Analyser la dynamique interactive entre un entraîneur et une athlète de haut niveau pour optimiser les situations d'entraînement

Contribution d'un programme de recherche en anthropologie culturaliste

Analysing the interactive dynamic between a coach and a high-level athlete with a view to optimising training situations. Contribution of a research programme in cultural anthropology

Julie K/Bidy et Guillaume Escalie

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/2619>

DOI : 10.4000/rechercheformation.2619

ISSN : 1968-3936

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 30 avril 2016

Pagination : 51-64

ISSN : 0988-1824

Référence électronique

Julie K/Bidy et Guillaume Escalie, « Analyser la dynamique interactive entre un entraîneur et une athlète de haut niveau pour optimiser les situations d'entraînement », *Recherche et formation* [En ligne], 81 | 2016, mis en ligne le 30 avril 2019, consulté le 04 janvier 2021. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/2619> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2619>

Analyser la dynamique interactive entre un entraîneur et une athlète de haut niveau pour optimiser les situations d'entraînement

Contribution d'un programme de recherche en anthropologie culturaliste

> **Julie K/Bidy**

Université de Bordeaux, Laboratoire Cultures, Éducation et Sociétés (LACES, EA7437), équipe « Vie sportive »

> **Guillaume Escalie**

Université de Bordeaux, Laboratoire Cultures, Éducation et Sociétés (LACES, EA7437), équipe « Vie sportive »

RÉSUMÉ : Cette étude de cas vise à analyser la dynamique des interactions entre un entraîneur et une athlète de haut niveau en vue de tracer des pistes pour optimiser les situations d'entraînement. Cette analyse s'appuie sur un programme de recherche en anthropologie culturaliste, qui présente un intérêt pour conceptualiser les significations que les acteurs accordent à leur vécu. Deux résultats contrastés permettront de démontrer l'impact du degré de partage de significations entre les deux acteurs sur la dynamique de travail et de déboucher sur des propositions visant à aménager ces situations.

MOTS-CLÉS : relations interpersonnelles, formation professionnelle continue, formation initiale, éducation physique

1. Introduction

Les études en sciences de l'intervention dans le champ de l'entraînement sportif à haut niveau ont été menées dans un premier temps, sur la base de paradigmes comportementalistes ou cognitivistes (pour une synthèse, voir Saury, Sève, Leblanc et Durand, 2002) et, plus récemment, dans le cadre d'une épistémologie de l'activité (Engeström, 1987). Par ailleurs, des interrogations quant à la pertinence d'une analyse exclusivement centrée sur les entraîneurs ont amené les chercheurs à analyser la dynamique des interactions entre les entraîneurs et les athlètes en vue d'optimiser les pratiques d'entraînement : comprendre l'activité d'un athlète, c'est aussi comprendre la relation qu'il peut y avoir entre son entraîneur et lui (d'Arripe-Longueville, Saury, Fournier et Durand, 2001).

L'ensemble de ces travaux centrés sur la relation « entraîneur-entraîné », avec une entrée « orientée activité » (Barbier et Durand, 2006), s'inscrivent dans une double

visée, à la fois épistémique et transformative (Schwartz, 1997) et présentent deux points communs : celui de conceptualiser ce que peut être une activité collective entre l'entraîneur et les athlètes et celui d'être de plus en plus en prise avec les problématiques de formation des entraîneurs (Sève, Poizat, Saury et Durand, 2006). Par exemple, dans une approche technologique, Mouchet (2003) utilise la notion de « *référentiel commun* » pour définir « *la trame commune de la pensée des joueurs et de l'entraîneur, susceptible de rationaliser et d'optimiser leurs choix* » (p. 23). Les travaux en ergonomie ont montré que cette coordination des activités n'est jamais totalement préspecifiée mais qu'elle résulte d'un processus de co-construction, qui permet un accès partagé des acteurs aux ressources de l'environnement. Dans le cadre d'une anthropologie cognitive, les études pointent l'idée selon laquelle les « *façons d'agir de l'entraîneur* » sont étroitement liées aux contraintes des situations (Durand, Hauw, Leblanc, Saury et Sève, 2005). Dans cette perspective, une place importante est accordée aux circonstances locales et au niveau d'intersubjectivité des expériences vécues par l'entraîneur et l'athlète dans le déroulement de leurs cours d'action respectifs (Sève et Saury, 2004).

