



HAL
open science

Le discours d'avant match des entraîneurs de rugby de haut-niveau : analyse de l'expérience vécue

Martin Lainé

► To cite this version:

Martin Lainé. Le discours d'avant match des entraîneurs de rugby de haut-niveau : analyse de l'expérience vécue. Education. Université Paris-Est, 2017. Français. NNT : 2017PESC0069 . tel-04125534

HAL Id: tel-04125534

<https://theses.hal.science/tel-04125534>

Submitted on 12 Jun 2023

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.

UNIVERSITÉ PARIS-EST CRÉTEIL
École Doctorale Cultures et Sociétés
Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche sur les Transformations des pratiques Éducatives et des pratiques Sociales (EA 7313)

**LES DISCOURS D'AVANT MATCH
DES ENTRAINEURS DE RUGBY DE HAUT NIVEAU :
ANALYSE DE L'EXPÉRIENCE VÉCUE**

MARTIN LAINÉ

Thèse de doctorat en Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives

Soutenue publiquement le 14 décembre 2017

MEMBRES DU JURY :

Rapporteurs : **Madame Géraldine Rix-Lièvre**
Professeur des Universités, 74^{ème} section, Université Blaise Pascal,
Clermont-Ferrand

Monsieur Jacques Saury
Professeur des Universités, 74^{ème} section, Université de Nantes

Examineurs : **Madame Cécile Collinet**
Professeur des Universités, 74^{ème} section, Université Paris-Est Marne la
Vallée

Monsieur Gilles Uhlich
Maître de Conférences, 74^{ème} section, Université Paris-Sud Orsay

Monsieur Mickaël Campo
Maître de Conférences, 74^{ème} section, Université de Dijon

Directeur : **Monsieur Alain Mouchet**
Maître de conférences HDR, 70^{ème} section, Université Paris-Est Créteil

REMERCIEMENTS

Je tiens à exprimer toute ma reconnaissance à Alain Mouchet pour sa disponibilité et ses précieux conseils.

J'adresse mes sincères remerciements à l'ensemble de mes formateurs universitaires.

Enfin, je remercie mes parents et ma compagne pour leur patience et leur soutien.

TABLES DES MATIÈRES

INTRODUCTION	10
PARTIE THÉORIQUE : ÉCLAIRAGES COMPLÉMENTAIRES SUR LES DISCOURS D'AVANT MATCH DES ENTRAÎNEURS DE RUGBY	16
CHAPITRE 1 : POSTURE ÉPISTÉMOLOGIQUE.....	17
1. Intégrer le point de vue des sujets pour documenter les discours d'avant match	17
1.1 Accéder au vécu subjectif des entraîneurs et joueurs en action : la psychophénoménologie	17
1.2 Obtenir le point de vue des acteurs <i>via</i> la verbalisation.....	18
2. S'intéresser au singulier	20
3. Étudier l'activité en contexte réel	22
3.1 Analyser l'activité des entraîneurs en match	22
3.2 Rendre compte du caractère situé des actions des entraîneurs	23
CHAPITRE 2 : LA PSYCHOPHÉNOMÉNOLOGIE.....	26
1. L'accès à l'expérience vécue	26
1.1 Les notions d'expérience et de vécu.....	26
1.2 Amener les entraîneurs et les joueurs vers un réfléchissement.....	27
1.3 Les positions de parole	29
1.4 Les indices significatifs	30
2. Étudier l'intersubjectivité : l'empathie des entraîneurs	32
3. Synthèse provisoire	34
CHAPITRE 3 : APPROCHE ANTHROPOLOGIQUE DES SPÉCIFICITÉS DE L'AVANT MATCH DANS LES VESTIAIRES DE RUGBY	35
1. Intérêt de l'approche anthropologique	35
2. Caractéristiques de l'activité au vestiaire lors de l'avant match	36
2.1 Spécificité de l'avant match au rugby par rapport aux autres sports collectifs	36
2.2 Les statuts et les rôles au sein du vestiaire	38
2.3 Les conceptions sur le jeu	41
2.3 Les messages non verbaux	46
3. Les rituels d'avant match	48
3.1 Le vestiaire comme un lieu de rituels à caractère sacré.....	48
3.2 Des rituels basés sur une logique de combat, des croyances et une appartenance identitaire.....	51
3.3 Des rituels de transformations individuelles et collectives	54
3.4 Une appropriation de l'espace	58
3.6 L'avant match : un moment préparé au fil de la semaine	60
3.7 Les discours des entraîneurs.....	62
4. Les techniques adaptatives mises en jeu par les entraîneurs	64
4.1 Les dernières minutes : une charge émotionnelle importante.....	64
4.2 L'influence des cultures étrangères : des discours plus maîtrisés et uniformisés.....	67
5. Synthèse provisoire	71
CHAPITRE 4 : ANALYSE TECHNOLOGIQUE DES STRATÉGIES DE COMMUNICATION DES ENTRAÎNEURS EXPERTS	72
1. L'approche technologique : les registres de technicité.....	72

2. Registre de maîtrise : les techniques reconnues comme efficaces	75
2.1 Comportements des entraîneurs à succès.....	75
2.2 Les entraîneurs expérimentés et inexpérimentés.....	77
2.3 Illustration des stratégies de communication des entraîneurs de haut niveau à travers une étude sur le discours à la mi-temps.....	78
2.4 Motiver les joueurs grâce à la vidéo	80
2.5 Varier les types d'objectifs donnés aux joueurs.....	81
2.6 Favoriser le rappel des consignes	84
2.7 Maîtriser ses émotions.....	87
3. Registre de participation : la synchronisation des langages paraverbaux et non verbaux pour renforcer les discours	90
4. Registre de transformation : adapter ses stratégies de communication en fonction du contexte du match.....	92
4.1 Adapter les formes de leadership à l'instant clé	92
4.2 Dynamiser ou rassurer les joueurs.....	94
4.3 Prendre en compte l'adversaire et le lieu de la rencontre.....	96
5. Registre de lecture : lire les comportements des joueurs.....	98
5.1 Lire les messages non verbaux des joueurs pour mieux communiquer	98
5.2 Percevoir les effets de ses discours à travers les postures des joueurs	101
6. Synthèse provisoire	104
CHAPITRE 5 : PRENDRE EN COMPTE LA PERSONNALITÉ DES JOUEURS POUR ÉTUDIER LES DISCOURS D'AVANT MATCH.....	106
1. Intérêt du concept de Personnalité	106
2. Comprendre la personnalité des joueurs.....	107
2.1 La personnalité du rugbyman : héritages et différenciations avec les sports existants	107
2.2 La personnalité d'avant match.....	109
2.3 La personnalité, les humeurs et les émotions d'avant match	111
3. S'adapter aux personnalités des joueurs.....	113
3.1 Concorder avec la personnalité de l'équipe.....	113
3.2 Différencier les discours en fonction des joueurs	115
3.3 Harmoniser les besoins de l'entraîneur et du joueur	116
3.4 Faire preuve d'empathie	118
4. Synthèse provisoire	121
HYPOTHÈSES DE RECHERCHE	122
PARTIE EMPIRIQUE : ÉTUDES DE CAS AUPRÈS D'ENTRAINEURS EXPERTS.....	123
CHAPITRE 1 : MÉTHODOLOGIE	124
1. Le recueil exploratoire de données	124
1.1 Échantillon.....	124
1.2 Description des méthodes mises en place dans le recueil exploratoire	124
1.3 Résultats obtenus	125
1.3.1 L'entretien semi-dirigé d'avant match	125
1.3.2 L'entretien d'explicitation.....	125
1.3.3 La grille d'analyse du discours.....	127
1.3.4 La vidéo et le scénario de match	128
1.4 Fonctionnalité du dispositif et ajustement des différentes méthodes.....	129

