

## ÉVALUER UNE FORMATION POUR LA TRANSFORMER : LE CAS DES ENTRAÎNEURS DE FOOTBALL

---

*Jérémy LESELLIER*

*Guillaume ESCALIE*

*Julie K/BIDY*

*Pascal LEGRAIN*

*Université de Bordeaux, LACES – EA 7437 (France)*

### RÉSUMÉ

---

Le référentiel de certification qualité des prestataires d'actions à visée de formation place les compétences au cœur des programmes de développement professionnel des entraîneurs sportifs. Cette étude vise à évaluer la qualité d'un dispositif de formation par alternance des entraîneurs de football en France. Notamment, elle examine la façon dont des temps d'analyse de pratique via l'instruction au sosie sont intégrés à la formation et leurs effets sur les perceptions d'efficacité en coaching des stagiaires en formation. L'analyse mobilise une méthodologie mixte de recueil de données qui articule des données quantitatives et qualitatives permettant d'appréhender la complexité d'un dispositif de formation. Les résultats issus de la comparaison de deux conditions de formation par alternance (intégrant ou non une pratique réflexive) font apparaître des différences significatives sur deux dimensions de l'échelle d'efficacité en coaching (Myers *et al.*, 2008) en faveur de la condition n'intégrant pas l'instruction au sosie dans le design de formation. Les analyses qualitatives apportent une vision explicative à ce résultat inattendu interrogeant les circonstances de formation dans lesquelles la pratique réflexive est importée dans la formation professionnelle des entraîneurs. Des préconisations multiniveaux sont apportées dans le but de rendre l'alternance davantage intégrative en vue d'améliorer les perceptions d'efficacité en coaching, source d'autorégulation et de développement professionnel.

### MOTS-CLÉS

---

Autoréflexion, compétences, efficacité en coaching, formation professionnelle par alternance, instruction au sosie.

## INTRODUCTION

---

À partir de 2021, les organismes de formation (OF) professionnelle seront soumis au référentiel de certification qualité des prestataires d'actions concourant au développement des compétences. Pour se voir attribuer ce certificat, il appartient notamment aux OF de mettre en place une évaluation de la qualité de la formation. Par ailleurs, la mise en place de protocoles de type « Recherche-Action » est préconisée en référence aux travaux révélant l'importance de conduire des actions visant à évaluer les programmes de formation des entraîneurs (Cushion & Nelson, 2013).

Dans ce contexte, les OF des entraîneurs de football sont invités à anticiper ces démarches et à collaborer avec des équipes de recherche pour optimiser leur système de formation. Dans la majorité des pays étrangers, les programmes de formation des entraîneurs sont déjà conçus et mis en œuvre en collaboration étroite avec les universités (Trudel, Milestetd & Culver, 2020). En revanche, la collaboration entre les fédérations sportives et les universités au niveau des formations d'entraîneurs reste sporadique en France.

Les études observationnelles récentes portant sur l'analyse des programmes de formation des entraîneurs mettent en évidence que ces derniers sont notamment structurés selon deux grands principes (Trudel *et al.*, 2020). D'une part, la majorité des formations des entraîneurs est basée sur le principe de l'alternance entre une formation en centre et un stage de mise en situation professionnelle. Ces stages visent à permettre une intégration en contexte des différents contenus appris en centre de formation. Au demeurant, la littérature montre la limite des formations basées sur ce principe, au travers notamment d'un « choc de la réalité » entre les expériences en club et celles en centre de formation (Dieffenbach, Murray & Zakrajsek, 2011). Ces résultats invitent à engager une démarche de formation plus intégrative, en établissant des liens collaboratifs forts entre ces deux espaces que sont les clubs et les centres de formation des entraîneurs. D'autre part, ces programmes de formation des entraîneurs sont fondés sur un principe de développement professionnel visant à favoriser la pratique réflexive des entraîneurs (Gilbert et Trudel, 2005 ; Nash, 2016). À cet effet, des dispositifs d'analyse de pratiques sont souvent intégrés dans les programmes de formation. Bien que certaines études aient obtenu des résultats prometteurs (Kuklick, Gearity & Thompson, 2016), d'autres soulignent la nécessité de renforcer une formation individualisée des entraîneurs de façon à mieux accompagner le développement de compétences dans les domaines de l'observation, de la compréhension, de la régulation, de l'aménagement des situations et de l'autocritique (Knowles, Gilbourne, Cropley & Dugdill, 2014). Notamment, ces préconisations sont avancées dans le but de nourrir le sentiment d'auto-efficacité des entraîneurs.

## DÉVELOPPER L'AUTO-EFFICACITÉ DES STAGIAIRES DANS LA FORMATION

---

Comme le soulignent les travaux de Nagels (2008), s'interroger sur l'ingénierie de formation professionnelle implique de considérer que plus les individus ont l'opportunité de développer des perceptions d'auto-efficacité en formation professionnelle et dans l'exercice de leur métier, et plus ils sont en mesure d'acquérir des compétences. Ce postulat fondé sur la conception du développement humain

élaborée par Bandura (1977) impacte aujourd'hui le champ de la formation professionnelle (Carré, 2019) et notamment la formation des entraîneurs sportifs. Ainsi, l'un des indicateurs de l'efficacité d'un programme de formation renvoie à sa capacité à favoriser le développement des attentes d'efficacité chez les stagiaires. Dans cette approche sociocognitive du développement, ces attentes, qui reposent sur « *la croyance de l'individu dans sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire des résultats souhaités* » (Bandura, 2007, p.12), constituent le ressort de l'agentivité humaine. Un niveau élevé d'auto-efficacité conduit l'individu à se fixer des buts ajustés aux objectifs de la formation, et à persévérer dans l'atteinte de l'objectif conduisant au développement des compétences, et plus généralement à la réussite et la performance.