Dans ce dernier cadre théorique, la signification de toute expérience est conçue comme le résultat d'une activité interprétative individuelle (Williams, 2002). Depuis quelques années, un autre programme de recherche est développé dans le champ de l'analyse de l'activité d'intervenants en éducation physique et en sport, avec un ancrage anthropologique plus culturaliste (Bertone et Chaliès, 2015). Du point de vue épistémologique, l'expérience vécue est envisagée dans ce programme, à l'instar de l'anthropologie cognitive située, comme holistique et multimodale (Albarello, Durand et Bourgeois, 2013). Par contre, la signification d'une expérience apparaît davantage comme une activité interprétative étalonnée par un apprentissage (Williams, 2002) réalisé à l'occasion d'interactions sociales plus ou moins formelles. Cet ancrage nous apparaît particulièrement heuristique pour analyser la dynamique interactive entraîneur-athlète (et plus généralement formateur-formé), car il propose une entrée orientée « activité » nous permettant d'accéder aux raisons de leur activité, mais aussi une entrée orientée « interactivité », car il nous permet d'accéder aux effets de l'activité de leur interlocuteur sur la leur. Dans cette perspective, l'étude de cas présentée ici vise à caractériser le niveau de partage des significations entre un entraîneur et un athlète en situation d'entraînement et les circonstances qui y sont associées, en vue d'esquisser des pistes visant à optimiser l'activité professionnelle des entraîneurs.

2. Cadre théorique

Cet article s'inscrit dans un programme de recherche en anthropologie culturaliste dont les soubassements épistémologiques sont principalement inspirés de la philosophie analytique de Wittgenstein (2004). Les hypothèses théoriques qui le constituent permettent notamment d'examiner les significations que les acteurs associent aux expériences qu'ils vivent. Compte tenu de l'objet de l'article, deux concepts permettant de conceptualiser ces significations sont présentés : celui de « *règle* » et celui de « *jeu de langage* ».

2.1. Capacités anthropologiques, capacités normatives et règles

Lorsqu'il agit, l'acteur vit des expériences 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 aux réactions naturelles appartenant à un comportement commun de l'humanité, telles que la capacité de mimétisme ou encore la capacité à associer un air de famille entre différentes expériences vécues (Wittgenstein, 2004). Ces capacités anthropologiques constituent «*un réseau ramifié de régularités dans la nature et le comportement humain*» (Chauviré, 2004, p.43) sur lesquelles se fonde l'apprentissage d'autres capacités dites «*normatives*».

Les capacités normatives peuvent être associées au «*principe d'intelligibilité de l'action*» (Chauviré, 2004), c'est-à-dire associées aux raisons qui conduisent l'acteur à agir comme il le fait. Chercher à décrire et comprendre pour partie les actions d'un acteur revient à le placer dans un régime de réflexivité relevant de «*l'appréhension de l'inhérence*» (Ogien, 2007). Ce peut être le cas par exemple lors d'entretiens d'auto-confrontation simple (EAS), au cours desquels il est invité à associer à ses actions leurs raisons conscientes et dicibles, même si l'expérience vécue présente certains aspects non directement conscientisables par l'acteur. Méthodologiquement, questionner l'acteur sur les raisons de ses actions revient à accéder aux «*règles*» (Wittgenstein, 2004) qu'il a suivies, et qui ont orienté pour partie ses actions.

2.2. Les jeux de langage comme circonstances du suivi des règles

Central dans ce qu'il est convenu d'appeler la seconde philosophie de Wittgenstein, les «*jeux de langage*» constituent des «*contextes d'activités culturellement définies*» au cœur desquels les acteurs déploient leurs actions : «*le concept de "jeu de langage" permet de délimiter l'espace de signification*», tandis que «*le concept de "grammaire" renvoie aux règles qui régissent ces jeux de langage*» (Laugier et Chauviré, 2006, p.36).

Si la signification d'une expérience est déterminée par une règle, cette détermination de la signification par la règle n'est toutefois pas nette et définitive. Une même expérience peut recouvrir une signification différente selon les circonstances de son usage. Par exemple, un hochement de tête de haut en bas signifiant *a priori* une réponse affirmative peut au contraire signifier, suivant les circonstances, une indifférence vis-à-vis de son interlocuteur. Finalement, chaque règle est intimement liée aux circonstances dans lesquelles l'acteur en fait l'usage : ce sont ces circonstances au sein desquelles les règles se déploient qui délimitent *in situ* un jeu de langage (Wittgenstein, 2004).

Dans le cadre de la situation professionnelle étudiée, tout jeu de langage peut être considéré comme un ensemble de circonstances dans lesquelles l'entraîneur et l'athlète suivent des règles car ils y voient apparaître certaines conditions de leur usage. Théoriquement, l'accord de signification entre les acteurs peut être compris comme

leur participation au même jeu de langage et leur suivi des mêmes règles constitutives de ce jeu. Cet accord de signification peut être apprécié par l'intermédiaire d'une « *enquête grammaticale* » (Laugier, 2009). Cette dernière vise plus précisément à déterminer si l'athlète participe au même jeu de langage et suit les mêmes règles que l'entraîneur pour signifier ce qu'il vit et/ou ce qu'il voit.

3. Méthode

Pour tenter de répondre à notre objectif, nous nous appuyons sur une étude de cas longitudinale présentée ci-après dans ses grandes lignes.