2. Stratégie définitive de recueil de données	130
2.1 L'échantillon d'étude.....	130
2.1.1 Choix des sujets	130
2.1.2 Présentation des sujets	130
2.2 Les méthodes retenues	131
2.3 L'entretien semi-dirigé d'avant match	133
2.4 La vidéo et le scénario de match	134
2.5 L'entretien d'explicitation.....	135
2.5.1 Intérêt de cette méthode	135
2.5.2 Guider vers la position de parole incarnée : les indices pris en compte.....	137
2.5.3 Guider vers la position de parole incarnée : les techniques utilisées	138
2.5.4 Accompagner le sujet au cours de l'évocation	140
2.6 Les enregistrements audiovisuels de l'activité des entraîneurs	141
3. Le traitement des données	141
3.1 Traitement des entretiens semi-dirigés	141
3.2 La grille d'analyse du discours d'avant match	141
3.3 Exploitation des entretiens d'explicitation	143
3.3.1 Convention de codage.....	143
3.3.2 Catégorisation des données	144
3.4 Le scénario de match et l'analyse vidéo.....	145
3.5 La mise en relation des données.....	145
4. Validité du dispositif	148
4.1 Validité interne	148
4.2 Validité externe	149
CHAPITRE 2. ÉTUDE DE CAS N°1 : MATCH 1 DES CRABOS À DOMICILE	151
1. Présentation des données	151
1.1 Contexte du match	151
1.2 Déroulement de l'avant match.....	151
1.3 La grille d'analyse des discours.....	152
1.4 Étude des moments clés des discours	154
1.4.1 Grégoire : entraîneur des avants.....	154
1.4.1.1 Premier moment important : son discours auprès de l'équipe	154
1.4.1.2 Deuxième moment important : les communications individuelles avec les joueurs	156
1.4.1.3 Troisième moment important : le discours de Jules.....	157
1.4.2 Jules : entraîneur des $\frac{3}{4}$	159
1.4.2.1 Premier moment important : quand il donne ses deux premiers objectifs aux joueurs sur la conduite de jeu et la discipline.....	159
1.4.2.2 Deuxième moment important : les communications individuelles avec les joueurs	161
1.4.3 Léo : le capitaine.....	162
1.4.3.1 Un moment important : l'avant match dans son ensemble.....	162
1.4.4 Vincent : un leader de jeu	163
1.4.4.1 Premier moment important : quand les entraîneurs remettent le maillot	163
1.4.4.2 Deuxième moment important : les discours des entraîneurs destinés au collectif.....	164
1.5 La vidéo et le scénario de match	164
2. Interprétation des données	165
2.1 L'organisation et les contenus de discours	165
2.1.1 Planification et adaptation <i>in situ</i>	165
2.1.2 Les stratégies de communication utilisées	166

2.2 Les indices significatifs	166
2.3 La dimension intersubjective des discours.....	167
CHAPITRE 3. ÉTUDE DE CAS N°2 : MATCH 2 DES CRABOS À DOMICILE.....	169
1. Présentation des données.....	169
1.1 Contexte du match	169
1.2 Déroulement de l'avant match.....	169
1.3 La grille d'analyse des discours.....	170
1.4 Étude des moments clés des discours	172
1.4.1 Jules : entraîneurs des $\frac{3}{4}$	172
1.4.1.1 Premier moment important : la remise des maillots	172
1.4.1.2 Deuxième moment important : son discours destiné au collectif	173
1.4.2 Grégoire : entraîneur des avants.....	174
1.4.2.1 Un moment important : lorsqu'il décide de resserrer les joueurs et qu'il commence son discours.....	174
1.4.2.2 Le deuxième moment important : la communication avec Elliot	177
1.4.3 Léo : le capitaine.....	177
1.4.3.1 Un moment important : les discours des entraîneurs	177
1.4.4 Vincent : leader de jeu	178
1.4.4.1 Un moment important : les discours des entraîneurs	178
1.5 Le scénario de match et l'analyse vidéo.....	178
2. Interprétation des données.....	179
2.1 L'organisation et les contenus de discours	179
2.1.1 Planification et adaptation <i>in situ</i>	179
2.1.2 Les stratégies de communication utilisées	179
2.2 Les indices significatifs pour les entraîneurs.....	180
2.3 La dimension intersubjective des discours.....	181
CHAPITRE 4. ÉTUDE DE CAS N°3 : MATCH 3 CRABOS À L'EXTERIEUR.....	182
1. Présentation des données.....	182
1.1 Contexte du match	182
1.2 Déroulement de l'avant match.....	182
1.3 La grille d'analyse des discours.....	183
1.4 Étude des moments clés des discours	186
1.4.1 Grégoire : entraîneur des avants.....	186
1.4.1.1 Premier moment important : son discours sur les valeurs	186
1.4.1.2 Deuxième moment important : lorsqu'il crie sur Bastien.....	187
1.4.2 Léo : le capitaine.....	188
1.4.2.1 Premier moment important : le premier discours de Grégoire.....	188
1.4.3 Baptiste : leader de jeu	188
1.4.3.1 Premier moment important : la remise des maillots	188
1.4.3.2 Deuxième moment important : le dernier discours de Grégoire	189
1.5 Le scénario de match et l'analyse vidéo.....	189
2. Interprétation des données.....	189
2.1 L'organisation et les contenus de discours	189
2.1.1 Planification et adaptation <i>in situ</i>	189
2.1.2 Les stratégies de communication utilisées par les entraîneurs	190
2.2 La dimension intersubjective des discours.....	191

