

UN DISPOSITIF DE FORMATION ANCRÉ SUR L'INTERSUBJECTIVITÉ ENTRAÎNEURS-JOUEURS EN RUGBY

A TRAINING APPROACH BASED ON COACHES-PLAYERS INTERSUBJECTIVITY IN RUGBY

Baptiste FLEUREAU

Alain MOUCHET

Université Paris Est Créteil, LIRTES, F-94009 Créteil, France

RÉSUMÉ

Nous présentons les apports de l'intersubjectivité dans les communications entraîneur-joueur(s) lors des entraînements dans un dispositif de formation en spirale qui alterne des temps de recherche et de formation. Les entretiens d'explicitation nous ont permis de documenter les différents vécus subjectifs des joueurs et des entraîneurs lors de situations de communication à l'entraînement. Le réinvestissement des traces de l'activité en formation a favorisé le développement d'une démarche réflexive avec la formalisation de savoirs d'actions partagés. Nous discutons de l'intérêt de positionner l'intersubjectivité comme ressource en formation ainsi que la plus-value d'une posture de praticien-chercheur dans le cadre d'une recherche collaborative.

Mots-clés : dispositif en spirale, formation d'entraîneurs, intersubjectivité, pratique réflexive, psychophénoménologie.

Abstract

We present the contributions of intersubjectivity into coach-player communication during training sessions in a spiral training approach that alternates research and training periods. Explicitation interviews allowed us to document the different subjective experiences of players and coaches in training communication situations. The reinvestment of activity marks in training has encouraged the development of a reflective approach, with the formalization of shared actions knowledge. We discuss the value of positioning intersubjectivity as a resource in training, and the added value of a practitioner-researcher posture into collaborative research.

Keywords: coaches training session, intersubjectivity, reflexive practice, psychophenomenology, spiral training approach.

INTRODUCTION

Dans cet article, nous développons la mise en œuvre d'un dispositif de formation qui valorise l'explicitation du vécu subjectif des joueurs et des entraîneurs de rugby à XV.

L'explicitation du vécu subjectif et le travail sur ce vécu sont en effet considérés comme une ressource pertinente en formation d'adultes dans différents domaines. Nous pensons notamment à l'enseignement, en ce qui concerne la prise de conscience de savoirs cachés dans l'agir professionnel des enseignants (Boutrais, 2022), aux transformations des modalités d'écoute des conseillers pédagogiques (Maître de Pembroke, 2022), ou encore à l'accompagnement par les formateurs d'apprentis en CFA (Lecefel et Mouchet, 2021). C'est également le cas dans le champ de la santé avec la construction des compétences émotionnelles d'étudiants en soins infirmiers (Donnaint et Mouchet, 2022), ou encore dans le travail social avec des éducateurs de la Protection Judiciaire de la Jeunesse (Faingold, 2015). Nous nous situons dans cette perspective.

Nous définissons l'intersubjectivité dans les communications entraîneur-joueurs selon une acception psychophénoménologique (Vermersch, 2012), comme ce qui apparaît et qui est signifiant dans le vécu subjectif des différents acteurs impliqués dans la situation. Nous rejoignons les travaux antérieurs de Lémonie et al. (2015) à propos des interactions enseignant-élèves en natation. En sport, Turon (2018) propose des pistes pour la formation des entraîneurs, issues de l'analyse du vécu intersubjectif des communications entraîneur-joueurs en match de football et K'Bidy (2021) s'intéresse aux relations entraîneurs-athlètes à travers leurs interactions à des fins de transformation de l'activité des entraîneurs. Pour autant, l'analyse de l'intersubjectivité des communications entraîneur-joueurs lors des entraînements et son exploitation à des fins de transformation semblent constituer un élément non développé de manière centrale dans ces travaux. En revanche, nous retrouvons chez Mouchet et Maso (2018) des données sur l'exploitation du vécu intersubjectif des communications à la mi-temps en rugby, comme ressource en formation des entraîneurs, dans le cadre d'un dispositif de formation en spirale. Nous souhaitons alors continuer à travailler ce dispositif en spirale qui alterne des temps de recherche et de formation afin d'en évaluer sa pertinence et son efficacité dans un contexte différent d'entraînement en rugby, et ainsi examiner les conditions d'une montée en généralisation.

Nous nous inscrivons dans une approche technologique qui valorise l'analyse de l'activité en contexte réel à des fins de transformation des techniques d'intervention (Bouthier, 2008). Notre dispositif vise notamment à développer les compétences communicationnelles des entraîneurs. Pour cela, nous faisons le choix d'accompagner les entraîneurs tout au long d'une saison sportive, en revisitant les pratiques réflexives dans la lignée de travaux antérieurs (Tardiff et al., 2012 ; Vacher, 2015). Notre spécificité est de placer l'explicitation du vécu subjectif comme ancrage de cette démarche réflexive et source de développement. L'expérience individuelle explicitée, conscientisée, puis partagée et débattue au sein d'un collectif, constitue ainsi un tremplin pour la formation, complémentaire aux autres voies formelles et informelles de développement professionnel des entraîneurs (Trudel et al., 2020).

Ce dispositif s'inscrit dans le cadre d'une recherche collaborative (Desgagné et al., 2001) menée avec des entraîneurs d'un club de rugby d'Île-de-France dans lequel nous sommes immergés en tant que praticien-chercheur (De Lavergne, 2007). Notre objectif dans cet article est de souligner l'intérêt de mobiliser l'intersubjectivité en acte, dans les communications entraîneur-joueur(s), comme ressource en formation.