3.1. Dispositif et participants

Cette étude de cas exploratoire et prospective a été réalisée dans le cadre d'une collaboration avec le pôle France jeunes de badminton au Centre de ressources d'expertise et de performance sportives (CREPS) de Bordeaux, auprès d'un binôme entraîneur/joueuse de haut niveau volontaire. Ancien joueur ayant été classé parmi les cinquante meilleurs joueurs français et diplômé du Brevet d'État d'éducateur sportif 2^e degré (BEES 2) « *option badminton* », d'un Diplôme d'études supérieures spécialisées (DESS) « *Ingénierie de l'entraînement sportif* » et du professorat de sport, l'entraîneur est conseiller technique national et responsable des joueurs de moins de 17 ans. Il intervient depuis 12 ans sur le pôle France. Il est au regard de ces critères considéré comme un entraîneur expert.

Âgée de 17 ans, la joueuse a intégré le pôle Espoir en 2011, puis le pôle France jeunes en 2013 (les deux structures étant basées au CREPS de Bordeaux). La joueuse fait partie des meilleures joueuses françaises. Elle est championne de France en simple dames dans sa catégorie d'âge. Elle est également régulièrement sollicitée en Équipe de France pour participer à des compétitions internationales. Elle entretient une relation privilégiée avec l'entraîneur, compte tenu de la durée de leur relation (environ 5 ans) et de la fréquence de leurs interactions dans le cadre de séquences d'entraînement (7 à 9 fois par semaine).

3.2. Recueil des données

Dans un premier temps, des données d'enregistrement audio-vidéo ont été recueillies lors de trois séances d'entraînement individuelles successives espacées d'une semaine chacune. Ce bloc de trois séances a été sélectionné car il était associé à une thématique identifiée (le travail de défense) et se situait entre deux compétitions importantes de la joueuse : les championnats de France sénior et l'Open d'Italie junior. L'enregistrement audio a été possible grâce à deux micros haute fréquence, l'un positionné sur l'entraîneur et l'autre sur la bande du filet, pour ne pas gêner la pratique de la joueuse. Pour l'enregistrement vidéo, une caméra numérique positionnée sur pied fixe dans l'axe profond du terrain a permis de filmer le terrain en plan large.

Par la suite, ont été recueillies des données d'autoconfrontation simple (EAS). L'objet de l'étude consistant à comparer les significations associées par chacun des

acteurs aux événements vécus, le recueil à partir d'EAS a été privilégié. Contrairement à l'entretien d'autoconfrontation croisé (EAC), qui permet à un acteur de confronter son point de vue à celui d'un autre acteur, dans l'EAS l'acteur n'interagit qu'avec le chercheur. Il doit alors expliquer ce qu'il fait et amener le chercheur à penser, à sentir et à agir selon sa propre perspective (Paulhan, 1929). Si l'EAC permet d'engager des controverses créant des moments de développement notamment par des prises de conscience (Vygotski, 1934/1997), l'EAS permet à chaque acteur de s'exprimer librement. Cette méthode nous est apparue plus pertinente avec une dyade entraîneur/athlète dans laquelle l'impact des relations affectives et des rapports hiérarchiques peut être plus ou moins marqué. C'est donc grâce aux données recueillies à partir d'EAS que nous avons ensuite pu formaliser les règles suivies par chaque acteur pour signifier son activité, réaliser des enquêtes grammaticales et identifier si les acteurs participaient ou non aux mêmes jeux de langage.

Deux EAS ont été réalisés pour chaque séance d'entraînement, avec d'une part un EAS avec l'entraîneur, suivi d'un second EAS réalisé séparément avec l'athlète, soit un total de six EAS d'une durée d'une heure chacune. Les EAS ont été réalisés à partir du même protocole. Par un questionnaire semi-structuré, le chercheur visait à accéder à l'étiquetage langagier des événements visionnés, aux significations attribuées par chacun des acteurs aux actions visionnées et aux résultats attendus ou constatés de ces actions.

3.3. Traitement des données

Dans la continuité du questionnaire mené lors des EAS, le traitement a consisté à formaliser les règles suivies par l'entraîneur et l'athlète pour signifier leur activité. Pour ce faire, les données recueillies ont été traitées en six étapes successives détaillées à la suite en aménageant la procédure proposée par Chaliès, Bertone, Flavien et Durand (2008).

3.3.1. Étape 1

Avant de procéder aux EAS, une sélection des données d'observation a été réalisée : ont été sélectionnés en collaboration avec les acteurs les épisodes durant lesquels l'entraîneur et l'athlète interagissaient sur des durées suffisamment longues (entre 4 et 5 minutes).

3.3.2. Étape 2

Les EAS réalisés sur la base des épisodes d'entraînement sélectionnés ont fait l'objet d'une retranscription *verbatim* et ont été réorganisés pour obtenir une présentation synthétique, avec trois colonnes : la première avec les données d'enregistrement de la séance, la seconde avec les données issues de l'EAS de l'entraîneur, la troisième avec les données issues de l'EAS de la joueuse.