CHAPITRE 5. ÉTUDE DE CAS N°4 : MATCH 1 DES ESPOIRS À DOMICILE	192
1. Présentation des données.....	192
1.1 Contexte du match	192
1.2 Déroulement de l'avant match.....	192
1.3 La grille d'analyse des discours.....	194
1.4 Étude des moments clés des discours	196
1.4.1 Michel : entraîneur des avants.....	196
1.4.1.1 Premier moment important : lorsqu'il parle individuellement aux joueurs	196
1.4.1.2 Deuxième moment important : le premier discours destiné au collectif.....	197
1.4.2 Julien : entraîneur des $\frac{3}{4}$	200
1.4.2.1 Un moment important : ses deux discours destinés au collectif.....	200
1.4.3 Jonas : le capitaine.....	202
1.4.3.1 Un moment important : sa préparation individuelle lors du premier discours des entraîneurs.....	202
1.4.3.2 Un deuxième moment important : pendant de la deuxième partie du discours sur les aspects motivationnels	202
1.4.4 Flavien : le vice-capitaine	203
1.4.4.1 Premier moment important : le premier discours des entraîneurs sur les aspects stratégiques.....	203
1.4.4.2 Deuxième moment important : du deuxième discours des entraîneurs à la sortie des vestiaires	203
1.5 Le scénario de match et l'analyse vidéo.....	203
2. Interprétation des données.....	204
2.1 L'organisation et les contenus de discours	204
2.1.1 Planification et adaptation <i>in situ</i>	204
2.1.2 Les stratégies de communication utilisées	205
2.2 Les indices significatifs pour les entraîneurs.....	205
2.3 La dimension intersubjective des discours.....	206
CHAPITRE 6. ÉTUDE DE CAS N°5 : MATCH 2 DES ESPOIRS À L'EXTERIEUR.....	208
1. Présentation des données.....	208
1.1 Contexte du match	208
1.2 Déroulement de l'avant match.....	208
1.3 La grille d'analyse des discours.....	209
1.4 Étude des moments clés des discours	211
1.4.1 Michel : entraîneur des avants.....	211
1.4.1.1 Des moments importants : ses différents discours auprès des joueurs	211
1.4.2 Julien : entraîneur des $\frac{3}{4}$	212
1.4.2.1 Un moment important : son dernier discours auprès des joueurs	212
1.4.3 Flavien : le capitaine	214
1.4.3.1 Un moment important : le dernier discours des entraîneurs.....	214
1.4.4 Sébastien : leader de jeu	215
1.4.4.1 Un moment important : le dernier discours des entraîneurs.....	215
1.5 Le scénario de match et l'analyse vidéo.....	215
2. Interprétation des données.....	215
2.1 L'organisation et les contenus de discours	215
2.1.1 Planification et adaptation <i>in situ</i>	215
2.1.2 Les stratégies de communication utilisées par les entraîneurs	216
2.2 Les indices significatifs pour les entraîneurs.....	217
2.3 La dimension intersubjective des discours.....	217

CHAPITRE 7. ÉTUDE DE CAS N°6 : MATCH 3 DES ESPOIRS À L'EXTERIEUR.....	218
1. Présentation des données.....	218
1.1 Contexte du match	218
1.2 Déroulement de l'avant match.....	218
1.3 La grille d'analyse des discours.....	219
1.4 Étude des moments clés des discours	221
1.4.1 Michel : entraîneur des avants.....	221
1.4.1.1 Premier moment important : du début de l'avant match jusqu'à la fin de son discours.....	221
1.4.2 Julien : entraîneur des $\frac{3}{4}$	222
1.4.2.1 Un moment important : du début de l'avant match jusqu'à la fin de son discours.....	222
1.4.3 Flavien : le capitaine	224
1.4.3.1 Un moment important : le discours de Michel.....	224
1.4.4 Christian : leader de jeu	225
1.4.4.1 Un moment important : les discours des entraîneurs	225
1.5 Le scénario de match et l'analyse vidéo.....	225
2. Interprétation des données.....	225
2.1 L'organisation et les contenus de discours	225
2.1.1 Planification et adaptation <i>in situ</i>	225
2.1.2 Les stratégies de communication utilisées.....	226
2.2 Les indices significatifs pour les entraîneurs	226
2.3 La dimension intersubjective des discours.....	226
CHAPITRE 8 : SYNTHÈSE DES ÉTUDES DE CAS	228
1. Synthèse individuelle	228
1.1 Jules	228
1.2 Grégoire	231
1.3 Michel	233
1.4 Julien	235
2. Les Savoirs partagés par les entraîneurs.....	237
3. Les savoirs d'actions efficaces	239
CHAPITRE 9 : DISCUSSION	242
1. Discussion des principaux résultats.....	242
1.1 Les organisations et les contenus de discours efficaces	242
1.2 L'influence des éléments contextuels	245
1.3 L'influence de la personnalité des joueurs	247
2. Discussion et bilan méthodologique	248
2.1 Apports d'une approche « multi-méthodes » pour documenter les discours d'avant match des entraîneurs	248
2.2. Principales limites à la mise en œuvre de notre démarche méthodologique	249
3. Voies complémentaires d'investigations et perspectives pour la formation et l'intervention	250
CONCLUSION.....	252
LISTE DES FIGURES.....	254
LISTE DES TABLEAUX.....	255
BIBLIOGRAPHIE	257

INTRODUCTION

L'entraînement depuis quelques années de joueuses et joueurs de rugby évoluant au plus haut niveau, la rencontre de notre directeur de thèse Alain Mouchet, et l'intérêt porté à la psychologie du sport nous ont conduit à mener une réflexion sur les discours d'avant match au sein du vestiaire. Ce travail puise donc son origine dans notre parcours professionnel, puisque nous souhaitons en effet traiter de problèmes vécus sur le terrain, mais aussi au sein de notre parcours universitaire qui nous a permis de prendre comme référence plusieurs études s'intéressant à l'activité des entraîneurs en compétition. Nous pensons notamment aux recherches de Mouchet et Bouthier (2008) sur le coaching des sélections nationales en rugby, de Mouchet et Le Guellec (2012a) sur les communications entraîneurs-joueurs en match, ou encore de Tarasco (2011) et Lainé (2012) sur le discours à la mi-temps des entraîneurs. Nous sommes également conscients de l'influence exercée par certains de nos formateurs universitaires, notamment Joris Vincent et Daniel Dubus qui ont su développer chez nous un esprit critique et une envie d'apprendre permanente.

Si à l'heure actuelle plusieurs travaux se sont intéressés aux comportements des entraîneurs de sports collectifs (Cloes, Lenzen, & Trudel, 2009 ; Gilbert & Trudel, 2004), peu d'études se sont centrées sur l'analyse de leur activité en match. Le constat semble également identique lorsqu'on s'intéresse aux entraîneurs évoluant au sein du haut niveau sportif (Cloes, Lenzen, & Trudel, 2009 ; Debanne & Fontaine 2012 ; Gilbert & Trudel, 2004 ; Smith & Cushion, 2006). Il existerait donc une nécessité à combler cette lacune concernant l'analyse scientifique des compétences des entraîneurs en compétition.