CADRE THÉORIQUE

UN POSITIONNEMENT : UNE RECHERCHE COLLABORATIVE

Les études récentes sur la formation des entraîneurs pointent la nécessité de développer des dispositifs qui prennent en compte la complexité de leur activité en contexte écologique (Wood et al., 2022). De plus, elles indiquent l'intérêt de centrer les formations sur les pratiques réelles des entraîneurs afin de répondre à leurs préoccupations de terrain (Nelson et al., 2014). Enfin, elles reconnaissent l'intérêt de développer la pratique réflexive des entraîneurs, complémentaire aux processus de formation souvent descendants (Trudel et al., 2020). La mise en place de situations formatrices visant l'exploration de l'expérience subjective vécue en situation et la réflexion sur son activité, semble permettre d'améliorer la compréhension de soi et de ses actes (Gilbert et Trudel, 2006). Par ailleurs, l'analyse et la mise en œuvre d'un retour formatif sur des situations vécues possèdent un potentiel d'apprentissage en ce qui concerne la dimension constructive de l'action (Samurçay et Rabardel, 2004). C'est pourquoi nous pensons qu'il est nécessaire de proposer un dispositif de formation basé sur l'explicitation du vécu subjectif comme vecteur d'analyse et de transformations des pratiques. Ainsi, nous menons une recherche collaborative en cherchant à faire de la recherche avec les praticiens, en les considérant comme de réels partenaires (Vinatier et Morrissette, 2015), en travaillant de concert avec eux. À ce titre, nous avons développé des échanges réguliers avec les praticiens afin de soumettre et de valider certaines de nos analyses de chercheur, permettant d'engager des transformations dans leurs pratiques professionnelles.

LES APPORTS DE L'EXPLICITATION EN FORMATION

La dimension expérientielle des savoirs développés *in situ* se trouve en partie incorporée, tacite et opaque pour les sujets eux-mêmes (Mouchet, 2018). L'accès aux savoirs d'expérience via l'explicitation vise alors à mettre au jour les éléments invisibles et implicites qui sont déployés par les acteurs dans l'action. En cela, les communications entraîneur-joueur(s), dans leurs aspects verbaux et non-verbaux, génèrent chez chacun des acteurs une interprétation et un vécu singulier de la situation. Nous nous intéressons ainsi à la manière dont les sujets élaborent le sens contenu dans leur vécu singulier (Faingold, 2020).

À cet égard, le modèle de la conscience en psychophénoménologie (Vermersch, 2012) constitue un support théorique pertinent pour concevoir notre dispositif de formation. Ce modèle distingue la conscience préréfléchie ou conscience en acte, et la conscience réfléchie mobilisée lorsque nous réfléchissons au sens classique du terme « réfléchir à ou sur quelque chose » et que nous échangeons avec autrui à propos de quelque chose qui est déjà conscientisé. Ce modèle souligne aussi les passages possibles du préréfléchi vers le réfléchi via l'entretien d'explicitation (EdE) (Vermersch, 2006). Ainsi le processus de « réfléchissement » ou prise de conscience des savoirs d'expérience singuliers, associé aux traces de l'activité, est dans notre dispositif à la source d'une « réflexion » collective au sein d'un groupe d'entraîneurs pour formaliser des savoirs partagés utiles à l'action (Wittorski et Bailleul, 2012) en ce qui concerne des techniques de communication efficaces. Par conséquent, l'articulation de ces deux modes de verbalisations de l'activité passée – réfléchissement puis réflexion – constitue une voie de transformation de leur activité.

D'autre part, la sensibilisation des entraîneurs à la posture d'écoute inhérente à l'explicitation est utile pour leur permettre ensuite sur le terrain de mieux prendre en compte les logiques subjectives des joueurs.

L'INTERSUBJECTIVITÉ AU CŒUR D'UN DISPOSITIF TRANSFORMATIF

Lors des études de cas, l'accès à ces vécus subjectifs d'un moment conjointement vécu en situations de communication à l'entraînement va nous permettre de mieux comprendre leurs modes opératoires respectifs, leurs logiques personnelles de fonctionnement (Vermersch, 2012). Le croisement de ces différents vécus nous permet de rendre intelligible la dimension intersubjective dans les communications, en l'occurrence les zones de rapprochement, les convergences ou différences de points de vue subjectifs, la possible co-construction d'une compréhension mutuelle en situation (Lémonie et al., 2015), ou les obstacles rencontrés. En d'autres termes, ces croisements nous permettent de mettre en lumière ce qui apparaît et ce qui se joue dans les moments de communications, pour les uns et les autres.

Le croisement des vécus subjectifs devient ensuite un réel objet pour la formation, favorisant le développement d'une démarche réflexive des entraîneurs. Le travail en formation avec les entraîneurs du club, rassemblés en une communauté de pratique (Wenger, 1998), va favoriser une analyse plus fine et circonstanciée de leur activité et de celle des joueurs lors des communications de régulation. L'expérience, au sens où nous l'entendons, relève ainsi de ce que je fais de ce qui m'advient, et le passage du vécu subjectif de l'action à l'expérience suppose un travail (Barbier et Thievenaz, 2013), organisé par le praticien chercheur.

Dans ce dispositif, inspiré par le modèle de l'apprentissage expérientiel de Kolb (1984) et les travaux de Balas-Chanel (2013), nous tissons une complémentarité entre action, réfléchissement de l'action, réflexion collective sur l'action et formalisation de savoirs pour l'action.