Dans la mesure où les perceptions d'auto-efficacité relèvent d'une auto-évaluation de sa capacité à mobiliser certaines ressources dans l'atteinte d'un objectif, la faculté d'auto-analyse du sujet se situe au fondement même des croyances d'efficacité. Cette faculté est directement rattachée aux facteurs personnels du modèle triadique de Bandura (2003) dans lequel « *le fonctionnement humain est le produit d'une interaction dynamique et permanente entre des cognitions, des comportements et des circonstances environnementales* » (Carré, 2003, p.4). Pour les formateurs, l'enjeu actuel de la professionnalisation est donc d'aménager les conditions de la formation pour favoriser chez les formés la pratique réflexive source d'auto-efficacité (Zimmerman, 2008 ; Schunk & Dibenedetto, 2016).

Des travaux examinant les dispositifs de formation basés sur les analyses de pratique mettent en évidence que le sentiment d'efficacité personnelle constitue un indicateur pertinent pour évaluer l'effet d'une formation (e.g., Nagels, 2008). Dans le domaine de l'entraînement sportif, l'étude de Malet et Feltz (2000) a examiné l'impact d'un programme de formation de douze heures sur la perception d'efficacité en coaching comparé à des entraîneurs n'ayant pas reçu de formation. Les auteurs ont montré un effet statistiquement significatif de l'interaction de la condition de formation et du temps sur les perceptions d'efficacité. Plus récemment, les travaux de Trudel *et al.* (2010) ont confirmé qu'un programme de formation initiale favorisait l'accroissement des perceptions d'efficacité des entraîneurs novices dont les croyances d'efficacité en coaching étaient particulièrement sensibles aux premières expériences vécues en formation et en club. L'ensemble de ces travaux confirme que les expériences personnelles, considérées comme primordiales pour la suite de la carrière, influencent directement la motivation des entraîneurs et leurs comportements auprès des athlètes.

Cependant, le cas spécifique des conditions de formation en alternance des entraîneurs sportifs intégrant une pratique réflexive et leurs effets sur l'auto-efficacité des stagiaires n'a pas été traité à la lumière de ces travaux. Face à l'enjeu de développement des compétences des entraîneurs, il y a tout lieu de s'interroger sur ces conditions de formation et sur leur potentiel à nourrir des attentes d'auto-efficacité élevées nécessaires au développement de compétences critiques, sources d'évolution dans la pratique professionnelle des entraîneurs. Les conditions de formation intégrant des temps de pratique réflexive conduisent-elles à favoriser les perceptions d'auto-efficacité en coaching des stagiaires à la lumière des expériences de maîtrise vécues en club, et des expériences vicariantes, démonstrations et rétroactions individualisées, vécues lors de passages pédagogiques en centre? L'objet de notre étude consiste à répondre à cette question en examinant l'impact de dispositifs de formation de type « analyses de pratique » sur les perceptions d'efficacité en coaching.

## OBJET DE L'ÉTUDE

---

L'objet de cette étude repose sur la collaboration entre la Fédération Française de Football (FFF) et une équipe de chercheurs en Sciences Humaines et Sociales de l'Université de Bordeaux. Cette collaboration vise tout d'abord à articuler des objectifs fédéraux en termes de finalités de la formation au Brevet d'Entraîneur de Football (BEF) et des enjeux scientifiques d'évaluation. Elle vise également la conception et la mise en place d'un dispositif de formation transformatif prenant en compte les résultats de l'évaluation. Enfin, elle réside dans une nouvelle évaluation avant de déployer le dispositif sur tout le territoire.

La présente étude porte essentiellement sur le premier objectif de la collaboration FFF-Université fondé sur l'évaluation de la qualité initiale d'une formation reconnue par l'Union des Associations Européennes de Football (UEFA), à savoir le BEF. L'intérêt d'évaluer le dispositif de formation de six cent soixante-huit heures se déroulant sur une saison sportive a été notamment stimulé par l'absence d'outils jugés pertinents par les concepteurs du programme fédéral. Dans ce contexte, l'établissement d'une collaboration étroite entre la FFF et le monde de la recherche a impliqué deux étapes orientées vers la collecte de données auprès des concepteurs du programme et des stagiaires en formation.

Dans une première étape, un entretien semi-directif avec un concepteur de la formation BEF a été conduit. Au travers de cinq items, les questions étaient destinées à connaître : (i) le processus d'élaboration de la formation ; (ii) les objectifs et principes généraux de la formation et (iii) le rôle des différents intervenants (*i.e.*, tuteur, formateur, certificateur). Les résultats de cet entretien ont confirmé que les objectifs majeurs visaient à former un entraîneur qui : (i) se perçoit compétent, (ii) adopte une démarche d'auto-analyse de sa pratique, et (iii) maîtrise les méthodes pédagogiques pour faire performer ses joueurs.

