



LES INTERACTIONS ENTRE LES ENTRAÎNEURS EXPERTS ET LES ATHLÈTES DE HAUT NIVEAU : UNE VOIE D'ACCÈS AUX CONNAISSANCES PROFESSIONNELLES

Fabienne d'Arripe-Longueville, Jean F. Fournier, Jacques Saury, Marc Durand

► To cite this version:

Fabienne d'Arripe-Longueville, Jean F. Fournier, Jacques Saury, Marc Durand. LES INTERACTIONS ENTRE LES ENTRAÎNEURS EXPERTS ET LES ATHLÈTES DE HAUT NIVEAU : UNE VOIE D'ACCÈS AUX CONNAISSANCES PROFESSIONNELLES. [Rapport de recherche] Institut National du Sport et de l'Education Physique (INSEP). 1996. hal-01961091

HAL Id: hal-01961091

<https://insep.hal.science/hal-01961091>

Submitted on 19 Dec 2018

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

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

**Ministère de la Jeunesse et des Sports
Réseau Inter-Etablissements de Recherche
Groupe "connaissances et pratiques des entraîneurs experts"**

**LES INTERACTIONS ENTRE LES ENTRAÎNEURS EXPERTS
ET LES ATHLÈTES DE HAUT NIVEAU :
UNE VOIE D'ACCÈS AUX CONNAISSANCES PROFESSIONNELLES**

Fabienne d'Arripe-Longueville et Jean Fournier

INSEP

Laboratoire de Psychologie Appliquée au Sport
Institut National du Sport et de l'Éducation Physique

Jacques Saury

Ecole Nationale de Voile
Ministère de La Jeunesse et des Sports

Marc Durand

EP CNRS 0012
Université de Montpellier I

Rapport intermédiaire

Octobre 1996

La présente étude est développée au sein du réseau inter-établissements de Recherche du Ministère de la Jeunesse et des Sports, portant sur la thématique des "connaissances et pratiques des entraîneurs experts". Elle se situe dans les perspectives cognitives, phénoménologiques et qualitatives exposées dans le document d'orientation du groupe de travail présenté au Ministère en novembre 1995.

Deux étapes sont envisagées dans notre programme de recherche : la première, qui fait l'objet de ce rapport, est de type exploratoire et valorise la cognition décontextualisée des participants, dans le sens où elle est essentiellement basée sur la conduite d'entretiens en profondeur. La seconde étape sera, quant à elle, centrée sur l'analyse de la construction et de l'organisation des interactions entraîneur-athlètes en situation.

Cette recherche bénéficie des concours financiers du Ministère de la Jeunesse et des Sports ainsi que des concours scientifique et matériel de l'Ecole Nationale de Voile et du CNRS-Contrat EP0012.

Ce rapport a les objectifs suivants :

1. Présenter les premiers résultats de l'étude exploratoire portant sur les connaissances des entraîneurs experts relatives à leurs interactions avec les athlètes, dans une perspective comparative en judo, natation et tir à l'arc.
2. Faire le point sur l'état et les perspectives de publications scientifiques liées à cette étude.
3. Examiner les étapes du programme prévisionnel de recherche à la lumière de ces premiers résultats.

SOMMAIRE	
Première partie	
Connaissances des entraîneurs experts	
relatives à leurs interactions avec les athlètes de haut niveau : étude comparative en natation, judo et tir à l'arc	
Première partie.....	5
1. Introduction.....	6
1.1. Les recherches classiques portant sur la relation entraîneur-athlète	6
1.2. Les recherches récentes portant sur l'analyse de l'expertise des entraîneurs.....	8
1.3. Le statut d'expert de l'entraîneur et la fonctionnalité des interactions entraîneur-athlètes.....	10
1.4. Les interactions fonctionnelles en psychologie du travail	11
1.5. Positionnement et objet d'étude.....	12
2. Méthode.....	13
2.1. Participants.....	13
2.2. Procédure	13
2.2.1. Guides d'entretien.....	13
2.2.2. Déroulement de l'entretien.....	14
2.3. Analyse des données	15
3. Résultats	16
3.1. Modes et stratégies d'interaction.....	17
3.1.1. Modes et stratégies d'interaction	17
3.1.2. Modes d'interaction	17
3.1.2.1. Mode d'interaction fondé sur l'autorité.....	17
3.1.2.2. Mode d'interaction fondé sur la coopération.....	18
3.1.2.3. Mode d'interaction fondé sur l'autonomisation de l'athlète.....	18
3.1.3. Stratégies d'interaction.....	19
3.1.3.1. Stratégies d'individualisation du processus d'entraînement.....	19
3.1.3.2. Stratégies de dynamique de groupe.....	19
3.1.3.3. Stratégies de provocation de l'athlète.....	20
3.1.3.4. Stratégies d'indifférence vis-à-vis de l'athlète	20
3.1.3.5. Stratégies de conflit avec l'athlète	20
3.1.4. La spécificité du sport.....	21
3.1.4.1. En natation.....	21
3.1.4.2. En judo	21
3.1.4.3. En tir à l'arc	21
3.2. Conditions d'adoption des modes et stratégies.....	22
3.2.1. Les caractéristiques personnelles de l'entraîneur.....	22
3.2.2. Les caractéristiques personnelles de l'athlète	22
3.2.3. Les caractéristiques de la discipline sportive	22
3.2.4. La situation et son contexte	22
3.2.5. La spécificité du sport.....	23
3.2.5.1. En natation.....	23
3.2.5.2. En judo	23
3.2.5.3. En tir à l'arc	23

3.3. L'activité cognitive mobilisée par les entraîneurs	24
3.3.1. Deux types d'activité cognitive.....	24
3.3.1.1. Une activité structurée et planifiée.....	24
3.3.1.2. Une activité cognitive spontanée relevant d'une adaptation en situation.....	24
3.3.2. La spécificité du sport	25
3.3.2.1. En natation et en tir à l'arc.....	25
3.3.2.2. En judo	25
3.4. Arguments avancés par les entraîneurs pour légitimer la fonctionnalité des interactions adoptées.....	26
3.4.1. Arguments liés à la motivation de l'athlète.....	26
3.4.2. Arguments liés à la concentration de l'athlète	26
3.4.3. Arguments liés à la cohésion du groupe.....	26
3.4.4. Arguments liés aux différences individuelles.....	26
3.4.5. Arguments liés à l'expérience d'athlète ou d'entraîneur de l'entraîneur	26
3.4.6. La spécificité du sport	27
3.4.6.1. En natation.....	27
3.4.6.2. En tir à l'arc.....	27
3.4.6.3. En judo.....	28
3.5. La recherche de validité des énoncés des entraîneurs.....	28
3.5.1. Les énoncés des athlètes comme moyen de triangulation	28
3.5.1.1. En natation	29
3.5.1.2. En judo.....	29
3.5.2. Recherche de validité théorique des arguments énoncés	30
3.5.2.1. Trois référentiels théoriques.....	30
3.5.2.2. Arguments relevant de la psychologie du sport	30
3.5.2.3. Arguments liés à l'anthropologie cognitive.....	30
3.5.2.4. Arguments liés aux théories phénoménologiques de l'action et de la cognition	30
3.5.2.5. La spécificité du sport.....	31
4. Discussion.....	32

Deuxième partie

Communications et publications scientifiques liées à l'étude

.....	35
-------	----

Troisième partie

Examen des étapes du programme prévisionnel de recherche

.....	37
Conclusion	39
Bibliographie	40
Annexe	43

Première partie

**Connaissances des entraîneurs experts
relatives à leurs interactions avec les athlètes :
étude comparative en judo, natation et tir à l'arc**

1. Introduction

Les entraîneurs s'accordent généralement pour dire que la relation qu'ils entretiennent avec leurs athlètes est une composante importante du processus d'entraînement et parfois un déterminant de la performance. Parallèlement, la majorité d'entre eux affirment qu'aucun modèle théorique ne leur semble opérationnel, tant cette relation se vit, se construit et se renouvelle dans l'acte d'entraînement et dans l'interaction avec les athlètes. Si la question consiste alors à comprendre comment l'entraîneur, en tant qu'expert, gère au quotidien sa relation avec ses athlètes, quelles sont les stratégies qu'il utilise, les connaissances qu'il mobilise, comment il s'adapte à la particularité des athlètes et des situations, comment il explique que certaines interactions sont fonctionnelles, un cadre d'analyse spécifique est requis.

La revue de littérature qui suit est envisagée dans cette perspective. Nous nous proposons d'examiner schématiquement les approches disponibles en psychologie du sport portant sur la thématique de la relation entraîneur-athlète, afin d'identifier la pertinence de leur éclairage vis-à-vis d'une compréhension à la fois holistique et contextualisée des interactions entraîneur-athlètes. Cet examen nous invitera à nous inscrire dans une approche cognitive, phénoménologique et qualitative des savoirs d'action dans la lignée des travaux initiés par John Salmela et son équipe depuis 1990 à l'Université d'Ottawa (e.g., Salmela, Russell, Côté, & Baria, 1994; Côté, Salmela, Trudel, Baria, & Russell, 1995). Notre intérêt pour l'étude de la fonctionnalité des interactions entraîneur-athlète nous conduira enfin (1) à distinguer cette fonctionnalité de l'expertise de l'entraîneur, (2) à considérer les principes organisateurs des études menées en psychologie du travail sur ce thème.

1.1. Les recherches classiques portant sur la relation entraîneurathlète

Les recherches classiques portant sur la relation entraîneur-athlète peuvent être classées selon deux grandes approches : un courant comportementaliste centré sur la dimension instructive de la relation, et un courant relationnel davantage centré sur des modalités sociales ou affectives (Serpa, 1995). Le premier courant porte d'une part, sur la recherche de comportements instructifs efficaces auprès d'entraîneurs sélectionnés parmi ceux remportant les meilleurs résultats (e.g., Lacy & Darst, 1985), et d'autre part, sur l'identification de différences significatives entre les comportements d'entraîneurs efficaces ou peu efficaces (e.g., Claxton, 1988). L'analyse est conçue à partir d'instruments d'observation comportant différentes catégories pré-établies.

Cette approche ne nous semble pas apte à répondre aux questions qui nous animent de par les caractéristiques mêmes des conceptions behavioristes sous-tendant ces travaux. Ces conceptions ne se proposent effectivement pas de prendre en compte le fonctionnement cognitif des acteurs, ni les processus responsables des interactions.

Le courant relationnel, quant à lui, s'intéresse de plus près aux modalités de la relation entraîneur-athlète. Trois orientations peuvent être distinguées : (1) l'étude des comportements de leadership, (2) l'étude des stratégies motivationnelles, (3) l'étude de la dynamique psycho-affective. L'étude des comportements de leadership est dominée par les travaux de Chelladurai et son équipe (e.g., Chelladurai & Saleh, 1980; Chelladurai, 1993) autour du modèle multi-dimensionnel du leadership en sport et de l'échelle de leadership en milieu sportif. Issu du champ de la psychologie des organisations, le modèle multidimensionnel de leadership en sport présente la performance et le degré de satisfaction de l'athlète comme dépendants du comportement effectif de l'entraîneur dans la situation. Ce comportement résulte lui-même de l'interaction entre le comportement requis par les caractéristiques de la situation, le style comportemental réel de l'entraîneur, lié à ses caractéristiques personnelles propres et le comportement préféré (ou attendu) par l'athlète, lié à ses caractéristiques personnelles propres. Ce modèle présente l'intérêt, d'une part, de considérer l'interaction entre les comportements de l'entraîneur et les attentes des athlètes, et d'autre part, de signifier l'importance des caractéristiques de la situation. Il permet ainsi de définir le style de leadership dominant de l'entraîneur, et sa compatibilité avec celui qu'attendent les athlètes. Le modèle connexe consacré aux styles de décision dans l'entraînement (Chelladurai & Haggerty, 1978), quant à lui, part du principe que c'est le problème et le contexte auxquels l'entraîneur est confronté qui déterminent un processus relationnel particulier. Ainsi, trois styles décisionnels sont distingués : (1) le style autocratique, (2) le style participatif dans lequel la décision est prise conjointement par l'entraîneur et par le groupe, et (3) le style délégatif, dans lequel un autre membre que l'entraîneur est responsable de la décision prise. La portée heuristique de ce modèle pour l'entraîneur et les fortes propriétés psycho-métriques de l'échelle de leadership en milieu sportif ont alimenté et alimentent encore de nombreuses études dans différents sports, populations et cultures (Chelladurai, 1993; Horn, 1992, pour une revue). Cette approche revêt une signification pour notre étude du point de vue de l'identification du style de leadership dominant de l'entraîneur et d'une alternance des styles décisionnels en fonction des situations rencontrées. En revanche, ce modèle ne nous semble pas apte à déceler la particularité des interactions entre l'entraîneur et l'athlète en situation, ni la nature des connaissances autorisant l'adoption de ces interactions et leur éventuelle reproductibilité.