Figure 1. *Processus pour apprendre de l'expérience (Mouchet, 2018)*



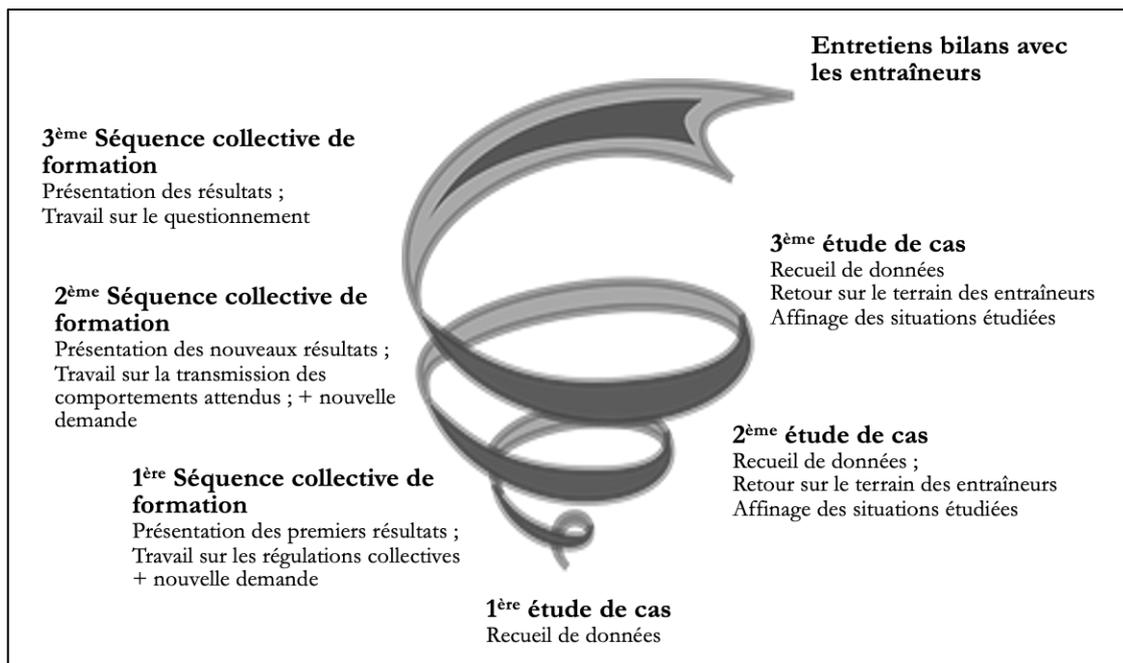
Lors de ces sessions de formation, les entraîneurs sont amenés à débattre, échanger, à partir d'une activité vécue par l'un d'entre eux lors des études de cas individuelles, ayant fait l'objet de prises de conscience en EdE, ainsi qu'à partir de traces de cette activité (enregistrements audiovisuels) et des effets produits sur l'activité des joueurs en situation. Le praticien-chercheur anime ici les sessions pour organiser le travail permettant de passer du vécu singulier à une expérience conscientisée, partageable. Cette mise en débat, ancrée sur le réfléchissement effectué par les entraîneurs lors des EdE, permet de faire écho à leurs propres pratiques et de mettre en lumière à la fois des savoirs professionnels partagés et des savoirs d'action plus singuliers (Faingold, 2015). En effet, les temps de partage d'expérience en petit groupe amènent les différents praticiens à échanger sur des expériences singulières et ainsi envisager de nouvelles ressources pour agir en confrontant leurs idées et leurs conceptions (Filliettaz et al., 2024). L'écoute active des expériences des pairs permet la remise en cause de leurs propres pratiques, l'ouverture du champ des possibles et le développement d'un processus de prises de conscience.

MÉTHODOLOGIE

ORGANISATION GÉNÉRALE

Nous mettons en œuvre un dispositif de formation en spirale nous permettant de développer des relations dynamiques et fonctionnelles entre recherche et formation (Mouchet, 2018). Ce dispositif alterne et articule des études de cas individuelles de situations de communication entraîneur-joueurs sur le terrain, et des sessions collectives de formation des entraîneurs (Figure 2). Les données des études de cas alimentent les supports de formation collective, qui elles-mêmes soulèvent de nouvelles questions et besoins et conduisent à une activité ajustée des entraîneurs sur le terrain lors des séances ultérieures, et ainsi de suite. Les échanges développés lors des sessions de formation permettent d'affiner les critères de sélection des futures situations étudiées. Cela permet d'orienter le regard du chercheur sur certains aspects discutés en formation et de répondre aux besoins évoqués par les entraîneurs. C'est cette dynamique transformative, dans le sens d'un développement de l'expérience avec une ouverture des possibles, que nous présentons en détail dans les sections suivantes.

Figure 2. *Dispositif en spirale mis en œuvre auprès des entraîneurs du club (inspiré de Mouchet, 2018)*



Nous avons recueilli les données auprès de l'équipe U19¹ évoluant au meilleur niveau régional lors de 3 semaines d'entraînement². Nous faisons le choix de nous appuyer sur les données issues de l'analyse des communications lors des entraînements et des sessions de formation que nous avons effectuées lors de la saison sportive 2021-2022. Les séquences de formation ont concerné une douzaine d'entraîneurs du club, intervenant auprès d'équipes différentes dont les 4 entraîneurs de l'équipe étudiée. Elles se déroulent 3 semaines après chaque étude de cas.

¹ L'équipe est composée de 46 joueurs et de 4 entraîneurs.

² Nous enregistrons les données audiovisuelles lors des 2 entraînements de la semaine, le mercredi et le vendredi. Chaque semaine étudiée précède un match qui a lieu le samedi.

ÉTUDE DE CAS

Méthodes de recueil

Concernant le recueil des données, nous développons une méthode mixte de recherche (Vors et al., 2023), en croisant des données quantitatives et qualitatives pour documenter l'intersubjectivité dans les communications. Cette approche est basée sur : 1) des entretiens semi-dirigés en début de saison qui nous permettent d'accéder aux conceptions générales, aux expériences sédimentées des entraîneurs (Rogalski, 2011), à leurs routines de fonctionnement en coaching ; 2) des enregistrements audiovisuels des entraînements à l'aide de deux caméras en bord de terrain et de micros-cravates portés par les entraîneurs qui nous donnent accès à l'ensemble des communications verbales et non-verbales à travers un point de vue en 3^e personne ; 3) des questions flash aux joueurs, afin d'accéder à leur niveau de compréhension, en direct, des éléments transmis par les entraîneurs (e.g. « *qu'est-ce que tu as retenu ?* ») ; 4) des entretiens d'explicitation avec l'entraîneur et les joueurs concernés sur certaines communications ciblées, dans les jours suivants les entraînements, pour rendre intelligible le vécu subjectif des acteurs avec un point de vue en 1^{re} personne.