Dans une seconde étape, les perceptions d'auto-efficacité des entraîneurs en formation ont été recueillies. Compte tenu, d'une part, de la complexité du programme de formation étudié, et d'autre part, de la nécessité d'accéder de manière approfondie aux perceptions des entraîneurs en formation, nous avons opté pour une démarche évaluative de type heuristique (Jorro, 2007). Conformément à cette démarche, un recueil de données de nature qualitative et quantitative a été privilégié pour articuler les données auto-rapportées, collectées à partir d'un questionnaire – *i.e.*, *Coaching efficacy scale II-HST* (Myers, Feltz, Chase, Reckase & Hancock, 2008) – et d'entretiens contextualisés comportant des données narratives. Cette approche multi-niveaux permet de documenter le caractère à la fois situé (niveau local) et historicisé (niveau global) des perceptions d'efficacité. Si la première partie peut être documentée au travers des verbalisations issues des entretiens d'autoconfrontation (EAC), la seconde peut s'appréhender à partir de questionnaires. Ces derniers permettent de mesurer la force d'une perception, ce qui constitue le sédiment de l'histoire expérientielle de l'acteur. Sur le plan méthodologique, cette option visait à fournir une évaluation globale de la formation. Sur le plan institutionnel, cette option présentait l'avantage de prendre en considération le vécu des entraîneurs en formation en centre et/ou en club pour analyser leurs perceptions de transformation. Le présent article rend compte spécifiquement des premiers résultats de l'évaluation du dispositif initial de formation d'entraîneurs et envisage de potentielles modifications ciblées. Notamment, il s'intéresse à l'impact qu'un programme de formation articulant des séquences d'analyse réflexive en centre à l'expérience d'entraînement en club peut exercer sur la confiance que les formés peuvent développer à propos de leurs compétences à exercer les fonctions d'entraîneur.

## MÉTHODE

---

### PARTICIPANTS

Cinquante-sept entraîneurs masculins en formation (EF) issus de deux promotions différentes (« Nouvelle-Aquitaine », Mâge =  $31.45 \pm 6.46$  ; « Méditerranée », Mâge =  $32.71 \pm 7.13$ ) ont volontairement participé à cette étude et rempli le questionnaire « *Coaching efficacy scale II-HST* » (Myers *et al.*, 2008) en début et en fin de formation. Les stagiaires étaient en responsabilité d'une équipe de jeunes ou seniors de niveau régional. Ils présentaient une expérience d'entraîneur en moyenne de sept ans et bénéficiaient d'un cursus identique de formation fédérale.

### PROCÉDURE

Dans le contexte de la formation au BEF dispensée par les Instituts Régionaux de Formation du Football (IRFF), le programme reprend les principes généraux structurant les formations d'entraîneurs identifiés par Trudel *et al.* (2020).

Tout d'abord, pendant six semaines de formation en centre, les entraîneurs en formation sont en alternance avec un stage de mise en situation professionnelle dans un club affilié (trois cent soixante heures). Ils doivent notamment mettre en place un programme d'entraînement pour une équipe, *a minima* de niveau régional, et suivre celle-ci en compétition. Afin de combler le décalage entre les expériences vécues en centre de formation et lors du stage pratique, les entraîneurs novices sont accompagnés par un collectif de formateurs en centre, et par un tuteur en club. Le tuteur est chargé d'accompagner et d'évaluer de manière formative l'entraîneur novice à l'occasion de cinq visites réparties entre les semaines de formation.

Ensuite, la récente intégration expérimentale d'une pratique réflexive dans la formation des entraîneurs en France a conduit, depuis un an, les concepteurs de la formation à mettre en place des ateliers d'analyse de pratique professionnelle. La pratique réflexive a été expérimentée au sein de certains IRFF à l'occasion des échanges entre pairs via l'instruction au sosie. Cette méthode, initialement développée par Oddone *et al.* (1981), cherche à la fois à approcher l'expérience vécue dans le travail, et à développer le pouvoir d'analyse et d'action des professionnels (Buléa & Bronckart, 2010). Au niveau des IRFF, ces ateliers débutent par un travail de co-analyse de l'activité entre pairs où le formateur attribue à un binôme de stagiaires les rôles de sosie et d'instructeur. Dans ce dispositif, le stagiaire placé dans le rôle d'instructeur reçoit la consigne suivante : « *Suppose que je sois ton sosie et que demain je me trouve en situation de te remplacer dans ton travail. Quelles sont les instructions que tu devrais me transmettre afin que personne ne s'avise de la substitution ?* ». L'instruction au sosie amène l'instructeur à mobiliser un ensemble de processus cognitifs et sociaux visant à rendre son activité claire pour lui, avant de la rendre claire pour l'autre. Cette initiative en matière de formation part du principe que tout novice peut tirer profit d'une mise en mots des difficultés qu'il rencontre durant ses expériences professionnelles.

Ainsi, la condition « Nouvelle Aquitaine » a suivi le programme de formation ordinaire par alternance, sans bénéficier du dispositif particulier supplémentaire. La condition « Méditerranée » a suivi le même programme de formation par alternance, mais en bénéficiant de six séquences de pratique réflexive de type « instruction au sosie » entre pairs (douze heures). Les participants de la condition « Méditerranée » ont été

conduits à interagir avec un pair lors de chaque semaine de formation en développant une démarche réflexive portant sur l'analyse critique des modalités d'exploitation d'une expérience vécue et orientée vers la recherche de remédiations. Pour la condition « Nouvelle Aquitaine », le temps d'analyse de pratique était remplacé par un retour que les formateurs effectuaient sur les commandes formulées aux entraîneurs lors de la semaine de formation précédente. Les participants des deux conditions ont rempli le questionnaire « *Coaching efficacy scale II-HST* » (Myers *et al.*, 2008) en début et en fin de formation.

## MESURES

La démarche méthodologique peut être qualifiée de mixte dans la mesure où celle-ci intègre à la fois les effets du dispositif au travers de mesures quantitatives, ainsi que des données qualitatives centrées sur l'impact du dispositif de formation sur le développement professionnel des acteurs (Younes, 2010).