L'étude des stratégies motivationnelles est fondée sur l'idée que les comportements et les stratégies de l'entraîneur ont non seulement une influence sur les aspects techniques de la performance, mais également sur leur sentiment de compétence

susceptible en retour de favoriser la performance. S'appuyant sur la théorie de l'auto-efficacité proposée par Bandura (1977), une série d'études a tenté d'identifier les stratégies efficaces utilisées par les entraîneurs pour développer ce que l'on appelle communément "la confiance en soi" chez les athlètes (e.g., Feltz & Weiss, 1982; Gould, Hodge, Peterson & Giannini, 1989). Les apports essentiels de ces études résident dans leurs perspectives appliquées se traduisant par la volonté d'identifier des stratégies jugées efficaces par les entraîneurs. Toutefois, il nous semble que l'évaluation de l'efficacité d'une stratégie au travers du seul jugement des entraîneurs et de sa fréquence d'utilisation ne prédit pas sa reproductibilité.

Enfin, l'approche psycho-affective ou émotionnelle de la relation entraîneur- athlète se situe dans une perspective clinique, psychanalytique ou psycho-pathologique. Elle accorde le primat à la dimension affective dans l'étude de la relation analysant les phénomènes inconscients qui s'y expriment en termes d'affects ou d'émotions partagés (e. g., Lévêque, 1995). Cette approche semble particulièrement adaptée pour le traitement des déséquilibres des athlètes, exprimés à partir de leurs plaintes, et dont la source serait dans la relation vécue à l'entraîneur. Par contre, au regard des questions qui nous animent, elle présente l'inconvénient de dissocier les dimensions instructives et affectives de la relation, et semble peu appropriée pour analyser les interactions parmi les autres composantes de l'entraînement et auprès d'acteurs ne rencontrant pas de problèmes particuliers.

En conséquence : (1) ces études contribuent toutes à une certaine compréhension de la relation entraîneur-athlète, à partir d'une contextualisation dans le domaine sportif de modèles empruntés à différents champs de la psychologie (psychologie des organisations, psychologie sociale, psycho-pathologie). Les connaissances produites se situent donc dans le cadre épistémologique d'une psychologie appliquée au sport. (2) La réduction de la relation à une composante (comportementaliste, instructive, motivationnelle ou affective) est alors nécessaire dans les cadres théoriques de référence exposés.

Les recherches récentes portant sur l'analyse de l'expertise des entraîneurs s'inscrivent dans un cadre épistémologique différent qui semble plus adapté à la perspective holistique et compréhensive qui est la nôtre.

1.2. Les recherches récentes portant sur l'analyse de l'expertise des entraîneurs

On peut considérer que les recherches portant sur l'analyse de l'expertise des entraîneurs ont été initiées par les travaux récemment conduits par Salmela, Côté et leurs collègues (op.cit.). Cette orientation de recherche se situe dans une approche cognitive, phénoménologique et qualitative. A partir d'un ancrage théorique sur l'analyse des

systèmes experts (Buchanan et al., 1983), ces recherches visent à identifier la structure des connaissances des entraîneurs experts ainsi que les modes d'organisation et de mobilisation de ces connaissances. Le modèle de l'entraînement (the Coaching Model) élaboré par ces chercheurs dans le cadre de la gymnastique de haut niveau (Côté, Salmela, Trudel, B aria, & Russell, 1995) à partir des principes de la théorie ancrée présente l'intérêt du point de vue de notre thématique : (1) de prendre en compte l'activité cognitive des entraîneurs, (2) de définir les différentes composantes de l'entraînement d'une manière inductive, (3) d'identifier le style d'intervention de l'entraîneur et ses tâches d'organisation parmi ces composantes (Côté & Salmela, 1996).

Les études portant sur la relation entraîneur-athlète en France se situent majoritairement dans une approche psycho-affective. Très récemment, le réseau inter-établissements de recherche du Ministère de la Jeunesse et des Sports portant sur le thème des "connaissances et pratiques des entraîneurs experts" s'est positionné dans une épistémologie prolongeant, en partie, l'approche nord-américaine. Dans ce cadre, une étude-pilote a été conduite par Saury et Durand (1995) auprès des entraîneurs olympiques de voile français, à partir de procédures d'explicitation et d'observation. Les résultats obtenus, dans ce qu'ils ont de principaux, font apparaître quatre caractéristiques du mode de relation entre les entraîneurs et les athlètes : (1) une attitude empathique, compréhensive à l'égard des athlètes, (2) une négociation tacite des tâches d'entraînement, (3) la délimitation d'une marge d'autonomie pour l'athlète dans la prise en charge de son entraînement, (4) la mise en jeu d'un "référentiel commun" sur la base de connaissances et d'expériences partagées. Les composantes instructives et affectives de la relation apparaissent donc comme très liées. La relation entraîneur-athlète est conçue, dans cette étude, comme une activité coopérative organisée pour réaliser une tâche collective, et comme un système doté de propriétés d'adaptation.

L'approche nord-américaine ainsi que cette première tentative française nous semblent prometteuses du point d'une approche holistique et compréhensive des interactions entraîneur-athlètes. Toutefois, au-delà des limites liées à la cognition décontextualisée, il semble important de prolonger ces travaux de plusieurs points de vue : (1) dépasser la simple description des modalités de la relation entraîneur-athlète pour appréhender les conditions de leur adoption et les connaissances mobilisées pour adopter ces interactions, (2) considérer conjointement les énoncés des entraîneurs et ceux des athlètes pour appréhender leurs interactions, (3) dépasser la conception selon laquelle le statut d'expert de l'entraîneur ou de l'athlète engage la fonctionnalité de leurs interactions et leur éventuelle reproductibilité.

Ces remarques nous invitent à un positionnement par rapport aux notions d'interaction et de fonctionnalité, qui mérite : (1) de discuter des rapports entre le statut d'expert de l'entraîneur ou de l'athlète et la fonctionnalité de leurs interactions, (2) de considérer

comment les interactions fonctionnelles sont étudiées dans le cadre de la psychologie du travail.

1.3. Le statut d'expert de l'entraîneur et la fonctionnalité des interactions entraîneur-athlètes

Dans les recherches portant sur l'expertise, le choix des "experts" fait majoritairement référence à l'ancienneté de l'entraîneur et à sa reconnaissance notamment au travers du palmarès des athlètes qu'il entraîne. Ainsi Côté, Salmela et Russell (1995a, 1995b) ont adopté les critères suivants : (1) l'entraîneur doit posséder une expérience professionnelle minimale de dix ans, (2) il a un passé d'athlète de haut niveau, (3) les athlètes qu'il entraîne ont un niveau international, (4) il est reconnu au sein du milieu sportif comme étant un entraîneur expert.

Le choix de l'entraîneur expert ne résout cependant pas la question de ses moments d'expertise ou de ses compétences expertes. La considération du statut d'expert de l'entraîneur prend, en effet, une signification particulière dans certaines situations prototypiques (Rasmussen, 1991). Concernant notre problématique, nous concevons difficilement qu'un entraîneur "expert" développe forcément et de façon permanente des interactions adéquates. Nous concevons, en revanche, que tous les entraîneurs disposent de compétences particulières dont la gestion des interactions sociales, avec des moments durant lesquels son action est plus adéquate que dans d'autres. L'étude des interactions entre les entraîneurs experts et leurs athlètes semble alors d'autant plus riche que la possibilité de cerner leur fonctionnalité est envisagée. La notion de fonctionnalité s'apparente à celle d'efficacité mais s'en distingue.

Ce qui est efficace engendre le résultat escompté, en l'occurrence la performance. Vouloir étudier les interactions efficaces reviendrait à étudier leur impact sur la performance. Or ceci apparaît difficile voire impossible en raison, d'une part, de l'interaction entre de nombreux facteurs, et d'autre part, du caractère souvent différé de la performance. Les tentatives classiques qui existent dans la littérature consistent à prendre en compte le jugement du participant et/ou à considérer le rang, l'occurrence en terme de pourcentage d'une stratégie ou d'un facteur (e.g., Gould, Hodge, Peterson, & Giannini, 1989; Jackson, 1995) ou encore considèrent le caractère d'expert des participants qu'ils soient athlètes ou entraîneurs comme une condition suffisante (e.g., Scanlan, Stein, & Ravizza, 1991; Côté, Salmela, Trudel, Baria, & Russell, 1995). Une perspective très récente consiste à envisager de recourir à des prédictions statistiques. Cette perspective se traduit par la conduite d'entretiens en profondeur, l'extraction d'un certain nombre de facteurs, puis par (1) une analyse de régression (e.g., Côté, Yardley, & Sedgwick, 1996) ou (2) une analyse de pistes causales (e.g., Fleurance, & Delignières, 1996).

La notion de fonctionnalité revêt, quant à elle, à la fois un caractère opératoire et d'adéquation aux contraintes de la situation. Le point de vue des ergonomes étudiant le

travail collectif offre un cadre d'analyse qui nous permettra d'éclairer la notion d'interactions fonctionnelles.

1.4. Les interactions fonctionnelles en psychologie du travail

Rogalski (1994) distingue les études sur les interactions fonctionnelles qui se centrent principalement sur la communication et la coordination d'opérateurs visant la performance dans une tâche (dimension horizontale), d'autres travaux sur le travail collectif qui étudient les processus de médiatisation liée au statut dans le domaine du leadership et du management (dimension verticale). Les études sur les interactions fonctionnelles exigent (1) une micro-analyse des séquences communes des opérateurs, (2) l'enregistrement des communications dans leur contexte d'action (Lacoste, 1991). Elles montrent que l'on peut parler d'activité collective ou d'interaction fonctionnelle s'il y a coordination des structures d'action individuelles (Leplat, 1994). Cette coordination peut s'exercer à trois niveaux (Rogalski, 1994) : (1) la collaboration, impliquant une homogénéité des représentations et une élaboration des stratégies de résolution en commun, (2) la co-action, caractérisée par un partage par les sujets du lieu mais non des buts, (3) la coopération distribuée, se traduisant par une diversité des buts immédiats de chaque acteur, mais la poursuite d'un objectif commun. Un niveau supplémentaire concerne les coopérations tacites (Lacoste, 1991), qui se traduisent par la négociation de rapports de force et l'agir stratégique. Dans ce cas, même si ceci est d'ordinaire davantage réservé aux domaines de l'économie ou de l'apprentissage, on peut parler de stratégie d'interaction. Celle-ci se traduit par une séquences de procédures sélectionnées parmi un éventail possible, en vue d'un but, et afin de rendre optimale la performance (Fayol & Monteil, 1994).

La relation entraîneur-athlète semble pouvoir être analysée comme un travail collectif, les acteurs visant un but commun qui est la performance sportive. C'est d'ailleurs la proposition faite par Saury et Durand (1995) suite aux résultats obtenus avec les entraîneurs experts en voile. Toutefois, l'adhésion étroite au concept d'interaction fonctionnelle nous conduirait (1) à ne considérer que la dimension horizontale évoquée par Rogalski (1994), alors que nous souhaitons également prendre en compte le style plus ou moins stable de leadership de l'entraîneur, (2) à faire une micro-analyse des interactions situées suite à un enregistrement des communications dans leur contexte d'action, alors que nous souhaitons, dans un premier temps, analyser la perception des participants relatives à leurs interactions, au travers de la conduite d'entretiens. Le recours à cette méthodologie d'extraction des connaissances présente des limites liées aux capacités de rappel et de verbalisation des individus. Néanmoins, cette procédure est couramment utilisée dans le domaine de l'analyse de l'expertise en partant du constat que

les experts peuvent accéder à des connaissances relativement stabilisées (e.g. Chi, Glaser, & Far, 1988).