Traitement des données

Nous triangulons des données complémentaires au service de notre objet de recherche en croisant les données quantitatives et qualitatives, ainsi que les observations et verbalisations. Nous tentons ainsi de décrypter les différentes modalités d'intervention par les entraîneurs et de compréhension des contenus d'entraînement par les joueurs.

Nous traitons d'abord l'ensemble des communications effectuées par les entraîneurs à l'aide d'une grille d'analyse inspirée de l'outil COMEREM (Mouchet, 2018) qui recense notamment : la nature de l'intervention, le mode de communication verbal et/ou gestuel, l'activité des joueurs lors de la communication, les effets de l'intervention sur la pratique *a posteriori*, les circonstances de la communication.

Puis nous focalisons l'analyse qualitative sur une sélection de situations de régulations durant l'entraînement, selon une coconstruction entre l'objet de recherche, les moments importants identifiés par l'entraîneur dans son vécu ainsi que les besoins des entraîneurs pointés en formation. Pour traiter les données issues des EdE, nous utilisons une grille d'analyse qui nous permet de répartir les verbatims en cinq catégories dans un tableau du vécu (Mouchet, 2018) : 1) les buts ; 2) les actes moteurs et cognitifs ; 3) le contenu attentionnel ; 4) l'arrière-plan décisionnel ; 5) l'état interne.

Enfin, nous opérons une triangulation des données subjectives et objectives, qui met en exergue l'intersubjectivité en acte telle que nous l'avons définie avant, à travers les pensées, les comportements et l'explicitation rétrospective sur ces actions, en l'occurrence des aspects plus cachés de leur activité. Nous illustrons cette démarche dans le tableau présenté dans les résultats plus bas.

SESSIONS DE FORMATION

À la suite de chaque semaine d'entraînement étudiée, nous avons mené une session de formation avec les entraîneurs du club. Le praticien-chercheur organise chaque session en trois temps, impulse et régule les débats.

Dans le premier temps, la formation est amorcée par une mise en réflexion personnelle alimentée par une question telle que « *Selon vous, qu'est-il important de faire pour transmettre des comportements attendus ?* ». Chaque entraîneur note des choses importantes pour lui (Figure 3).

Figure 3. Temps de réflexion personnelle



Ensuite, nous proposons aux entraîneurs d'échanger sur une séquence vécue par l'un d'entre eux à l'aide de traces de l'activité (vidéos, verbatims de communication) ou d'extraits d'EdE, issus de situations de communication réussie ou inefficace (Figure 4). Cette étape est essentielle pour permettre aux praticiens de partager leurs points de vue avec leurs pairs et de faire écho à leurs propres expériences vécues (Faingold, 2015). Cela stimule la mise à distance de leurs pratiques, la comparaison aux pairs et l'ouverture des possibles. Nous présentons dans les résultats le tableau 2 qui illustre ce travail.

Figure 4. Temps de travail en petit groupe



Dans un troisième temps, nous présentons des extraits de verbatims des EdE des joueurs (Figure 5). Cela permet aux entraîneurs d'échanger autour de préoccupations partagées et de travailler collectivement sur l'élaboration de techniques d'intervention efficaces. Le point de vue des joueurs apparaît ici comme une véritable ressource pour saisir les éléments qui favorisent leur compréhension.

Figure 5. Temps de présentation par le praticien-chercheur



L'ensemble des échanges lors des sessions de formation sont enregistrés à l'aide d'une caméra et de deux dictaphones disposés au centre des entraîneurs (cf. figure 3,4,5).

RÉSULTATS

UNE MISE EN LUMIÈRE DE L'INTERSUBJECTIVITÉ EN ACTE LORS DES ÉTUDES DE CAS

Les EdE menés avec les joueurs et les entraîneurs nous ont permis de reconstituer le fil de leur vécu lors de situations de communication et de repérer des régularités dans l'organisation de l'activité, favorables à la construction de l'intersubjectivité, ainsi que des éléments « obstacles ». Nous présentons dans le tableau 1 ci-dessous un exemple sur l'usage des gestes qui constitue un trait saillant dans l'ensemble des études de cas et qui favorise la coconstruction de sens entre l'entraîneur et les joueurs. Ce tableau met en rapport les extraits d'ESD effectués en amont (1^{re} colonne), les enregistrements audiovisuels *in situ* (2^e colonne) et les EdE *a posteriori* de l'entraîneur et d'un joueur impliqués dans la situation préalablement observée (3^e et 4^e colonne).

Tableau 1. Exemple d'une triangulation de données portant sur une communication de Jean avec Basile

ESD Jean	Enregistrement audiovisuel	EdE Jean ³ (Entraîneur cercle rouge)	EdE Basile (joueur cercle jaune)
« Depuis petit on leur parle de ces repères, en fait on gagne un temps fou parce qu'on n'a pas besoin de leur remonter systématiquement... regarde l'axe c'est là parce que je suis dans l'axe, non, ils ont pigé le truc »	 <p>Jean (rouge) effectue des gestes avec ses mains pendant qu'il communique. Les joueurs (jaune et bleu) regardent Jean.</p>	« Je fais, 2 joueurs duo {...} je veux que le mec il soit là et pas là (montre avec ses 2 mains, 2 doigts et un derrière)	« Il fait les axes de courses, même si c'est imaginaire, vu qu'on a déjà vu ce que c'était je comprends {...} ça m'aide énormément »

Dans le prolongement des données présentées dans le tableau 1, nous avons pu repérer lors de l'EdE mené avec l'entraîneur que certains de ses comportements non-verbaux, notamment ses gestes des mains et des bras, sont en conscience préréfléchi au moment où il effectue l'action (cf. l'extrait ci-dessous avec Jean). La mise en lumière de ces gestes par l'interviewer constitue une ébauche de prise de conscience, sachant que souvent les gestes peuvent précéder la mise en mots (Vermersch, 2006).

