui par son coût peut se révéler nocif à

l'activité principale (Lacoste, 1997). La relation entraîneur-entraîné qui se construit à travers les expériences vécues conjointement en situation d'entraînement et de compétition aura donc une influence directe lors de la réalisation de la performance, l'entraîneur pouvant être un soutien et un facilitateur de performance, mais également une perturbation et une charge émotionnelle négative. Toutefois les situations de compétition diffèrent des situations d'entraînement du fait de l'enjeu mais également de la mise en place du projet de jeu en amont du match. Pour comprendre la relation entraîneur-athlète qui se joue lors d'un match de compétition, il paraît également nécessaire d'analyser (i) la mise en place du projet de jeu, (ii) le match et (iii) le débriefing du match.

Depuis 2015, la FFBaD a approuvé la suppression du *coaching* aux joueurs de moins de 13 ans en dehors des arrêts de jeu autorisés sur les compétitions de niveau régional à national. Les arguments mis en avant sont d'ordre pédagogique et éducatif. Ils estiment que (i) les joueurs progresseront plus vite en étant obligés de trouver les solutions pour l'emporter et (ii) les joueurs manquent d'autonomie et sont trop dépendants de leur coach pour pouvoir s'exprimer pleinement. Au-delà de ce règlement, qui n'est pas sans faire polémique dans la communauté des entraînements, aucun contenu fédéral traite de la question du *coaching* en compétition. Ce constat questionne sur ces choix fédéraux : pourquoi interdire le *coaching* chez les moins de 13 ans, alors qu'il est autorisé dans toutes les autres catégories ? Pourquoi ne pas faire le choix de former les entraîneurs au *coaching* en compétition ? Comment accompagner efficacement les athlètes en compétition (tant sur le plan sportif, qu'émotionnel) ? Toutes ces questions montrent que les axes de recherche autour de la formation professionnelle des entraîneurs sont nombreux et mériteraient d'être davantage investigués.

BIBLIOGRAPHIE

- Abraham, A., & Collins, D. (1998). Examining and extending research in coach development. *Quest*, 50, 59-79.
- Abraham, A., Collins, D., & Martindale, R. (2006). The coaching schematic : validation through expert coach consensus. *Journal of Sports Sciences*, 24 (6), 549-564.
- Adie, J. W., & Jowett, S. (2010). Meta-perceptions of the coach-athlete relationship, achievement goals, and intrinsic motivation among sport participants. *Journal of Applied Social Psychology*, 40 (11), 2750–2773.
- Albarello, L. (2012). Analyser le caractère multidimensionnel de la construction de l'expérience par des adultes en formation. Dans M. Mebarki, S. Starck & A. Zaid (dir.), *Expérience et Professionnalisation dans les champs de la formation, de l'éducation et du travail ; état des lieux et nouveaux enjeux*. Actes du Colloque international francophone « Expérience 2012 ». Lille.
- Albarello, L., Barbier, J. M., Bourgeois, E., & Durand, M. (2013). *Expérience, activité, apprentissage*. Paris : PUF.
- Albéro, B., Guérin, J., & Watteau B. (2019). Comprendre la relation entre influence de l'environnement et activité : questionnements théoriques et enjeux praxéologiques. *Savoirs*, 49, 103-124.
- Alheit, P., & Dausien, B. (2005). Processus de formation et apprentissage tout au long de la vie. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 34 (1), 57-83.
- Alleman, E., Cochran, J., Doverspike, J., & Newman, I. (1984). Enriching mentoring relationships. *The Personnel and Guidance Journal*, 62 (6), 329-332.

- Arripe-Longueville, F., (d') & Fournier, J. F. (1998). Etude comparative des modalités d'interaction entraîneur-athlètes en tir à l'arc masculin et en judo féminin de haut niveau. *Avante*, 4 (3), 84-99.
- Arripe-Longueville, F., (d'), Fournier, J. F., & Dubois, A. (1998). The perceived effectiveness of interactions between expert French judo coaches and elite female athletes. *The Sport Psychologist*, 12, 317–332.
- Arripe-Longueville, F., (d'), Saury, J., Fournier, J. F., & Durand, M. (1999). Studying coach-athlete interaction as a situated action: an illustration within elite french archery. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 21 (35).
- Arripe-Longueville, F., (d'), Saury, J., Fournier, J., & Durand, M. (2001). Coach-athlete interaction during elite archery competitions: an application of methodological framework used in ergonomics research to sport psychology. *Journal of Applied Sport Psychology*, 13, 275-299.
- Astier, P. (2001). *La communication de l'expérience professionnelle. Eléments d'analyse de l'activité du sujet*. [Thèse de doctorat, Conservatoire National des Arts et Métiers]. Paris.
- Avanzini, G., & Riff, J. (1998). *Réflexion sur l'auto-confrontation comme outil d'intervention auprès des sportifs de Haut Niveau*. [Communication orale]. Colloque EDPM-AFRAPS, Louvain-La-Neuve (Belgique).
- Avanzini, G., & Saury, J. (1999). Les collaborations entraîneurs-sportifs en sport individuel : étude de cas en canoë de slalom en situation de compétition. *Actes du congrès international de l'AIESEP*. Besançon.

- Baker, J., Côté, J., & Abernethy, B. (2003a). Sport-specific practice and the development of expert-decision making in team ball sports. *Journal of Applied Sport Psychology*, 15 (1), 12-25.
- Baker, J., Horton, S., Robertson-Wilson, J. & Wall, M. (2003b). Nurturing sport expertise : Factors influencing the development of elite athlete. *Journal of Sport Science and Medicine*, 2, 1-9.
- Barbier, J. M. (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'actions (1^{re} éd)*. Paris : PUF.
- Barbier, J. M. (2011). *Vocabulaire d'analyse des activités*. Paris : PUF.
- Barbier, J. M. (2013). Introduction : vécu, élaboration et communication de l'expérience. Dans J., Thievenaz, & Barbier, J. M. (dir.). *Le travail de l'expérience*, 13-31. Paris : l'Harmattan.
- Barbier, J., M., & Durand, M. (2003). L'activité : un objet intégrateur pour les sciences sociales. *Recherche et Formation*, 42, 99-117.
- Becker, G. S. (1993). *Human Capital: a theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. Chicago : The University of Chicago Press.
- Béguin, P. (2007). Prendre en compte l'activité de travail pour concevoir. *@tivités*, 4 (2), 107-114.
- Berardinis, J. D., Barwind, J., Flaningam, R. R., & Jenkins, V. (1983). Enhanced interpersonal relations as predictor of athletic performance. *International Journal of Sport Psychology*, 14, 243-251.
- Berducci, D. (2004). Developmental continuum Vygotsky through Wittgenstein: a new perspective on Vygotsky's. *Theory Psychology*, 14 (3), 329-353.

- Berliner, D. (2001). Learning about and learning from expert teachers. *International Journal of Educational Research*, 35, 463-482.
- Bernardeau-Moreau, D., & Collinet, C. (2009). *Les éducateurs sportifs en France depuis 1945 : questions sur la professionnalisation*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Bertone, S., & Chaliès, S. (2015). Construire un programme de recherche technologique sur la formation des enseignants : choix épistémologiques et théoriques. *@ctivités*, 12-2.
- 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 les dispositifs de formation initiale des enseignants. *Le Travail Humain*, 72 (2), 105-125.
- Bertram, R., & Gilbert, W. (2011). Learning communities as continuing professional development for sport coaches. *Journal of Coaching Education*, 4 (2), 40–61.
- Bézille, H., & Courtois, B. (2006). *Penser la relation expérience-formation*. Lyon : Chronique sociale.
- Blom, L. C., Wininger, S. R., Zakrajsek, R., & Kirkpatrick, K. (2010). Coaches' Perceived Knowledge of the National Standards for Sport Coaches: Insights into Coach Development. *Journal of Coaching Education*, 3 (3), 19-36.
- Bloom, G. A., Durand-Bush, N., & Salmela, J. H. (1997). Pre and post competition routines of expert coaches of team sports. *The Sport Psychologist*, 11, 127–141.
- Bloom, G. A., Durand-Bush, N., Schinke, R. J., & Salmela, J. H. (1998). The importance of mentoring in the development of coaches and athletes. *International Journal of Sport Psychology*, 29, 267–281.

- Bortoli, L., Malignaggi, G., & Robazza, C. (1995). Young athletes' perception of their coach's actual and ideal behavior. In R., Vanfraechem-Raway, & Y., Vanden Auweele (Eds.). *Proceedings of the 9th European Congress on Sport Psychology*, 394-400. Brussels, Belgium : The Congress.
- Bossard, C., De Keukelaere, C., Cormier, J., Pasco, D., & Kermarrec, G. (2010). L'activité décisionnelle en phase de contre-attaque en Hockey sur glace. *@ctivités*, 7 (2), 41-60.
- Bossard, C., & Kermarrec, G. (2011). La prise de décision des joueurs de sports collectifs. Une revue de question en psychologie du sport. *Science & Motricité*, 73 (2), 3-22.
- Bouchez, J. P. (2006). Manager des travailleurs professionnels du savoir. Enjeux et perspectives. *Revue française de gestion*, 168-169, 35-54.
- Bouveresse, J. (1976). *Le mythe de l'intériorité : expérience, signification et langage privé chez Wittgenstein*. Les éditions de minuit.
- Bradley, P. (2006). The history of simulation in medical education and possible future directions. *Medical Education*, 40, 254-262.
- Brinson, J., & Kottle, J. (1993). Cross-Cultural Mentoring in Counselor Education: A Strategy for Retaining Minority Faculty. *Counselor Education and Supervision*, 32 (4), 241-53.
- Brougère, G., & Bézille, H. (2007). De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation. *Revue française de pédagogie*, 158, 117-160.
- Brugère, F., & Le Blanc, G. (2009). Judith Butler. Trouble dans le sujet, trouble dans les normes. *Débats Philosophiques*. PUF : Paris.
- Burbules, N., C. (2008). Tacit teaching. *Educational Philosophy and Theory*, 40 (5), 666-677.

- Busen, N. H., & Engebretson, J. (1999). Mentoring in advanced practice nursing: The use of metaphor in concept exploration. *The Internet Journal Of Advanced Nursing Practice*, 2 (2).
- Butler, R. (1997). *Sport psychology in performance*. Butterworth, Oxford : Heinemann.
- Butler, J. (2002). *La vie psychique du pouvoir*. Paris : Léo Scheer.
- Butler, J. (2005a). *Trouble dans le genre*. Paris : La Découverte.
- Butler, J. (2005b). *Humain, inhumain : le travail critique des normes*. Paris : La Découverte.
- Butler, J. (2006). *Défaire le genre*. Paris : Editions Amsterdam.
- Butler, J. (2007). *Le récit de soi*. Paris : PUF.
- Callary, B., Werthner, P., & Trudel, P. (2012). How meaningful episodic experiences influence the process of becoming an experienced coach. *Qualitative Research in Sport Exercice and Health*, 4, 420–438.
- Campbell, S. (1993). Coaching education around the world. *Sport Science Review*, 2, 62-74.
- Canguilhem, G. (1966). *Le normal et le pathologique*. Paris : PUF.
- Carron, A. V., & Bennett, B. B. (1977). Comptability in the coach-athlete dyad. *Research Quarterly*, 48, 671-679.
- Carter, A. D., & Bloom, G. A. (2009). Coaching Knowledge and Success: Going Beyond Athletic Expérience. *Journal of Sport Behavior*, 32 (4), 420-437.
- Cavell, S. (1993). *Le déni de savoir*, traduit de l'anglais par J. P. Marquetot. Paris, Seuil.
- Cavell, S. (1996). *Les voix de la raison*. Paris : Seuil.
- Cavell, S. (2009). Qu'est-ce que la philosophie américaine ? De Wittgenstein à Emerson. *Collection Folio essais*, 517. Gallimard.