1.5. Positionnement et objet d'étude

Ce cheminement nous conduit au positionnement suivant :

(1) Nous considérons la notion d'interaction dans un sens large, telle qu'elle l'est par exemple dans le cadre de la psychologie sociale du développement cognitif. La notion d'interaction réfère alors aussi bien aux styles d'intervention, au contenu des communications verbales, aux comportements interactifs des partenaires en présence, qu'à leur statut (e.g. Winnykamen, 1990). (2) Nous comprenons la notion de fonctionnalité dans la lignée des ergonomes, en terme de coordination des structures d'action des entraîneurs et des athlètes en vue de mettre l'athlète dans des conditions favorables à la performance. (3) Nous faisons le choix d'objectiver la fonctionnalité des interactions au travers de deux procédures. D'une part, une triangulation entre personnes qui permet d'apprécier le degré d'accord entre plusieurs codeurs (e.g. Denzin & Lincoln, 1994) et qui autorise, dans cette perspective, un contrôle de la validité des énoncés référentiels réciproques des participants. D'autre part, un éclairage des modèles théoriques disponibles en psychologie. Il s'agit alors de la recherche d'une validité théorique comprise comme l'interprétation des savoirs d'action dans les cadres théoriques constitués. Cette démarche exploratoire pourrait alors conférer à l'analyse qualitative non pas une dimension prédictive mais pourrait permettre de formuler un certain nombre d'hypothèses.

La présente étude se propose précisément :

- Premièrement, de décrire la perception qu'ont les entraîneurs experts issus de trois disciplines sportives différentes, le judo, la natation et le tir à l'arc :
 1. de la nature de leurs interactions avec leurs athlètes ;
 2. des conditions d'adoption de ces interactions;
 3. de l'activité cognitive qu'ils mobilisent pour adopter ces interactions;
 4. de la fonctionnalité de ces interactions au travers des arguments qu'ils avancent pour légitimer leurs interactions;
- Deuxièmement, de rechercher la validité des propos recueillis (1) en prenant le point de vue des athlètes comme moyen de triangulation et (2) en investigant les modèles théoriques disponibles en psychologie
- Troisièmement, de signifier d'éventuelles différences entre les disciplines sportives de référence.

2. Méthode

2.1. Participants

Sept entraîneurs experts, de sexe masculin, entraîneurs nationaux à l'Institut National du Sport et de l'Education Physique (I.N.S.E.P.) ont participé à l'étude : deux entraîneurs experts en natation sportive; trois entraîneurs experts en judo; deux entraîneurs experts en tir à l'arc.

Tous les entraîneurs sélectionnés répondaient aux critères adoptés par Côté, Salmela et Russell (1995b) : (a) une expérience professionnelle minimale de dix ans, (b) un passé d'athlète de haut niveau, (c) le niveau international des athlètes entraînés, (d) la reconnaissance au sein du milieu sportif comme étant un entraîneur expert.

Treize athlètes de haut niveau des équipes de France s'entraînant à l'INSEP (cinq athlètes de natation, trois garçons et deux filles, six athlètes de judo de sexe féminin, deux athlètes de tir à l'arc de sexe masculin) entraînés par les entraîneurs impliqués dans l'étude, ont également été sollicités.

2.2. Procédure

Des entretiens en profondeur d'une durée minimale de deux heures furent conduits auprès des entraîneurs et des athlètes.

2.2.1. Guides d'entretien

Deux guides d'entretien, le premier pour les entraîneurs et le second pour les athlètes ont été élaborés. Les guides d'entretien destinés aux participants ont été construits à partir de trois référentiels : (1) des propositions d'athlètes dans la discipline sportive concernée lors d'entretiens préalables, (2) des données théoriques sur les stratégies des entraîneurs, (e.g., Gould, Hodge, Peterson, & Giannini, 1989), (3) des guides d'entretien existants. (e.g., Scanlan, 1993). Ces entretiens avaient un caractère semidirectif, c'est-à-dire que si les thèmes étaient spécifiés à l'avance, leur ordre de formulation n'était pas standardisé mais adapté à la logique du participant (e.g., Denzin & Lincoln, 1994). Les questions directement axées sur la thématique des interactions ont été évitées, au profit de questions visant à remettre le participant en situation. Cette logique avait pour but de resituer les interactions, leurs conditions d'adoption et les arguments avancés pour légitimer leur fonctionnalité au sein de la complexité de la situation d'entraînement à partir de faits et de leurs contextes. De ce point de vue, il existe un lien avec l'esprit de l'entretien d'explicitation (Vermesch, 1994), mais la mise en oeuvre est

différente puisque le sujet n'était pas confronté à des séquences préalablement filmées. Cinq types de questions ont ainsi été utilisées. Les trois premières catégories sont proposées par Spradley (1979) et ont été utilisées par exemple par Côté et al. (1995) ou Côté et Salmela (1996). Elles concernent (1) des questions descriptives qui permettent d'identifier des situations importantes pour le participant (par exemple, une belle performance, un mauvais entraînement, un trajet dans le bus...), (2) des questions structurelles qui permettent d'extraire des informations précises sur la situation identifiée (par exemple, les conditions d'adoption d'une interaction particulière : où ? avec qui ? à partir de quels indicateurs ? ça c'est traduit comment ?), (3) des questions de contraste permettant d'obtenir des informations sur des situations différentes (par exemple, avec des athlètes plus jeunes, avec des athlètes plus médaillés...). La quatrième catégorie, quant à elle, réfère à des questions que nous avons qualifiées de justificatives. Elles visaient à recueillir les arguments que pouvaient avancer les entraîneurs et les athlètes quant à la fonctionnalité de leurs interactions au regard par exemple de leur caractère reproductible (si c'était à refaire... ? Sinon ? pourquoi ?). La dernière catégorie qualifiée de confirmatoire visait, d'une part, à solliciter à nouveau le participant sur la même idée (en formulant par exemple le contraire de ce qu'il venait d'énoncer), et d'autre part, à obtenir l'accord du participant à propos d'une première analyse de son profil à la fin de l'entretien.

Les guides d'entretien furent testés dans le cadre d'une étude-pilote auprès de deux entraîneurs experts et de trois athlètes de haut-niveau ne participant pas à l'étude.

2.2.2. Déroulement de l'entretien

Nous avons utilisé une procédure inspirée de celle adoptée par Scanlan et son équipe pour étudier les sources de plaisir des athlètes (e.g., Scanlan, 1993). Chaque entretien débutait par un rappel des objectifs du projet qui avaient été présentés aux participants lors d'un premier contact. Le projet était présenté comme une analyse de leur fonctionnement en tant qu'entraîneur expert reconnu ou athlète de haut niveau et non comme une étude portant précisément sur les interactions entre les entraîneurs et les athlètes. Deux chercheurs ont participé à chaque entretien. Un chercheur conduisait l'entretien en s'adaptant à la structure de pensée du participant, à partir des catégories de questions précitées. Pendant ce temps, l'autre chercheur identifiait sur des fiches repositionnables les mots clés des énoncés référentiels qu'il jugeait importants au regard des axes d'analyse de l'étude (par exemple, conflit avec X à Barcelone car manque de concentration). A la fin de l'entretien, le participant et le premier chercheur ont organisé les codes entre eux jusqu'à l'émergence d'un schéma satisfaisant le participant.

Concrètement, les fiches portant les codes étaient disposées sur un tableau effaçable afin d'autoriser leurs mises en relation par des flèches. Par exemple, l'expérience d'athlète de l'entraîneur (le fait qu'il ait dû se prendre en charge) est, selon lui, déterminante dans la

conception qu'il peut avoir de l'entraînement (basée sur l'autonomie de l'athlète). Cette conception est elle-même à l'origine de la nature des interactions qu'il a avec ses athlètes (basées sur l'individualisation). Le schéma obtenu pouvait être modifié après l'entretien, suite aux échanges entre les participants et les chercheurs.

2.3. Analyse des données

Nous avons retenu, au regard de l'objet d'étude, quatre axes d'analyse liés aux énoncés des participants :

1. la nature des interactions entre l'entraîneur et l'athlète;
2. les conditions d'adoption des interactions;
3. l'activité cognitive mobilisée par l'entraîneur dans l'adoption des interactions;
4. les arguments avancés par les participants pour expliquer l'efficacité des interactions adoptées.

La validité théorique des propos recueillis relève des chercheurs et est envisagée au travers de l'investigation des modèles théoriques disponibles en psychologie.

Par ailleurs, nous avons distingué trois niveaux d'analyse :

1. Une première analyse a été fournie à l'issue même de l'entretien, au travers du profil élaboré dans l'interaction entre le participant et les deux chercheurs, selon la procédure décrite plus haut.
2. Les protocoles verbaux ont été retranscrits *verbatim* et ont fait l'objet de procédures de codage et de catégorisation inductives se référant aux principes de la "théorie ancrée" (Strauss & Corbin, 1990). Ainsi, le texte à soumettre à l'analyse a été délimité, puis il a été découpé en unités de signification avant d'être regroupé en catégories plus larges. Un exemple de catégorisation inductive est présenté dans la figure 1. Les unités référées à des faits dans des situations précises ont été valorisées, mais certaines généralisations à partir de cas-type ont également été prises en compte. Enfin, le jugement des participants a forcément été pris en compte au travers des arguments qu'ils ont avancés. Toutefois, les arguments référés à des faits précis ont été privilégiés.
3. Le contrôle de validité a été opéré à trois niveaux : (a) un codage indépendant parmi les chercheurs, le pourcentage d'accord étant supérieur ou égal à 90%; (b) une triangulation entre personnes pour contrôler la validité des énoncés référentiels (entretiens auprès des athlètes pour confirmer les énoncés des entraîneurs et inversement); (c) la recherche d'une validité théorique menée indépendamment par deux chercheurs en psychologie du sport.

"On a beaucoup de stratégies, ça dépend de l'individu (...). Il y en a qui ont besoin du côté expansif, qu'on montre de l'enthousiasme. Donc eux, à un signal, c'est une réponse qu'ils reçoivent. Il y a des nuances, il y en a avec qui le discours direct est mieux."

"Des fois, quand elles n'ont pas tout fait pour gagner, dans la défaite, je m'en vais sans rien dire. Là, je le fais exprès. Je me force pour les laisser dans leur machin."

"Je me souviens, à B, avec A, la meilleure façon pour qu'elle se donne à fond, qu'elle s'écoute pas, ça était de la provoquer : je lui ai dit, exprès, qu'elle était plus bonne à rien."

"Avec elle, clairement je suis arrivé au conflit, consciemment, volontairement pour la faire réagir."

"Elles sont rivales, surtout dans la même catégorie. Nous, on s'en sert, on entretient cette rivalité pour les stimuler."

"Avec cette alternance de rôles qu'on a pu travailler, on a obtenu une belle cohésion."

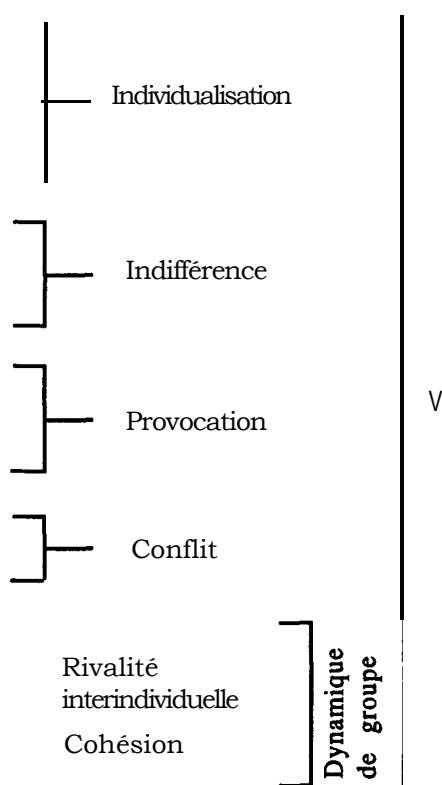


Figure 1 Exemple de catégorisation inductive.

3. Résultats

Pour la clarté de l'exposé, et compte tenu de la diversité de l'objet d'étude, nous ne présentons pas les résultats sous la forme d'une «structure en arbre» telle qu'elle est représentée par exemple sur la figure 1, mais en référence aux axes d'analyse retenus, c'est-à-dire : (1) la nature des interactions, (2) les conditions d'adoption des interactions, (3) l'activité cognitive mobilisée par les entraîneurs pour adopter ces interactions, (4) les arguments avancés par les entraîneurs pour légitimer l'efficacité des interactions adoptées. A l'intérieur de chacun de ces axes, la spécificité du sport est considérée. Cependant, afin de redonner une dynamique aux résultats obtenus, les choix suivants de présentation ont été faits : (1) concernant la nature des interactions, nous donnons les caractéristiques de chaque modalité identifiée puis lorsque cela est pertinent, nous précisons les conditions d'adoption de cette modalité et éventuellement les arguments principaux qui s'y réfèrent, (2) une représentation schématique provisoire des résultats principaux obtenus est présentée sur la figure 2.

Enfin, une dernière partie est consacrée à la recherche de validité des énoncés des entraîneurs.