B159⁴ : *Qu'est-ce que tu fais avec tes bras ?*

A160 : *Alors là ... c'est vraiment un truc (silence 5 s) ... inconscient (fais des signes avec les mains) ouais je dois faire des gestes, je ne saurais pas te dire si c'est pour les autres.*

En parallèle, lorsque nous menons l'EdE avec l'autre joueur (Mattia, cercle bleu dans le tableau 1) sur cet instant de communication, ce dernier insiste sur son appropriation personnelle du langage non-verbal de l'entraîneur, en l'occurrence les gestes qu'il effectue des mains et des doigts, qui lui permettent de comprendre (cf. verbatim ci-dessous).

B37 : *Qu'est ce qui fait que c'est important pour toi de regarder l'entraîneur ?*

A38 : *Ça m'aide à comprendre.*

B39 : *Qu'est ce qui t'aide à comprendre ?*

A40 : *La gestuelle.*

³ Des prénoms fictifs ont été utilisés à des fins d'anonymisation.

⁴ De manière classique B est l'intervieweur, A l'interviewé.

B41 : *Quelle gestuelle il fait ?*

A42 : *Il fait des trucs comme ça* (le joueur reproduit exactement les gestes de l'entraîneur avec ses doigts).

B43 : *Et toi qu'est-ce que ça te fait quand il fait ces mouvements-là ?*

A44 : (décroche le regard vers le sol, 5 s) *je me replace sur un doigt qu'il montre.*

Nous percevons ici l'importance des gestes de l'entraîneur associés à sa communication verbale ; ils orientent l'attention des joueurs et facilitent la compréhension des consignes. Les joueurs attribuent à ces gestes une signification relative aux déplacements et placements attendus par l'entraîneur ; Basile en parle et Mattia le montre en EdE. L'intersubjectivité en acte révèle ainsi la coconstruction dans l'instant d'une intelligibilité partagée.

L'ensemble des EdE menés avec les joueurs nous ont permis d'observer d'autres situations similaires et ainsi d'identifier des régularités dans l'organisation de « techniques communicationnelles » efficaces dans leur contexte de pratique, que nous avons présentées aux entraîneurs et qui ont constitué des objets de travail lors des sessions de formation. Citons par exemple :

- démontrer visuellement les comportements attendus en clarifiant les rôles de chacun dans la situation ;
- utiliser des mots clés, constitutifs du référentiel commun ;
- favoriser des communications à la fois verbales et gestuelles.

Ces points de vigilance ont servi aux entraîneurs lors des séances suivantes d'entraînement.

UN CATALYSEUR DU PARTAGE D'EXPÉRIENCE ET DE FORMALISATION DES SAVOIRS D'ACTION

Dans cette section, nous choisissons de présenter une autre situation abordée lors de la même session de formation qui *a contrario* de la précédente n'a pas permis d'engendrer de compréhension mutuelle dans une intersubjectivité en acte. Cet extrait pointe comment les échanges des entraîneurs, lors du second temps de la formation favorise la mise en mouvement de l'entraîneur (Jérémie) en stimulant une prise de conscience des actes efficaces (dernière intervention dans le tableau).

Tableau 2. *Extraits des éléments partagés en groupe lors de la 2^{de} session de formation*

<p>Robin : Je donnerais exactement les mêmes explications que toi mais en démontrant vraiment l'exemple en même temps.</p> <p>Jérémie : Mais j'ai fait l'exemple.</p> <p>François : Moi sur une situation comme ça je les aurais laissés positionnés, pour pouvoir dire tiens regarde c'est qui le leader ? parce qu'ils sont déjà en place.</p> <p>Julien : Tu as quand même trois choses à retenir et il fait visualiser, il donne des noms {...}, il y a plein d'informations, il y en a qui sont orientées pour certaines personnes, donc là tu peux te dire aussi « ça ne me concerne pas » et tu perds complètement le pied sur l'écoute. Donc moi je partirais pareil, hop en situation totale comment on se place ok, si elle arrive là qui est leader, qui est placé pour y arriver et tu vois comme ça au moins ils visualisent plus les déplacements, on le fait en marchant, comme ça s'est vu par tout le monde.</p> <p>François : pourquoi on va là, vous voilà juste à votre avis ça sert à quoi d'aller là ?</p> <p>Nicolas : à un moment il dit là je viens là je m'arrête là, peut-être qu'il peut lui dire là je m'arrête à 1 m, 2 m pour voir des trucs.</p> <p>Jean : c'est vrai que laisser en place ça aurait été plus visuel, tu le vois tout de suite.</p> <p>Jérémie : je les ai placés mais très vite fait ouais, ça aurait pu être mieux en gardant tout le monde en place.</p>

Nous remarquons que ces échanges génèrent des prises de conscience de techniques communicationnelles efficaces ouvrant sur des éléments potentiellement transformables et améliorables. L'analyse des échanges nous permet ainsi d'observer l'émergence de savoirs d'action partagés en lien avec la situation.

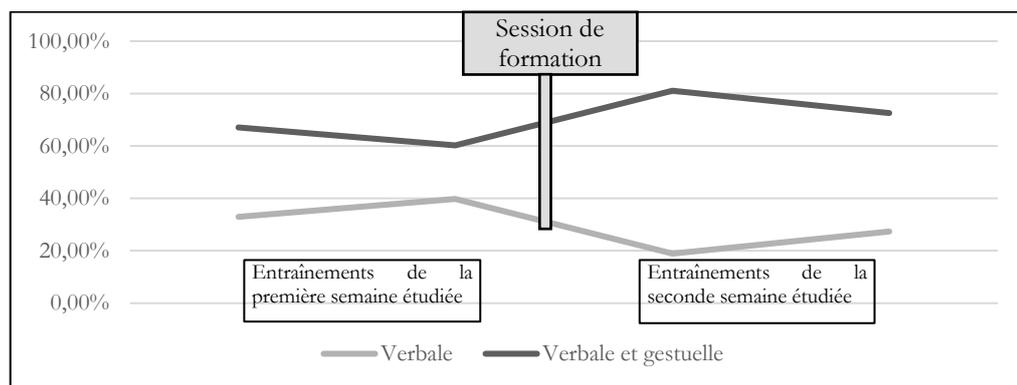
- Laisser les joueurs dans leur position initiale, au cours de l'action.
- Démontrer à l'aide d'exemples visuels.
- Faire verbaliser les joueurs à l'aide de questionnements.
- Créer une interaction.
- Utiliser un référentiel commun de communication.
- Communiquer de manière courte, concise et synthétique.