- Chaliès, S. (2012). *La construction du « sujet professionnel » en formation : contribution à un programme de recherche en anthropologie culturaliste*. [Note de synthèse pour l'Habilitation à Diriger des Recherches. Université de Toulouse II]. Toulouse.
- Chaliès, S., & Bertone, S. (2008). *L'enseignement*. Paris : Revue EPS.
- Chaliès S., Bruno-Méard, F., Méard, J. & 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 (4), 767-774.
- Chauviré, C. (1992). *Leçons et conversations, Présentation*. Editions Gallimard.
- Chauviré, C. (2002). Dispositions ou capacités ? La philosophie sociale de Wittgenstein. Dans C. Chauviré, & A., Ogien. (Eds.). *La régularité*, 25-48, Paris : EHESS.
- Chauviré, C. (2003). *Voir le visible. La seconde philosophie de Wittgenstein*. Paris : PUF.
- Chauviré, C. (2004). *Le moment anthropologique de Wittgenstein*. Paris : Kimé.
- Chauviré, C. (2009). *L'immanence de l'ego*. Paris : PUF
- Chauviré, C. (2010). *Wittgenstein en héritage. Philosophie de l'esprit, épistémologie, pragmatisme*. Paris : Kimé.
- Chauviré, C., Laugier, S., & Rosat, J. J. (2001). *Wittgenstein, les mots de l'esprit : philosophie de la psychologie*. Paris Librairie Philosophique J. Vrin.
- Chauviré, C., & Sackur, J. (2015). *Le vocabulaire de Wittgenstein*. Paris, Ellipses
- Chelladurai, P. (1990). Leadership in sports: a review. *International Journal of Sport Psychology*, 21, 328-354.
- Chelladurai, P., (1993). Leadership. In R. N., Singer, M., Murphey & L. K., Tennant (Eds.). *Handbook of Research on Sport Psychology*, 647-671. New York, Macmillan.

- Chelladurai, P., & Carron, A. (1978). *Leadership*. Sociology of Sport Monograph Series, Canadian Association for Health, Physical Education and Recreation. Ottawa.
- Chelladurai, P., Haggerty, T. R., & Baxter, P. R. (1989). Decision style choices of university basketball coaches and players. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 11, 201-215.
- Cizeron, M., & Gal-Petitfaux, N. (2010). *Analyse de pratiques expérience et gestes professionnels : résultats de recherche sur la formation et l'enseignement en EPS, enjeux et débats*. Clermont-Ferrand : Presses universitaires Blaise Pascal.
- Cloes, M., Lenzen, B., & Trudel, P. (2009). Analyse de la littérature francophone portant sur l'intervention de l'entraîneur sportif. *Staps*, 83, 7-23.
- Clot, Y. (2002). *La fonction psychologique du travail*, Paris, PUF.
- Clot, Y. (2005). *Pourquoi et comment s'occuper du développement en clinique de l'activité*. [Communication orale]. Colloque ARTCO, Symposium International.
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : PUF.
- Clot, Y., & Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail : concepts et méthodes. *Travailler*, 4, 7-42.
- Collinson, V. (1996). *Becoming an exemplary teacher: integrating professional, interpersonal, and intrapersonal knowledge*. [Communication orale]. The Annual Meeting of the Japan-United States Teacher Education Consortium, Naruto.
- Cometti, J. P. (2004). *Ludwig Wittgenstein et la philosophie de la psychologie*. Paris : PUF.
- Cometti, J. P. (2011). *Qu'est-ce qu'une règle ?* Paris : Vrin.
- Côté, J. (1998). Coaching research and intervention: An introduction to the special issue. *Avante*, 4, 1-15.

- Côté, J. (2006). The development of coaching knowledge. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 1, 217–222.
- Côté, J., Ericsson, K., & Duffy, P. (2013). Developing the expert performance coach. In D., Farrow, J., Baker, & C., MacMahon (dir.). *Developing elite sport performance : Lessons from theory and practice*, 17-28. New York: Routledge.
- Côté, J., & Gilbert, W. D. (2009). An integrative definition of coaching effectiveness and expertise. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 4, 307–323.
- Côté, J., Salmela, J. H., & Russell, S. J. (1995a). The knowledge of high-performance gymnastic coaches: Methodological framework. *The Sport Psychologist*, 9, 65–75.
- Côté, J., Salmela, J. H., Trudel, P., Baria, A., & Russell, S. J. (1995b). The knowledge of high-performance gymnastic coaches: Competition and training considerations. *The Sport Psychologist*, 9, 76–95.
- Côté J. & Sedgwick, W.A. (2003). Effective Behaviors of Expert Rowing Coaches: a Qualitative Investigation of Canadian Athletes and Coaches. *International Sports Journal*, 7 (1), 62-77. West Haven.
- Côté, J., Young, B., North, J., & Duffy, P. (2007). Towards a definition of excellence in sport coaching. *International journal of coaching science*, 1 (1), 3–17.
- Couckuyt, S. (2011). *L'écriture réflexive, moyen d'autoformation en vue de la transformation des pratiques de l'entraînement. Approche dans le Haut Niveau Français*. [Mémoire de Master 1 STAPS, Université Paris-Est Créteil]. Créteil.
- Couckuyt, S. (2016). Guy Ontanon, entraîneur national d'athlétisme, le coach « insatisfait ». *Réflexions Sport*, INSEP.

- Couckuyt, S. (2017). *La capitalisation de savoirs issus de l'expérience à partir du discours d'entraîneurs de haut niveau experts*. [Thèse de Doctorat, Université Paris-Est]. Créteil.
- Couzinet, V. (2003). Praticiens de l'information et chercheurs : parcours, terrains et étayages. *Documentaliste, sciences de l'information*, 40 (2) 118- 125.
- Davis, B., G. (2009). *Tools for Teaching. Second edition*.
- Davis, L., & Jowett, S. (2010). Investigating the Interpersonnal Dynamics Between Coaches and Athletes based on Fundamental Principles of Attachement. *Journal of Clinical Sport Psychology*, 4 (2), 112-132.
- De Keukelaere, C., Kermarrec, G., Bossard, C. G., Pasco, D., & De Loor, P. (2013). Formes, contenus et évolution du partage au sein d'une équipe sportive de Haut Niveau. *Le travail humain*, 76, 227-255.
- De Lara, P. (2001). Le paradoxe de la règle et comment s'en débarrasser. Dans S. Laugier (Ed.), *Wittgenstein, métaphysique et jeux de langage*, 97-127. Paris : PUF.
- De Lara, P. (2005). *L'expérience du langage. Wittgenstein philosophe de la subjectivité*. Poitiers : Ellipses.
- De Lavergne, C. (2007). La posture du praticien-chercheur : un analyseur de l'évolution de la recherche qualitative. *Recherches qualitatives, Hors Série*, 3, 28-42.
- De Swardt, A. (2008). Top elite performance. *Track Coach*, 184, 585-587.
- De Terssac, G. (1992). *Autonomie dans le travail*. Paris : PUF.
- De Zutter, P. (1994). *Des histoires, des savoirs et des hommes : l'expérience est un capital*. Fondation Charles Léopold Mayer pour le Progrès de l'Homme.

- Debon, C. (2006). Parcours de la reconnaissance : le processus de la validation des acquis de l'expérience. Dans H., Bézille, & B. Courtois (Eds.). *Penser la relation expérience-formation*, 188-205. Lyon : Chronique sociale.
- Deleuze, G. (1993). *Nietzsche et la philosophie*. Paris : PUF.
- Descartes, R. (1637). *Discours de la Méthode*. Edition Hatier, Collection Classiques Hatier de la philosophie, 36-37.
- Descombes, V. (1995). L'action. Dans D. Kambouchner (Ed.), *Notions de philosophie*, 2, 103-174. Paris : Gallimard.
- Descombes, V. (2004). *Le complément de sujet. Enquête sur le fait d'agir soi-même*. Paris : Gallimard.
- DeWeese, B. (2012). Defining the Expert Coach with the Olympic Movement. A study performed to enhance the outcomes of coaching education programming in the United States. *Olympic Coach*. Spring. 13.
- Dieckmann, P., Manser, T., Wehner, T., & Rall, M. (2007). Reality and fiction cues in medical patient simulation: An interview study with anesthesiologists. *Journal of Cognitive Engineering and Decision Making*, 1 (2), 148-168.
- Douge, B., & Hastie, P. (1993). Coach effectiveness. *Sport Science Review*, 2, 14-29.
- Dracon, N. (2001). *Modalités de prise de décision dans l'élaboration de choix tactiques chez les experts et les novices : applications au rugby*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- Durand, M. (2008). Un programme de recherche technologique en formation des adultes. Une approche éactive de l'activité humaine et l'accompagnement de son apprentissage / développement. *Éducation et Didactique*, 2(2), 1-25.

- Durand, M., & Filliettaz, L. (2009). Des liens entre travail et formation : vers une nouvelle épistémologie ? Dans M. Durand & L. Filliettaz (dir.). *Travail et formation des adultes*, 1-34. Paris : PUF.
- 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.
- Eby, T. E., & Lockwood, A. (2005). Protégés' and mentors' reactions to participating in formal mentoring programs: a qualitative investigation. *Journal of Vocational Behavior*, 67 (3), 441-458.
- Ericsson, K., Bruner, M. W., MacDonald, D., & Côté, J. (2008). Gaining insight into actual and preferred sources of coaching knowledge. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 3, 523–534.
- Ericsson, K. A., & Charness, N. (1994). Expert performance: its structure and acquisition. *American Psychologist*, 48, 725–747.
- Ericsson, K. A., Krampe, R. T., & Tesch-Romer, C. (1993). The Role of Deliberate Practice in the Acquisition of Expert Performance. *Psychological Review*, 100 (3), 363-406.
- Escalié, G. (2019). *Accompagner l'entrée dans le métier des enseignants. Contributions d'un programme de recherche en anthropologie culturaliste*. Presses universitaires du Septentrion.
- Escalié, G., & Chaliès, S. (2011a). Vers un usage européen du modèle des communautés de pratique en formation des enseignants. *Revue Française de Pédagogie*, 174, 107-118.
- Escalié, G., & Chaliès, S. (2011b). Apprendre des règles de métier : le rôle du collectif de formateurs. *Recherche et Formation*, 67, 149-164.