L'analyse quantitative a été menée à l'aide de la version française du questionnaire des perceptions d'efficacité en coaching, *Coaching efficacy scale II-HST* (Myers *et al.*, 2008). Elle identifie cinq dimensions : (i) *motivation* (quatre items), (ii) *stratégies de jeu* (quatre items), (iii) *technique* (quatre items), (iv) *développement de la personnalité* (trois items), et (v) *condition physique* (trois items). L'analyse de la consistance interne pour les cinq dimensions ( $\alpha_{motivation} = .77$ ,  $\alpha_{gamestrategy} = .83$ ,  $\alpha_{technique} = .81$ ,  $\alpha_{characterbuilding} = .75$ ,  $\alpha_{physicalconditionning} = .82$ ) est apparue satisfaisante. Les données ont été traitées à partir d'une analyse de variance multivariée et univariée portant sur les différentes dimensions de l'échelle d'efficacité en coaching.

L'analyse qualitative repose sur des études de cas au moyen d'entretiens d'autoconfrontation simples (Bertone & Chaliès, 2015). Cette technique fondée sur un questionnement semi-structuré a été utilisée comme outil d'accès à la signification de l'expérience vécue dans une situation donnée. Plus spécifiquement, elle a visé à reconstituer *a posteriori* les « règles » (Tribet & Chaliès, 2014) suivies par les acteurs pour signifier leur activité. Dans sa forme, chaque règle a été formalisée ainsi : [« *Objet de la signification* » vaut pour « *l'ensemble des circonstances évoquées pour étayer la signification* » ce qui conduit à « *un ensemble des résultats constatés et/ou attendus* »]. Une fois cette étape du traitement effectuée, une synthèse des règles suivies a été réalisée pour aboutir à ce que Talérien (2018) nomme une « vision synoptique » de l'activité des entraîneurs. En effet, à partir de la reconstitution des règles suivies lors des EAC, l'approche par vision synoptique permet d'obtenir une vision d'ensemble des systèmes de règles (autrement nommés « maillons intermédiaires ») qui régissent la pratique de l'acteur. Trois EAC ont été menés respectivement en début et en fin de la formation avec deux entraîneurs de la promotion « Méditerranée » à partir d'extraits de séance d'entraînement en club ( $M\grave{a}ge = 33 \pm 5$ ). Ces derniers étaient en responsabilité d'une équipe de niveau régional Séniors, niveau d'encadrement visé par le diplôme BEF, et avaient une expérience d'encadrement de huit ans en moyenne. Le critère d'expérience dans l'entraînement a constitué un élément déterminant dans le choix des entraîneurs, celle-ci permettant potentiellement à ces derniers de verbaliser leur vécu de manière plus détaillée.

Les extraits des EAC ont été sélectionnés conjointement par l'entraîneur en formation et le chercheur dans la mesure où ils constituaient des moments particulièrement saillants pour les deux acteurs de l'activité professionnelle. Ce choix se justifie par l'objectif d'identifier qualitativement d'éventuelles évolutions dans les perceptions d'efficacité en coaching sur la durée de la formation. Pour les besoins de l'étude, le guide d'entretien initialement établi par Chaliès (2012) a été aménagé. Cet aménagement consistait à engager

l'entraîneur dans un « étayage à l'envers » (Ogien, 2007) de ses actions en l'incitant à : (i) identifier l'objet de son activité (« *Qu'est-ce que tu fais ?* »), (ii) porter un jugement d'auto-efficacité sur son activité (« *Qu'en penses-tu ?* » ; « *Es-tu satisfait de ton intervention ?* »), (iii) étayer son jugement par une demande de justification (« *Peux-tu me dire pourquoi ta correction n'est pas satisfaisante ?* »), et (iv) décrire les résultats potentiellement attendus (« *Qu'est-ce que tu attends en posant cette question ?* »).

## RÉSULTATS

Conformément à l'analyse multi-niveaux retenue, les résultats rendent compte de trois niveaux d'évaluation. Dans un premier temps, les résultats quantitatifs sont exposés. Puis l'analyse synoptique issue des EAC est présentée pour compléter les données quantitatives. Enfin, des données extraites des EAC sont mobilisées pour illustrer qualitativement l'évolution des perceptions d'efficacité en coaching manifestées par les entraîneurs ainsi que les circonstances de formation associées à ces perceptions d'efficacité.

Le traitement des résultats sur l'efficacité en coaching a été mené au travers d'analyses de variance multivariées (Manovas) et univariées (Anovas).

Au pré-test (avant le début de la formation), les résultats de l'analyse préliminaire Manova révèlent une absence de différence significative entre les deux promotions, Lambda de Wilks,  $\lambda = .986$ ,  $F(5, 50) = .142$ ,  $p = .98$ . Le niveau des perceptions d'efficacité est similaire entre les deux promotions à l'entrée en formation. L'analyse multivariée RM-Manova montre une progression de l'ensemble des participants entre le pré-test et le post-test sur les cinq dimensions du *Coaching Efficacy Scale*, Lambda de Wilks,  $\lambda = .207$ ,  $F(5, 50) = 39.2$ ,  $p < .001$ . Enfin, la Manova au post-test (fin de la formation) indique une différence significative entre les deux promotions, Lambda de Wilks,  $\lambda = .802$ ,  $F(5, 50) = 2.524$ ,  $p < .05$ . Ce résultat met en évidence l'impact du dispositif de formation incluant les analyses de pratique sur les dimensions du *Coaching Efficacy Scale*. Cependant, les Anovas sur les scores au post-test révèlent une différence significative uniquement sur les dimensions « *stratégies de jeu* »,  $F(5, 50) = 5.217$ ,  $p < .05$ ,  $d = .09$  et « *Développement de la personnalité* »,  $F(5, 50) = 4.64$ ,  $p < .05$ ,  $d = .08$ .