3.3.3. Étape 3

Après la retranscription de l'ensemble des données recueillies, le corpus a été découpé en unités d'interaction. Ces unités ont été délimitées à partir de l'objet des significations attribuées par les acteurs à leurs actions ou aux actions d'autrui visionnées. Par exemple, une unité d'interaction peut relever de l'activité de présentation d'une situation de travail par l'entraîneur à l'athlète. Dès que l'objet de la signification portée par les acteurs changeait, une nouvelle unité d'interaction était créée.

3.3.4. Étape 4

Pour chaque unité d'interaction, la règle suivie par l'acteur pour signifier son activité a été identifiée et formalisée à partir de trois catégories d'analyse :

- l'objet de la signification porté ;
- des éléments d'étayage de cette signification ;
- des résultats obtenus et/ou attendus.

Dans sa forme, chaque règle a été formalisée ainsi : [*«Objet»* vaut pour *«éléments d'étayage»* ce qui donne comme résultat *«ensemble des éléments de résultats attendus ou constatés»*]. Afin de minimiser les interprétations du chercheur, chacune des règles a été formalisée, lorsque cela a été possible, à partir du vocabulaire des acteurs.

3.3.5. Étape 5

Pour chaque épisode, une enquête grammaticale a été menée en comparant les règles suivies respectivement par l'entraîneur et la joueuse, en vue de déterminer si les acteurs participaient au même jeu de langage et si les acteurs suivaient les mêmes règles au sein du jeu de langage considéré. Par convention, nous avons considéré que les deux acteurs participaient au même jeu de langage si l'objet de la règle suivie était identique et que les deux acteurs suivaient la même règle si l'objet, certains éléments d'étayage et les résultats y étant associés étaient identiques.

3.3.6. Étape 6

La validité des résultats obtenus a été testée. Pour cela, la principale des précautions a consisté à doubler une partie de l'analyse des données. Alors que le chercheur responsable de l'étude menée a analysé l'ensemble du corpus, un second chercheur a traité de son côté une partie des données. Une comparaison et une discussion des traitements effectués par chacun des deux chercheurs ont ensuite été engagées. En cas de désaccord suite à cette discussion, les éléments de traitement considérés ont été rejetés. Dans le cas présent, moins de 5 % des éléments identifiés ont été sources de désaccords et écartés.

4. Résultats

Les résultats présentés ci-dessous permettent d'illustrer, à partir de deux épisodes contrastés extraits de deux séances d'entraînement, des degrés différents de partage de significations entre l'entraîneur et l'athlète.

4.1. L'entraîneur et la joueuse participent au même jeu de langage et suivent les mêmes règles pour signifier leur vécu

L'épisode sélectionné se déroule au milieu de la première séquence d'entraînement enregistrée. L'entraîneur, du même côté du filet que la joueuse, lui donne les consignes relatives à une nouvelle situation d'entraînement, dont le format tend vers de l'échange continu. Dans ce format de jeu, l'entraîneur est amené à systématiquement renvoyer le volant de la joueuse dans des zones précises pour la faire travailler sur des enchaînements de coups spécifiques. L'extrait suivant rend compte de l'interaction entre l'entraîneur et la joueuse au moment où il lui présente le travail à effectuer (Extrait 1).

4.1.1. Extrait 1 (Séance d'entraînement 1)

EN (Entraîneur) : *Même chose, sauf que maintenant, je prends ma raquette. Premier volant, je te déborde sur un des deux coins, tu te laisses déborder, tu fais un coup dans le retard classique tranquillement [...] Tu vises l'avant du court [...] Moi je joue ton volant.*

JO (Joueuse) : *Et je viens te rusher¹ 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 [...] Disons que ça se peut, mais bref, si tu peux rusher, t'y arriveras au moins une fois, on va essayer d'accord. Si tu veux.*

JO : *Et je fais une bande.*

EN : *Tu prends le filet, tu peux faire une bande, soit tu repousses le volant au fond, soit tu viens croiser, tu fais ce que tu veux.*

Lorsque l'entraîneur est autoconfronté sur cet extrait, il explique que la joueuse, peu bavarde sur l'ensemble de la séance, cherche ici l'interaction en entrant « dans le défi » (Extrait 2).

4.1.2. Extrait 2 (EAS de l'entraîneur – Séance d'entraînement 1)

CH (Chercheur) : *On s'arrête sur ce passage où tu donnes une consigne, c'est ça ? Qu'est-ce qui se passe là ?*

EN : *Je suis content parce qu'elle (la joueuse) rentre un peu dans le défi, chose qu'elle n'avait pas fait du tout dans le début de la séance [...] Alors quand elle dit « je vais faire une bande », moi je suis plutôt satisfait, ça veut dire qu'elle va essayer, elle part avec un a priori plutôt positif. Ce qui est pour moi indispensable de*

1 Rush : coup d'attaque en badminton réalisé du filet, qui consiste à faire descendre le volant le plus rapidement possible dans le terrain adverse (très proche du smash mais en zone avant).