- Escalié, G., & Chaliès, S. (2016). Que peut-on entendre par la négociation de significations en cours de formation professionnelle ? Propositions théoriques et illustrations. *Revue Suisse des Sciences de l'Education*.
- Escalié, G., Chaliès, & S, Durand, M. (2012). La participation d'un enseignant stagiaire à la communauté de pratique enseignante lue au travers d'une théorie de l'action collective : éléments théoriques et premiers résultats. *Actes de la biennale internationale de l'éducation, la formation et des pratiques professionnelles*, CNAM, Paris.
- Essadek, A. (2015). L'ordre au bénéfice de la construction de la performance sportive : dynamique et résistance dans la relation entraîneur-entraîné. *Tropicque*, 132, 135-144.
- Farrow, D., Baker, J., & MacMahon, C. (2008). *Developing sports expertise: Researchers and coaches put theory into practice*. London, United Kingdom: Routledge.
- Farrow D, Baker J, MacMahon C. (2013). *Developing sport expertise: researchers and coaches put theory into practice 2nd ed.*. Oxon: Routledge.
- Feldman, J., S. & Narayanan, S. (2005). Embodied meaning in a neuronal theory of language. *Brain and Language*, 89, 385-392.
- Fleurance, P. (2006). *Rapport d'étude sur les référentiels professionnels et de formation des entraîneurs nationaux « Chef de projet performance »*. Ministère de la Jeunesse, des Sports et de la Vie Associative, 101.
- Fleurance, P., & Cotteaux, V. (1999). Construction de l'expertise chez les entraîneurs sportifs d'athlètes de haut-niveau Français, *Avante*, 5 (2), 54-68.
- Fleurance, P., & Pérez, S. (2008). *Interrogations sur le métier d'entraîneur(e)*. Paris : INSEP

- Flin, R., Slaven, G., & Stewart, K. (1996). Emergency decision making in the offshore oil and gas industry. *Human Factors*, 38, 262-277.
- Gaba, D., M., Howard, S., K., Fish, K., J., Smith, B., E., & Sowb, Y., A. (2001). Simulation-based training in anaesthesia crisis resource management (ACRM): A decade of experience. *Simulation & Gaming*, 32 (2), 175-193.
- Gaudin, C. & Chaliès, S. (2011). La vidéo pour former par et à l'observation. *Revue EPS*, 346, 39- 43.
- Gilbert, W., & Côté, J. (2013). Defining coaching effectiveness: focus on coaches's knowledge. In P., Potrac, W., Gilbert, & J., Denison (dir.). *Routledge handbook of sports coaching*, 147-159. New York: Routledge.
- Gilbert, W. D., Côté, J., & Mallett, C. (2006). Developmental paths and activities of successful sport coaches. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 1, 69–76.
- Gilbert, W. D., & Trudel, P. (1999). An evaluation strategy for coach education programs. *Journal of Sport Behavior*, 22 (2), 234-250.
- Gilbert, W. D., & Trudel, P. (2001). Learning to coach through experience: reflection in model youth sport coaches. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21, 16-34.
- Gilbert, W., & Trudel, P. (2006). The coach as a reflective practitioner. Dans R. L., Jones (Eds.). *The sports coach as educator: reconceptualising sports coaching*, 114- 127. London, Routledge.
- Gilbert, W., & Trudel, P. (2013). The role of deliberate practice in becoming an expert coach: Part 2 – Reflection. *Olympic Coach Magazine*, 24 (1), 35-44.
- Gilbourne D., Marshall, P., & Knowles, Z. (2013). Reflective practice in sports coaching: Thoughts on processes and pedagogy. In R. L., Jones & K., Kingston (Eds.). An

- Introduction to Sports Coaching: Connecting Theory to Practice, 3-11. London, United Kingdom: Routledge.
- Goldstein, L. (2009). Wittgenstein and situation comedy. *Philosophia*, 37, 605-627.
- Gomet, D., & Bauer, T. (2014). Les sports de raquette : les enjeux d'une intégration scolaire tardive. Dans M., Attali & J. Saint-Martin (dir.), *À l'école du sport. Épistémologie des savoirs corporels du XIXe siècle à nos jours*, 294, Paris : De Boeck.
- Gould, D., Greenleaf, C., Guinan, D., Dieffenbach, K., & MaCann, S. (2001). Pursuing Performance Excellence: Lessons Learned from Olympic Athletes and Coaches. *Journal of Excellence*, 4, 21-41.
- Grall, J. (2018). *Histoire du badminton en France (fin XIXe siècle – 1979) : pratiques et représentations*. [Thèse de Doctorat en STAPS, Université de Rennes 2]. Université de Rennes.
- Gréhaigne, J. F., & Godbout, P. (1999). *La prise de décision de l'élève en sport collectif*. [Communication orale]. Colloque AIESEP, Qu'apprennent les élèves en faisant des activités physiques et sportives ? Besançon.
- Guillain, J. Y. (2002). *Histoire du Badminton. Du jeu de volant au sport olympique*. Paris.
- Handcock, P., Cassidy, T., Burrows, L., & Gearity, B. (2017). *When the Student Is Ready, the Teacher Will Appear: The Conflicted Strength and Conditioning Coach*. [Communication orale]. 11th ICCE Global Coach Conference, Liverpool, United Kingdom.
- Hauw, D., & Durand, M. (2004). Elite athletes' differentiated action in trampolining: A qualitative and situated analysis of different levels of performance using retrospective interviews. *Perceptual and Motor Skills*, 98, 1139–1152.

- Héjal, H., & Napias, F. (2001). *Former des entraîneurs demain actes du colloque des Entretiens de l'INSEP*. Paris : INSEP.
- Henry, I. (2013). Athlete development, athlete rights and athlete welfare : A European Union perspective. *The International Journal History of Sport*, 30, 356–373.
- Hersey, P., & Blanchard, K. H. (1982). *Management and organizational behavior: Utilizing human resources (4th ed.)*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall
- Hess, R., Weigand, G., & Zambrano, A. (2008). *Théories de l'expérience*. [Séminaire pour l'enseignement en ligne M1 Sciences de l'Éducation, Université de Paris]. Paris.
- Honta, M. (2003). Sport de haut niveau et décentralisation : des stratégies d'acteurs à la régulation du système : l'exemple aquitain. *Staps*, 60, 75-92.
- Horcik, Z., & Durand, M. (2011). Une démarche d'ergonomie de la formation. Un projet pilote en formation par simulation d'infirmiers anesthésistes. *@ctivités*, 8-2.
- Horne, T., & Carron, A. V. (1985). Compatibility in coach-athlete relationships. *Journal of Sport Psychology*, 7, 137-149.
- Horton, S., Baker, J., & Deakin, J. (2005). Expert in action: A systematic observation of 5 national team coaches. *International Journal of Sport Psychology*, 36(4), 299-314.
- Husserl, E. (1931). *Méditations Cartésiennes. Introduction à la phénoménologie*. Edition française, Paris, Librairie Armand Colin.
- Hutchins, E. A. (1995). *Cognition in the wild*. Cambridge: The MIT Press.
- Irwin, G., Hanton, S., & Kerwin, D. G. (2004). Reflective practice and the origins of elite coaching knowledge. *Reflective Practice*, 5 (3) 425-442.

- Jackson, B., & Beauchamp, M. R. (2010). Efficacy beliefs in athlete-coach dyads: Prospective relationships using actor-partner interdependence models. *Applied Psychology: An International Review*, 59, 220-242.
- Jarvis, P. (2007). *Globalization, Lifelong Learning and the Learning Society: Sociological Perspectives*. New York: Routledge.
- Jarvis P. (2009). *Learning to Be a Person in Society*. New York: Routledge.
- Johnson-Bailey, J., & Cervero, R. M. (2004). Mentoring in black and white: The intricacies of cross-cultural mentoring. *Ment Tut Partn Learn*, 12, 7–21.
- Jones, R. L., Armour, K. M., & Potrac, P. (2003). Constructing expert knowledge: A case study of a top-level professional soccer coach. *Sport, Education, & Society*, 8, 213–229.
- Jones, R. L., Armour, K. M., & Potrac, P. (2004). *Sports coaching cultures: from practice to theory*. London, Routledge.
- Jouanneaux, M., & Clot, Y. (2002). Pilotes de ligne : deux accidents et une question de métier. *Cliniques méditerranéennes*, 66 (2), 55-63.
- Jowett, S. (2003). When the honeymoon is over: A case study of a coach-athlete relationship in crisis. *The Sport Psychologist*, 17, 444-460
- Jowett, S. (2005). The coach-athlete partnership. *The Sport Psychologist*, 18, 412–415.
- Jowett, S. (2006). Interpersonal and structural features of Greek coach-athlete dyads performing in individual sports. *Journal of Applied Sport Psychology*, 18 (1), 69–81.
- Jowett, S. (2007). Interdependence Analysis and the 3+1Cs in the Coach-Athlete Relationship. In S., Jowett, D., & Lavallee (Eds.). *Social Psychology in Sport*, 15-77. Human Kinetics.

- Jowett, S. (2009). Factor Structure and Criterion Validity of the Meta-Perspective Version of the Coach Athlete Relationship Questionnaire (CART-Q). *Group Dynamics: Theory, Research and Practice*, 13, 163-177.
- Jowett, S., & Chaundy, V. (2004). An investigation into the impact of coach leadership and coach-athlete relationship on group cohesion. *Group Dynamics : Theory, Research and Practice*, 8, 302-311.
- Jowett, S., & Clark-Carter, D. (2006). Perceptions of empathic accuracy and assumed similarity in the coach–athlete relationship. *Social Psychology*, 45 (3), 617–637.
- Jowett, S., & Cockerill, I. (2003). Olympic medallists’ perspective of the athlete–coach relationship. *Psychology of Sport and Exercice*, 4, 313–331.
- Jowett, S., Lafrenière, M. A. K., & Vallerand, R. J. (2012). Passion for activities and relationship quality: A dyadic approach. *Journal of Social and Personal Relationships*.
- Jowett, S., & Meek, G. A. (2000). The coach-athlete relationship in married couples: An exploratory content analysis. *The Sport Psychologist*, 14, 157–175
- Jowett, S., & Nezlek, J. (2012). Relationship interdependence and satisfaction with important outcomes in coach-athlete dyads. *Journal of Social and Personnal Relationship*, 29, 287-301.
- Jowett, S., & Ntoumanis, N. (2004). The Coach-Athlete Relationship Questionnaire (CART-Q): development and initial validation. *Medicine & Science in Sports*, 14 (4), 245–257.