Tableau 1. Moyenne (M) et Écart-type (ET) sur les dimensions de l'échelle d'efficacité en coaching (N = 57)

	Pré-test		Post-test		F
	Promotion Nouvelle-Aquitaine	Promotion Méditerranée	Promotion Nouvelle-Aquitaine	Promotion Méditerranée	
Motivation	2.94 ± 0.48	2.93 ± 0.63	3.12 ± 0.38	3.01 ± 0.46	1.01
Game strategy*	2.48 ± 0.66	2.50 ± 0.52	3.04 ± 0.46	2.75 ± 0.48	5.28*
Technique	2.83 ± 0.53	2.93 ± 0.52	3.14 ± 0.51	3.17 ± 0.37	0.06
Character building*	3.15 ± 0.53	3.14 ± 0.53	3.51 ± 0.40	3.26 ± 0.44	4.64*
Physical conditioning	2.10 ± 0.66	2.18 ± 0.79	2.42 ± 0.60	2.33 ± 0.80	0.24

\* $p < .05$

Ces résultats, associés à une faible taille d'effet ( $d < .20$ ), révèlent que les participants de la condition de formation traditionnelle (promotion « Nouvelle Aquitaine ») ont manifesté en fin de formation des perceptions d'auto-efficacité à mettre en place des stratégies de jeu et à contribuer au développement des joueurs plus élevées que les participants de la condition ayant bénéficié d'une analyse de pratique via l'instruction au sosie (promotion « Méditerranée »).

La vision synoptique des deux entraîneurs ayant vécu les analyses de pratique en formation est consistante avec les résultats obtenus sur l'ensemble des participants. L'analyse a permis de caractériser sept maillons intermédiaires régissant la pratique des entraîneurs. Notamment, trois maillons reviennent de façon fréquente dans les EAC : (i) « *corriger les joueurs* » (29 %), (ii) « *présenter et mettre en place une séquence* » (22 %), et (iii) « *proposer des variables / aménagements* » (17 %). Cette dernière catégorie peut être associée à la dimension « *stratégies de jeu* », en ce sens que l'utilisation efficace des variables pédagogiques nécessite de la part de l'entraîneur une maîtrise importante des stratégies et des tactiques de jeu. Il est à noter que lors des EAC, les perceptions d'efficacité constitutives des règles regroupées dans ces maillons font état majoritairement d'insatisfaction de la part des entraîneurs. Par exemple, sur les dix-sept règles identifiées comme relevant du maillon intermédiaire « *proposer des variables* », quatorze ont été associées à un jugement de faible efficacité personnelle par un des deux entraîneurs. Ces jugements d'inefficacité sont identifiés soit par le constat d'une absence de résultat attendu, soit par un jugement négatif formulé sur l'activité visionnée. Il est donc possible de considérer que les perceptions d'efficacité en coaching évoluent peu sur la saison pour l'ensemble des maillons intermédiaires. C'est particulièrement le cas en ce qui concerne l'utilisation des variables.

Les données issues des EAC permettent d'illustrer les résultats quantitatifs au travers d'une étude de cas et d'accéder aux circonstances de formation perçues par l'entraîneur qui sont de nature à impacter ses perceptions d'efficacité. Les données d'autoconfrontation associées à des extraits vidéo portent sur les variables mises en place par les entraîneurs afin de permettre aux joueurs d'acquérir des comportements efficaces. Lors de la séance d'entraînement en club faisant suite à la première semaine de formation (septembre 2019), EF traite le thème de séance « *jeu long* ». Il propose aux joueurs quatre remédiations (variables pédagogiques) en seulement douze minutes de jeu. En voici un exemple :

Extrait 1 (EF1 – Séance 1)

Notes d'observation : Suite à la passation de consignes, le jeu reprend avec les nouvelles variables. Au bout de deux minutes, EF arrête de nouveau le jeu et communique de nouvelles consignes.

Extrait des données extrinsèques :

EF : « *Dylan, tu es bloqué dans l'axe. Thibault, tu es bloqué dans le rectangle [dans l'axe]. Pendant quatre minutes vous êtes bloqué là, l'un et l'autre. Ils sont obligés de faire deux touches maximum. Par contre ils ne peuvent pas être attaqués.* »

À ce moment précis de la séance d'entraînement, EF change les caractéristiques de la situation en proposant de nouvelles variables. Ces nouvelles remédiations sont mises en place au bout de deux minutes de pratique effective des joueurs. Lors de l'EAC, l'entraîneur revient sur cet épisode au cours duquel il n'arrive pas à observer du jeu long, thème de la séance, et ce malgré l'utilisation de différentes variables.

Extrait 2 (EF1 – EAC 1)

C (chercheur) : « *Qu'est-ce que tu fais là ?* »

EF : *Après ça va vite et peut-être que je ne leur laisse pas assez de temps. Comme je n'ai pas trouvé le jeu long, je mets ces joueurs-là intouchables sur deux touches. Je les mets en deux touches pour qu'éventuellement si ça ne vient pas des défenseurs, eux puissent allonger.*

C : *Donc là ce que tu recherches c'est faciliter finalement...*

EF : *Oui, le jeu long. Mais c'est frustrant car ils n'y arrivent pas.*

C : *Tu te perçois comment en termes d'efficacité ?*

EF : *Pas très bien. Surtout qu'à ce moment-là je n'étais pas convaincu de ma variable.*