3.1. Modes et stratégies d'interaction

3.1.1. Modes et stratégies d'interaction

L'analyse des entretiens a suggéré la distinction entre deux catégories d'interactions :

- (1) une catégorie générale qualifiée par le terme de " mode " désigne le fonctionnement dominant de l'entraîneur. Ce mode a un caractère relativement stable mais non exclusif et peut s'apparenter, par exemple, à la notion de " style de leadership " dans la littérature (e.g., Chelladurai, 1993).
- (2) Une catégorie spécifique qualifiée par le terme de " stratégie ", désigne l'adoption contextualisée, planifiée à l'avance ou non, d'une interaction particulière parmi d'autres possibles, et opérationnalise le mode. Le choix de la dénomination de cette catégorie est étayé par le constat d'une convergence entre les caractéristiques observées lors du codage des énoncés et celles définissant la notion de stratégie : disponibilité d'un éventail de procédures, sélection d'une procédure par rapport à un but, guidage et évaluation de la procédure, recours cognitivement coûteux (Fayol & Monteil, 1994).

3.1.2. Modes d'interaction

Trois modes d'interaction ont été identifiés :

- (1) un mode fondé sur l'autorité de l'entraîneur vis-à-vis de l'athlète;
- (2) un mode fondé sur la coopération entre l'entraîneur et l'athlète;
- (3) un mode fondé sur l'autonomisation de l'athlète.

3.1.2.1. Mode d'interaction fondé sur l'autorité

Certains entraîneurs experts adoptent volontairement vis-à-vis de leurs athlètes un mode d'interaction fondé sur l'autorité. Ce mode se traduit majoritairement par les caractéristiques suivantes : (a) la volonté de l'entraîneur d'exercer un contrôle sur l'athlète, (b) la prise de décisions d'une manière unilatérale (e.g., sélections), (c) le maintien d'une distance au sein de la dyade et le rejet de l'affectivité de l'athlète, (d) l'établissement d'un climat de discipline et d'opacité, (e) l'utilisation de *feedback* négatifs.

L'extrait suivant issu de l'entretien conduit auprès d'un entraîneur de judo illustre cette modalité d'interaction :

" D'abord, on est dur, hyperdur avec les gens, notamment les gens qui arrivent... Et si par cette espèce de défi ou de situation très difficile, très opaque, on voit qu'ils sont persévérants et qu'ils s'accrochent alors à ce moment, on verra ".

Ce mode de fonctionnement est, par ailleurs, principalement justifié au regard : (a) des valeurs de respect et de hiérarchie maître-élève relevant de la tradition de la discipline sportive, (b) de l'acquisition d'une " force mentale " par l'athlète requise par la logique de l'activité.

L'extrait suivant issu d'un entretien conduit auprès d'un entraîneur de judo illustre cette modalité d'interaction :

" Les athlètes qui réussirent au mieux leur parcours dans le système sont pris dans un jeu un peu bizarre de perpétuel sureffort, entraînés dans une ambiance, un collectif qui a des règles qui viennent de traditions très anciennes où toutes les attitudes sont toujours tendues vers l'effort, le dépassement, l'abnégation, on ferme sa gueule et on avance tous les jours ".

3.1.2.2. Mode d'interaction fondé sur la coopération

Ce mode d'interaction s'exprime au travers des caractéristiques suivantes : (a) l'énoncé de valeurs éducatives, (b) un partage des responsabilités entre les entraîneurs et les athlètes dans la prise en charge de l'entraînement, (c) une relation fonctionnelle basée sur la complémentarité.

Ce mode de fonctionnement est principalement justifié au regard : (a) de l'équilibre futur de l'athlète, (b) de sa maturité, (c) du maintien de sa motivation.

L'extrait suivant issu d'un entretien avec un entraîneur de natation donne une illustration de cette modalité d'interaction :

" On est des techniciens, mais on est avant tout des éducateurs. Et tout réside dans l'échange, la connaissance du plan de travail qui est montré en permanence, affiché et expliqué. Même si parfois certains ont l'impression que la plupart du travail vient de nous, ça peut paraître paradoxal, mais le plus gros du travail au niveau conception vient d'eux-mêmes ".

3.1.2.3. Mode d'interaction fondé sur l'autonomisation de l'athlète

Ce mode d'interaction constitue une extension du mode d'interaction précédent. Il intègre un travail coopératif mais le dépasse afin de faire accéder l'athlète à l'autonomie. Il présente les caractéristiques suivantes : (a) une centration sur le fonctionnement de l'athlète, (b) la valorisation de l'entraînement mental vis-à-vis de l'entraînement technique, (c) le primat des valeurs d'écoute et d'humilité.

Ce mode de fonctionnement est principalement justifié au regard d'une double nécessité : (a) une individualisation du processus d'entraînement, (b) un investissement qualitatif fondé sur la motivation et la concentration de l'athlète.

L'extrait suivant issu de l'entretien avec un entraîneur de tir à l'arc est révélateur de ce mode d'interaction :

" C'est pas moi tout seul qui définis, c'est une longue discussion, un type d'analyse et après cette analyse, ensemble, on essaye d'élaborer, même si je peux influencer certains choix, certaines réflexions, je ne décide pas à sa place de ce qu'il doit faire (...). Le tireur est le principal maître d'œuvre ".

3.1.3. Stratégies d'interaction

Cinq types de stratégies d'interaction émergent de manière exclusive ou complémentaire à l'intérieur des trois modes précités :

- (1) les stratégies d'individualisation du processus d'entraînement;
- (2) les stratégies de dynamique de groupe;
- (3) les stratégies de provocation de l'athlète;
- (4) les stratégies d'indifférence vis-à-vis de l'athlète;
- (5) les stratégies de conflit avec l'athlète.

3.1.3.1. Stratégies d'individualisation du processus d'entraînement

Les stratégies d'individualisation se caractérisent par les éléments suivants : (a) une centration sur les besoins de l'athlète, (b) une activité d'observation, (c) une personnalisation des interventions lors des entraînements et en compétition, ainsi que l'illustre l'extrait suivant issu de l'entretien avec un entraîneur de natation :

" On a beaucoup de stratégies, ça dépend de l'individu (...). Il y en a qui ont besoin du côté expansif, qu'on montre de l'enthousiasme. Donc eux, à un signal, c'est une réponse qu'ils reçoivent. Il y a des nuances, il y en a avec qui le discours direct est mieux, il y en a pour qui j'attends le moment propice pour envisager avec lui une réflexion sur sa pratique, il y en a pour qui le message passera mieux en groupe que seul, ça aussi ce sont des choses que l'on observe... "

3.1.3.2. Stratégies de dynamique de groupe

Les stratégies de dynamique de groupe présentent les caractéristiques suivantes : (a) l'entretien d'un climat de rivalité interindividuelle ou au contraire de coopération lors des entraînements, (b) des sélections volontairement injustes, (c) l'organisation de stages en dehors de l'INSEP visant à créer une cohésion de l'équipe devant représenter la France à l'étranger.

Ces stratégies sont issues : (a) d'une conception des relations interindividuelles comme moteur de la performance individuelle, (b) de l'identification avec d'autres nations (e.g. l'équipe de Cuba), (c) de préoccupations au regard de l'image véhiculée par la Fédération Française à l'étranger.

Les trois extraits qui suivent illustrent deux perspectives divergentes du recours à la dynamique de groupe. Les deux premiers concernent un entraîneur de judo, le troisième, un entraîneur de tir à l'arc.

" Ça crée des tensions, des interprétations bizarres, des jalousies, mais c'est une grande force aussi. (...) Les gens restent dans le collectif en groupe avec la concurrence, avec cette espèce de hargne permanente d'y arriver (...). "

" (...) Quand l'équipe arrive, on sent les regards. On craint les françaises. (...) Il faut qu'elles soient fières de représenter le judo français qui a une histoire (...). L'image est très importante "

" A un moment donné, pour justement maîtriser tous les aspects et toutes les problématiques qu'il peut y avoir dans un tir par équipe, on a bien cadré ça, on a simulé toutes les combinaisons possibles "

(...) toute une stratégie bien claire et qui donne confiance et qui permet de voir que ça tourne, ça roule. Il sait comment l'autre réagit à tel moment, boum...il sort, l'autre prend sa place, une cohésion d'ensemble, une sorte de communion ".

3.1.3.3. Stratégies de provocation de l'athlète

Les stratégies de provocation de l'athlète sont plus ponctuelles que les précédentes. Elles se traduisent par : (a) un ton agressif ou ironique, (b) des *feedback* négatifs ou (c) l'absence de *feedback*.

Ces stratégies sont liées aux conditions suivantes : (a) la nécessité perçue par les entraîneurs d'une restructuration de la conduite de l'athlète sur un pôle technique, tactique ou mental, (b) la conception de la provocation comme un stimulant positif au regard de la personnalité de l'athlète. Ces stratégies sont enfin justifiées par des validations empiriques antérieures.

Ainsi l'extrait de l'entretien avec l'un des entraîneurs experts de judo :

" Y'a des fois, clairement faut les choquer, leur lancer des piques, pour qu'elles se donnent vraiment à fond leur rentrer dedans, surtout certaines qui doutent, qui réfléchissent trop avant une compétition ".

3.1.3.4. Stratégies d'indifférence vis-à-vis de l'athlète

Ce type de stratégies est parfois associé au précédent. L'indifférence se traduit par : (a) une prise de distance de l'entraîneur par rapport à l'athlète, (b) l'absence plus ou moins prolongée de communication entre les partenaires, (c) l'attente d'une remise en question de la part de l'athlète. Une telle attitude est, par ailleurs, souvent motivée par la diminution ou la disparition de tout enjeu d'un investissement de l'entraîneur sur l'athlète (e.g., athlète en fin de carrière, athlète blessé), ou encore une déception suite à une défaite de l'athlète, comme le révèle les mots de cet entraîneur de judo :

" Des fois, quand elles n'ont pas tout fait pour gagner, dans la défaite, je m'en vais sans rien dire. Là, je le fais exprès. Je me force pour les laisser dans leur machin... En fait, quand tout le système cloche, quand on définit une tactique avant et qu'elles font tout complètement à l'envers, qu'elles se rempêtrent dans les mauvaises choses, je m'en vais (...).C'est choquant. J'attends qu'elles reviennent pour qu'elles engagent la discussion. (...) C'est pas moi qui ferai le premier pas (...). Le principe marche. Après s'il faut attendre cinq minutes, trois jours, une semaine, un mois, c'est pareil. En tout cas, le principe marche ".

3.1.3.5. Stratégies de conflit avec l'athlète

Ces stratégies apparaissent comme une exacerbation et une dégradation des précédentes. Elles se caractérisent par : (a) un climat relationnel tendu, (b) une baisse de l'investissement des deux partenaires dans les entraînements pouvant aller jusqu'à l'abandon.

Les conflits sont par ailleurs liés aux conditions suivantes : (a) les modalités de sélection et de participation aux compétitions, (b) le manque de communication avec les entraîneurs, (c) le déséquilibre entre la vie sportive et la vie sociale ou affective de l'athlète.

Ces stratégies sont majoritairement justifiées au regard de la recherche par l'entraîneur d'une remise en question de la part de l'athlète.

3.1.4. La spécificité du sport

Modes et stratégies d'interaction diffèrent en fonction des disciplines sportives. De plus, en relation avec la spécificité du sport, des liens privilégiés entre certains modes et certaines stratégies apparaissent.

3.1.4.1. En natation

Un mode de coopération domine avec les nageurs d'une certaine maturité, et se traduit par une stratégie d'individualisation du processus d'entraînement ainsi que par l'existence d'un climat de groupe valorisant la coopération :

" Nous, nous fonctionnons beaucoup sur l'échange, sur la connaissance de ce qu'on va mettre en place; on fait vraiment attention à l'écoute, à l'adaptabilité (...). Quand ça va bien, il y a réellement une osmose, et là, on va encore plus travailler (...) "

Toutefois, un mode plus autoritaire s'exprime avec les nageurs plus jeunes, pour qui la rigueur est jugée nécessaire et qui ne disposent pas des connaissances autorisant un échange. Ce mode est associé à une stratégie de dynamique de groupe.

" Avec les nageurs de 25-26 ans, on peut commencer à discuter avec eux car ils ont certaines connaissances; plus jeunes, ils sont obligés de faire ce qu'on leur demande "

" Avec les jeunes, au contraire, je me souviens, je les réunissais souvent, ça créait un corps, ça les motivait "

3.1.4.2. En judo

Un mode d'autorité domine, quel que soit l'âge, et se trouve régulièrement associé à des stratégies de provocation, d'indifférence ou de conflit. Il se traduit aussi majoritairement par une stratégie de dynamique de groupe orientée sur la compétition, et ponctuellement par des stratégies d'individualisation.