- Jowett, S., O'Broin, A., & Palmer, S. (2010). On understanding the role and significance of a key two-person relationship in sport and executive coaching. *Sport & Exercise Psychology Review*, 6, 19–30.
- Jowett, S., & Poczwadowski, A. (2007). Understanding the coach-athlete relationship. In S., Jowett, & D., Lavallee (Eds.). *Social Psychology in Sport*. Human Kinetics, 3–12.
- Jowett, S., & Wylleman, P. (2006). Interpersonal relationships in sport and exercise settings: Crossing the chasm. *Psychology of Sport and Exercise*, 7 (2), 119-123.
- Julhe, S., & Honta, M. (2016). Les conseillers techniques du ministère des Sports. Création et contrôle d'un corps d'agents de l'État (1960-1987). *Staps*, 113, 21-36.
- K/Bidy, J., & Escalie, G. (2016a). L'entretien d'auto-confrontation au service de la formation continue des entraîneurs et athlètes de Haut Niveau. *Actes de colloque de l'Association Francophone de Recherche sur les Activités Physiques et Sportives*. Bordeaux.
- K/Bidy, J., & Escalié, G. (2016b). Analyser la dynamique interactive entre un entraîneur et un athlète de haut niveau pour optimiser les situations d'entraînement : contribution d'un programme de recherche en anthropologie culturaliste. *Recherche et Formation*, 81, 51-84.
- Kelley, H. H., Berscheid, E., Christiansen, A., Harvey, J. H., Huston, T. L., Levinger, G., McClintock, E., Peplau, L. A., & Petersen, D. R. (1983). *Close relationships*. New York: Freeman.
- Kelley, H. H., & Thibaut, J. W. (1978). *Interpersonal relations: A theory of interdependence*. New York: Wiley.

- Kirshner, D., & Whitson, J. A. (1997). *Situated Cognition-Social, Semiotic, and Psychological Perspectives*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Klein, G. (1997). The Recognition-Primed Decision (RPD) model: looking back, looking forward. In C. E., Zsombok, & G. A., Klein (Eds.). *Naturalistic Decision Making*, 285-292. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Klein, G. (2008). Naturalistic Decision Making. *Human Factors*, 50 (3), 456-460.
- Knowles, Z., Gilbourne, D., Borrie, A., & Nevill, A. (2001). Developing the reflective sports coach: a study exploring the processes of reflective practice within a higher education coaching programme. *Reflective Practice*, 2 (2), 185-207.
- Knowles, Z., Katz, J., & Gilbourne, D. (2012). Reflective practice within elite consultancy : Diary extracts and further discussion on a personal and elusive process. *Sport Psychology*, 26, 454-469.
- Knowles, Z., Tyler, G., Gilbourne, D., & Eubank, M. (2006). Reflecting on reflection: exploring the practice of sports coaching graduates. *Reflective Practice*, 7 (2), 163-179.
- Kohn, R. C. (2001). Les positions enchevêtrées du praticien-qui-devient chercheur. Dans M. P., Mackiewicz (Éd.). *Praticien et chercheur. Parcours dans le champ social*, 15-38. Paris : L'Harmattan.
- Krantz, N., & Dartnell, L. (2001). *Les experts en questions « savoirs professionnels en matière d'entraînement »*. Paris : INSEP.
- Krejza, M. (2011). *Implementation of the White Paper on Sport Progress Report*. EU Sport Forum, Budapest.
- Kripke, S. (1996). *Règles et langage privé. Introduction au paradoxe de Wittgenstein*. Paris : Seuil.

- Labridy, F. (2000). Le sport entre sciences et expériences. *Actes du Colloque International « Femmes et Sport dans les pays méditerranéens »*, Antibes.
- Lacoste, M. (1997). *Coopération et complexité organisationnelle. Analyser, Modéliser & Concevoir pour le collectif. Coopération et complexité*. [Communication orale]. Journées de recherche GRIC Aramihs, CNAM, Paris.
- Lafrenière, M. A. K., Jowett, S., Vallerand, R. J., & Carbonneau, N. (2011). Passion for coaching and the quality of the coach-athlete relationship: the mediating role of coaching behaviors. *Psychology of Sport and Exercise*, 12 (2), 144–152.
- Laios, A., Theodorakis, N., & Gargalianos, D. (2003). Leadership and power: Two important factors for effective coaching. *International Sports Journal*, 150-154.
- Lakatos, I. (1970). History of science and its rational reconstruction. *Proceedings of the Biennial Meeting of the Philosophy of Science Association*, 91-136.
- Lara-Bercial, S., & Mallett, C. J. (2016). The Practices and Developmental Pathways of Professional and Olympic Serial Winning Coaches. *International Sport Coaching Journal*, 3 (3), 221-239.
- Laugier, S. (2001). *Wittgenstein, métaphysique et jeux de langage*. Paris : PUF.
- Laugier, S. (2009). *Wittgenstein : les sens de l'usage*. Paris : Vrin.
- Laugier, S. (2010). *Wittgenstein : le mythe de l'inexpressivité*. Paris : Vrin.
- Laugier, S., & Chauviré, C. (2006). *Lire les Recherches Philosophiques de Wittgenstein*. Paris : Vrin.
- Le Blanc, G. (1998). *Canguilhem et les normes*. Paris : PUF.
- Le Blanc, G. (2004). *Les maladies de l'homme normal*. Bègles : Editions du Passant.

- Leblanc, S., Saury, J. & Sève, C. (2004). Autoréférence et exploitation opportuniste d'un environnement hypermédia « ouvert » : étude de l'activité d'utilisateur. *Revue Savoirs*, 6, 81-98.
- Leblanc, S., & Sève, C. (2012). Vidéo-formation et construction de l'expérience professionnelle. *Recherche & formation*, 70, 47–60.
- Lemieux, C., & Mignon, P. (2006). *Être entraîneur de haut niveau. Sociologie d'un groupe professionnel entre marché du travail fermé et marché du travail concurrentiel*. Paris : Laboratoire de Sociologie du Sport, INSEP.
- Lémonie, Y., & Robin, J. F. (2010). Clinique de l'activité et recherche pour l'intervention en sport et en EPS. *Sciences de l'intervention en EPS et en sport*, 85-104.
- Lemyre, F., Trudel, P., & Durand-Bush, N. (2007). How youthsport coaches learn to coach. *The Sport Psychologist*, 21, 191–209.
- Leontiev, A. (1976). *Le Développement du psychisme : problèmes*. Paris : Editions sociales.
- Leplat, J. (1994). Collective activity in work: Some ways of research. *Le Travail Humain*, 57 (3), 201-202.
- Lévêque, M. (1992). La relation entraîneur-entraîné ; perspective clinique sur sa dynamique affective. *Science et motricité*, 17, 18-25.
- Lévêque, M. (2005). *Psychologie du métier d'entraîneur ou l'art d'entraîner les sportifs*. Paris : Vuibert.
- Lipshitz, R., Klein, G., Orasanu, J., & Salas, E. (2001). Focus article: Taking stock of naturalistic decision making. *Journal of Behavioral Decision Making*, 14, 331-352.
- Livet, P. (2006). *Les normes*. Paris : Armand Colin.
- Locke, J. (1690). *An Essay Concerning Human Understanding*. Everyman, London.

- Lorimer, R., & Jowett, S. (2009a). Empathic accuracy in coach-athlete dyads who participate in team and individual sports. *Psychology of Sport and Exercise*, 10, 152-158.
- Lorimer, R., & Jowett, S. (2009b). Empathic accuracy, meta-perspective, and satisfaction in the coach athlete relationship. *Journal of Applied Sport Psychology*, 21, 201-212.
- Louchart, H. (1979). *Le Badminton pour tous et sport scolaire par excellence*. UNSS, 8, 26.
- Lyle, J. (1999). The coaching process: an overview. In N., Cross, & J., Lyle (Eds). *The coaching process: principles and practices for sport*. Oxford, Butterworth-Heinemann.
- Lyle, J. (2002) *Sports coaching concepts: a framework for coaches' behaviour*. London, Routledge.
- Lynch, J. (2001). *Creative Coaching*. Human Kinetics.
- MacLean, J. C., & Chelladurai, P. (1995). Dimensions of coaching performance: Development of a scale. *Journal of Sport Management*, 9, 194-207.
- Macquet, A. C. (2009). Recognition within the decision-making process: A case study of expert volleyball players. *Journal of Applied Sport Psychology*, 21, 64-79.
- Mageau, G. A., & Vallerand, R. J. (2003). The coach-athlete relationship: a motivational model. *Journal of Sports Sciences*, 21 (11), 883–904
- Mallett, C. (2004). Reflective practices in teaching and coaching. Using reflective journal to enhance performance. In J., Wright, D., Macdonald, & L., Burrows (Eds.). *Critical Inquiry and Problem-solving in Physical Education*, 2, 147-158. Routledge.
- Mallett, C. J. (2005). Self-determination theory: A case study of evidence-based coaching. *The Sport Psychologist*, 19, 417-429.

- Mallett, C. J. (2010). High performance coaches' careers and communities. In J., Lyle, & C., Cushion (Eds.). *Sports coaching: Professionalism and practice*, 119–133. London: Elsevier.
- Mallett, C., & Côté, J. (2006). Beyond winning and losing: Guidelines for evaluating high performance coaches. *The Sport Psychologist*, 20, 213-221.
- Mallett, C. J., Rynne, S. B., & Dickens. (2013). Developing high performance coaching craft through work and study. In P., Potrac, W., Gilbert, & J., Denison (dir.), *Routledge handbook of sports coaching*, 363-375.
- Mallett, C. J., Rynne, S. B., & Billett, S. (2016). Valued learning experiences of early career and experienced high performance coaches. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 21 (1), 89-104.
- Mallett, C. J., Trudel, P., Lyle, J., & Rynne, S. B. (2009). Formal vs informal coach education. *International Journal of Sports Science and Coaching*, 4 (3), 359–364.
- Martens, R. (1996). *Successful coaching (Updated 2nd ed)*. Champaign, Ill : Human Kinetics.
- Massey, S. M. (1911). *Badminton*.
- McPherson, S. L. (2000). Expert-novice differences in planning strategies during collegiate singles tennis competition. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 22, 39-62.
- Menaut, A. (1998). *Le réel et le possible dans la pensée tactique. Contribution à une théorie du jeu sportif*. Bordeaux : PUB
- Merriam, S. B., & Caffarella, R. S. (1999). *Learning in adulthood (2nd Ed.)*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Moon, J. A. (2001). *Short courses and workshops : improving the impact of learning and professional development*. London, Kogan Page.

- Moon, J. A. (2004). *A handbook of reflection and experiential learning: theory and practice*. London, Kogan Page.
- Moon J. A. (2013). *Reflection in Learning and Professional Development: Theory and Practice*, 91-164. New York: Routledge.
- Morère, P. (1986). Signes et langage chez Locke et Condillac. *Revue de la Société d'études anglo-américaines des XVIIe et XVIIIe siècles*, 16-29.
- Mouchet, A. (2003). *Caractérisation de la subjectivité dans les décisions tactiques des joueurs d'Elite 1 en rugby*. [Thèse de Doctorat non publiée, Université Bordeaux 2]. Université de Bordeaux.
- Mouchet, A. (2005). Modélisation de la complexité des décisions tactiques en rugby. *EJournal de la Recherche sur l'Intervention en Éducation Physique et Sport*, 7, 3- 19.
- Mouchet, A. (2014) Implications pédagogiques de l'approche psycho-phénoménologique en STAPS. In M. Quidu (Ed.), *Innovations théoriques en STAPS et implications pratiques en EPS. Les sciences du sport en mouvement*, 522-543. Paris : L'Harmattan,
- Mouchet, A. (2016). Comprendre l'activité en situation : articuler l'action et la verbalisation de l'action. *Savoirs*, (40), 9–70.
- Mouchet, A., & Bouthier, D. (2006). Prendre en compte la subjectivité des joueurs de rugby pour optimiser l'intervention. *Staps*, 72 (2), 93-106.
- Mousny, C. (2002). La politique européenne d'éducation et de formation. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 29, 145-151.
- Moussay, S., Escalié, G., & Chaliès, S. (2019). Faire de la recherche fondamentale de terrain dans les établissements scolaires : orientations épistémologiques et implications méthodologiques. *@ctivité*, 16 (1).