C : *C'est dû à quoi selon toi ?*

EF : *On vient juste de voir les variables en formation, donc ça part dans tous les sens. Donc je me dis que c'est normal. Il faut de la pratique et des démonstrations. Et puis on nous dit que la variable « x » aura telle conséquence dans le jeu. Théoriquement je suis d'accord sauf que chaque contexte est différent. »*

Lors de cet extrait, EF signifie son activité en suivant la règle [« Changer les consignes » vaut pour « Demander à deux joueurs d'être intouchables dans la zone centrale et de jouer en deux touches » ce qui obtient comme résultat escompté de « Faciliter le jeu long »]. N'ayant pas observé les comportements attendus de la part des joueurs, l'entraîneur décide de proposer une nouvelle évolution. Durant l'EAC, il juge que ses aménagements avaient peu de chance de générer les effets recherchés. Il en découle que ses perceptions d'efficacité dans cette situation sont faibles. Par la suite, l'entraîneur indique que les variables pédagogiques ont fait l'objet d'une séquence de formation, mais que la mise en application des contenus délivrés reste difficile. Selon EF, l'enseignement s'est effectué sans prendre en compte les différents contextes d'entraînement.

Lors d'une séance d'entraînement proposée à l'issue de la formation (avril 2020), EF reprend la même thématique de séance que précédemment.

Extrait 3 (EF1 – Séance 5)

Notes d'observation : EF, après trois minutes, stoppe le jeu et donne de nouvelles consignes. Jusqu'ici, aucun jeu long n'est visible dans le système de passes.

Extrait des données extrinsèques :

EF : *« on change. Vous êtes libres tous les deux [les appuis]. Si vous passez un ballon par-dessus et que vous marquez, c'est doublé. »*

EF modifie ses variables en doublant les points si le ballon passe par-dessus la zone centrale. Lors de l'EAC sur cette séquence, EF justifie ce changement de consignes.

Extrait 4 (EF1 – EAC 5)

C : *« Que fais-tu ?*

EF : *Je rechange les consignes. Là, tu te dis « il n'y a pas eu de jeu long, il faut qu'il y en ait un ou deux ». Mais là c'est bon il faut mettre un jeu long.*

C : *oui là, tu imposes ?*

EF : *oui. Enfin je ne l'impose pas puisqu'ils peuvent marquer autrement, mais je le bonifie pour les inciter à le faire.*

C : *Et tu es satisfait ?*

EF : *Non. C'est frustrant car mes variables ne fonctionnent pas. Je ne sais pas pourquoi ça ne marche pas. »*

La signification que l'EF associe à son activité peut être formalisée par la règle : [« *Rechanger les consignes* » vaut pour « *Doubler les points si les joueurs passent par-dessus la zone et marquent* », ce qui obtient comme résultat escompté « *Obtenir du jeu long* »]. Face au constat récurrent qu'il « *n'y a pas de jeu long* », EF propose à nouveau de nouvelles variables pour obtenir une séquence avec du jeu long. Cet épisode montre la difficulté pour EF de proposer des variables didactiques efficaces afin d'obtenir les comportements attendus souhaités.

Dans la suite de l'EAC, EF revient sur l'évolution de l'utilisation des variables sur la saison et la difficulté de faire des liens entre les situations vécues en club et le centre de formation.

#### Extrait 5 (EF – EAC 5)

EF : « *Sur l'utilisation des variables je commence à le développer un petit peu cette année. J'expérimente beaucoup. Mais le contexte est tellement différent en formation et en club que c'est compliqué pour faire un transfert.*

C : *Tu me dis que tu expérimentes et finalement on est à la fin de la formation...*

EF : *Quand on sort de BEF, on nous a appris plein de choses vis-à-vis des variables. Mais tout est un peu mélangé. Ce qu'il faut c'est de la pratique et un accompagnement. [...] même le tuteur en club peut avoir des difficultés par rapport aux contenus. Les passages pédagogiques en centre restent souvent déconnectés de ce qu'il se passe en club, et notamment chez moi. »*

Dans cet extrait, l'entraîneur témoigne d'une évolution modeste dans son utilisation des variables au cours de la saison. D'une part, il juge que les connaissances acquises en centre concernant l'utilisation des variables pédagogiques restent désordonnées. D'autre part, il évoque la difficulté de faire des liens entre les semaines de formation et le stage pédagogique en club. Ce lien, assuré dans la formation par le tuteur de club, ne semble pas être optimal, dans la mesure où ce dernier peut présenter des lacunes quant à la connaissance des contenus appris en formation.

## DISCUSSION

---

Sur le plan quantitatif, les résultats de cette étude sont consistants avec les conclusions de recherches antérieures ayant montré que la formation initiale constitue un facteur du développement des perceptions d'efficacité en coaching (Campbell et Sullivan, 2005 ; Malet & Feltz, 2000). La phase évaluative montre néanmoins la limite de la mise en place de dispositifs de pratique réflexive en formation initiale sur le développement des perceptions d'efficacité en coaching, notamment dans les dimensions « stratégies de jeu » et « développement de la personnalité ». Cette difficulté peut être en partie liée à la complexité dont témoignent les entraîneurs en formation de réunir seul des « régimes de savoirs hétérogènes » (Bertone & Chalies, 2015). Ainsi, les données qualitatives viennent avantageusement compléter les analyses statistiques en se centrant sur les circonstances de formation associées à des perceptions d'efficacité en coaching. En effet, ces données issues des EAC suggèrent que l'entrée dans une démarche réflexive ne peut impacter positivement l'auto-efficacité des entraîneurs novices que si les conditions de formation leur offrent suffisamment d'opportunités pour maîtriser leur activité de coaching via des expériences personnelles, vicariantes et de persuasion verbale. Or, sur ce point, les témoignages recueillis révèlent que la procédure d'instruction au sosie a été introduite sans forcément prendre cette précaution. À cet égard, les moments saillants de l'activité des novices constitutifs des principaux maillons intermédiaires identifiés à partir des

EAC peuvent utilement servir de support pour guider la formation des entraîneurs novices et répondre à leurs perceptions insuffisantes d'auto-efficacité.