Les deux extraits suivants illustrent respectivement la volonté d'une hiérarchie entre l'entraîneur et l'athlète, et la valorisation d'un climat compétitif :

" Généralement, c'est chacun à sa place, même je joue l'homme. Comme avec X., quand elle se laisse aller, je la prends à rebrousse poil (...) "

" Elles s'aiment pas trop d'ailleurs, elles sont concurrentes (...); c'est l'ambiance du groupe, elles se tirent une bourre pas possible, c'est fantastique, mais c'est comme ça qu'on avance et qu'on progresse "

3.1.4.3. En tir à l'arc

Un mode de responsabilisation et d'autonomisation de l'athlète domine, se traduisant par des stratégies d'individualisation et de coopération entraîneur-athlète, ainsi que par l'utilisation d'une dynamique de groupe valorisant la cohésion.

Les deux extraits qui suivent sont révélateurs de ces stratégies :

" Moi, je suis là, je le soutiens, je le guide, je le relance s'il a du mal à être clair dans sa tête (...) Je l'aide à prendre le recul nécessaire pour bien analyser une situation dans laquelle il se trouve par rapport à sa carrière sportive, des résultats déjà faits. (...) Je suis là toute l'année, je les observe, je les vois réagir dans différentes situations et de ce fait, j'emmagine beaucoup d'informations, des informations sur eux (...) ".

" On fait une réunion d'ensemble avec tous les athlètes où l'on précise le fonctionnement général de l'équipe ; si on a la possibilité, on présente le programme pour la saison à venir, on précise un certain nombre de règles de fonctionnement, j'explique le bilan de la saison passée pour relancer un peu la machine ils fonctionnent ensemble, sinon c'est pas possible, c'est de l'individuel, la personnalité, il nous est pas possible de venir s'entraîner sans se côtoyer réellement. J'ai déjà vécu la chose, et il me semble important qu'il y ait ce collectif et ce fonctionnement d'une équipe qui a le même objectif ".

3.2. Conditions d'adoption des modes et stratégies

Quatre dimensions générales ont été identifiées pour éclairer les conditions d'adoption des modes et des stratégies d'interaction : (1) les caractéristiques personnelles de l'entraîneur, (2) les caractéristiques personnelles de l'athlète, (3) les caractéristiques de la discipline, **(4)** la situation et son contexte.

Ces caractéristiques sont exposées brièvement ci-dessous, puis sont l'objet d'une spécification en fonction des disciplines sportives étudiées.

3.2.1. Les caractéristiques personnelles de l'entraîneur

Le rôle des caractéristiques de l'entraîneur dans l'adoption des interactions avec l'athlète a été identifié aux quatre niveaux suivants : (a) les conceptions et valeurs de l'entraîneur, (b) son expérience d'athlète de haut niveau, (c) sa formation et son expérience globale d'entraîneur, (d) les expériences et émotions partagées avec l'athlète.

3.2.2. Les caractéristiques personnelles de l'athlète

Cinq caractéristiques personnelles de l'athlète, organisatrices des interactions, ont été relevées dans les discours des entraîneurs : (a) l'âge et la maturité de l'athlète, (b) son niveau de connaissances concernant l'activité sportive, (c) sa motivation, (d) sa personnalité, (e) son sexe, (f) son environnement familial et/ou affectif.

3.2.3. Les caractéristiques de la discipline sportive

Les deux caractéristiques suivantes propres à la discipline sportive ont été identifiées : (a) la culture, les valeurs, l'histoire de la discipline, (b) la logique interne de l'activité (exigences techniques, tactiques et règlementaires).

3.2.4. La situation et son contexte

L'adoption d'un mode et d'une stratégie d'interaction particuliers ne prennent de sens qu'au regard de la spécificité de la situation et de son contexte. La situation est définie par

l'interaction singulière des trois dimensions précédentes : (a) les caractéristiques personnelles de l'entraîneur, (b) les caractéristiques personnelles de l'athlète, (c) les caractéristiques de la discipline. Le contexte est spécifié, quant à lui, par les dimensions physique et sociale de l'environnement.

3.2.5. La spécificité du sport

Les conditions d'adoption des interactions diffèrent en fonction des disciplines sportives.

3.2.5.1. En natation

Les caractéristiques personnelles de l'athlète en termes de maturité (âge, niveau de connaissances, implication familiale) sont principalement organisatrices des interactions.

Les conceptions et valeurs de l'entraîneur, ainsi que les émotions partagées avec l'athlète sont des déterminants secondaires.

Les trois extraits présentés ci-dessous donnent, successivement, une illustration du rôle de ces caractéristiques :

" Certains sont plus âgés, maintenant ils ont la possibilité de poursuivre leurs études, on n'a plus du tout le même contact, ce sont des gens avec qui on discute de l'entraînement (...). Certains sont mariés, ont des enfants, il faut comprendre certaines choses, il faut s'adapter ".

" La natation nécessite un minimum de rigueur. Avec X et Y, y a pas de problème de ce côté là. Toujours à l'heure, leurs plans dans la tête. Ils se mettent à l'eau, déterminés (...). "

" Ils passent par des phases très fortes, riches en émotion, riches en événements, et par des phases qui sont très basses. Donc on vit ces moments-là, on vit des moments forts, on vit des moments difficiles, et donc effectivement le contact, il est là, la richesse, elle est là ".

3.2.5.2. En judo

La culture de la discipline et les conceptions de l'entraîneur qui s'y réfèrent sont principalement organisatrices des interactions. Le vécu d'athlète de l'entraîneur et les caractéristiques personnelles des athlètes sont des déterminants secondaires.

" Les athlètes sont entraînés dans une ambiance, un collectif qui a des règles qui viennent de traditions très anciennes où toutes les attitudes sont tendues vers l'effort, le dépassement, l'abnégation, on ferme sa gueule et on avance tous les jours, c'est la loi de fonctionnement de leur système. (...) ça développe chez certains un esprit de perfectionnisme qui est un peu craignos (...) pas malsain, en même temps, je me demande si on peut réussir autrement ".

" Le respect de l'entraîneur, le code moral, tout ça, ça fait partie du judo, de la tradition. On imaginerait pas un entraîneur et un athlète qui lui tape sur l'épaule. Il faut du respect, une certaine distance pour avancer, ça fait partie du judo ".

3.2.5.3. En tir à l'arc

Les caractéristiques personnelles de l'athlète en termes d' " investissement mental " et de motivation, ainsi que la conception de l'entraîneur qui s'y réfère sont principalement organisatrices des interactions. Le vécu d'athlète de l'entraîneur est un déterminant secondaire.

Les deux extraits présentés ci-dessous offrent une illustration de l'importance d'une centration de l'entraîneur sur la nature de l'investissement mental de l'athlète, en révélant certains indices de baisse qualitative de cet investissement :

" Initialement, comme tout, hein, le nerf de l'histoire, c'est d'avoir envie. (...) par rapport, je dirais, au comportement des tireurs, de la manière dont ils s'investissent particulièrement. Je crois que c'est à ce niveau là que je juge d'un bon entraînement, c'est surtout par la manière dont ont pu réagir les tireurs, par rapport à l'objectif qui était le nôtre défini clairement à l'avance ".

" Je vais les interpeller à un moment donné car je sens qu'il est important de le faire et qu'il faut pas les laisser continuer à fonctionner (...) oui, quand ils s'éloignent des objectifs ou que je sens que psychologiquement, mentalement, ils sont pas très bien, ils s'engagent pas qualitativement dans leur entraînement ".

3.3. L'activité cognitive mobilisée par les entraîneurs

3.3.1. Deux types d'activité cognitive

Deux types d'activité cognitive sont mobilisés par les entraîneurs dans l'adoption des interactions : (1) une activité structurée et planifiée, (2) Une activité spontanée relevant d'une auto-adaptation en situation.

3.3.1.1. Une activité structurée et planifiée

Ce type d'activité cognitive présente les caractéristiques suivantes : (a) une observation méthodique de la conduite de l'athlète en situation d'entraînement et de compétition, (b) la sélection d'indices d'investissement qualitatif de l'athlète, (c) une planification des buts d'entraînement. Cette activité cognitive est principalement fondée sur des connaissances pratiques antérieures (expérience acquise et événements significatifs vécus avec l'athlète). Mais elle peut s'alimenter ponctuellement, pour certains entraîneurs, par une recherche active d'informations plus théoriques (littérature spécialisée, colloques, échanges entre collègues).

Ce recul réflexif vis-à-vis des modalités d'interaction s'actualisent dans deux moments particuliers : (a) lors de la constitution d'une nouvelle dyade entraîneur-athlète, exigeant une adaptation réciproque des partenaires, (b) lors de la confrontation à une situation difficile telle un désaccord concernant les charges d'entraînement, une sélection pour les compétitions ou l'équilibre affectif de l'athlète.

3.3.1.2. Une activité cognitive spontanée relevant d'une adaptation en situation

Le mode de fonctionnement dominant des entraîneurs, dans l'adoption et la gestion de leurs interactions avec les athlètes, relève d'une activité spontanée traduisant une auto-adaptation en situation. Cette activité présente les caractéristiques suivantes : (a) une perception et une interprétation subjectives de la situation, (b) la référence à des

expériences passées. Cette activité cognitive repose essentiellement sur des connaissances pratiques et sur les capacités d'improvisation et d'adaptation de l'entraîneur.

3.3.2. La spécificité du sport

3.3.2.1. En natation et en tir à l'arc

Dans la planification de son processus d'entraînement, l'entraîneur se réfère, d'une part, à des connaissances théoriques d'ordres technique ou bioénergétique (qui relèvent de sa formation initiale et de sa formation continue) et, d'autre part, à des connaissances pratiques (par exemple, des expériences qu'il a partagées avec un athlète particulier et qui lui permettent d'individualiser ses interventions).

Le premier extrait, issu de l'entretien avec un entraîneur de natation, illustre le développement de son expertise à partir de différentes sources d'information. Les autres extraits révèlent un fonctionnement intime et très contextualisé d'un entraîneur de tir à l'arc, traduisant ses capacités d'adaptation en situation à partir de son expérience.

" J'aime bien me documenter, on le fait à travers les voyages, mais aussi dans la réflexion qu'on tire d'ouvrages (...). Enfin, moi, la plus grosse expérience professionnelle du terrain, elle s'est acquise auprès des entraîneurs français chez qui je suis allé voir quand j'ai débuté, ceux qui me paraissaient les plus experts, (...) et puis en même temps, profiter des voyages à l'étranger pour soit me procurer des articles sur ce qui se faisait là-bas, soit discuter avec les collègues étrangers chaque fois que je pouvais le faire ".

" Je ne dis pas tiens, lui, avec lui, il faut que j'agisse comme ça, c'est là qu'on voit, c'est l'expérience du fonctionnement, c'est très intériorisé (...). Il y aura des moments propices, mais ce n'est pas calculé ".

" Parfois, je les sens pas, ils ne sont pas là à la recherche de vouloir essayer encore qu'on les aide à trouver des solutions (...). Donc, moi, c'est vraiment au feeling, et à un moment donné, effectivement, dans une situation particulière, je me dis, là c'est bon, tu peux y aller ".

3.3.2.2. En judo

Une formation théorique continue conduit un des entraîneurs interrogés à une certaine " remise en question ", se traduisant par une plus grande centration sur les besoins de l'athlète, à un recul réflexif et à une diminution du nombre d'interventions non informatives lors des combats :

" Avant, j'étais bien dans mon attitude traditionnelle (...). Ce que j'ai remarqué, notamment depuis qu'on a travaillé ensemble si tu veux, ce dont j'ai pris conscience, c'est que la consigne est intéressante, que si l'autre la perçoit (...). J'ai donc essayé de partir de l'observation des besoins des gens que j'entraîne et à partir de là, d'avoir des moments privilégiés avec eux pour en discuter ".

En revanche, les autres entraîneurs valorisent " l'improvisation " (jugant la préparation emprisonnante) et fonctionnent sur le " tout-venant ":

" Moi, je ne sais pas ce que je vais faire aujourd'hui. J'arrive, je prends ma toile (du kimono), je sais pas encore ce que je vais faire. Ou alors, je fais un truc, c'est pas le jour pour le faire, ça va pas.