- Muller, E., Zallinger, G., & Ludescher, F. (1999) *Science in Sport*. New York: Taylor & Francis.
- Narboux, J. P. (2001). Ressemblances de famille, caractères, critères. Dans S. Laugier (Ed.), *Wittgenstein, métaphysique et jeux de langage*, 135-162. Paris : PUF.
- Narboux, J. P. (2002). *Dimensions et paradigmes, Wittgenstein et le problème de l'exemplarité*. [Thèse de Doctorat de Philosophie non publiée, Université de Picardie Jules Verne]. Université de Picardie.
- Narboux, J. P. (2003). Incommensurabilité et exemplarité : aliénation logique et problème des universaux. *Archives de Philosophie*, 66, 437-447.
- Nash, C. & Collins, D. (2006). Tacit knowledge in expert coaching : science or art ? *Quest*, 58, 465-477.
- Nelson, K. (2008). Wittgenstein and contemporary theories of word learning. *New Ideas in Psychology*, 4(3), 1-13.
- Nitsch, J. R., & Hackfort, D. (1984). Basis regulation of interpersonal action in Sport. In E., Hahn, & H., Rieder (Eds.). *Sensor motor learning and research in sport games*, 148-166.
- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1997). *La connaissance créatrice : la dynamique de l'entreprise apprenante*. Paris ; Bruxelles : De Boeck Université
- Northouse, P. (2004). *Leadership Theory and Practice*. Thousand Oaks, CA : Sage Publications.
- O' Sullivan, M., & Doutis, P. (1994). Research on expertise: Guideposts for expertise and teacher education in physical education. *Quest*, 46 (2), 176–185.

- Ogien, A. (2007). *Les formes sociales de la pensée. La sociologie après Wittgenstein*. Paris : Armand Colin.
- Olympiou, A., Jowett, S., & Duda, J. L. (2008). The psychological interface of the coach-created motivational climate and the coach-athlete relationship. *The Sport Psychologist*, 22, 423-438
- Paillard, T. (2010). *Optimisation et performance en judo. Sciences et pratique du sport*. De Boeck.
- Pastré, P. (2007). Quelques réflexions sur l'organisation de l'activité enseignante. *Recherche et formation*, 56, 81–93.
- Pastré, P., & Rabardel, P. (2005). *Apprendre par la simulation. De l'analyse du travail aux apprentissages professionnels*. Toulouse : Octarès.
- Pelletier, R. P. (1961). *La technique moderne du badminton. Méthode française d'enseignement et d'exécution des coups*. Sports SB.
- Pérez, S. (2009). Cognition et formation en sport de performance : de nouveaux cadres de pensée pour comprendre l'activité et la formation des cadres du sport de haut niveau ? *Intellectica*, 52, 119-137.
- Perrault Soliveres, A. (2001). Praticien-chercheur : défricher la nuit. Dans M. P., Mackiewicz, (Éd.). *Praticien et chercheur. Parcours dans le champ social*, 41-53. Paris : L'Harmattan.
- Perrenoud, P. (1998). Construire des compétences, est-ce tourner le dos aux savoirs ? *Résonances. Mensuel de l'école valaisanne*, 3, 3-7.
- Petitmengin, C., & Bitbol, M. (2009). The Validity of First-Person Descriptions as Authenticity and Coherence. *Journal of Consciousness studies*, 16 (10- 12), 363–404.

- Piegorsch, K. M., Watkins, K. W., Piegorsch, W. W., Reininger, B., Corwin, S. J., & Valois, R. F. (2006). Ergonomic decision-making: A conceptual framework for experienced practitioners from backgrounds in industrial engineering and physical therapy. *Applied Ergonomics*, 37, 587-598.
- Poczwardowski, A., Barott, J. E., & Jowett, S. (2006). Diversifying approaches to research on athlete coach relationships. *Psychology of Sport and Exercise*, 7, 125-142.
- Poczwardowski, A., Barott, J. E., & Peregoy, J. J. (2002). The athlete and coach: their relationship and its meaning. Methodological concerns and research progress. *International Journal of Sport Psychology*, 33, 98–115.
- Popper, K. (1971). *La logique de la découverte scientifique*. Paris : Payot.
- Potrac, P., Brewer, C., Jones, R., Armour, K., & Hoff, J. (2000). Toward an Holistic Understanding of the Coaching Process. *Quest*, 52 (2), 186-199.
- Pouivet, R. (1997). *Après Wittgenstein, Saint Thomas*. Paris : PUF.
- Prévost, H. (2006). Expérience de soi dans le cours de la vie : entre parcours et discours. In H., Bézille, & B., Courtois (Eds.). *Penser la relation expérience-formation*, 64-70. Lyon : Chronique sociale.
- Purdy, L. G., & Jones, R. L. (2011). Choppy Waters: Elite Rowers' Perceptions of Coaching. *Sociology of Sport Journal*, 28 (3), 329-346.
- Raab, M., & Johnson, J. G. (2008). Implicit learning as a means to intuitive decision making in sports. In H., Plessner, C., Betsch, & T., Betsch (Eds.). *Intuition in judgment and decision making*, 119-133. Lawrence Erlbaum Associates Publisher.
- Räid, L. (2001). Signification et jeu de langage. Dans S. Laugier (Ed.), *Wittgenstein, métaphysique et jeux de langage*, 21-42. Paris : PUF.

- Ranvier, P. (2012). *Rapport relatif à la FFBaD*. Ministère des sports, de la jeunesse, de l'éducation populaire et de la vie associative.
- Reade, I., Rodgers, W., & Hall, N. (2008) Knowledge transfer: how do high performance coaches access the knowledge of sport scientists ? *International Journal of Sports Science and Coaching*, 3 (3), 319-334.
- Reilly, T., Williams, M., Nevill, A., & Franks, A. (2000). A multidisciplinary approach to talent identification in soccer. *Journal of Sports Sciences*, 18, 695-702.
- Riff, J. & Avanzini, G. (1997). Individual or distributed cognitions in judo? Coaches' contribution to performance during tournament: the athlete's perspective. *Actes du II Congress of the European College of Sport Science*, 655-656.
- Ripoll, H. (1996). La prise de décision en sport : des modèles théoriques à leur application en EPS. Dans Comité d'étude et d'Information Pédagogique de l'EPS (Eds.), *Recherche et pratique des APS, Dossier EPS*, 28, 169-176. Paris : Revue EPS.
- Ripoll, H. (2012). *Le mental des coachs : manager la réussite sportive*. Paris : Payot.
- Rogalski, J., & Leplat, J. (2011). L'expérience professionnelle : expériences sédimentées et expériences épisodiques. *@ctivités*, 8 (2), 4-31.
- Rolland, C. (2011). *La connaissance des entraîneurs experts en gymnastique artistique : entre perception de formes et intelligibilité pratique* [Thèse de Doctorat en STAPS, Université de Clermont-Ferrand II]. Clermont-Ferrand.
- Rosat, J. J. (2001). La cérémonie inutile. Dans S. Laugier (Ed.), *Wittgenstein, métaphysique et jeux de langage*, 43-68. Paris : PUF.
- Rosch, E., H. (1973). On the internal structure of perceptual and semantic categories. *Cognitive Development and Acquisition of Language*, 111-144.

- Ross, K. G., Shafer, J. L., & Klein, G. (2006). Professional judgments and « naturalistic decision making ». In K. A., Ericsson, N., Charness, R. R., Hoffman, & P. J., Feltovich (Eds.). *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance*, 403-419. Cambridge : Cambridge University Press.
- Rouzić, S. (2015). *Les logiques de professionnalisation des entraîneurs sportifs : entre modèles socioculturels et profils individuels*. [Thèse de Doctorat en Formation des Adultes, Conservatoire national des arts et métiers]. CNAM.
- Rumelhart, D. E. (1980). Schemata: The building blocks of cognition. In R. J., Spiro, B. C., Bruce, & W. F., Brewer (Eds.). *Theoretical issues in reading and comprehension: Perspectives from cognitive psychology, linguistic, artificial intelligence, and education*, 33-58. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). The darker and brighter sides of human existence : basic psychological needs as a unifying concept. *Psychological Inquiry*, 11 (4), 319–338.
- Rynne, S. B., Mallett, C. & Tinning, R. (2006). High performance sport coaching: institutes of sport as sites for learning, *International Journal of Sports Science and Coaching*, 1 (3), 223-234.
- Sagar, S., & Jowett, S. (2012). Communicative Acts in Coach–Athlete Interactions : When Losing Competitions and When Making Mistakes in Training. *Western Journal of Communication*, 76 (2), 148-174.
- Saint-Martin, J. & Terret, T. (2000). Education physique, sport et loisir 1970-2000. *Revue EPS*, 290, 85.
- Salembier, P., & Zouinar M. (2004). Intelligibilité mutuelle et partagée. Inspirations conceptuelles et réductions technologique. *@ctivité*, 1-2.

- Salmela, J. H. (1995). Learning from the development of expert coaches. *Coaching and Sport Science Journal*, 2 (2), 3-13.
- Salmela, J. H. (1996). *Great job, Coach ! Getting the edge from proven winners*. Ottawa: Potentium
- Salminen, S., & Liukkonen, J. (1996). Coach-athlete relationship and coaching behavior in training sessions. *International Journal of Sport Psychology*, 27, 59-67.
- Sarremejane, P. (2004). *L'EPS depuis 1945 : histoire des théories et des méthodes*. Paris : Vuibert.
- Sarremejane, P., Sano, S., & Lémonie, Y. (2010). De la culture du pratiquant à celle du praticien : la problématique de l'identification et de la théorisation du transfert de compétences. *eJRIEPS*, 20, 81-92.
- Saury, J. (1998). *L'action des entraîneurs dans les situations de compétition en voile olympique : contribution à une anthropologie cognitive du travail des entraîneurs sportifs, finalisée par la conception d'aides à l'entraînement* [Thèse STAPS, Université de Montpellier I]. Montpellier.
- Saury, J. (2004). Qu'est-ce qu'un entraîneur expert? Dans J., Saury, & C., Sève (Eds.). *L'entraînement : les entraîneurs et leurs pratiques*, 35-50. Paris : Revue EPS.
- Saury, J. (2008). *La coopération dans les situations d'intervention, de performance et d'apprentissage en contexte sportif. Contribution au développement d'un programme de recherche en ergonomie cognitive des situations sportives en STAPS*. [Note de synthèse pour l'HDR, Université de Nantes]. Nantes.
- Saury, J. (2012). Une « définition minimale » des objets d'étude de l'activité comme interface d'échanges entre visées épistémiques et pratiques. Dans M. Durand & F. Yvon