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.

À ce moment précis de l'EAS, l'entraîneur signifie l'activité de la joueuse en suivant la règle : [*«Entrer dans le défi»* vaut pour *«vouloir rusher sur l'entraîneur»*, *«vouloir essayer de répondre à la consigne»* ce qui donne comme résultat de *«partir avec un a priori positif par rapport à la consigne»*]. Il précise qu'il saisit l'intention manifestée par la joueuse de le défier comme une opportunité qu'il accompagne en adaptant sa propre activité pour répondre à ses attentes. La dynamique de l'interaction présente donc ici un caractère très contextuel, révélant une activité d'adaptation de la part de l'entraîneur.

Lorsqu'elle est autoconfrontée au même extrait, la joueuse explique pourquoi à ce moment précis de l'entraînement, elle a cherché à interagir avec l'entraîneur et en quoi ses mots, qui peuvent paraître anodins, permettent implicitement la mise en place d'un défi (Extrait 3).

4.1.3. Extrait 3 (EAS de la joueuse – Séance d'entraînement 1)

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

JO : 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. C'est aussi un moment dans ma tête où je vais vraiment essayer de chercher à lui mettre un rush, alors que si je ne le dis pas, ça passe un peu inaperçu entre guillemets, et puis là j'avais la possibilité vraiment d'essayer de faire des coups qui vont le gêner. [...] C'est pour le piquer un peu, et pour mettre une intensité peut-être un peu dans l'exercice aussi.

Dans cet extrait, la joueuse suit la règle : [*«Mettre un défi en place»*, vaut pour *«se placer dans une position proche du match»*, *«essayer de faire des coups qui vont gêner l'entraîneur»* et *«mettre un peu plus de concentration et d'intensité dans l'exercice»* ce qui donne comme résultats de *«piquer l'entraîneur»* et *«essayer de gagner»*].

À ce moment de la séance, les deux acteurs s'inscrivent dans le même jeu de langage, pouvant être étiqueté [*«Se défier»*], et associent la même signification à l'épisode considéré : entrer dans *«le jeu du défi»* génère une intensité supérieure dans l'engagement des deux acteurs, ce qui semble propice à la dynamique de travail.

Ce premier résultat pointe l'idée selon laquelle, dans une situation de formation, un haut degré d'intersubjectivité entre le formateur et le formé constitue une condition favorable à la motivation et au développement de ce dernier. C'est notamment dans la capacité du formateur à se saisir dans l'interaction des motifs d'agir du formé pour orienter la suite de son intervention que se situe l'un des fondements de cette intersubjectivité.

4.2. L'entraîneur et la joueuse ne participent pas au même jeu de langage

L'épisode suivant se déroule au début de la deuxième séquence enregistrée. L'entraîneur finit une série de multivolants et, avant de reprendre une nouvelle série,

donne à la joueuse des conseils techniques spécifiques au coup travaillé : la défense courte croisée. L'extrait suivant rend compte de l'interaction entre l'entraîneur et la joueuse entre les deux séries de multivolants (Extrait 4).

4.2.1. Extrait 4 (Séance d'entraînement 2)

EN : Allez on refait une série. Si c'est très loin, c'est là que ça se passe. La seule chance quand tu es débordée [...] la seule chance, c'est ça. C'est casser le poignet vers l'extérieur, ça fait mal encore d'ailleurs?

[La joueuse hoche les épaules, « contrôle » ses poignets, mais ne répond pas.]

EN : Allez on y va. Même chose, prête?

[La joueuse ne répond pas et va se placer pour débiter la nouvelle série de volants.]

La confrontation de l'entraîneur au visionnage de son activité lui confirme qu'il a tendance à beaucoup parler pour essayer d'impliquer la joueuse par le « dialogue », mais celle-ci n'entre pas dans cette interaction. Il reste partagé entre habitude et incompréhension (Extrait 5).

4.2.2. Extrait 5 (EAS de l'entraîneur – Séance d'entraînement 2)

CH : Ici, tu expliques techniquement le geste et tu lui poses une question. Et qu'est-ce qui se passe chez Y. (la joueuse)?

EN : Y. est très bavarde sauf à l'entraînement. Là, elle ne rentre pas dans le dialogue. Mais de toute façon, je suis habitué. C'est-à-dire, je parle, finalement quand je m'en rends compte, je me dis qu'il n'y a que moi qui parle dans ces trucs-là [...] Je m'en rends compte, en regardant la vidéo, enfin avant de venir je m'en doutais un peu [...] Si on ne dynamise pas un petit peu, si on n'anime pas nous-mêmes un petit peu [...] il va rien se passer, c'est évident. Donc moi, je suis dans mon rôle d'entraîneur [...] Je le sais inconsciemment je m'en rends compte, mais je ne formalise pas là-dessus. Par contre, voilà moi je me questionnerai toujours, après comment ça se fait, qu'elle ne rentre pas plus dans le truc.