Quoi qu'il en soit, lorsqu'on exerce le métier d'entraîneur, une des fonctions les plus importantes est de préparer ses joueurs à la compétition. Dans cette perspective, le moment de l'avant match en sport collectif est souvent perçu comme un instant crucial pour créer des conditions optimales à la performance. De récentes recherches (Vargas & Short, 2011 ; Vargas-Tonsing & Guan, 2007) montrent à ce sujet que beaucoup de sportifs aiment communiquer avec l'entraîneur lors de l'avant match au sein des vestiaires, en groupe ou de façon individuelle, car ils ont l'impression que ces communications répondent à leurs besoins psychologiques du moment, et ont un effet bénéfique sur leur performance en match. Certains témoignages d'entraîneurs de rugby montrent en revanche à quel point il peut être difficile pour ces derniers de communiquer efficacement avec les joueurs. Lors de l'avant match chaque joueur a son propre mode de fonctionnement, parfois complètement différent de ses habitudes à l'entraînement, sa propre personnalité, et ne réagit donc pas de la même manière aux consignes données par l'entraîneur. De plus, d'un match à l'autre, il est possible que les communications entraîneurs-joueurs varient significativement selon l'enjeu ou d'autres circonstances liées au match. Afin d'illustrer nos propos, voici un extrait¹ d'un témoignage de Pierre Villepreux² au cours duquel il évoque ces difficultés liées à la fonction d'entraîneur :

L'entraîneur doit connaître comment il fonctionne lui-même, il doit connaître ses joueurs. Quand j'ai commencé à entraîner, j'ai essayé de comprendre comment les gens fonctionnaient dans leur contexte, dans leur environnement, avec la formation initiale qu'ils avaient eue, et de comprendre aussi sur quels joueurs je pouvais m'appuyer. On sait très bien que les groupes de joueurs sont constitués de gens qui influencent les

¹ Une citation qui comprend 40 mots ou plus apparaîtra avec un retrait, dans un paragraphe séparé du texte.

² Pierre Villepreux a été sélectionneur du XV de France, entraîneur du Stade Toulousain et Directeur Technique National (DTN). À l'instar de René Deleplace, il est aujourd'hui considéré comme l'un des plus grands théoriciens du rugby français.

autres, d'autres qui suivront le mouvement, et puis d'autres qui risquent de vous poser quelques problèmes. Alors il faut bien sûr arriver à gérer tout ça. Cela veut dire qu'on est confronté à des personnalités différentes, des fois des personnalités difficiles qu'il faut apprendre à connaître. Qui sont ces gens-là ? Comment ils fonctionnent ? Qu'est-ce qui leur plaît ? Ce qui ne leur plaît pas ? L'entraîneur, à un certain moment, il est le chef, le coach, le responsable. C'est aussi quelques fois un ami, un conseiller, un père de famille, quelqu'un qui a une autre casquette. Il ne faut pas rester sur le même registre. En tout cas il faut avoir la pertinence de dire : là je change de casquette, je deviens plus humain ou je deviens plus dur selon les circonstances³.

Nous observons à travers ce témoignage le fait que Villepreux (2009) accorde une place importante aux différentes personnalités des joueurs, et aux circonstances liées aux prises de parole de l'entraîneur, c'est-à-dire au contexte de son discours. En accord avec cet auteur, nous considérons donc que ces deux notions sont incontournables pour étudier l'efficacité des communications entraîneurs-joueurs lors de l'avant match.

En ce qui concerne l'étude des entraîneurs dans leur contexte de pratique, nous rejoignons les travaux de Bouthier et Durey (1995) qui font apparaître trois plans d'analyse du contexte : macro, meso et micro ; ou encore les propositions de Mouchet et Bouthier (2008), Mouchet et Le Guellec (2012a) sur l'analyse des interventions des entraîneurs dans le contexte local⁴ et le contexte général⁵. Nous pensons en effet qu'il est important de contextualiser les savoirs mis en œuvre par les entraîneurs en compétition pour leur donner du sens.

Nous faisons également le choix de prendre en compte la personnalité des joueurs pour analyser les communications entraîneurs-joueurs lors de l'avant match : il est en effet courant d'observer lors des dernières minutes précédant un match de rugby des rituels de préparation propres à chacun, des comportements différenciés qui nous font penser que chaque joueur a une façon personnelle de vivre ce moment selon son caractère, son poste de jeu. À ce sujet, Canal et Quintilla (1999) évoquent la préparation d'avant match en rugby à travers des rituels à la fois collectifs et individuels. Ces rituels ont pour but de rechercher un état psychologique particulier, propice à l'accomplissement de la plus haute performance. Ils distinguent « *le temps de la vie quotidienne, du temps de combat collectif. Ils permettent le passage d'un état psychologique habituel à un état psychologique spécifique, indispensable pour aborder ce moment d'exception que constitue le match devant un public* » (Canal & Quintilla, 1999, p. 4). De nombreux théoriciens classent d'ailleurs le rugby comme un « sport collectif de combat » (Conquet, 2003 ; Darbon, 1999 ; Deleplace, 1979 ; Pociello, 2007). Il semble ainsi légitime que les entraîneurs et les joueurs considèrent les matchs comme un « combat » auquel il est nécessaire de se préparer. Sansot (1978) prolonge d'ailleurs cette idée en affirmant que le vestiaire est un lieu où se forment les identités. Certains joueurs de rugby issus du haut niveau évoquent même une forme de transformation : « *il y a un sentiment de cassure entre ce qu'on était avant et ce qu'on est maintenant, on ne change pas de personnalité mais on a un rôle à jouer* » (Canal & Quintilla, 1999, p. 6). « *J'ai changé complètement ma personnalité, je suis joueur de rugby et il faut que je sois agressif, je deviens combattant* » (Canal & Quintilla, 1999, p. 6). Ainsi, l'étude de la personnalité des joueurs lors de l'avant match nous paraît être une direction à prendre pour étudier les communications entraîneurs-joueurs. Cela pourrait donner du sens aux paroles, comportements, états d'esprit des entraîneurs et joueurs à cet instant, et nous permettre de déduire des stratégies de communication adaptées. En tout cas, cette prise en compte semble constituer un facteur d'efficacité chez les entraîneurs.

³ Pierre Villepreux dans « Entretiens de l'Insep », source internet canal-sport.fr, consulté le 3/04/2014.

⁴ Le contexte local correspond ici au « temps de l'avant match dans les vestiaires », tel jour particulier.

⁵ Le contexte général concerne dans notre cas les éléments socioculturels influençant les discours comme le projet de jeu, les conceptions des entraîneurs, et le règlement des compétitions.