Alors je fais complètement autre chose, alors prévoir à l'avance.... Quand on prépare, on est prisonnier de la préparation et ça... "

3.4. Arguments avancés par les entraîneurs pour légitimer la fonctionnalité des interactions adoptées

Toutes les interactions entre l'entraîneur et l'athlète n'ont pas la même propension à mettre l'athlète dans des conditions favorables à la performance. Parmi les justifications que donnent les entraîneurs quant à leurs modalités d'interaction, cinq catégories d'arguments ont été identifiées : (1) les arguments liés à la motivation de l'athlète, (2) les arguments liés à la concentration de l'athlète, (3) les arguments liés à la cohésion du groupe, (4) les arguments liés aux différences individuelles, (5) les arguments liés à l'expérience d'athlète ou d'entraîneur de l'entraîneur.

3.4.1. Arguments liés à la motivation de l'athlète

La plupart des modes et des stratégies explicités par les entraîneurs sont mis en relation avec certaines dimensions de la motivation de l'athlète : (a) la nécessité d'une planification des objectifs et des buts d'entraînement, (b) le développement d'un " esprit compétitif ", (c) la création d'un climat de groupe favorable à la performance.

3.4.2. Arguments liés à la concentration de l'athlète

Certains entraîneurs mettent en relation les interactions qu'ils adoptent avec la notion de " concentration ", comprise dans son sens commun, et garante : (a) d'un entraînement qualitatif, (b) d'une gestion du stress lors des compétitions.

3.4.3. Arguments liés à la cohésion du groupe

Ces arguments sont essentiellement avancés pour justifier le recours à des stratégies de dynamique de groupe reposant sur des relations fonctionnelles.

3.4.4. Arguments liés aux différences individuelles

Ces arguments sous-tendent inévitablement les stratégies d'individualisation du processus d'entraînement. Ils accompagnent également les modes d'interaction fondés sur la coopération et l'autonomisation.

3.4.5. Arguments liés à l'expérience d'athlète ou d'entraîneur de l'entraîneur

Certains entraîneurs ne font pas explicitement appel à des données psychologiques pour justifier les interactions qu'ils adoptent avec leurs athlètes. Ils se fondent, en revanche, sur des données expérientielles référées : (a) à leur propre vécu d'athlète, (b) à des validations empiriques en tant qu'entraîneur, (c) à une connaissance de l'athlète issue d'expériences partagées.

3.4.6. La spécificité du sport

Les arguments formulés diffèrent en fonction des disciplines sportives.

3.4.6.1. En natation

Les arguments font essentiellement référence à la motivation de l'athlète, ou à sa personnalité :

- la détermination concertée de certains objectifs est justifiée par l'importance d'une connaissance par l'athlète de ce qu'il doit faire;
- la volonté de créer un enthousiasme collectif à partir d'une performance individuelle est justifiée par un meilleur investissement ultérieur du groupe :

" Quand y'en a un qui fait quelque chose de bien, moi j'aime bien qu'il m'appelle (...) il a même dans ces moments là le besoin de le montrer (...), c'est pas pour un effet d'affichage, mais je crois que ça participe à un élan général, il y a besoin d'un climat et ça déteint assez vite ".

La stratégie d'individualisation est justifiée au regard des différences de besoins de chaque nageur :

" Vraiment, ça dépend du nageur qu'on entraîne. C'est vrai, on ne s'exprime pas de la même façon avec certains individus. Il faut les connaître, repérer les appels, les signaux, être en liaison avec la personne qui est en situation favorable ou défavorable ".

Le fonctionnement général adopté est, par ailleurs, mis en relation avec la culture française, comme l'indiquent les deux extraits suivants :

" En Russie, il y a un autre mode de vie, une autre culture, qui fait qu'ils sont plus battants que nous. Nous, c'est pas qu'on a pas envie, c'est qu'on est peut être un peu trop dans nos chaussons et on ne veut pas se faire mal, quoi. (...) Nous, on va s'entraîner 12 à 14 km, eux ils vont s'entraîner 20 ou 22 km par jour... ".

" Ça peut marcher avec des gens qui n'ont pas la vie qu'on a, des petits jeunes qui à part aller nager, ne peuvent pas aller au cinéma. Nous actuellement, dans notre pays, il est difficile de suivre ce régime, ou alors, on va trop saturer ".

3.4.6.2. En tir à l'arc

La stratégie d'individualisation et la centration sur l'investissement mental de l'athlète sont justifiées au regard de données liées à la motivation ou à la concentration :

" Il y a à la base cette énergie motivationnelle de l'individu, ce qu'il a envie de faire, qui va le guider, qui va le faire s'investir et donc lui donner les moyens d'atteindre l'objectif ".

" Le qualitatif c'est la manière de penser à quelque chose, de s'y investir mentalement par rapport à la concentration notamment, l'utilisation de la concentration de manière spécifique ".

La stratégie de dynamique de groupe, quant à elle, est justifiée au regard d'objectifs de cohésion à l'entraînement et en compétition.

3.4.6.3. En judo

Les interactions autoritaires adoptées sont justifiées au regard : (1) de la culture du judo, (2) de validations empiriques, (3) de la notion de défi mental et de persévérance. Cet extrait, dans lequel l'entraîneur relate sa propre expérience d'athlète de haut niveau, est révélateur :

" Dans ce système-là, moi je l'ai vécu, dans certaines périodes j'ai perçu mon entraîneur ou certains de mes entraîneurs comme de véritables obstacles à franchir, et ça me donnait les ressources pour venir m'entraîner ici constamment, avec acharnement, sans lâcher pied (...). Globalement, il y a une sorte de défi par rapport à soi (...). Tu as construit ton objectif et tu t'y tiens, c'est ton identité ".

Par ailleurs, et comme cela a déjà été souligné plus haut, la stratégie de dynamique de groupe est justifiée au regard de la création d'un climat de rivalité interindividuelle.

3.5. La recherche de validité des énoncés des entraîneurs

La recherche de validité des énoncés des entraîneurs a été envisagée de deux points de vue : (1) celui consistant à considérer les énoncés des athlètes comme un moyen de triangulation, (2) celui consistant à investiguer les modèles théoriques disponibles en psychologie. Cette investigation théorique concerne ici essentiellement l'éclairage des arguments légitimant les interactions adoptées, l'éclairage de l'ensemble des résultats étant envisagé dans la discussion.

3.5.1. Les énoncés des athlètes comme moyen de triangulation

Le contrôle de validité des énoncés des entraîneurs au travers des entretiens conduits auprès des athlètes des trois disciplines a permis (1) de conforter les modes et les stratégies d'interaction adoptés par les entraîneurs ainsi que leurs conditions d'adoption, (2) de faire émerger deux dimensions dans les jugements portés par les athlètes sur leurs interactions avec leurs entraîneurs : d'une part, le plaisir issu de la nature des interactions et, d'autre part, la fonctionnalité perçue des interactions adoptées. Nous nous centrons dans le cadre de cette étude sur la notion de fonctionnalité. Toutefois, la notion de plaisir n'est pas évacuée de la présentation de nos résultats, car les relations qu'elle entretient avec celle d'efficacité est parfois intéressante pour éclairer des différences entre les disciplines sportives.

Le plaisir et l'efficacité issus des interactions dans les trois disciplines étudiées ne sont effectivement pas de la même nature. Conjointement, une plus ou moins grande convergence dans les jugements portés par les partenaires de l'interaction est à relever.

3.5.1.1. En natation

Les modes d'interaction que les entraîneurs disent adopter sont dans l'ensemble appréciés et jugés efficaces par les athlètes au regard de leurs attentes, de leur maturité et de la culture française. Ce sont les valeurs de confiance mutuelle et d'espace de liberté ("l'entraîneur présent mais pas pesant") qui dominent, ainsi que le révèlent les extraits suivants :

" C'est lui qui propose, mais on a notre mot à dire, on lui fait confiance, c'est quand même quelqu'un qui sait ce qu'il fait ".

" Il y a un juste milieu. Quelqu'un qui est trop relâche, c'est du loisir, quoi. Il faut qu'il soit dur, tout en étant à certains moments, relâche. Il faut pas quelqu'un de sévère, car un jour ou l'autre, ça bloque. M., lui, il a su trouver le juste milieu, enfin, avec moi, au moins ".

Toutefois, certains athlètes reconnaissent que le mode autoritaire peut, dans certaines conditions, être plus efficace par rapport aux résultats, mais qu'ils ne pourraient l'accepter. Une nageuse relate dans les extraits suivants son expérience avec deux entraîneurs différents, le plus autoritaire ayant marqué son début de carrière :

" Pa., il est toujours en train de me sourire, avec moi, il est très cool (...). C'est moins efficace, c'est sûr. C'est pas 6 km qu'il me faudrait, c'est 7 (...) De toutes façons, je ne pourrais plus faire 14 km, j'aurais été dégoûtée ".

" Avec Pe., c'était dur, il m'a souvent fait pleurer, mais les meilleurs résultats, je les ais eus grâce à lui ".

3.5.1.2. En judo

Les modes d'interaction adoptés ne sont généralement pas appréciés et sont partiellement jugés efficaces au regard des résultats du judo français, et de la culture de la discipline sportive (e.g., hiérarchie maître-élève, respect de l'adversaire, logique interne du combat...). Il faut effectivement souligner que ce n'est pas tant l'autorité qui est rejetée, que les prises de décisions unilatérales.

Ce rejet partiel se traduit chez les athlètes par des stratégies d'adaptation au système. Les athlètes disent effectivement faire des " concessions au pouvoir ", " faire preuve de diplomatie ", et s'organisent parfois hors du cadre conventionnel pour réussir. L'autonomie de certains athlètes s'exprime par des redéfinitions des buts et des charges d'entraînement, la sélection d'informations auprès de plusieurs entraîneurs, voire le recours à un entraîneur personnel.

Les extraits qui suivent donnent des illustrations de l'adaptation des athlètes au système auquel ils sont soumis, ou de la remise en question de ce système :

" De toutes façons, c'est eux qui ont le pouvoir, donc t'es bien obligé de t'adapter, de composer avec, enfin de faire preuve plutôt de diplomatie (...)".

" Des fois, ça te gonfle, c'est dur, mais tu les laisses parler et tu fais ton truc de ton côté (...); ma stratégie, c'est d'être devant, comme ça, y'a pas photo, ils peuvent rien dire... ".

"Y'a des fois où ça marche... mais y'a tellement de gâchis et de perte de temps, c'est clair qu'ils pourraient être plus efficaces en fonctionnant autrement ".

" Entre les trois entraîneurs, moi j'essaie de prendre le meilleur de ce qu'ils ont en chacun d'eux. (...) C'est bien qu'il y ait un coach, mais il faut savoir ne pas l'écouter systématiquement aussi ".

" Ça m'est arrivé qu'ils me conseillent certaines techniques, j'arrivais pas à les faire, alors... Je leur dis OK, mais maintenant, je fais ce que j'ai envie de faire, et ce qui me plaît ".

" J'arrive à une période de la vie d'un athlète où j'ai pas envie qu'on m'impose les choses, j'ai envie de faire des choses qui me plaisent et que je choisis. Je sais ce que j'ai envie de faire, donc le coach est moins important pour moi ".

3.5.2. Recherche de validité théorique des arguments énoncés

3.5.2.1. Trois référentiels théoriques

Les arguments avancés par les entraîneurs et les athlètes sont des énoncés sans valeur démonstrative. Toutefois, certains de ces arguments peuvent être mis en relation avec des données issues de cadres théoriques constitués. Trois types de référentiels dominants ont été identifiés : (1) la psychologie du sport, (2) l'anthropologie cognitive, (3) les théories phénoménologiques de l'action et de la cognition.

3.5.2.2. Arguments relevant de la psychologie du sport

Certains arguments explicités par les entraîneurs sont validés par les modèles conceptuels classiques de la psychologie du sport, concernant les champs de : (a) la motivation d'accomplissement et notamment : la fixation de buts (e.g., Weinberg, 1992), les orientations motivationnelles des individus (e.g., Duda, 1992), le climat motivationnel (e.g., Ames, 1992); (b) la cohésion sociale (e.g., Canon, 1982); (c) l'activation, le stress et l'anxiété (e.g., Martens, Vealey, & Burton, 1990).

3.5.2.3. Arguments liés à l'anthropologie cognitive

Une catégorie d'arguments présente la particularité de se référer à des données culturelles concernant la discipline sportive. La tradition, l'histoire, les valeurs de cette discipline sont organisatrices des modes de pensée et des interactions sociales (e.g., Bruner, 1995).