Dans cet extrait, l'entraîneur suit la règle : [« Être seul à parler » vaut pour « être dans son rôle d'entraîneur » et « être habitué à ce que la joueuse ne soit pas très bavarde » ce qui donne comme résultat de « chercher à dynamiser l'entraînement mais ne pas réussir à faire entrer la joueuse dans le dialogue »]. Le monologue du formateur peut être associé à deux circonstances : (i) la façon dont il signifie sa fonction considérant que c'est son « rôle » de dynamiser la relation avec la joueuse et (ii) la connaissance « intime » qu'il a de cette dernière fait qu'il ne se « formalise » pas à propos de son silence, car il est « habitué » à ce type de comportement la concernant.

Il est intéressant de noter ici le potentiel développemental de l'EAS pour un acteur participant à ce type de situations interactives. Dans le cas présent, le visionnage *a posteriori* par l'entraîneur de sa propre activité confirme l'analyse qu'il avait pu faire jusqu'ici de sa pratique (« je m'en rends compte, en regardant la vidéo, enfin avant de venir je m'en doutais un peu »). D'autre part, il encourage l'entraîneur à poursuivre sa réflexion quant aux raisons qui pourraient permettre de comprendre l'activité de la

joueuse («*Par contre, voilà moi je me questionnerai toujours, après comment ça se fait, qu'elle ne rentre pas plus dans le truc*»).

Lorsque la joueuse est autoconfrontée au même extrait, elle rend compte spontanément des raisons qui font que l'entraîneur lui parle de son poignet à ce moment-là. Puis elle explique les raisons qui font qu'elle n'entre pas dans l'interaction à ce moment-là avec l'entraîneur (Extrait 6).

4.2.3. Extrait 6 (EAS de la joueuse – Séance d'entraînement 2)

CH : *Donc il te pose la question, «est-ce que ça va»? Par contre, tu ne rebondis pas finalement?*

JO : *Je pense que, sur cette séance-là, il y avait des circonstances avant, qui ont fait que je n'avais pas forcément envie de rentrer dans l'interaction tout court. Donc je pense, que là, je savais que ça le frustrait [...] 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 bon 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.*

Dans cet extrait, la joueuse signifie son activité pendant que l'entraîneur lui donne des conseils en suivant la règle : [*«Chercher à se protéger»* vaut pour *«y avoir des circonstances»* et *«être frustrant pour l'entraîneur»*, ce qui donne comme résultats de *«ne pas répondre»* et de *«garder de la distance»*]. D'un côté, l'entraîneur cherche à interagir avec la joueuse et finalement ne rebondit pas sur l'absence de réaction de cette dernière à ses sollicitations, associant cela à un comportement habituel conforme à l'attitude peu communicative et peu démonstrative de la joueuse à l'entraînement. D'un autre côté, pour la joueuse, c'est un choix de ne pas entrer dans l'interaction, choix qu'elle associe à certaines *«circonstances»*.

Des données d'autoconfrontation complémentaires permettent de venir éclairer ces circonstances. Plus précisément il semblerait que la non-sélection de la joueuse aux championnats d'Europe junior, quelques jours auparavant, soit à l'origine de son choix de garder une certaine distance vis-à-vis de son entraîneur. L'extrait suivant, relatif à l'EAS de la joueuse et portant sur un moment d'interaction avec l'entraîneur, préalable à l'épisode étudié, rend compte de la résonance affective de cette non-sélection chez la joueuse (Extrait 7).

4.2.4. Extrait 7 (EAS de la joueuse – Séance d'entraînement 2)

CH : *Ici, tu lui parles de la sélection pour les Championnats d'Europe.*

JO : *Oui. Moi, je ne suis pas d'accord. Vraiment pas d'accord enfin j'estime que par rapport à la sélection des (Championnats) Europe, ce qui est un peu les circonstances, j'essayais de prendre du recul un peu par rapport à ça, mais moi je suis pas d'accord, je trouve que cette non-sélection, elle est injuste [...] 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.*

À ce moment précis de l'entraînement, les acteurs ne participent pas au même jeu de langage. Alors que l'entraîneur se situe dans un jeu pouvant être étiqueté

[«*Dynamiser la joueuse*»], considérant que c'est son rôle, d'autant plus avec une athlète peu communicative, cette dernière se situe dans un jeu de langage pouvant être qualifié [«*Se protéger*»], compte tenu d'évènements antérieurs qui ne l'encouragent pas à faire preuve de coopération et d'engagement. Ce deuxième résultat pointe l'idée que des mésinterprétations de la part d'un formateur quant aux raisons des actions des formés risquent de donner lieu un «*rendez-vous manqué*», minimisant au final l'impact potentiel de la situation en termes de développement pour le formé.