Notons que ces prises de conscience peuvent s'opérer à plusieurs moments du dispositif en spirale : lors des EdE, des sessions de formation mais aussi dans les entretiens bilans *a posteriori* du travail comme en atteste les propos suivants : « *Ces questions en tout cas je ne me les posais pas et je pense que je n'avais pas non plus les moyens de me les poser sans avoir du coup ce retour parce qu'on ne s'en rend pas compte sur le moment* » (Nicolas). Ces échanges ont également fait émerger des nouvelles demandes des entraîneurs au praticien-chercheur à propos de certains éléments sur lesquels ils souhaitaient obtenir des informations, nous demandant alors d'affiner nos critères de sélection des situations à étudier pour leur apporter des résultats utiles à leurs besoins. Cela contribue ainsi à la dynamique du dispositif spiralaire.

LA SPIRALE COMME VOIE DE TRANSFORMATION ET COMME OUTIL D'ANALYSE POST-FORMATION

In fine, le retour sur le terrain donne la possibilité aux entraîneurs de mettre en acte les éléments discutés lors des sessions de formation. Dans cette figure 6, nous mettons en lumière l'incidence et la prise en compte des échanges et des données présentées lors de la première session de formation sur le volume de communication verbale et gestuelle mobilisé par un des entraîneurs pour transmettre des comportements attendus aux joueurs.

Figure 6. *Évolution de la forme de communication pour transmettre des comportements attendus de Jean*



La transformation notable de l'activité communicationnelle de l'entraîneur à travers une hausse de l'usage du canal verbal et gestuel rend compte des apports de la formation sur les pratiques.

En outre, les entretiens bilans menés avec les entraîneurs 11 mois après la dernière session de formation révèlent les effets durables de nos interventions sur les pratiques communicationnelles des entraîneurs.

Ces derniers pointent notamment l'intérêt et les effets transformateurs de la présentation des extraits d'EdE menés avec les joueurs comme en atteste l'extrait suivant : « *quand tu avais 5 retours de joueurs et sur ces retours tu avais ces mots clés qui ressortaient bah tu prends l'importance de vraiment te formuler des mots clés, d'avoir un langage commun et de ressortir ces mots-là* » (Jean). L'accès à ces données renforce la dynamique spiralaire mobilisée dans ce travail.

DISCUSSION

Rappelons que notre objectif est de montrer l'intérêt d'exploiter l'intersubjectivité en acte comme ressource en formation dans les communications entraîneur-joueur(s).

L'INTERSUBJECTIVITÉ : UN OBJET UTILE AU DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES COMMUNICATIONNELLES DES ENTRAÎNEURS

L'accès à des traces de l'activité tels que les verbatims d'EdE ou les enregistrements audiovisuels permet de revenir sur des éléments passés, de mettre en débat certains éléments caractéristiques de l'activité des praticiens, d'initier des temps d'échanges collectifs et de réflexion individuelle, favorisant le développement d'une pratique réflexive chez les entraîneurs (Partington et al., 2015). En effet, les temps de réfléchissement puis de réflexion collective favorisent le développement d'une réflexivité sur sa propre activité. Cela leur a permis de : 1) porter un regard réflexif sur leur propre pratique et sur celles de leurs pairs ; 2) observer leurs points forts et identifier des points d'amélioration ; 3) envisager des changements de postures ; 4) transformer leurs pratiques communicationnelles. Cela a également favorisé le développement de savoirs d'action partagés (Faingold, 2015). Plus particulièrement, nos études de cas ont permis de renforcer des résultats antérieurs sur l'intersubjectivité dans un autre terrain d'étude en sport (Turon, 2018) tout en explorant de manière originale cette intersubjectivité en acte dans une autre temporalité relative à des micro-cycles d'entraînement. La diversité et la complémentarité des méthodes qualitatives et quantitatives (Vors et al., 2023) nous a permis de comprendre finement les aspects observables et la dimension cachée de l'activité des praticiens à des fins de transformation de l'activité des entraîneurs. Les entraîneurs ont notamment mis en exergue l'intérêt de privilégier un canal verbal et gestuel pour transmettre des comportements attendus et faciliter la compréhension des joueurs comme en attestent certains résultats précédemment présentés.

La plus-value du dispositif pour les entraîneurs en formation

Tout d'abord, notre posture d'accompagnement lors des EdE a engendré des prises de conscience chez les entraîneurs, permettant de faire émerger des réflexions sur leurs propres pratiques et surtout d'envisager des transformations dans une quête d'efficacité augmentée. Nous avons également pu observer l'intérêt de la répétition d'EdE (Mouchet et Couhert, 2022) dans le cadre d'une recherche collaborative alternant des temps de recherche et de formation. En effet, la succession d'entretiens a permis aux entraîneurs et aux joueurs de se familiariser avec cet exercice et de rentrer plus rapidement et profondément en position de parole incarnée, permettant, à chaque nouvel entretien, d'accéder à davantage d'informations concernant le détail de leur vécu, renforçant l'intérêt de la spirale dans l'accès à des données de plus en plus pertinentes au fil du temps.

Cela nous a également permis d'organiser, plusieurs fois dans la saison, des temps spécifiques au cours desquels nous avons accompagné individuellement les entraîneurs dans une analyse de leurs propres vécus et ainsi les familiariser avec cette démarche tout en favorisant le développement, tout au long de la saison, d'une posture de praticien réflexif en les aidant à s'auto-informer (Mouchet et Couhert, 2022). Les entretiens bilans menés 11 mois après notre dernière intervention montrent que cette démarche réflexive est aujourd'hui encore développée parmi les entraîneurs qui développent régulièrement une analyse personnelle sur leur propre pratique vécue et partagent entre eux sur ces thématiques communicationnelles.