- (Eds.). *Analyser l'activité en éducation et en formation. Pour un renouvellement des rapports entre savoirs scientifiques et pratiques sociales*, 89-98. Bruxelles : De Boeck.
- Saury, J., Avanzini, G., Sève, C. & Durand, M. (1999a). Le coaching d'un collectif d'athlètes en sport individuel : collaborer avec des athlètes concurrents en compétition. *Actes du VIIIe Congrès International de l'ACAPS*, 136-137. Macolin, Suisse.
- Saury J., & Durand, M. (1995a). Etude des connaissances pratiques des entraîneurs experts en voile : de l'analyse des relations entraîneurs-athlètes à une approche de la situation d'entraînement comme un travail collectif. *Sport*, 151, 25-39.
- Saury J., & Durand, M. (1995b). *Connaissances et pratiques des entraîneurs experts*. Rapport non publié du Ministère de la Jeunesse et des Sports.
- Saury, J., & Durand, M. (1996). Experience and enacted knowledge of expert sailing coaches. In R., Lidor, E., Eldar, & I., Harari (Eds.). *Proceedings of the AIESEP World Congress*, 602-608. Wingrate Institute, Israël.
- Saury, J., & Durand, M. (1998). Practical knowledge in expert coaches: On-site study of coaching in sailing. *Research quarterly for Exercise and Sport*, 69 (3), 254-266.
- Saury, J., Durand, M., & Sève C. (1999b). Approche sémiologique de la connaissance dans l'action d'entraîneurs olympiques de voile : analyse en situation de compétition. *Actes du VIIIe Congrès International de l'ACAPS*, 491-492. Macolin, Suisse.
- Saury, J., Durand, M., & Theureau, J. (1997). L'action d'un entraîneur expert en voile en situation de compétition, étude de cas, contribution à une analyse ergonomique de l'entraînement. *Science et Motricité*, 21, 21-35.

- Saury, J., & Krause, S. (2002). *De l'analyse de l'activité experte en funboard à la conception d'aides à l'entraînement*. [Communication orale]. Ite Colloque ARIS, Cultures sportives et artistiques, formalisation des savoirs professionnels : pratiques, formations, recherches. Rennes, France.
- Saury J., & Sève C. (2004). *L'entraînement*. Paris, Editions Revue EPS.
- Saury, J., Sève, C., Leblanc, S., & Durand, M. (2002). Analyse de l'activité des entraîneurs à l'entraînement et en compétition. Contribution de quatre perspectives de recherche. *Sciences et Motricité*, 46, 9-48.
- Schempp, P. G., Templeton, C. L., & Clark, B. (1998). The knowledge acquisition of expert golf instructors. In M., Farrally, & A. J., Cochran (Eds.). *Science and golf III : Proceedings of the world scientific congress of golf*, 295-301. Leeds, UK, Human Kinetics.
- Schempp, P. G., Webster, C., McCullick, B. A., Busch, C., & Sannen Mason, I. (2007). How the best get better: an analysis of the self-monitoring strategies used by expert golf instructors. *Sport, Education and Society*, 12 (2), 175-192.
- Schinke, R. J., Bloom, G. A., & Salmela, J. H. (1995). The career stages of elite Canadian basketball coaches. *Avante*, 1, 48-62.
- Schmidt, R. A. (1993). *Apprentissage et performance motrice*. Paris : Vigot.
- Schmidt, R. A., & Lee, L. D. (2005). *Motor Control and learning: a behavioral emphasis (4th ed.)*. Human Kinetics.
- Schön, D.A. (1987) *Educating the reflective practitioner*. San Francisco, CA, Jossey-Bass.
- Schwartz, Y. (1997). *Reconnaissances du travail. Pour une approche ergologique*. Paris : PUF.

- Sedgwick, W. A., Côté, J., & Dowd, J. (1997). Confidence building strategies used by Canadian high-level rowing coaches. *Avante*, 3 (3) : 80-92.
- Seiler, R., Kevesligeti, C., & Valley, E. (1999). Coaches and females athletes. The basis of interaction. *Motricidade Humana Portuguesa ; Journal of Human Performance Studies*, 12, 67-76.
- Sève, C. (2004). Que font les entraîneurs quand ils n'entraînent pas ? Dans J., Saury, & C., Sève (Eds.). *L'entraînement : les entraîneurs et leurs pratiques*, 83-101. Paris : Revue EPS.
- Sève, C., & Adé, D., (2003). *Les effets transformatifs d'un entretien d'auto-confrontation : une étude de cas avec un enseignant stagiaire*. [Communication orale]. 5^e journées d'étude Act'Ing « l'observatoire des objets d'analyse de l'activité humaine », St Pierre de Quiberon.
- Sève, C., & Durand, M. (1999). L'action de l'entraîneur de Tennis de Table comme action située. *Avante*, 5 (1), 69-85.
- Sève, C., Poizat, G., Saury, J., & Durand, M. (2006). Un programme de recherche articulant analyse de l'activité en situation et conception d'aides à la performance : un exemple en entraînement sportif de Haut Niveau. *@ctivités*, 3-2.
- Sève, C., Saury, J., Theureau, J., & Durand, M. (2002). La construction des connaissances chez les sportifs lors d'une interaction compétitive. *Le Travail Humain*, 65, 159-190
- Shields D., Bredemeier B., & Power F. (2002). Character development and children's sport. In F. L., Smoll & R. E. Smith (Eds.) *Children and Youth in Sport: A Biopsychosocial Perspective*, 537–559. London, United Kingdom: Oxford University Press.

- Smeyers, P., & Burbules, N., C. (2006). The changing practices and social relations of education. *Education Theory*, 56 (4), 363-369.
- Smith, R. E., & Smoll, F. L. (2007). Social-cognitive approach to coaching behaviours. In S., Jowett, & D., Lavallee (Eds.). *Social Psychology in Sport*, 75-90. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Soulez, A. (2004). *Wittgenstein et le tournant grammatical*. Paris : PUF.
- Stephan, Y., Bilard, J., & Ninot, G. (2005). L'arrêt de carrière sportive de haut niveau : un phénomène dynamique et multidimensionnel. *Movement & Sport Sciences*, 54 (1), 35-62.
- Sternberg, R., J., & Horvath, J., A. (1999). *Tacit knowledge in professional practice: Researcher and practitioner perspectives*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers London.
- Suchman, L. (1987). *Plans and situated actions: The problem of human-machine communication*. Cambridge, England: CUP.
- Szedlak, C., Smith, M. J., Day, M., & Callary, B. (2017). Using vignettes to analyse potential influences of effective strength and conditioning coaching on athlete development. *Sports Psychology*.
- Talérien, S., & Bertone, S. (2018). La transmission explicite des connaissances ordinaires des enseignants expérimentés comme ressource de la formation continue. *SHS Web of Conferences*, 52.
- Tardif, M. (1993). *Les fondements de l'éducation contemporaine et le conflit des rationalités*. Montréal : Université de Montréal.

- Tardif, M. (1994). L'intégration scolaire vécue par les enfants. Intégration, interaction et tutorat. Dans J. C., Grubar, M., Martinet, J. P., Müh, & B., Rogé (Eds.). *Autisme et Intégration*, 49-62. Lille : Presses Universitaires de Lille.
- Tardif, M., Leesard, C., & Lahaye, L. (1991). Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs. Esquisse d'une problématique du savoir enseignant. *Sociologie et société*, 23 (1), 55-69.
- Taylor, C. (1997). *La liberté des modernes*. Paris : PUF
- Ter Hark, M. (1990). My Mind: First Person Statements. In M., Ter Hark (dir.) *Beyond the Inner and the Outer*, 214. Springer, Dordrecht.
- Theureau, J. (1992). *Le cours d'action : analyse sémio-logique*. Berne : Peter Lang.
- Theureau, J. (2015). *Le cours d'action. L'enaction et l'expérience*. Toulouse : Octarès.
- Theureau, J., & Jeffroy, F. (1994). Ergonomie des Situations Informatisées. *Octarès*. Toulouse, France.
- Thévenot, L. (1995). L'action en plan. *Sociologie du travail*, 3, 412-434.
- Thievenaz, J. (2013). La transformation des habitudes d'orientation de l'action. Le travail silencieux de l'expérience. Dans J. M., Barbier, & J., Thievenaz (Eds.). *Le travail de l'expérience*, 269-288. Paris : l'Harmattan.
- Thomas, D. A. (2001). The truth about mentoring minorities. Race matters. *Harvard Business Review*, 79, 98-107.
- Tinning, R. (1982). Improving coaches' instructional effectiveness. *Sports Coach*, 5 (4), 37-41
- Tinning, R., MacDonald, D., Wright, J., & Hickey, C. (2001). *Becoming a physical education teacher*. Frenchs Forest, NS: Pearson
- Tochon, F. V. (1993). *L'enseignant expert*. Paris : Nathan pédagogie.

- Tochon, F. V. (1998). Grammaire de l'expérience et savoirs-objets : le savoir focal dans la construction de nouveaux modèles de formation. Dans J. M., Barbier (Ed.). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF.
- Tod, D. A., Bond, K.A., & Lavalée, D. (2012). Professional development themes in strength and conditioning coaches. *The Journal of Strength and Conditioning Research*, 26, 851–860.
- Todorov, T. (1981). *Mikhail Bakhtine : le principe dialogique*. Paris : Seuil.
- Totchilova-Gallois E., & Lévèque M. (2003). Le mentoring dans la relation entraîneur-entraîné : analyse et modélisation en sport de haut niveau. *Les Cahiers de l'INSEP, Expertise et sport de haut niveau*, 34, 321-324.
- Touboul, A. (2011). *Les effets de l'expérience et de l'expertise dans les pratiques enseignantes en EPS : étude didactique clinique en Savate Boxe Française*. [Thèse de doctorat, Université Toulouse le Mirail-Toulouse II]. Toulouse.
- Trudel, P., Culver, D., & Werthner, P. (2013). Looking at coach development from the coach-learner's perspective: Consideration for coach development administrators. In P., Potrac, W., Gilbert & J., Denison (Eds.) *Routledge handbook of sports coaching*, 375-387. London: Routledge.
- Trudel, P., & Gilbert, W. (2004). Communities of practice as an approach to foster ice hockey in coach development. In D. J., Pearsall & A. B., Ashare (Eds.). *Safety in Hockey: 4th Volume*, 167-179. Philadelphia, American Society for Testing and Materials.
- Trudel, P., & Gilbert, W. D. (2006). Coaching and coach education. In D., Kirk, M., O'Sullivan, & D., McDonald (Eds.). *Handbook of research in physical education*, 516–539. London, UK: Sage.