5. Discussion

Cette discussion ne cherche pas à généraliser les résultats obtenus dans le cadre de cette étude exploratoire car ceux-ci mériteraient d'être validés par des travaux menés avec des échantillons scientifiquement plus significatifs. Cette discussion vise plutôt à s'appuyer sur ces résultats pour (i) les mettre en perspective avec les principaux travaux de la littérature du domaine, (ii) discuter de la fécondité du cadre théorique retenu pour interpréter les données empiriques et (iii) esquisser quelques propositions pour aménager les situations ordinaires de formation.

Tout d'abord, ces résultats sont congruents avec un certain nombre de travaux récents sur l'analyse de l'activité en situation d'entraînement puisqu'ils pointent l'idée selon laquelle la dynamique des interactions entre entraîneur et athlète est très située (Saury et Gal-Petitfaux, 2003). Dans le premier cas présenté, l'entraînement semble planifier de façon relativement souple, le choix de l'entraîneur de répondre positivement à l'intention de la joueuse de le défier relevant principalement d'une activité d'improvisation. Les athlètes participent pleinement de façon plus ou moins manifeste à la conception et à l'infléchissement du travail demandé. Les formes concrètes de l'entraînement sont davantage le produit d'une «*régulation conjointe*» par l'entraîneur et les athlètes que les effets des seules prescriptions de l'entraîneur (Sève et Saury, 2004). Plus généralement, au-delà du monde de l'entraînement sportif, ces résultats montrent la nécessité pour les formateurs de faire preuve d'adaptabilité dans leurs activités d'intervention en vue de répondre aux intentions et préoccupations locales des formés.

Le second résultat est quant à lui plus contre-intuitif. En effet, il tend à mettre en évidence l'idée selon laquelle la connaissance intime que l'entraîneur peut avoir de son athlète, compte tenu de l'histoire de leur relation, peut participer à la mésinterprétation par l'entraîneur de l'activité de l'athlète. Dans le cas présenté, la non-sélection de la joueuse aux championnats d'Europe génère un effet direct sur son activité en termes d'engagement lors de la séance analysée. L'entraîneur ne signifiant pas l'activité de «*prise de distance*» de la joueuse comme étant principalement tenu par cette circonstance mais comme étant davantage liée à la personnalité peu communicative et peu démonstrative de la joueuse à l'entraînement, il s'ensuit l'instauration d'une dynamique interactive peu collaborative. Sans la construction de significations et de jugements partagés sur ce qui s'est passé en compétition ou

à l'extérieur de la sphère de l'entraînement, il semble difficile que la dyade entraîneur – athlète s'engage dans une dynamique de travail propice à l'engagement et à l'optimisation de la performance. Pour cela, il semble utile pour les entraîneurs de connaître les préoccupations sous-jacentes à l'activité des athlètes pour pouvoir approcher voire partager les mêmes significations qu'eux et éviter ainsi certains malentendus ou non-dits.

Même si la relation entraîneur-entraîné est très particulière, notamment dans le cadre des sports individuels avec une grande longévité et fréquence d'entraînement en commun entre les acteurs, ces résultats peuvent être transposés de façon plus large à l'analyse de la dynamique des interactions formateur-formé. En effet, c'est en s'intéressant aux motifs d'agir et à leur trajectoire expérientielle que le formateur va pouvoir (i) mettre en place une dynamique et un climat de travail stimulant et (ii) être dans un rôle d'accompagnement au développement des formés. Du point de vue théorique, ce dernier résultat tend à mettre en évidence que les jeux de langage dans lesquels les acteurs inscrivent leurs activités présentent un caractère non complètement déterminé et clos. Selon ce postulat, un acteur peut effectivement établir des relations dites « verticales » (Cometti, 2004) entre plusieurs jeux de langage, c'est-à-dire la constitution de réseaux de parenté entre plusieurs jeux de langage au sein d'une même activité. Par exemple, l'activité de l'athlète dans l'épisode analysé (non-sélection de la joueuse aux championnats d'Europe) peut être interprétée comme relevant d'une interpénétration des jeux de langage relevant à la fois de l'entraînement (être attentive aux conseils de l'entraîneur) et de la compétition (se protéger affectivement en ne s'impliquant pas dans l'interaction).

6. Conclusion

Même s'il s'agit d'une étude de cas qualitative et qu'une généralisation des résultats n'est pas envisageable à la suite de ce seul travail, elle a pointé le caractère à la fois contingent et ouvert des interactions entre formateurs et formés, ces interactions étant fortement orientées par (i) les intentions et les préoccupations locales des acteurs et (ii) les trajectoires de vie des acteurs. Cette dernière idée est congruente avec les propos de Theureau (2015) lorsqu'il indique que l'activité humaine peut être décrite à différents niveaux, des plus larges et étendus aux plus restreints et instantanés. Or, la majorité des études menées au sein du programme du cours d'action décrivent l'activité à un niveau usuel de l'expérience humaine, appelé régulièrement le cours d'expérience. Aussi, une des évolutions pourrait consister à comprendre l'activité à des niveaux plus « élevés », en s'intéressant aux trajectoires expérientielles des acteurs pour reconstituer leur « cours de vie ».