Ensuite, lors des sessions collectives, nous avons proposé plusieurs temps de travail en enchaînant des phases individuelles et collectives de travail et de réflexion. Cette logique de construction vise notamment à accompagner les entraîneurs dans une démarche favorisant l'apparition de postures de décentration et de mise en résonance, ou écho avec les pratiques de leurs pairs (Faingold, 2015 ; Lecefel et Mouchet, 2021). Nous avons pu observer que la circulation de ces savoirs a ensuite favorisé des prises de conscience chez les entraîneurs en confrontant leurs conceptions à celles des autres membres, et d'imaginer d'autres manières de faire. Nous avons notamment identifié des transformations communes dans leurs techniques communicationnelles en retrouvant les éléments discutés en collectif.

Enfin, les 3 séances de formation que nous avons développées dans le cadre de notre dispositif en spirale répondent à la nécessité, dans le cadre de notre collaboration avec les entraîneurs, de leur présenter en boucle courte des résultats utiles à leur pratique (Saury, 2008). *In fine*, ce dispositif en spirale a favorisé la création d'échanges formels et informels tout au long de notre intervention et même en fin de saison.

INTÉRÊTS ET LIMITES D'UNE POSTURE DE PRATICIEN-CERCHEUR DANS L'ANIMATION DU DISPOSITIF

Notre connaissance en amont de notre terrain de recherche, de la structure et de l'ensemble des praticiens a facilité l'accès pour recueillir les données dont nous avons besoin. Cette connaissance du terrain de recherche a permis de centrer notre travail sur des besoins connus et évoqués par les entraîneurs (Nelson et al., 2014) concernant leurs modes de communications et ainsi de susciter leur intérêt et de faciliter notre collaboration tout au long de notre travail (Moussay et al., 2019). La posture de praticien-chercheur (De Lavergne, 2007) nous a permis d'être au contact des entraîneurs, d'échanger quotidiennement sur les résultats obtenus par la recherche, sur des questionnements personnels informels et d'ajuster au fil de l'eau notre posture au regard des besoins singuliers et contextuels au gré des situations rencontrées. Cette posture a favorisé la création d'une confiance mutuelle lors des différentes phases du dispositif et a permis d'alimenter avec davantage de pertinence les échanges lors des sessions de formation.

Nous reconnaissons toutefois que cette posture de praticien-chercheur a pu provoquer, dans certains entretiens menés avec les joueurs, uniquement au début de la recherche, une certaine crainte de répondre « faux » et d'être jugé négativement par les entraîneurs lors des EdE. Pour lever cet obstacle, nous avons ainsi pris le temps d'établir et de rappeler à plusieurs reprises et lors de chaque EdE notre contrat de communication et notre statut tout au long de la recherche. Nous considérons ainsi l'importance de rappeler, à chaque instant de la recherche, l'objectif et le statut du praticien-chercheur ainsi que les règles nécessaires au bon déroulement de chacun des temps du dispositif (*e.g.* confidentialité, bienveillance, non-jugement, organisation des temps de parole). La présentation rapide de résultats utiles aux praticiens nous a également permis de faciliter et de faire perdurer, avec intérêt, la collaboration avec les entraîneurs.

CONCLUSION

Dans ce dispositif en spirale, nous avons positionné l'intersubjectivité dans les communications au cœur de réflexions individuelles et collectives en alternant des études de cas sur le terrain et des temps de formation. Nous avons ainsi permis aux entraîneurs de développer un travail collectif ancré sur l'analyse de situations vécues par un membre du groupe, sur une thématique spécifique à leur pratique, et de développer une pratique réflexive de manière régulière tout au long de la saison. Nous les avons conduits d'une part à conscientiser certaines actions qui étaient antérieurement présentes en conscience pré-réfléchie et qui favorisent la compréhension des joueurs, et d'autre part à ouvrir les possibles vers d'autres moyens d'action. Cela a permis de développer des savoirs d'action professionnels partagés et de transformer de manière opérationnelle certains de leurs comportements dans leur pratique. Les entretiens bilans menés avec les entraîneurs ont également permis d'observer leur intérêt pour ce temps privilégié d'analyse et de transformation de leur pratique. ■

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Balas-Chanel, A. (2013). *La Pratique réflexive en formation*. Elsevier et Masson.
- Bouthier, D. (2008). Technologie des APSA : Évolution des recherches et de leur place dans le cursus STAPS. *Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport - eJRIEPS*, 15. <https://journals.openedition.org/ejrieps/5831>
- Boutrais, M. (2022). De la description du « faire classe » aux prises de conscience : les effets transformatifs de l'explicitation. *TransFormations - Recherches en Éducation et Formation des Adultes*, 24, 7-20. <https://transformations.univ-lille.fr/index.php/TF/article/view/468>
- De Lavergne, C. (2007). La posture du praticien-chercheur : Un analyseur de l'évolution de la recherche qualitative. *Recherches qualitatives, HS3*, 28-43.
- Desagné, S., Bednarz, N., Lebuis, P., Poirier, L. et Couture, C. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation : Un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 33-64. <https://doi.org/10.7202/000305ar>
- Donnaint, E. et Mouchet, A. (2022). L'usage de l'entretien d'explicitation pour accompagner les étudiants en soins infirmiers dans la construction de leurs compétences émotionnelles. *TransFormations - Recherches en Éducation et Formation des Adultes*, 24, 21-33. <https://transformations.univ-lille.fr/index.php/TF/article/view/477>
- Faingold, N. (2015). Les ateliers de professionnalisation : Mettre au jour les compétences sous-jacentes à la pratique. *Revue de l'Analyse de Pratiques Professionnelles*, 6, 32-41. <https://www.analysedepratique.org/?p=1831>
- Faingold, N. (2020). *Les entretiens de décryptage : De l'explicitation à l'émergence du sens*. L'Harmattan.
- Filliettaz, L., Beaud, L., Bimonte, A., Mornata, C., Ticca, A. C. et Zogmal, M. (2024). Former par l'analyse interactionnelle : Une méthode pour prendre soin des acteurs en formation professionnelle. *TransFormations - Recherches en Éducation et Formation des Adultes*, 26, 11-24. <https://transformations.univ-lille.fr/index.php/TF/article/view/514>