- Trudel, P., & Gilbert, W. (2013). The role of deliberate practice in becoming an expert coach: Part 3 - Creating optimal settings. *Olympic Coach Magazine*, 24 (2), 15-28.
- Vanhulle, S., Merhan, F., & Ronveau, C. (2007). Du principe d'alternance aux alternances en formation des adultes et des enseignants : un état de la question. Dans F. Merhan, C., Ronveau, & S. Vanhulle (Eds.). *Alternances en formation*, 7-45. Bruxelles : De Boeck.
- Varela, F., Thompson, E., & Rosch, E. (1993). *L'inscription corporelle de l'esprit*. Paris : Seuil.
- Vealey, R. S., Hayashi, S. W., Garner-Holman, M., & Giacobbi, P. (1998). Sources of sport confidence: Conceptualization and instrument development. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 21, 54–80.
- Vergnaud, G. (2010). Expérience et science s'opposent-elles ? *Travail et apprentissage*, 7, 33-47.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*, Paris, ESF.
- Vygotski, L. (2003). *Conscience, inconscient, émotion*. Paris, La Dispute.
- Weaver M. A., & Chelladurai P. (1999). A Mentoring Model for Management in Sport and Physical Education. *Quest*, 51 (1), 24-38.
- Werthner, P., & Trudel, P. (2006). A new theoretical perspective for understanding how coaches learn to coach. *The Sport Psychologist*, 20, 198-212.
- Werthner, P., & Trudel, P. (2009). Investigating the idiosyncratic learning paths of elite Canadian coaches. *International Journal of Sports Science and Coaching*, 4 (3), 433–449.
- Williams, M. (1999). *Wittgenstein mind and meaning: toward a social conception of mind*. London: Routledge.

- Williams, M. (2002). Tout est-il interprétation ? Dans C. Chauviré, & A., Ogien (Eds.). *La régularité*, 207-233. Paris : EHESS.
- Wisner, A. (1995). The Etienne Grandjean Memorial Lecture. Situated cognition and action: Implications for ergonomic work analysis and anthropotechnology. *Ergonomics*, 38 (8), 1542-1557.
- Wittgenstein, L. (1961). *Tractatus Logico-Philosophicus*. London Routledge and Kegan Paul.
- Wittgenstein, L. (1980). *Culture and Value*. Oxford, Basil Blackwell.
- Wittgenstein, L. (2004). *Recherches philosophiques*. Paris : Gallimard.
- Wittgenstein, L. (2005). Recherches philosophiques. Paris : Gallimard. Dans L., Wittgenstein, (2006). *De la certitude*. Paris : Gallimard.
- Wittgenstein, L. (2006). *De la certitude*. Paris : Gallimard.
- Woodman, L. (1993). Coaching: a science, an art, an emerging profession. *Sport Science Review*, 2, 1-13.
- Wray M., & Parsloe, E. (2000). Coaching and Mentoring: Practical Methods to Improve Learning, 75–108. London, United Kingdom: Kogan.
- Wright, T., Trudel, P., & Culver, D. (2007). Learning how to coach: the different learning situations reported by youth ice hockey coaches. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 12 (2), 127-144.
- Wylleman, P. (2000). Interpersonal relationships in sport: Uncharted territory in sport psychology research. *International Journal of Sport Psychology*, 31, 555-572.
- Yang, X. S., & Jowett, S. (2013). Conceptual and measurement issues of the complementarity dimension of the coach-athlete relationship across cultures. *Psychology of Sport & Exercise*, 14, 830-841.

Yvon, F., & Durand, M. (2012). *Réconcilier recherche et formation par l'analyse de l'activité*.

Bruxelles : De Boeck.

Zacklad, M., & Grundstein, M. (2001). *Ingénierie et capitalisation des connaissances*. Paris :

Hermes science.

Zeitler, A. (2011). *Les apprentissages interprétatifs : interprétation en action et construction*

de l'expérience. Paris : Harmattan.

Zeitler, A., & Barbier, J. M. (2012). La notion d'expérience, entre langage savant et langage

ordinaire. *Recherche & formation*, 70, 107–118.

Zsombok, C. E., & Klein, G. (1996). *Naturalistic Decision Making*. Routledge

SITOGRAFIE

Burlot & Delalandre (2019) : *Burlot Fabrice et Delalandre Matthieu* [en ligne]. Rapport olympique 2019, les conditions de travail des entraîneurs de haut niveau en France enquête sociologique.

Adresse de la page :

https://www.insep.fr/sites/default/files/media/downloads/RAPPORT_QUALI_STAS-2020.pdf

Commission des Communautés Européennes (2000) : *Commission des Communautés Européennes* [en ligne]. Publié le 30 octobre 2000. Mémoire sur l'éducation et la formation tout au long de la vie. Document de travail des services de la Commission des Communautés européennes.

Adresse de la page :

<http://desette.free.fr/pdf/memotext.pdf>

Fernando Rivas (2014) : *BadmintonWorld.TV* [en ligne]. Publié le 9 décembre 2014. Badminton Unlimited – Fernando Rivas.

Adresse de la page :

https://www.youtube.com/watch?v=kTuu_XroJPY

Fernando Rivas (2014) : *Manuel Røsler* [en ligne]. Publié le 9 décembre 2014. Fernando Rivas, a future based on youth.

Adresse de la page :

<http://www.badmintoneurope.com/cms/default.aspx?clubid=4685&cmsid=239&pageid=5381&m=1501213>

Fernando Rivas (2019) : *BadmintonWorld.TV* [en ligne]. Publié le 13 février 2019. Badminton Unlimited – Fernando Rivas – Profile (Part 1).

Adresse de la page :

<https://www.youtube.com/watch?v=jNeswGVAjXc>

FFBaD (Ambition 2025) : *Fédération Française de Badminton* [en ligne]. Projet fédéral « Ambition 2025 » : consulté sur le site de la FFBaD.

Adresse de la page :

http://www.ffbad.org/data/Files/Espaces_Dedies/Dirigeants/Axes_Developpement_Federaux/Projet_2025/Ambition_2025_-_Complet.pdf

FFBaD (DESJEPS) : *Fédération Française de Badminton* [en ligne]. DESJEPS, Spécialité performance sportive, mention badminton.

Adresse de la page :

http://www.ffbad.org/data/Files/Espaces_Dedies/Entraîneurs/Documents_Utiles/FFBaD_PLA_Q_DES_BD8.pdf

FFBaD (OTHN) : *Fédération Française de Badminton* [en ligne]. Orientations Techniques du Haut Niveau 2017.

Adresse de la page :

http://www.ffbad.org/data/Files/Accueil/Haut_Niveau/Parcours_Excellence_Sportive/FFBaD_OTHN_2017.pdf

FFBAD (PFJJ) : *Fédération Française de Badminton* [en ligne]. Le Parcours de Formation du Jeune Joueurs vers le Haut Niveau.

Adresse de la page :

http://www.ffbad.org/data/Files/Accueil/Haut_Niveau/Parcours_Excellence_Sportive/FFBaD_PJJ_2017.pdf

FFBaD (PPF) : *Fédération Française de Badminton* [en ligne.] Projet de Performance de la FFBaD 2017-2024.

Adresse de la page :

[http://www.ffbad.org/data/Files/Projet%20de%20Performance%20F%C3%A9d%C3%A9ral_site\(1\).pdf](http://www.ffbad.org/data/Files/Projet%20de%20Performance%20F%C3%A9d%C3%A9ral_site(1).pdf)

INSEP : *INSEP* [en ligne]. Formation professionnelle continue.

Adresse de la page :

<https://www.insep.fr/fr/formations-et-diplomes/formation-professionnelle-continue>

ISCF (2012) : *International Council for Coaching Excellence et Association of Summer Olympic International Federations* [en ligne]. International Sport Coaching Framework, version 1.1.

Adresse de la page :

https://www.icce.ws/_assets/files/news/ISCF_1_aug_2012.pdf?fbclid=IwAR1CD4fSo9xwzsx_iHqseNeOCR6Zz1KbIyMQPxMDkyLMJLPOgOjJLgS3HCUU

Junling Zhou (2009) : *Hernandez, Anthony. Le Monde* [en ligne]. Publié le 10 novembre 2009.

Du château de Badminton à Jakarta, le volant a conquis l'Asie.

Adresse de la page :

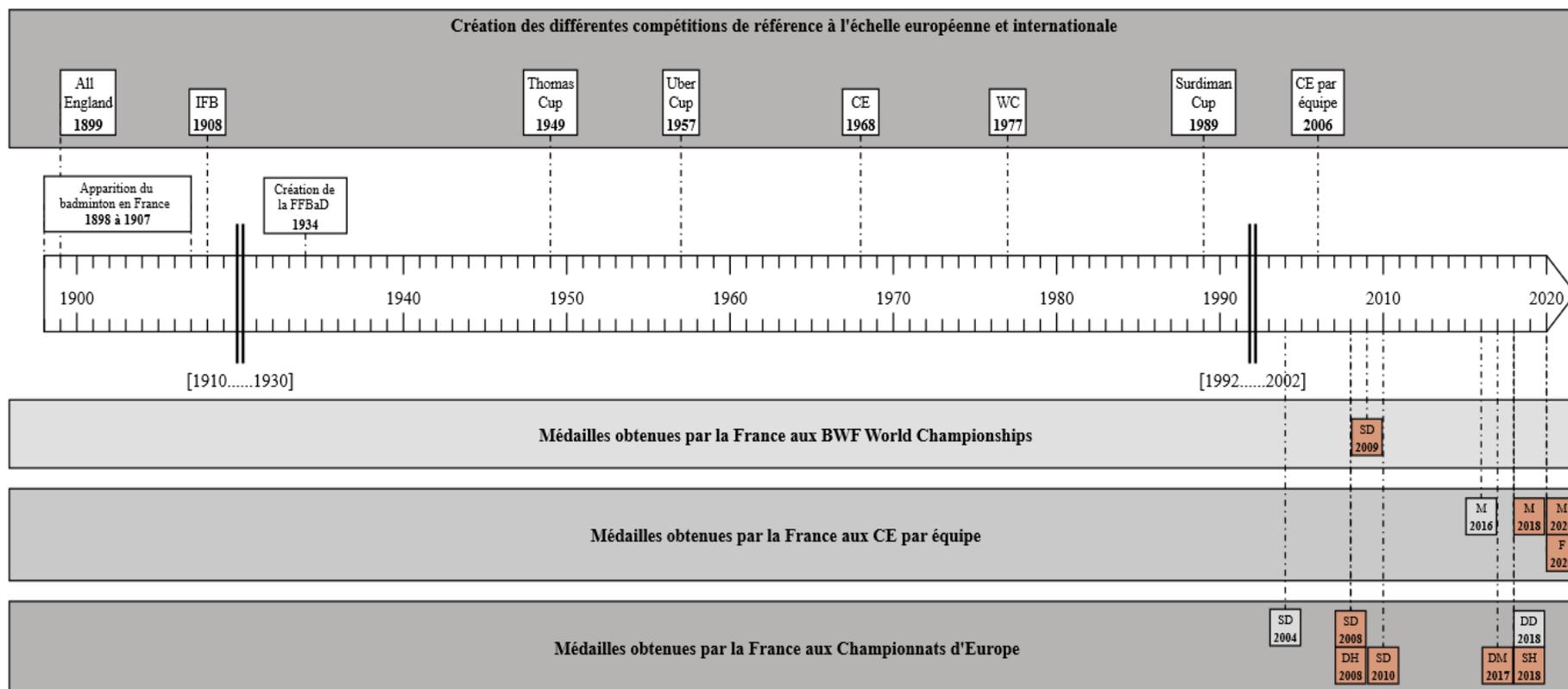
https://www.lemonde.fr/sport/article/2009/11/10/du-chateau-de-badminton-a-jakarta-le-volant-a-conquis-l-asie_1261336_3242.html

UNESCO, UIL, ETF et CEDEFOP (2017) : *European Centre for the Development of Vocational Training, European Training Foundation, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation, and UNESCO Institute for Lifelong Learning* [en ligne]. 2017. The global inventory of regional and national qualifications frameworks, volume II : National and regional cases.