Dans cette même logique d'explorer l'expertise des entraîneurs, nous souhaitons documenter la facette intime de leur activité, en valorisant le point de vue du sujet qui agit, en l'occurrence l'entraîneur. Il semble en effet exister des zones d'ombre au sein de la littérature scientifique sur la manière dont ils cherchent à influencer leurs joueurs lors de l'avant match. La logique des entraîneurs pour appréhender cet instant est souvent personnelle, et en partie implicite. Elle repose sur des rituels construits sur des années d'expérience au plus haut niveau. À ce propos, des recherches actuelles montrent que les entraîneurs des sports collectifs ont développé une grande variété de techniques de communication lors de l'avant match (Feltz, Short, & Sullivan, 2008 ; Vargas, Myers, & Feltz, 2004). Il nous semble alors intéressant d'étudier le mode de fonctionnement des entraîneurs de haut niveau, afin de dépasser l'empirisme et l'intuition qui caractérisent ce moment tenu un peu secret au grand public (Mouchet, 2012a).

De plus, la question des compétences des entraîneurs se pose également quant à l'appropriation de leurs discours par les joueurs : comment ces derniers vivent-ils les discours de leur(s) entraîneur(s) ? Quelles expériences tirent-ils de ces moments particuliers ? Dans cette optique, nous nous attarderons sur la notion d'intersubjectivité (Lémonie, 2009 ; Mouchet & Bouthier, 2006) à travers l'approche psychophénoménologique (Vermersch, 2012) qui permet de croiser les ressentis des entraîneurs et des joueurs pour une même situation vécue. Nous espérons ainsi accéder aux expériences partagées et subjectives des acteurs, en rapport avec un moment important de la préparation du match.

Nous choisirons d'utiliser auprès des entraîneurs la méthode de l'entretien d'explicitation comme outil clé pour déplier la part d'implicite, les connaissances tacites (« le ressenti », le « feeling ») dans le discours des entraîneurs. En accord avec Vermersch (2006), nous pensons que cette méthode est susceptible de mettre à jour ces savoirs directement inscrits dans l'action. Vermersch (2012) a synthétisé lui-même cette idée en affirmant que l'entretien d'explicitation est focalisé sur la mise en mots *a posteriori* de l'action. Il permet d'accéder au vécu subjectif, et en l'occurrence aux trésors cachés de l'expertise (Mouchet, 2003a). L'entretien d'explicitation se centre donc sur la verbalisation du vécu de l'action passée. Il permet d'accéder au caractère irremplaçable du point de vue du sujet pour comprendre comment ce dernier a vécu la situation :

S'informer de comment quelqu'un s'y est pris pour effectuer une tâche particulière, un exercice, c'est s'informer du détail de ses actions effectives, de leurs enchaînements, de leurs successions, de l'articulation entre les prises d'informations sur lesquelles sont basées les opérations d'identifications et les opérations de réalisation (Vermersch, 2006, p. 44).

En considérant l'expérience humaine comme « *un processus historique, indissociablement vital, culturel et individué, conduisant en permanence à faire l'épreuve de soi en faisant l'épreuve du monde* » (Rix-Lièvre, 2012, p. 86), nous faisons donc le choix d'aborder la richesse de l'expérience à travers l'étude approfondie d'un moment vécu dans une situation singulière.

Nous voyons en effet la manifestation de l'expérience à deux niveaux : d'une part un niveau relatif à l'identité du sujet, avec une dynamique personnelle d'intégration des expériences passées, composées de croyances, valeurs, savoirs, états affectifs... D'autre part, le vécu subjectif lié à la situation en cours, au sens de « *vivre une expérience* » (Mouchet, 2003a, p. 109). Pour Vermersch (2012) le vécu d'un sujet peut en effet devenir expérience. Il se caractérise par son aspect « *préréfléchi*⁶ » (Vermersch, 2012) qui signifie que le sujet est

⁶ Nous adoptons l'écriture sans tirets utilisée par Vermersch (2012) pour ce concept.

affecté par ce qu'il vit, sans forcément en avoir conscience. C'est donc par ces deux pôles que nous aborderons les facettes de l'expérience des entraîneurs et des joueurs.

Nous identifions plusieurs enjeux liés à notre étude. Tout d'abord des enjeux de nature scientifique :

- Nous souhaitons capitaliser différents savoirs d'action⁷ et exploiter ces résultats dans une visée de production scientifique. Ces savoirs d'action pourraient permettre de dresser un état des lieux concernant ce domaine d'intervention, sur ce qui constitue l'expertise d'un entraîneur évoluant dans le haut niveau ;
- Intégrer le ressenti des joueurs et des entraîneurs comme une source supplémentaire de validité scientifique.

Au niveau des enjeux professionnels notre étude vise à :

- Permettre aux entraîneurs d'analyser leur pratique réelle et contribuer à l'identification de facteurs d'efficacité ou de sources d'erreurs. Cette analyse s'inscrit donc dans la volonté d'améliorer la performance de l'équipe ;
- Cette étude pourrait également être réutilisée ultérieurement dans le cadre d'un plan de formation des entraîneurs à travers la proposition de savoirs nécessaires aux entraîneurs, ou l'utilisation de notre dispositif de recherche pour évaluer et former les entraîneurs.

L'objectif principal de notre recherche est donc de comprendre les savoirs d'action mobilisés par les entraîneurs de haut niveau lors des discours d'avant match en rugby. Nous nous centrerons sur l'objet d'étude suivant : les communications des entraîneurs envers les joueurs au sein du vestiaire. Nous utilisons, comme Mouchet (2014) le vocable générique et englobant de « savoir d'action » pour désigner les « *savoirs fortement liés à l'action, mobilisés en action et susceptibles d'être verbalisés* » (Mouchet, 2014, p. 6). À ce titre, les savoirs d'expérience, plus implicites, non conscients au moment de l'action, sont plus difficilement verbalisables. Ils s'intègrent aux savoirs d'action et concernent la facette privée de l'expertise des entraîneurs. Nous faisons le choix d'utiliser dans ce mémoire le terme de savoir d'expérience lorsque nous évoquerons les savoirs implicites des entraîneurs ou relatifs à « *l'observation et à l'analyse des conduites des sujets* » (Mouchet, 2014, p. 156). Nous emploierons en revanche le terme de savoir d'action pour parler des savoirs formalisés, anticipés ou mobilisés de manière plus consciente.

Notre démarche vise donc à prendre en compte les deux aspects de l'activité des entraîneurs : la facette publique et la facette privée. Le vécu subjectif des entraîneurs et des joueurs devrait nous permettre d'explorer la dimension privée du discours, et de croiser les points de vue entre les acteurs.

Dans cette perspective nous souhaitons répondre à la question de recherche suivante : quelles organisations et quels contenus de discours sont susceptibles d'être efficaces auprès des joueurs ? Conscients que l'efficacité des discours est difficilement quantifiable, nous entendons par ce terme une meilleure compréhension et appropriation des consignes données par les entraîneurs. Nous recherchons également un éventuel impact de ces consignes sur le jeu produit par l'équipe en match.