- Gilbert, W. et Trudel, P. (2006). The coach as a reflective practitioner. Dans R. L. Jones, *The sports coach as educator. Re-conceptualising sports coaching* (p. 113-129). Routledge.
- K'Bidy, J. (2021). *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* [Thèse en Sciences de l'Éducation et de la Formation]. Université de Bordeaux. <https://theses.hal.science/tel-03179994v1>
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.
- Lecefel, P. et Mouchet, A. (2021). Le vécu subjectif comme ressource dans la formation des apprentis : *Éducation Permanente*, 228(3), 167-176. <https://doi.org/10.3917/edpe.228.0167>
- Lémonie, Y., Light, R. et Sarremejane, P. (2016). Teacher–student interaction, empathy and their influence on learning in swimming lessons. *Sport, Education and Society*, 21(8), 1249-1268. <https://doi.org/10.1080/13573322.2015.1005068>
- Maître de Pembroke, E. (2022). Les effets transformatifs des formations à l'explicitation proposées aux conseillers pédagogiques : posture d'écoute, qualité de présence et cohérence éthique. *TransFormations - Recherches en Éducation et Formation des Adultes*, 24, 107-121. <https://transformations.univ-lille.fr/index.php/TF/article/view/479>
- Mouchet, A. (2018). *L'expérience subjective en recherche et en formation*. Presses universitaires du Septentrion.
- Mouchet, A. et Couhert, A. (2022). La répétition d'entretiens d'explicitation comme ressource pour former aux prises de décisions en sport. *TransFormations - Recherches en Éducation et Formation des Adultes*, 24, 71-84. <https://transformations.univ-lille.fr/index.php/TF/article/view/471>
- Mouchet, A. et Maso, F. (2018). Subjective lived experience: a resource for coaches' education. *Lase Journal of Sport Science*, 9(1), 60-77.
- Moussay, S., Escalié, G. et Chaliès, S. (2019). Faire de la recherche fondamentale de terrain dans les établissements scolaires : Orientations épistémologiques et implications méthodologiques. *Activites*, 16-1. <https://doi.org/10.4000/activites.4241>
- Nelson, L., Cushion, C. J., Potrac, P. et Groom, R. (2014). Carl Rogers, learning and educational practice : Critical considerations and applications in sports coaching. *Sport, Education and Society*, 19(5), 513-531. <https://doi.org/10.1080/13573322.2012.689256>
- Partington, M., Cushion, C. J., Cope, E. et Harvey, S. (2015). The impact of video feedback on professional youth football coaches' reflection and practice behaviour : A longitudinal investigation of behaviour change. *Reflective Practice*, 16(5), 700-716. <https://doi.org/10.1080/14623943.2015.1071707>
- Rogalski, J. (2011). Expériences et construction d'invariants : Connaissances opérationnelles, schèmes d'action et « qualités » : *Travail et Apprentissages*, 7(1), 45-61. <https://doi.org/10.3917/ta.007.0045>
- Saury, J. (2008). La coopération dans les situations d'intervention, de performance et d'apprentissage en contexte sportif [Note d'Habilitation pour Diriger des Recherches]. Université de Nantes.

- Samurçay, R. et Rabardel, P. (2004). Modèles pour l'analyse de l'activité et des compétences, propositions. Dans R. Samurçay et P. Pastré (Dir.), *Recherches en didactique professionnelle* (p. 163-182). Octarès.
- Tardif, M., Borges, C. et Malo, A. (2012). Le virage réflexif en éducation : où en sommes-nous 30 ans après Schön ? De Boeck.
- Turon, D. (2018). L'intersubjectivité dans les communications entraîneur-entraînés dans le football des jeunes de haut niveau : Accéder au vécu subjectif en situation. [Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation et de la Formation]. Université Paris-Est Créteil]
- Trudel, P., Milestetd, M. et 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*, 7(1), 61-73. <https://doi.org/10.1123/iscj.2019-0037>
- Vacher, Y. (2015). *Construire une pratique réflexive. Comprendre et agir*. De Boeck.
- Vermersch, P (2006). *L'entretien d'explicitation* (5^e édition). ESF.
- Vermersch, P. (2012). *Explicitation et phénoménologie*. PUF.
- Vinatier, I. et Morrissette, J. (2015). Les recherches collaboratives : Enjeux et perspectives. *Carrefours de l'éducation*, 39(1), 137. <https://doi.org/10.3917/cdle.039.0137>
- Vors, O., Adé, D., Gal-Petitfaux, N., Joing, I. et Andrieu, B. (2023). Les méthodes mixtes de recherche pour l'analyse de l'activité et de l'expérience en Éducation physique et en Sport : Articulation des données et des épistémologies. *Staps*, 141(3), 5-19. <https://doi.org/10.3917/sta.141.0005>
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice : Learning, Meaning, and Identity* (1^{re} éd.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511803932>
- Wittorski, R. et Bailleul, M. (2012). Entre professionnalisation et développement professionnel : croisement d'analyses statistiques. Dans M. Bailleul, J-F. Thémines et R. Wittorski, (Eds.), *Expériences et développement professionnel des enseignants : formation, travail, itinéraire professionnel* (p. 47-60). Octarès.
- Wood, M. A., Mellalieu, S. D., Araújo, D., Woods, C. T. et Davids, K. (2022). Learning to coach : An ecological dynamics perspective. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 18(2), 609-620. <https://doi.org/10.1177/17479541221138680>