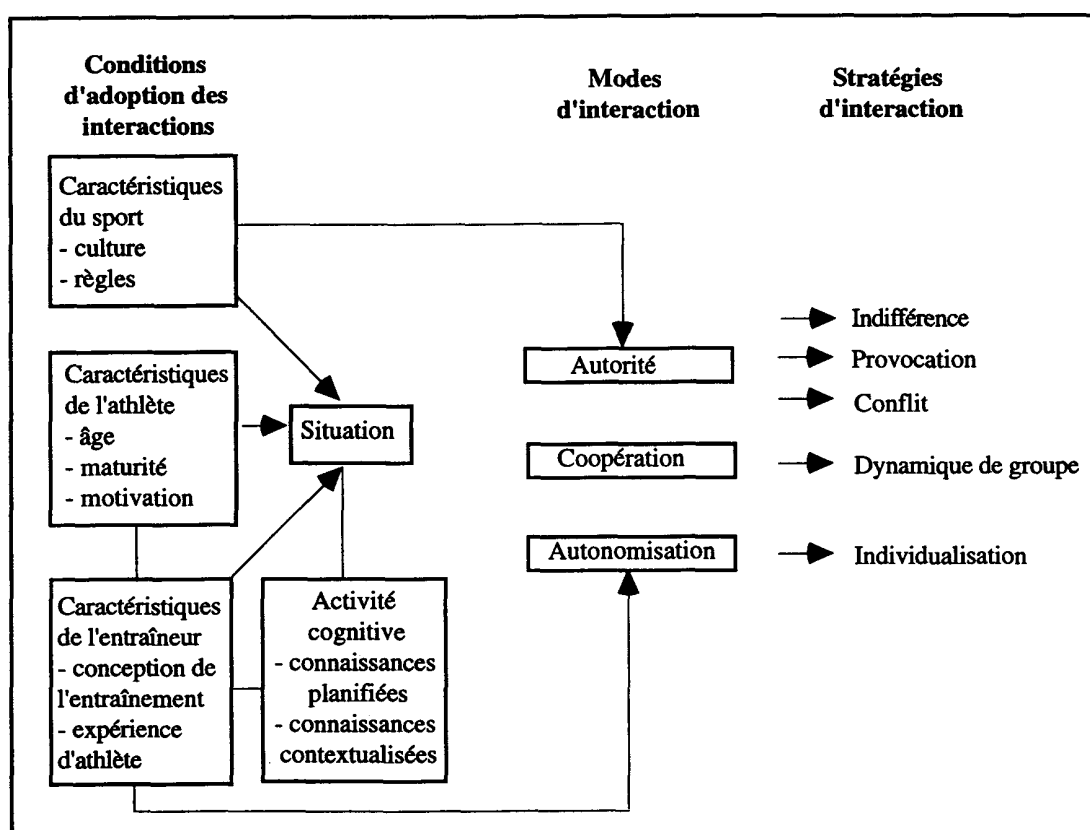
3.5.2.4. Arguments liés aux théories phénoménologiques de l'action et de la cognition

Les arguments liés aux données expérientielles (propre vécu d'athlète de l'entraîneur, validations empiriques en tant qu'entraîneur, connaissance de l'athlète sur la base d'expériences partagées) interrogent les théories phénoménologiques de l'action et de la cognition (e.g., Varela, 1989) ou les cadres théoriques de l'improvisation (e.g., Tochon, 1993).

3.5.2.5. La spécificité du sport

Les arguments énoncés par les entraîneurs et les athlètes de natation et de tir à l'arc peuvent aisément être mis en relation avec les données classiques de la psychologie du sport ou de la psychologie de l'apprentissage concernant la thématique des interactions sociales. En revanche, en dehors des arguments liés à la motivation des athlètes qui trouvent des assises dans le cadre de la motivation d'accomplissement, les autres arguments avancés par les entraîneurs de judo référés à la culture du judo 'ou à leur expérience, sortent des modèles classiquement diffusés en psychologie du sport. Ils invitent à être éclairés par d'autres modèles comme ceux fournis par l'anthropologie cognitive et les théories phénoménologiques de l'action et la cognition.

Figure 2 - Schéma des modes et stratégies d'interaction des entraîneurs experts avec leurs athlètes en judo, natation et tir à l'arc.



4. Discussion

Les modes d'interaction adoptés par les entraîneurs experts en natation, en tir à l'arc et en judo peuvent être mis en relation, dans leurs dimensions générales, avec les résultats classiques de la littérature portant sur le leadership en sport et distinguant notamment le comportement autocratique du comportement démocratique (e.g., Chelladurai & Saleh, 1980). Le mode d'interaction fondé sur la coopération peut plus spécifiquement être rapproché des résultats des travaux récents portant sur l'analyse de l'expertise des entraîneurs notamment en gymnastique et en voile (e.g., Côté & Salmela, 1996; Saury & Durand, 1995). Ces résultats vont dans le sens de la conception de la relation entraîneur-athlète comme composante d'un travail collectif et révèlent que des missions éducatives dépassant la performance sportive sont parfois assignées à cette relation. Nos résultats, toutefois, permettent de préciser comment ces modes s'opérationnalisent dans des conditions particulières, et s'expriment au travers de certaines stratégies d'interaction, sélectionnées parmi un éventail possible de procédures. Ainsi, des liens privilégiés ont pu être signifiés entre le mode autoritaire et les stratégies d'indifférence, de provocation ou de conflit dans le cadre du judo, ou entre le mode fondé sur l'autonomisation et les stratégies d'individualisation dans le cadre du tir à l'arc.

Ces résultats suggèrent la difficulté de définir un mode ou une stratégie d'interaction des entraîneurs experts au regard de la spécificité des sports. Les stratégies d'interaction identifiées chez les entraîneurs experts de judo relèvent effectivement d'une logique opposée à celle identifiée par exemple chez les entraîneurs experts de voile : au style autoritaire, s'ajoutent des *feedback* négatifs, l'absence de soutien social et l'entretien d'une rivalité interindividuelle. Si l'aspect différentiel des modes d'interaction entre l'entraîneur et l'athlète en fonction des disciplines sportives a été révélé par d'autres études (e.g., Claxton, 1988; Terry & Howe, 1984), les liens opératoires entre un mode interactif fondé sur l'autorité et la performance de l'athlète sont, en revanche, peu explicités dans la littérature en psychologie du sport. On peut repérer ce mode de fonctionnement dans les modèles traditionnels du management qui sont fondés sur l'idée que l'efficacité passe par l'autocratie et la centralisation (Lévy-Leboyer, 1974). D'autres études, toujours en psychologie des organisations, montrent que la participation aux décisions peut tantôt être la panacée qui annule les frustrations et rétablit des rapports humains équilibrés, et tantôt être néfaste à la qualité des performances des individus (Paul & Robertson, 1970). Ce qui relève d'une contradiction peut commencer à être dépassé en considérant non pas le mode d'interaction de l'entraîneur en tant que tel, mais (1) les

stratégies liées à ce mode, qui sont adoptées dans des conditions particulières, et (2) les stratégies d'adaptation des athlètes aux modes et aux stratégies qui sont adoptés.

Les conditions d'adoption des interactions qui ont été identifiées dans cette étude ne révolutionnent pas la littérature portant sur la relation entraîneur-athlète, mais elles apportent quelques informations complémentaires. On retrouve ces conditions, sous une autre forme, dans le modèle de Chelladurai (1990). Les éléments sous-jacents du comportement du leader réfèrent effectivement aux caractéristiques de la situation, du leader lui-même, ainsi qu'à celles des membres du groupe. Les conditions que nous avons identifiées confirment, également et en partie, les quatre dimensions du modèle proposé par Côté, Salmela, Trudel, Baria et Russell (1995) en termes de : (1) buts d'entraînement, (2) caractéristiques de l'entraîneur, (3) caractéristiques de l'athlète, (4) facteurs contextuels. Les résultats que nous obtenons précisent toutefois (1) le caractère différencié de l'importance de ces conditions en fonction des disciplines sportives en signifiant notamment l'importance de la culture associée au sport considéré; (2) le lien entre ces conditions d'adoption et l'utilisation par l'entraîneur expert de connaissances plus ou moins structurées et planifiées.

L'activité cognitive mobilisée par les entraîneurs pour adopter et gérer ses interactions avec les athlètes repose effectivement sur deux catégories de connaissances : (1) des connaissances structurées faisant intervenir des raisonnements conscients, (2) des connaissances intimes et contextualisées reposant sur leur expérience et la connaissance des athlètes. Ces résultats qui confortent ceux obtenus par Saury et Durand (1995) auprès des entraîneurs experts de voile peuvent être interprétés en référence aux théories phénoménologiques de l'action et de la cognition (Varela, 1989), autour du concept d'"enaction". Dans ce cadre, la construction d'un modèle mental du potentiel de l'athlète (Côté et al., 1995; Saury & Durand, 1995), à partir duquel s'organisent les interactions, semble être une constante de l'expertise des entraîneurs, même si ceux-ci y font référence de manière plus ou moins importante en fonction des disciplines sportives.

Enfin, les arguments avancés par les entraîneurs pour légitimer la fonctionnalité des interactions adoptées possèdent, en fonction des disciplines sportives (1) une plus ou moins grande convergence avec la perception des athlètes, (2) une plus ou moins grande adéquation avec les modèles théoriques classiques en psychologie du sport.

De ce point de vue, les interactions entraîneur-athlètes identifiées dans le cadre du judo offrent l'exemple d'une fonctionnalité originale : les athlètes de judo rejettent, en partie, le mode de fonctionnement fondé sur l'autorité et le manque de communication adopté par les entraîneurs. Ceci conforte les résultats de Chelladurai (1984) ou plus récemment de Fonséca et Rocha (1995) dans le cadre d'autres activités sportives. Notre étude

suggère, toutefois, que les mêmes athlètes semblent emprisonnés dans une contradiction : d'une part, ils adhèrent au système en raison de son efficacité (identité des objectifs du système et des athlètes) et, d'autre part, ils s'y opposent parce que ce système est incompatible avec leurs objectifs d'auto-détermination (Deci & Ryan, 1985). Ces athlètes développent alors des stratégies d'adaptation dont certaines pourraient être rapprochées de celles évoquées par De Terssac (1991), en terme d'organisation autonome des exécutants dans le monde du travail. Des investigations supplémentaires sont néanmoins nécessaires pour caractériser plus précisément les stratégies d'adaptation de ces athlètes et élucider leurs liens avec le contrôle ou l'illusion de contrôle de l'entraîneur.

En conséquence, cette étude suggère que :

- (1) les modes et les stratégies d'interaction entre les entraîneurs et les athlètes, ainsi que les conditions d'adoption de ces interactions diffèrent en fonction des disciplines sportives.
- (2) les connaissances pratiques sont majoritairement mobilisées par les entraîneurs dans l'adoption des interactions, à partir de leur propre vécu (judo) ou à partir d'un modèle mental du potentiel de l'athlète (natation, tir à l'arc).
- (3) la perception des entraîneurs et des athlètes relatives à la nature de leurs interactions sont de nature convergente dans les trois disciplines sportives étudiées ; par contre, la perception des conditions de leur fonctionnalité est plus ou moins divergente en fonction des sports.

Cette étude a permis corollairement de confronter les énoncés des participants aux théories disponibles en psychologie du sport et de faire apparaître une plus ou moins grande congruence, en fonction des disciplines sportives, avec les données généralement diffusées et valorisées du point de vue de la relation entraîneur-athlète. Ainsi, les résultats obtenus dans le cadre du judo invitent à reconsidérer l'importance de la culture de la discipline sportive et de la propre expérience d'athlète de l'entraîneur dans l'organisation et dans la fonctionnalité des interactions entre l'entraîneur et l'athlète.

Deuxième partie

Communications et publications scientifiques liées à cette étude

1. Communications scientifiques

Les résultats préliminaires de cette étude ont été l'objet de deux communications scientifiques dans des congrès internationaux :

d'Arripe-Longueville, F., & Fournier, J. (1996, may). Interactions between expert coaches and elites athletes : a path to professional knowledge. In P. Marconnet, J. Gaulard, I. Margaritis, & F. Tessier (Eds.), *First Annual Congress Frontiers in Sport Science, The European Perspective*, pp. 50-51. Nice.

Fournier, J., & d'Arripe-Longueville, F. (1996, october). Interactions between expert coaches and elite athletes : qualitative research considerations. Communication orale. *1996 Meeting of the A.A.A.S.P.* Williamsburg.

Une communication portant sur les principaux résultats de l'étude concernant l'autonomie de l'athlète de haut niveau est envisagée lors du VIIème Congrès International de l'Association des Chercheurs en Activités Physiques et Sportives (A.C.A.P.S.) qui se déroulera à Marseille les 3, 4, et 5 novembre 1997. L'intitulé prévisionnel de la communication est le suivant :

L'autonomie de l'athlète de haut niveau dans l'analyse de l'expertise des entraîneurs : stratégie délibérée de l'entraîneur ou stratégie d'adaptation de l'athlète.