Nous envisagerons d'autre part, au sein du cadre théorique, l'activité de communication déployée par les entraîneurs lors de l'avant match comme un objet construit et organisé à partir de la prise en considération d'éléments contextuels multiples qui interagissent entre

⁷ Wittorski (2005, p. 52) propose de distinguer « savoirs d'action » et « savoirs d'expérience » : « *les savoirs d'expérience sont des notions proposées pour désigner une dimension implicite et incorporée (à l'action) du savoir, alors que le savoir d'action est une notion proposée pour désigner un acte de formalisation de l'action* ».

eux : théorie du jeu de l'entraîneur, expériences passées, état interne au moment de son discours, personnalités des joueurs, enjeu du match et nombre de joueurs. Nous nous inspirerons du courant de l'action située (Suchman, 1987) qui permet d'envisager toute action humaine comme une forme singulière d'adaptation au contexte local dans lequel cette action s'inscrit. Ce modèle nous semble approprié pour décrire et objectiver l'action de l'entraîneur dans son contexte de pratique. En effet, nous pensons que pour comprendre les communications entraîneurs-joueurs d'avant match il est nécessaire de s'ancrer dans les circonstances momentanées de ces communications. À travers le modèle de l'action située, Suchman (1987) met l'accent sur le caractère social de l'action humaine, celle-ci étant considérée comme un accomplissement pratique, singulier, situé socialement et culturellement ; elle porte l'empreinte du contexte dans lequel elle s'inscrit : « *Par action située, je veux simplement dire ; prise dans le contexte de circonstances particulières et concrètes.* » (Suchman, 1987, p. 54). Ce modèle est pour Thévenot (2005) une alternative au modèle du système du traitement de l'information (STI) car il relativise la conception de l'activité humaine comme un simple plan exécuté, comme une application de règles. L'activité humaine est dès lors considérée comme ancrée dans un contexte, et laisserait davantage de place à l'improvisation et des régulations liées au contexte local. Dans ce cadre conceptuel, c'est donc la situation qui oriente prioritairement l'action car elle contient les connaissances premières nécessaires. Nous pouvons dans ce cas imaginer des discours où les entraîneurs prennent en compte l'adversaire, l'enjeu du match, le lieu de la rencontre, ou encore la météorologie pour mieux s'adapter au contexte du match.

Les travaux de la psychophénoménologie⁸ (Vermersch, 1996, 2012) nous paraissent quant à eux les plus appropriés pour accéder aux logiques singulières des sujets au moment des discours, et pour mettre au jour les savoirs d'expérience utilisés par les entraîneurs. En effet, c'est une science qui cherche à accéder à des vécus réels, spécifiés, et à les décrire en mettant au premier plan de sa méthodologie le point de vue en première personne (Vermersch, 2006). Nous prolongerons cette réflexion en nous intéressant notamment aux vécus partagés des acteurs *via* les travaux de Lémonie (2009), de Mouchet, Verger et Maso (2012b), et de Mouchet (2015), qui analysent les dynamiques de construction d'une intersubjectivité.

Dans le but de comprendre cette dimension intersubjective entraîneur-joueur et le vécu propre des entraîneurs, il nous semble important de nous livrer à une analyse anthropologique du vestiaire d'une équipe de haut niveau. Nous souhaitons en effet caractériser ce lieu « sacré » et les différents rituels individuels et collectifs d'avant match. Nous pensons que la compréhension des logiques de préparation des joueurs nous aidera à mettre du sens aux discours des entraîneurs. De plus, cette approche nous permet de faire un lien évident avec le caractère situé spatialement et temporellement des discours, ainsi que leurs aspects socioculturels.

Dans un autre chapitre, nous tenterons d'éclairer les discours d'avant match en présentant plusieurs stratégies de communications utilisées par les entraîneurs experts. Nous mènerons une analyse technologique (Bouthier, 2008 ; Martinand, 1982) en essayant de faire collaborer plusieurs sciences : Psychologie du sport, Psychologie sociale, Psychologie de la mémoire... Les apports théoriques seront organisés à partir des registres de technicité (Bouthier & Durey, 1994 ; Eloi & Uhlrich, 2011 ; Glomeron, 2001 ; Mouchet, 2011). Ces études ont été choisies car elles permettaient d'établir des liens évidents avec des grilles d'analyse de l'activité des entraîneurs en match et de leurs savoirs d'action.

⁸ Le lecteur trouvera dans d'autres publications une certaine variété orthographique pour ce terme, notamment psycho-phénoménologie ou psychophénoménologie. Dans le présent article, nous écrivons en un seul mot sans trait d'union, pour bien souligner la spécificité de cette discipline à part entière, élaborée à partir d'un double ancrage théorique.

Enfin, dans le dernier chapitre de notre partie théorique nous étudierons l'influence éventuelle de la personnalité des joueurs sur les discours des entraîneurs, aspect susceptible d'être important comme indiqué plus haut dans les propos de certains entraîneurs experts. La personnalité peut se définir comme « *l'assemblage complexe de propriétés psychologiques qui influencent les modes de comportement caractéristiques d'un individu, au cours du temps, et dans diverses situations qu'il rencontre* » (Gerrig & Zimbardo, 2008, p. 367). Nous prendrons comme référence la théorie des traits de personnalité (Allport, 1937 ; Cattell, 1965) et la théorie Cognitivo-Affective de Mischel (1999, 2004) pour apporter un éclairage scientifique à ce sujet. Nous souhaitons d'autre part situer les limites de ces modèles scientifiques afin d'aborder les liens entre la personnalité des joueurs et le contexte d'avant match.

Pour nos choix de méthodes, nous avons souhaité nous inspirer des différents dispositifs mis en place par Mouchet et Le Guellec (2012a), ainsi que Mouchet, Verger, et Maso (2012b). Nous effectuerons des études de cas en combinant plusieurs méthodes de recherche pour étudier les communications entraîneurs-joueurs :

- Un bref entretien semi-dirigé avec les entraîneurs pour nous renseigner sur le contexte du match, les modes de régulation utilisés par ces derniers pendant la semaine, et leurs attentes concernant le match ;
- L'enregistrement audiovisuel des interactions entraîneurs-joueurs *via* un micro-cravate et un dictaphone branché deux heures avant le coup d'envoi sur chacun d'entre eux, ainsi qu'une caméra numérique. Nous recueillerons ainsi les éventuels échanges entre les acteurs, les pensées à voix haute. La caméra est utile également pour repérer le langage non verbal des entraîneurs et l'utilisation de l'espace de communication ;
- Le scénario du match est une grille d'observation du jeu, qui permet de caractériser l'évolution du rapport de force entre les deux équipes au fil du déroulement du match (Uhlrich, Mouchet, Bouthier, & Fontayne, 2011). Cet outil a pour fonction dans notre dispositif de pouvoir repérer l'influence éventuelle du discours d'avant-match sur la production du jeu, notamment sur les aspects stratégiques et techniques évoqués lors du discours (Mouchet, Harvey, & Light, 2013) ;
- Un entretien d'explicitation pour explorer le vécu subjectif des entraîneurs et des joueurs concernant l'avant match au sein des vestiaires. Ces entretiens seront effectués au club dans les jours qui suivent chaque match. Ils permettront de croiser les vécus de chaque acteur, et d'entrevoir une éventuelle prise en compte de la personnalité des joueurs dans le discours des entraîneurs.