Cette analyse multi-niveaux des perceptions d'efficacité permet de prendre en compte le niveau global sur toute la saison des perceptions d'efficacité en coaching (via les questionnaires), et le niveau plus situé (au travers des EAC) en vue de formuler des propositions de transformation. Ce point de vue transformatif est lié à l'optimisation de la formation par alternance et à la réflexion à mener sur l'exploitation des outils d'analyse de pratique tels que celui de l'instruction au sosie.

À la fois, les résultats quantitatifs obtenus, et la difficulté évoquée par les entraîneurs lors des EAC à faire un lien entre leur contexte d'entraînement en club et les passages pédagogiques en centre suggèrent de repenser les conditions de l'articulation entre les deux espaces-temps de la formation. Ces données invitent également à reconsidérer les conditions de mise en œuvre des séquences d'analyse réflexive.

D'une part, en vue de rendre l'alternance davantage intégrative, les passages pédagogiques en centre de formation demandent à être effectués avec des joueurs de club en activité pour se rapprocher des conditions naturelles d'entraînement<sup>1</sup>. D'autre part, le programme demande à intégrer une formation commune aux formateurs et aux tuteurs spécifiquement centrée sur le développement des perceptions d'efficacité en coaching des stagiaires. La formation implique donc un travail de réflexion conjointe sur la fixation d'objectifs, les fonctions de la double tutelle, et les conditions d'instauration d'une autoréflexion chez les stagiaires. Afin de soutenir le novice dans son parcours de développement de compétences, les formateurs et les tuteurs devraient être sensibilisés aux différentes fonctions de conseil / guidage dans une perspective socioculturelle de la formation (Barth, 2019 ; Bruner, 1983). Enfin, en vue d'optimiser le parcours réflexif des entraîneurs stagiaires, les séquences de formation prenant appui sur l'instruction au sosie impliquent nécessairement qu'un temps d'appropriation soit ménagé. En effet, le rôle du sosie nécessite une formation spécifique afin d'aider l'instructeur à étayer finement la mise en mots de son activité. Ces temps d'analyse entre pairs demandent également à être complétés par des temps d'analyse collective en groupes restreints à partir de traces audio-vidéo de séances d'entraînement (Mead, Spencer & Kidman, 2016). Ces temps d'analyse permettent de montrer que l'instruction au sosie repose sur des compétences partagées témoignant d'un niveau de confiance mutuelle. Cette étude présente néanmoins une limite majeure. En effet, cette première analyse porte sur la seule prise en compte des perceptions d'efficacité des entraîneurs et non sur leurs comportements effectifs auprès des joueurs.

## CONCLUSION

---

Les résultats de cette étude en France confortent les conclusions des travaux étrangers qui préconisent d'intégrer l'analyse de pratiques au sein des programmes de formation des entraîneurs sportifs dans un espace collaboratif entre universités et structures fédérales (Trudel, Milestetd & Culver, 2020). Néanmoins, ces résultats suggèrent que des précautions soient prises lorsqu'une procédure telle que l'instruction au sosie est planifiée pour favoriser l'autoréflexion des entraîneurs en formation. Si cette étude ne remet pas

---

<sup>1</sup> Traditionnellement, les passages pédagogiques en centre de formation se font en utilisant les entraîneurs en formation occupant le rôle de joueurs.

en question la procédure d’instruction au sosie, elle permet de considérer les conditions de son intégration au programme de formation des entraîneurs et ses effets sur le développement de l’auto-efficacité des entraîneurs. En conséquence, différents aménagements sont proposés dans le cadre du second objectif de collaboration entre une fédération sportive et un groupe de chercheurs universitaires. Ces préconisations concernent notamment les conditions dans lesquelles les processus sociocognitifs impliqués dans l’exercice réflexif peuvent concourir à favoriser les perceptions d’auto-efficacité des stagiaires. Sur ce point, les concepteurs du programme de formation sont invités à programmer les séquences réflexives dans un planning de construction progressive de l’auto-efficacité en coaching en relation avec une présentation explicite des compétences à développer. Les formateurs sont invités à renforcer préalablement l’auto-efficacité des stagiaires à intervenir avant de leur proposer d’entrer dans une phase d’instruction au sosie les incitant à développer des compétences critiques, sources d’autorégulation. En cela, l’auto-efficacité doit être considérée autant comme un déterminant que comme une potentielle conséquence de l’exercice réflexif intégré à la procédure d’instruction au sosie. La poursuite de ces travaux dans le cadre du second objectif de la collaboration entre les structures universitaires et fédérales aura pour mission de répondre à la limite précédemment évoquée en intégrant dans le design méthodologique des variables mesurées, une analyse de l’activité effective de l’entraîneur stagiaire par deux experts à l’aide d’une grille d’observation, basée sur les cinq dimensions du *Coaching efficacy scale*, II-HST. Enfin, la présente étude s’est centrée sur l’impact d’un dispositif de formation sur les perceptions d’efficacité des entraîneurs. Une étape complémentaire consisterait à documenter les expériences vécues lors des sessions d’analyses de pratiques, et d’en mesurer les effets en matière de développement de la réflexivité et d’autorégulation. ■