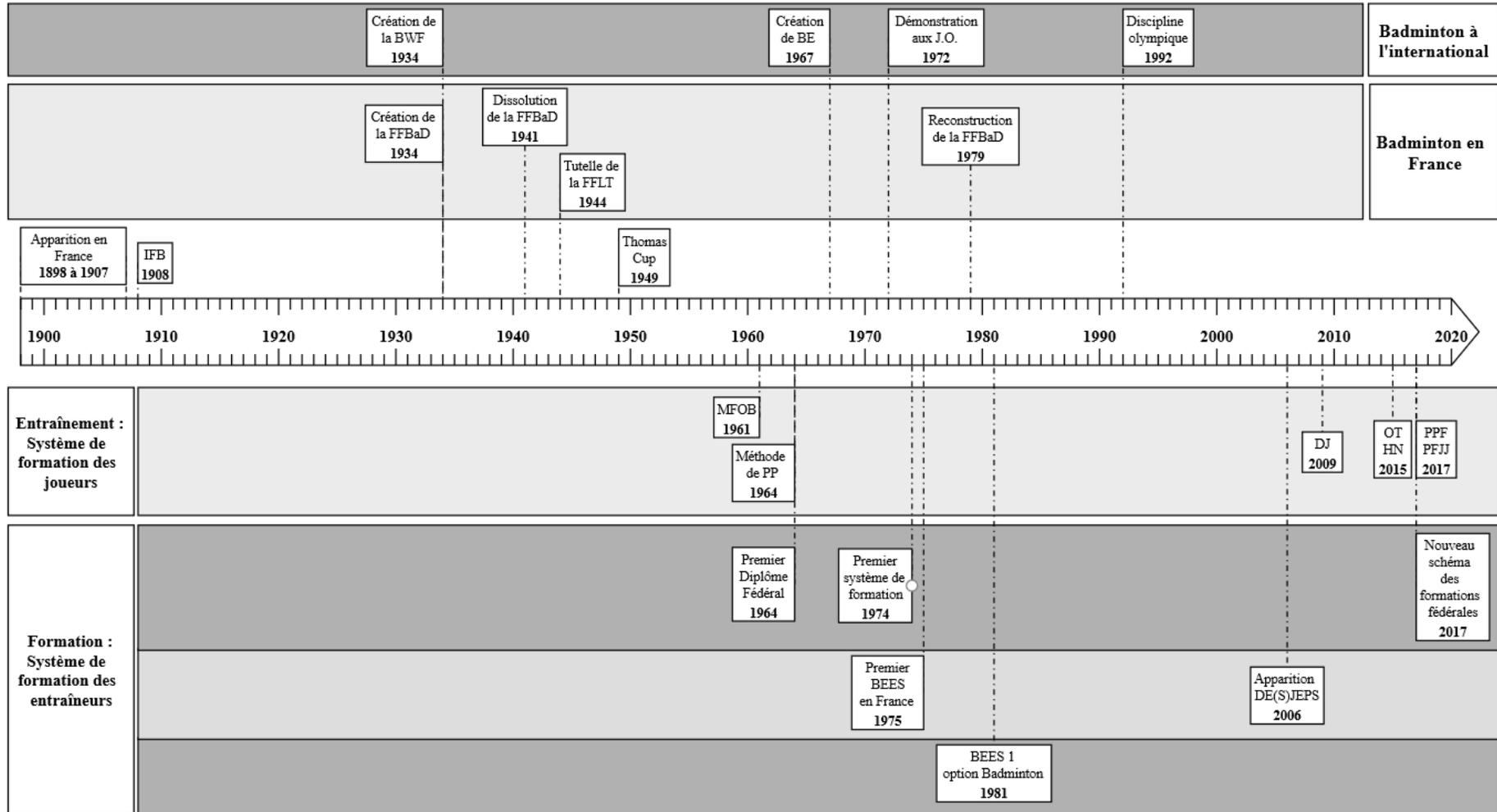
Adresse de la page : https://www.cedefop.europa.eu/files/2225_en.pdf

ANNEXES

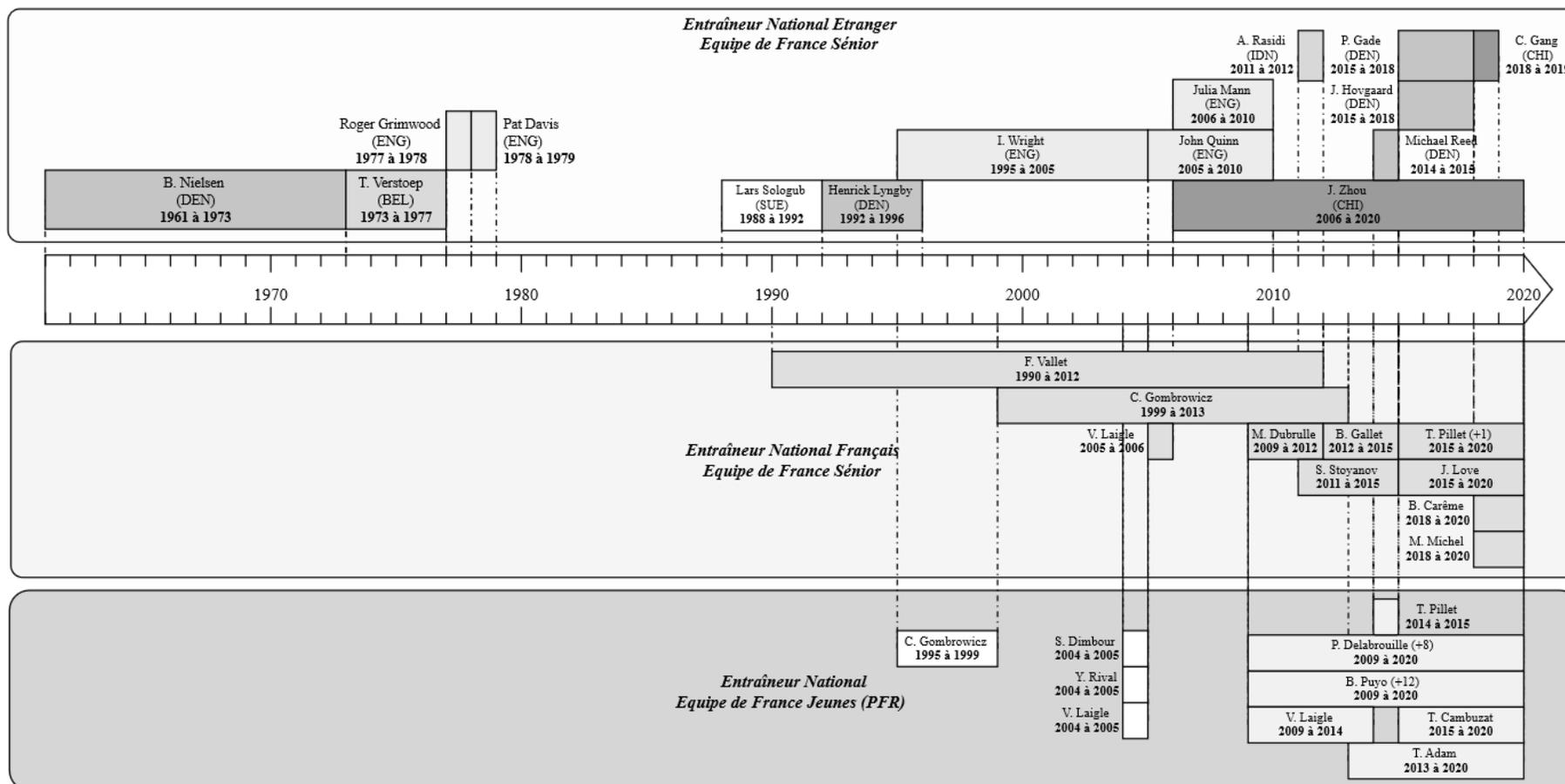
Annexe 1 : Création des compétitions internationales et premiers résultats français



Annexe 2 : Histoire du badminton



Annexe 3 : Historique des entraîneurs nationaux ayant été en activité sur l'INSEP ou le PFR



Annexe 4 : Traitement des données

Pour ne pas surcharger le manuscrit, la retranscription de tous les *verbatim* le traitement de toutes les données sont présentée dans un document annexe. Pour faciliter leur lecture, un guide de lecture est proposé.

Guide de lecture

En somme, nous avons réalisé l'EAV de 9 séances d'entraînement, suivies pour chacune d'elles d'un EAC avec l'entraîneur (EN) et le/la badiste (J).

Volet 1	Annexe 1	PFR <i>CREPS de Bordeaux</i>	Dyade 1
	Annexe 2	PFR <i>CREPS de Bordeaux</i>	
	Annexe 3	Pôle France <i>INSEP</i>	Dyade 2
	Annexe 4	Pôle France <i>INSEP</i>	Dyade 3
	Annexe 5	Académie privée <i>Club de Fos-sur-Mer</i>	Dyade 4
Volet 2	Annexe 6	PFR <i>CREPS de Bordeaux</i>	Dyade 5
	Annexe 7	PFR <i>CREPS de Bordeaux</i>	
	Annexe 8	PFR <i>CREPS de Strasbourg</i>	Dyade 6
	Annexe 9	PFR <i>CREPS de Strasbourg</i>	

Tableau 91 : Récapitulatif des 9 recueils de données réalisés

Compte tenu de la multiplicité des données enregistrées, les *verbatim* présentés ci-dessous correspondent uniquement aux différents épisodes préalablement sélectionnés (*cf.* Méthode de traitement des résultats).

Traitement des résultats

Pour chaque épisode, les règles ont été formalisées. Pour chaque règle, il est précisé (i) si l'acteur signifie sa propre activité (activité vécue (V)) ou (ii) s'il signifie l'activité de l'autre acteur (activité observée (O)). Une fois les règles identifiées, une enquête grammaticale synchronique a été réalisée afin de déterminer si les acteurs suivaient (i) des règles appartenant au même jeu de langage et (ii) les mêmes règles au sein du jeu de langage considéré.

Chaque épisode est présenté sous la forme suivante (un code couleur a été mis en place afin de présenter la démarche de construction de la règle à partir de l'EAV) :

Enregistrement audio-vidéo (EAV)		EAC de l'entraîneur (EN)	EAC du joueur (J)
Episode n° [...]			
[...]		[...]	[...]
Règles suivies par les acteurs		(V ou O) – [« », vaut pour « éléments d'étayage », ce qui obtient comme résultat de « éléments de résultats attendus/constatés »].	(V ou O) – [« », vaut pour « éléments d'étayage », ce qui obtient comme résultat de « éléments de résultats attendus/constatés »].
Participation au même jeu de langage	+ ou -	L'objet porte sur [...]	
Partage de la même signification	+ ou -	[...]	

Tableau 92 : Exemple de la présentation d'un épisode (et son traitement)