Nous effectuerons à la fin de ce mémoire une synthèse de nos résultats de recherche en dégagant des points de convergences et de divergences au niveau des savoirs d'actions utilisés par les entraîneurs. Puis, nous discuterons de ces résultats, et évoquerons des perspectives de recherche et de formation des entraîneurs.

**PARTIE THÉORIQUE :
ÉCLAIRAGES COMPLÉMENTAIRES SUR LES DISCOURS
D'AVANT MATCH DES ENTRAINEURS DE RUGBY**

CHAPITRE 1 : POSTURE ÉPISTÉMOLOGIQUE

Nous souhaitons nous inscrire dans une posture proche du programme de recherche formalisé par Mouchet (2014) dans son Habilitation à Diriger de Recherches (HDR). Ce programme comprend des choix théoriques qui nous semblent pertinents au regard de notre objet d'étude :

- Nous aimerions d'une part nous intéresser à l'expérience subjective vécue en situation des entraîneurs et des joueurs en valorisant un point de vue en première personne qui nécessite une explicitation *a posteriori*. Nous mobiliserons la théorie de la psychophénoménologie (Vermersch, 2012) qui permet d'éclairer ce vécu subjectif et la conscience pré-réfléchie des entraîneurs et joueurs. Nous pensons que le fait de s'intéresser à la logique propre du sujet peut nous amener à comprendre finement le déroulement de ses actes moteurs, cognitifs, et langagiers. D'autre part, nous souhaitons étudier la dimension intersubjective entraîneur-joueur, et identifier des prises en compte de la personnalité des joueurs dans le discours des entraîneurs ;
- Notre volonté est d'analyser l'activité en contexte réel dans le but de préserver l'authenticité de l'engagement des sujets, et de témoigner des composantes essentielles de l'avant match, comme par exemple les rituels des joueurs. Nous faisons le choix de prendre en compte le contexte local (Mouchet, 2005) en nous référant à la théorie de l'action située (Suchman, 1987). Il nous semble en effet que l'intervention des entraîneurs est fortement dépendante du contexte lié au match.

1. Intégrer le point de vue des sujets pour documenter les discours d'avant match

1.1 Accéder au vécu subjectif des entraîneurs et joueurs en action : la psychophénoménologie

L'entraîneur est une personne engagée dans une pratique sociale significative, prenant pour lui un sens particulier au regard de ses motifs d'agir. Nous considérons alors comme Snoeckx (2000) (cité par Mouchet, 2003a, p. 91) le sujet comme « *un être singulier qui vit, pense et agit, non réductible au sujet conscient de soi* ». Nous désirons aller à la rencontre du singulier dans ses multiples dimensions subjectives et intersubjectives en prenant ce que le sujet peut comprendre, et dire de son expérience. En accord avec Mouchet :

Il nous paraît indispensable dans l'analyse de l'activité, de valoriser la subjectivité des acteurs, considérée non pas comme obstacle à l'objectivité et à la rationalité, mais au contraire comme un moyen de validation intrinsèque, et de documentation des zones d'ombre. (Mouchet, 2003a, p. 91)

Il nous semble que pour comprendre les interventions des entraîneurs, il ne faut pas se limiter à ce qui est directement observable, mais plutôt valoriser une démarche méthodologique permettant d'avoir accès aux processus cognitifs, à la facette « intime » de l'entraîneur, afin de situer son action en contexte. Nous valoriserons par conséquent la perspective phénoménologique mise en avant entre autres par Merleau-Ponty (1942), Husserl (1950, 1991) et psychophénoménologique (Vermersch, 2006, 2012) basée sur la description d'un vécu singulier à partir d'un acte réfléchissant. Nous développerons l'utilisation de l'entretien d'explicitation (Vermersch, 2006) comme un moyen d'accès privilégié à l'expérience subjective des entraîneurs et des joueurs.

Pour Rix-Lièvre (2012) il s'agit donc d'investir ce qui fait sens pour un acteur, c'est à dire à la fois son monde propre à un instant donné, et la conscience réflexive qu'il peut en avoir *a posteriori* en passant par sa conscience préreflexive. Nous reviendrons sur ces aspects dans le chapitre suivant.

1.2 Obtenir le point de vue des acteurs *via* la verbalisation

Vermersch (2012) a questionné les rapports existants entre la pensée d'un sujet et les mots qu'il utilise pour révéler sa pensée. Pour l'auteur, le langage extériorisé est un processus de transformation de la pensée en mot, une matérialisation et une objectivation de la pensée ; la pensée s'incarne dans le mot. Cependant « *la structure du langage n'est pas toujours le simple reflet, comme dans un miroir, de celle de la pensée* » (Vygotsky, 1934, p. 55). Le langage n'est donc pas l'expression d'une pensée toute prête. En se transformant en langage, la pensée se réorganise et se modifie. De même qu'en sens inverse, le mot disparaît dans un langage intérieur donnant naissance à la pensée. Ce langage intérieur est un langage pour soi, un type particulier d'activité verbale ayant des caractéristiques spécifiques. Pour Vermersch (2012) ces considérations amènent à un problème plus vaste que celui de la pensée : celui de la conscience. Le langage intérieur questionne les rapports entre le mot et la conscience. En effet, ce n'est pas la pensée seule mais toute la conscience dans son ensemble qui est liée dans son développement à celui du mot. Les rapports existants.

Si la conscience sentante et la conscience pensante ont chacune des modes différents de reflet de la réalité, elles représentent aussi des types différents de conscience. C'est pourquoi la pensée et le langage sont la clef pour comprendre la nature de la conscience humaine. (Vermersch, 2001, p. 14)

Nous souhaitons ici prolonger ces idées en affirmant que la verbalisation, en tant que mode d'expression révélateur de la conscience d'un sujet nous semble constituer une voie de recherche pertinente pour accéder aux logiques secrètes des entraîneurs et des joueurs au moment de l'avant match. Il serait alors possible de rendre intelligible l'expérience subjective des sujets en accédant à ce que les experts nomment souvent l'instinct ou l'intuition (Mouchet, 2014).