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

---

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A., Lecomte, J., & Carré, P. (2007). *Auto-efficacité le sentiment d’efficacité personnelle* (2e éd.). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck.
- Barth, B. M. (2019). Jérôme Seymour Bruner et l’orientation culturelle de la psychologie cognitive. Dans P. Carré & P. Mayen (Dir.), *Psychologies pour la formation* (p. 139-156). Malakoff : Dunod.
- Bertone, S., & Chaliès, S. (2015). Construire un programme de recherche technologique sur la formation des enseignants : Choix épistémologiques et théoriques. *Activités*, 12(2), 53-72.
- Bruner, J. S. (1983). *Le développement de l’enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Buléa, E., & Bronckart, J. P. (2010). Les conditions d’exploitation de l’analyse des pratiques pour la formation des enseignants. *Lingvarum Arena*, 1(1), 43-60.
- Campbell, T., & Sullivan, P. (2005). The Effect of a Standardized Coaching Education Program on the Efficacy of Novice Coaches. *Avante*, 11(1).
- Carré, P., & Charbonnier, O. (2003). *Les apprentissages professionnels informels* (Savoir et formation). Paris, France: L’Harmattan.

- Carré, P. (2019). Albert Bandura et la théorie sociocognitive. Dans P. Carré & P. Mayen (Dir.), *Psychologies pour la formation* (p. 191-206). Malakoff : Dunod.
- 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 Le Mirail.
- Cushion, C., & Nelson, L. (2013). Coaching education and learning: Developing the field. In P. Potrac, W. Gilbert, & J. Denison (Dir.), *Routledge handbook of sports coaching* (pp. 359–374). New York: Routledge.
- Dieffenbach, K.D., Murray, M., & Zakrajsek, R. (2011). The coach education internship experience: An exploratory study. *International Journal of Coaching Science*, 5(1), 3–25.
- Feltz, D. L., Chase, M. A., Moritz, S. E., & Sullivan, P. J. (1999). A conceptual model of coaching efficacy: Preliminary investigation and instrument development. *Journal of educational psychology*, 91(4), 765-776.
- Gilbert, W., & Trudel, P. (2005). Learning to coach through experience: Conditions that influence reflection. *Physical Educator*, 62(1), 32–45.
- Jorro, A. (2007). *Évaluation et développement professionnel* (Pratiques en formation). Éditions L'Harmattan.
- Knowles, Z., Gilbourne, D., Cropley, B., & Dugdill, L. (Eds.). (2014). *Reflective practice in the sport and exercise sciences: Contemporary issues*. London, UK: Routledge.
- Kuklick, C. R., Gearity, B. T., Thompson, M., & Neelis, L. (2016). A case study of one high performance baseball coach's experiences within a learning community. *Qualitative research in sport, exercise and health*, 8(1), 61-78.
- Lyle, J., & Cushion, C. J. (2010). *Sports coaching: Professionalism and practice*. London, England: Elsevier.
- Malete, L., & Feltz, D. L. (2000). The effect of a coaching education program on coaching efficacy. *The Sport Psychologist*, 14(4), 410-417.
- Mead, S., Spencer, K., & Kidman, L. (2016). Video self-reflection and coach development in New Zealand. *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education*, 7(2), 139-156.
- Myers, N. D., Feltz, D. L., Chase, M. A., Reckase, M. D., & Hancock, G. R. (2008). The coaching efficacy scale II—High school teams. *Educational and Psychological Measurement*, 68(6), 1059-1076. Livingstone.
- Nagels, M. (2008). *Analyse de l'activité et développement de l'auto-efficacité. Contribution à une théorie agentique de la formation des compétences critiques des cadres et dirigeants de la santé publique* [Thèse de Doctorat]. Paris. Université de Paris X - Nanterre.
- Nash, C. (2016). Donald Schön : Learning, reflection, and coaching practice. Dans L. Nelson, R. Groom, & P. Potrac, (dir.). *Learning in sports coaching: Theory and application* (p. 49–59). London, UK: Routledge.
- Oddone, I., Re, A., Briante, G., Clot, Y., Barsotti, I., & Barsotti, Marie-Laure. (1981). *Redécouvrir l'expérience ouvrière vers une autre psychologie du travail ?* Paris, France : Éditions sociales.
- Ogien, A. (2007). *Les formes sociales de la pensée la sociologie après Wittgenstein* (Collection Individu et Société). Paris, France : Armand Colin.

- Rodrigue, F., & Trudel, P. (2018). A college football coach's experience of using reflective cards as internal learning situations. *LASE Journal of Sport Science*, 9(1), 39–59.
- Schunk, D. H., & Dibenedetto, M. K. (2016). Self-efficacy theory in education. *Handbook of motivation at school*, 2, 34-54.
- Talérien, J. S. (2018). Le développement professionnel des enseignants expérimentés par la transmission explicite de pratiques entre pairs. *Thèse de Doctorat*. Saint Denis. Université de la Réunion.
- Tribet, H., & Chaliès, S. (2014). Penser les usages du numérique à l'université pour professionnaliser les étudiants se destinant aux métiers de l'enseignement à partir d'une théorie de la formation. *Revue TransFormations*, 11, 52-63.
- Trudel, P., Milestetd, M., & Culver, D. M. (2020). What the Empirical Studies on Sport Coach Education Programs in Higher Education Have to Reveal: A Review. *International Sport Coaching Journal*, 1, 1-13.
- Younes, N. (2010). L'évaluation «écologique» des dispositifs éducatifs et de formations comme perspective. Présenté à Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation, Université de Genève.
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American educational research journal*, 45(1), 166-183.