À partir de ces résultats, un aménagement des dispositifs ordinaires semble heuristique à explorer pour optimiser les plans de formation des formateurs. Il s'agirait de rapatrier, moyennant une formation à son usage, la méthodologie de l'autoconfrontation en vue de favoriser la construction par les formateurs et les formés des signi-

fications et des jugements partagés sur ce qui s'est passé pendant les situations de formation, en vue d'optimiser leur collaboration.

Julie K/Bidy

julie.kbidy@etu.u-bordeaux.fr

Guillaume Escalie

guillaume.escalie@u-bordeaux.fr

Bibliographie

- Albarello, L., Bourgeois, E. et Durand, M. (2013). *Expérience, activité, apprentissage*. Paris : PUF.
- D'Arripe-Longueville, F., Saury, J., Fournier, J. et Durand, M. (2001). Coach-athlete situated interaction during elite french male archery competitions. *Journal of applied sport psychology*, 13, 275-299.
- Barbier, J.-M. et Durand, M. (2006). *Sujets, activités, environnements : approches transverses*. Paris : PUF.
- Bertone, S. et Chaliès, S. (2015). Construire un programme de recherche technologique sur la formation des enseignants : choix épistémologiques et théoriques. *@ctivités*, 12, 53-72.
- Chaliès, S., Bertone, S., Flavier, E. et Durand, M. (2008). Effects of collaborative mentoring on the articulation of training and classroom situations: A case study in the French school system. *Teaching and Teacher Education*, 24, 550-563.
- Chauviré, C. (2004). *Le moment anthropologique de Wittgenstein*. Paris : Kimé.
- Cometti, J.-P. (2004). *Ludwig Wittgenstein et la philosophie de la psychologie*. Paris : PUF.
- Durand, M., Hauw, D., Leblanc, S., Saury, J. et Sève, C. (2005). Analyse de pratiques et entraînement en sport de haut niveau. *Éducation permanente*, 161, 54-68.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki, Finlande : Orienta-Konsultit.
- Laugier, S. (2009). *Wittgenstein : les sens de l'usage*. Paris : Vrin.
- Laugier, S. et Chauviré, C. (2006). *Lire les recherches philosophiques de Wittgenstein*. Paris : Vrin.
- Mouchet, A. (2003). Caractérisation de la subjectivité dans les décisions tactiques des joueurs d'Élite 1 en rugby. Thèse de doctorat non publiée. Bordeaux : université Bordeaux 2.
- Ogien, A. (2007). *Les formes sociales de la pensée. La sociologie après Wittgenstein*. Paris : Armand Colin.
- Paulhan, F. (1929). *La double fonction du langage*. Paris : Félix Alcan.

- Saury, J., Sève, C., Leblanc, S. et Durand, M. (2002). Analyse de l'intervention des entraîneurs à l'entraînement et en compétition. Contribution de quatre perspectives de recherche. *Science et Motricité*, 46, 9-48.
- Saury, J. et Gal-Petitfaux, N. (2003). L'inscription temporelle et spatiale de l'activité : le cas des entraîneurs sportifs et des enseignants d'éducation physique. *Recherche et formation*, 42, 21-33.
- Schwartz, Y. (1997). *Reconnaissance du travail. Pour une approche ergologique*. Paris : PUF.
- Sève, C., Poizat, G., Saury, J. et Durand, M. (2006). Un programme de recherche articulant analyse de l'activité en situation et conception d'aides à la performance : Un exemple en entraînement sportif de haut niveau. *@ctivités*, 3, 45-62.
- Sève, C. et Saury, J. (2004). *L'entraînement*. Paris : Éditions EP&S, coll. Pour l'action.
- Theureau, J. (2015). *Le cours d'action : l'énaction et l'expérience*. Toulouse : Octarès.
- Vygotski, L. (1934/1997). *Pensée et langage* (F. Sève, trad.). Troisième édition. Paris : La Dispute.
- Williams, M. (2002). Tout est-il interprétation? In C. Chauviré et A. Ogien (dir.), *La régularité* (p. 207-233). Paris : EHESS.
- Wittgenstein, L. (2004). *Recherches philosophiques*. Paris : Gallimard.

Abstract

Analysing the interactive dynamic between a coach and a high-level athlete with a view to optimising training situations. Contribution of a research programme in cultural anthropology

ABSTRACT: This case study aims to analyse the dynamics of the interactions between a coach and a high-level athlete, with a view to suggesting ways to optimise training situations. This analysis is based on a research programme in cultural anthropology, which is of interest for conceptualising the meanings which those involved accord to their experiences. Two contrasting results serve to show the impact of the meanings shared between the two people involved on the work dynamic and lead to the development of proposals for establishing these situations.

KEYWORDS: interpersonal relations, continuing professional development, initial training, physical education