2. Articles prévisionnels

Deux articles sont actuellement en rédaction : le premier présente les résultats obtenus dans les trois disciplines sportives étudiées, dans une perspective générale et comparative. Le second examine la spécificité des interactions entraîneurs-athlètes en judo féminin. Ces articles seront prochainement soumis à des revues internationales en psychologie du sport et feront apparaître les auteurs des différentes institutions ayant contribué à leur rédaction.

Nous insistons sur le fait que ces communications scientifiques et ces articles respectent les règles d'éthique en termes d'anonymat des personnes interrogées et d'autorisation de diffusion de certains énoncés.

Troisième partie

Examen des étapes du programme prévisionnel de recherche

Les avancées actuelles de l'étude suggèrent un certain nombre de régulations et de priorités.

1. Les régulations

Elles sont **de deux** ordres. La première est circonstancielle, la seconde concerne des aspects plus méthodologiques et scientifiques.

1. La Fédération Française d'Athlétisme est actuellement fortement sollicitée par les laboratoires de recherche de l'INSEP et notamment par le laboratoire de Psychologie Appliquée au Sport, dans le cadre d'un autre projet portant sur la préparation mentale. Par ailleurs, les entraîneurs nationaux de tir à l'arc et certains de leurs athlètes, déjà impliqués dans des travaux antérieurs conduits au laboratoire concernant l'effet de la matinalité-veespéralité, ont témoigné un intérêt particulier pour cette étude. Ceci nous a conduits à engager un travail de qualité, dans le cadre du tir à l'arc, qu'il serait dommageable de ne pas approfondir.

2. La "table ronde" rassemblant les entraîneurs, les athlètes et les chercheurs ayant participé à l'étude, envisagée dans notre programme comme moyen supplémentaire de triangulation entre personnes, pose à la lumière des résultats obtenus dans certaines disciplines, des problèmes de faisabilité et même de légitimité.

2. Les priorités

Elles sont de trois ordres :

1. Préciser la nature des interactions entre les entraîneurs experts et les athlètes en tir à l'arc au travers de la conduite de nouveaux entretiens.
2. Concevoir les entretiens des athlètes, non seulement comme une source de contrôle de validité des énoncés des entraîneurs, mais aussi comme un recueil de données permettant l'identification des propres stratégies d'interaction des athlètes. Ceci devrait permettre d'éclairer les mécanismes responsables des interactions au sein de la dyade entraîneur-athlète.
3. Compléter les résultats obtenus à partir de l'analyse des entretiens par un recueil de données dynamiques visant l'analyse des interactions entraîneur-athlètes en situation. Le judo, de par sa position originale, est l'activité que nous souhaitons privilégier dans l'année à venir.

Conclusion

Au-delà des résultats de la première phase de cette étude, nous tenons à souligner certains corrélats prometteurs.

Tout d'abord, les contacts entre les entraîneurs et athlètes impliqués dans l'étude en tant que participants, et certains membres du Laboratoire de Psychologie Appliquée au Sport contribuent à créer une logique d'échange favorable au rapprochement des acteurs du monde sportif, du laboratoire et de la récente Unité de Conseil et de Préparation Mentale (U.C.P.M.) au sein de l'I.N.S.E.P. Aussi, une véritable continuité se dessine-t-elle entre les travaux de recherche conduits dans le cadre du réseau portant sur "les connaissances et pratiques des entraîneurs experts" et (1) les perspectives de préparation mentale des athlètes, ou (2) les perspectives de formation continue des entraîneurs (stage de formation et "points rencontres" animés par les membres du Laboratoire et de l'Unité).

Par ailleurs, l'intérêt de la collaboration scientifique entre les différentes structures du réseau n'est plus à signifier. La richesse des échanges se perpétue au travers des projets d'articles liés à cette étude et devrait prendre une nouvelle signification lors de la seconde phase de l'étude consacrée à l'analyse des interactions situées entraîneur- athlètes.

En conséquence, il reste à souhaiter que l'attitude constructive et l'enthousiasme exprimés par les différents acteurs de ce projet perdurent.

Bibliographie

- Ames, C. (1992). Achievement goals, motivational climate, and motivational processes. In G.C. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise*, (pp. 161-176). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Bandura, A. (1977) Self-efficacy : Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84 (2), 191-215.
- Bruner, J.S. (1995). Y a-t-il une fin aux révolutions cognitives ? *Revue Française de Pédagogie*, 111, 73-85.
- Buchanan, B.G., Barstow, D., Bechtel, R., Bennett, J., Clancey, W., Kulikowski, C., Mitchell, T., & Waterman, D.A. (1983). Constructing an expert system. In F. Hayes-Roth, D.A. Waterman, & D.B. Lenat (Eds), *Building expert systems* (pp. 129-168). Don Mills, ON: Addison-Westley.
- Canon, A.V. (1982). Cohesiveness in sport groups: interpretations and considerations. *Journal of Sport Psychology*, 4, 123-138.
- Chelladurai, P., & Haggerty, T. (1978). A normative model of decision-making styles in coaching. *Athletic Administration*, 13, 6-9.
- Chelladurai, P. (1984). Discrepancy between preferences and perceptions of leadership behavior and satisfaction of athletes in varying sports. *Journal of Sport Psychology*, 6, 27-41.
- Chelladurai, P. (1993). Leadership. In R.N. Singer, M. Murphey, & L.K. Tennant (Eds), *Handbook of Research on Sport Psychology* (pp. 647-671). New York : Macmillan.
- Chelladurai, P., & Saleh, S. (1980). Dimension of a leader behavior in sports: Development of a leadership scale. *Journal of Sport Psychology*, 2, 34-45.
- Claxton, D.B. (1988). A systematic observation of more or less successful high school tennis coaches. *Journal of Teaching in Physical Education*, 7, 302-310.
- Côté, J. & Salmela, J.H. (1996). The organizational tasks of high-performance gymnastic coaches. *The Sport Psychologist*, 10, 247-260.
- Côté, J., Salmela, J. H., & Russell, S. (1995a). The knowledge of high-performance gymnastic coaches : Competition and training considerations. *The Sport Psychologist*, 9, 76-95.
- Côté, J., Salmela, J. H., & Russell, S. (1995b). The knowledge of high-performance gymnastic coaches : Methodological framework. *The Sport Psychologist*, 9, 65-75.
- Côté, J., Salmela, J. H., Trudel, P., Baria, A., & Russell, S. (1995). The coaching expert model : A grounded assesment of expert gymnastic coaches' knowledge. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17, 1-17.

- Côté, J., Yardley, J., & Sedgwick, W. (1996). Coaching behaviours questionnaire (CBQ). Université de Brock. Document interne au laboratoire.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self determination in human behavior*. New York : Plenum Press.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.) (1994). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks : Sage.
- Duda, J.L. (1992). Motivation in sport settings: A goal perspective approach. In G.C. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise*, (pp. 57-98). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Fayol, M. & Monteil, J.M. (1994). Stratégies d'apprentissage, apprentissage de stratégies. *Revue Française de Pédagogie*, 106, 91-110.
- Feltz, D.L., & Weiss, M. (1982). Developing self-efficacy through sport. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 53(2), 24-26.
- Fleurance, P., & Delignières, D. (1996). Aspects psychologiques de la surcharge d'entraînement. Projet CNRS-GDR Sport. Document interne au laboratoire.
- Fonséca, H.M., & Rocha, H. (1995). Perception par les coaches du style de leadership préféré des athlètes. *Sport*, 40-45.
- Gould, D., Hodge, K., Peterson, K., & Giannini, J. (1989). An exploratory examination of strategies used by elite coaches to enhance self-efficacy in athletes. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 11, 128-140.
- Horn, T.S. (1992). Leadership effectiveness in the sport domain. In T.S. Horn (Ed.), *Advances in sport psychology*, (pp. 181-200) Champaign, IL: Human Kinetics.
- Jackson, S. A. (1995). Factor influencing the occurrence of flow state in elite athletes. *The Sport Psychologist*, 7, 138-166.
- Lacoste, M. (1991). Les communications de travail comme interactions. In R. Amalberti, M. de Montmollin & J. Theureau, (Eds.), *Modèles en analyse du travail*(pp. 191-229). Liège : Mardaga.
- Lacy, A.C., & Darst, P.D. (1985). Systematic observation of behaviors of winning high school head football coaches. *Journal of Sport of Teaching in Physical Education*, 4 (4), 256-270.
- Leplat, J. (1994). Collective activity in work: some ways of research. *Le Travail Humain*, 57(3), 201-202.
- Lévêque, M. (1995). La dyade entraîneur-entraîné : affects et émotions partagés. *Sport*, 18-24.
- Lévy-Leboyer, C. (1974). *Psychologie des organisations*. Paris: PUF.
- Martens, R., Vealey, R.S., Burton, D. (1990). *Competitive anxiety in sport*. Champaign: Human Kinetics.
- Paul, J., & Robertson, K. (1970). *Job enrichment and employee motivation*. Londres: Gower Press.

- Rasmussen, J. (1991). Technologies de l'information et analyse de l'activité cognitive. In R. Amalberti, M. de Montmollin & J. Theureau, (Eds.), *Modèles en analyse du travail*(pp. 49-84). Liège : Mardaga.
- Rogalski, J. (1994). Formation et activités collectives. *Le Travail Humain*, 57(4), 367-386.
- Salmela, J.H., Russell, S.J., Côté, J., & Baria, A. (1994). The structure of expert knowledge in coaches. In J. Nitsch (Ed.), *Advances in sport psychology*. Cologne, Germany: Bundeinstitut fur sportpsychologie.
- Saury, J., & Durand, M. (1995). Etude des connaissances pratiques des entraîneurs experts en voile. De l'analyse des relations entraîneurs-athlètes à une approche de la situation d'entraînement comme un travail collectif. *Sport*, 151, 25-39.
- Scanlan, T. K. (1993). Testing ... Testing ... Where is sport psychology. In *Proceedings of the conference of the Association for the Advancement of Applied Sport Psychology*, Montréal, Qc, (p. 127).
- Scanlan, T. K., Stein, G. L., & Ravizza, K. (1991). An in-depth study of former elite figure skaters : II. Sources of enjoyment. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 11, 65-83.
- Schmidt, R.A. (1975). A schema theory of discrete motor skill learning. *Psychological Review*, 82, 225-260.
- Serpa, S. (1995). La relation coach-athlète : principaux courants de la recherche en Europe. *Sport*, 151, 6-17.
- Spradley, J. (1979). *The ethnographie interview*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research : Grounded theory procedures and techniques*. Beverly Hills, CA : Sage.
- Terry, P.C., & Howe, B.L. (1984). Coaching preference of athletes. *Canadian Journal of Applied Sport Science*, 9, 188-193.
- Terssac, G. De (1991). *Autonomie dans le travail*. Paris : PUF.
- Tochon, F.V. (1993). *L'enseignant expert*. Paris : Nathan.
- Varela, F.J. (1989). *Connaître. Les sciences cognitives, tendances et perspectives*. Paris : Le Seuil.
- Vermesch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF.
- Weinberg, R. (1992). Goal setting and motor performance: A review and critique. In G.C. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise*, (pp. 177-198). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Winnykamen, F. (1990). *Apprendre en imitant ?* Paris : PUF.

Annexe

Bilan financier intermédiaire

Au regard de la subvention de 30 000,00 francs allouée par le Ministère de la Jeunesse et des Sports, les dépenses spécifiées dans le tableau ci-dessous ont momentanément été engagées. Ces dépenses ne font pas apparaître la participation financière de l'INSEP concernant l'équipement durable, les frais complémentaires de participation aux congrès, les frais de fonctionnement courant ni la participation de l'Ecole Nationale de Voile et du CNRS concernant les frais de documentation et de communication.

Mise en place des crédits (LNSEP) : 1er juillet 1996.

Objet	Dépenses
Vacations et frais de personnel Retranscription <i>verbatim</i> de l'enregistrement des entretiens	10875,00
Déplacements et frais <i>de séjour</i> - <i>First Annual Congress Frontiers in Sport Science, The European Perspective, Nice.</i> - <i>1996 Meeting of the A.A.A.S.P.</i> Williamsburg	5200,00
Equipement durable -	999,00
Matériel Cassettes audio	287,00
Reprographie et communications	400,00

Total des dépenses engagées : 17 761,00 FF