Au sein de la psychophénoméologie, la verbalisation est en effet révélatrice de la conscience réfléchie, et « *son absence ou son incomplétude, ou son imprécision, traduisent plutôt l'existence d'un gisement non encore exploité, autrement d'aspects provisoirement encore non conscients, mais susceptibles de devenir réflexivement conscients* » (Mouchet, 2003a, p. 104). En accord avec Vermersch (2003) et Mouchet (2003a), nous considérons que « *le fond privé a une fécondité et un pouvoir d'expression d'une ampleur indéfinie et que la verbalisation est toujours réductrice car elle exprime beaucoup moins de choses que ce que le sujet a vécu* » (Mouchet, 2003a, p. 104). Toutefois, lorsque le sujet se tourne vers son vécu, il arrive que celui-ci dise beaucoup plus que ce qu'il croit exprimer. Nous reviendrons dans la partie méthodologique, sur l'importance pour l'interviewer des aspects non verbaux et des effets des relances, susceptibles de déplier l'implicite et de construire la signification de propos en apparence sans importance. Le critère de verbalisation a donc deux aspects : sa présence est un bon indicateur de la conscience, son absence témoigne simplement de ce qui reste à interpréter. La verbalisation du vécu repose sur une position de parole incarnée où le sujet est en évocation de son vécu en situation ; il revit la situation sur un mode quasi sensoriel. Nous développerons également cet aspect dans le chapitre suivant.

Pour accéder au vécu des sujets, nous faisons le choix de rechercher un point de vue en « première personne » (Vermersch, 2012). Ce point de vue désigne pour Mouchet « *les*

informations produites par la personne elle-même sur son propre vécu » (Mouchet, 2014, p. 49). Ainsi, il n'y a que le sujet qui puisse intimement accéder à l'organisation de ses actes (Mouchet, 2014). Les autres modes d'accès, le point de vue en deuxième⁹ et en troisième¹⁰ personne, sont considérés comme une interprétation basée sur le vécu : « *Ce point de vue ne peut être abordé qu'à travers ce que le sujet sait de lui-même ou peut en dire* » (Mouchet, 2014, p. 49). Il nous semble en effet possible de questionner la validité écologique des données recueillies en laboratoire, parfois loin des circonstances réelles, tout en reconnaissant leur intérêt sur d'autres plans. Ces méthodes de recherche privilégient donc le point de vue en troisième personne, où l'expérience subjective de la cognition est documentée uniquement par inférences à partir de traces observables. Ces chercheurs ne s'occupent pas directement de ce qu'un sujet peut dire de son expérience, ou bien ils utilisent des méthodes d'entretien qui ne permettent pas d'accéder à la conscience pré-réfléchie (Mouchet, 2014). D'où l'intérêt d'une analyse plus approfondie, en prenant en compte le point de vue en première personne. Notons toutefois que des approches concilient la verbalisation et les données extérieures, à l'instar de Kellin (2012) et Rix (2012) à travers l'usage de la caméra subjective : « *des progrès technologiques dans les enregistrements, parfois basés sur un dispositif de réalité virtuelle, permettent aux chercheurs de se rapprocher au plus près de ce qu'ils ont appelé "le point de vue du joueur"* » (Mouchet, 2014, p. 131). Nous soulignons donc le fait qu'une posture de recherche menée en troisième personne n'exclut pas forcément la subjectivité. Elle la considère d'un point de vue extérieure, qui n'intègre pas « *ce que vit le sujet selon lui* » (Mouchet, 2014, p. 50). Comme Candy (2016) nous pointons que Vermersch n'exclut pas une prise en compte complémentaire de ces deux postures car elles permettent d'aboutir à un traitement qui porte à la fois sur des données directement observables (comportementales) et indirectement observables, par le biais des verbalisations obtenues par explicitation (Vermersch, 2012). La question de la prise en compte de la subjectivité est donc corrélée à la place que nous souhaitons donner aux entraîneurs et aux joueurs dans cette recherche. Cette posture épistémologique sur l'agir en situation vise donc à comprendre l'activité mise en œuvre y compris dans sa dimension cachée (Mouchet, 2014), et à cerner les savoirs d'expérience (Wittorski, 2014a). Ces savoirs d'expérience sont pour Wittorski (2014b, p. 113) une « *intérieurisation des règles implicites d'action acquises avec et dans l'expérience de l'action* ».

Dans une optique de compréhension de l'activité des entraîneurs et des joueurs, nous nous inscrivons donc complètement dans la posture définie par Vermersch (2003) qui consiste à valoriser l'intrinsèque par rapport à l'extrinsèque. Pour Mouchet (2003a) le concept de logique extrinsèque peut être entrevu de façon proche du concept de logique interne de Parlebas (1981), lui-même défini comme un système de traits pertinents d'une activité physique et sportive. C'est donc une logique externe au sujet, c'est à dire posée indépendamment du sujet, mais dont il est intéressant d'en faciliter l'appropriation. Aller vers l'intrinsèque, c'est selon l'auteur pouvoir reconstituer à partir des données, l'intelligibilité propre de l'engendrement de l'action qui a eu lieu. Il s'agit d'accorder le primat à la logique propre du vécu, que nous pourrions qualifier de logique intrinsèque du sujet. Appréhender cette singularité consiste alors à moins viser l'unique comme résultat de recherche que de

⁹ Le point de vue en « seconde personne » renvoie plutôt « *au chercheur ou formateur qui sait faire expliciter le sujet interviewé et recueillir ainsi des données émises en première personne* » (Mouchet, 2014, p. 50).

¹⁰ Le point de vue en « troisième personne » signifie que « *les données sont produites par une personne extérieure à celle qui est l'objet de la réflexion, sans s'occuper directement de ce qu'un sujet peut dire de son expérience. Il s'agit d'inférences effectuées par le chercheur à partir des traces et observables recueillies sur l'activité du sujet ; par exemple un enregistrement vidéo des comportements des acteurs* » (Mouchet, 2014, p. 50).

prendre en compte le caractère singulier d'un cas à travers sa logique propre (Mouchet, 2003a). Un aspect important souligné par Vermersch (2003) est que l'accès à cette logique intrinsèque est peu probable de la part du sujet lui-même, en raison de ses croyances, ses théories naïves. Cela ne signifie pas que le sujet ne puisse pas avoir des intuitions ou des aperçus dedans son propre langage de cette même signification, mais plutôt qu'il n'a sans doute pas élaboré ces conceptions dans un cadre systématique. D'où la nécessité d'une médiation pour faciliter cet accès, durant laquelle l'interviewer écoute ce que dit l'autre en étant attentif à ce qui peut rendre intelligible son discours, en identifiant et en relançant sur les aspects implicites pour analyser les couches du vécu, et orienter l'attention du sujet vers des domaines qu'il ne connaît pas encore spontanément.

Le sujet est là comme informateur, pas comme chercheur et analyste de ses propres descriptions, il n'en a pas les moyens puisque le cadre de référence catégoriel porteur de sens, développé par des chercheurs qui cumulent les observations nombreuses, au-delà de l'expérience d'un seul sujet, lui est largement inconnu. (Vermersch, 2003, p. 24)

Accorder le primat à l'intrinsèque c'est donc documenter par tous les moyens, le déroulement de l'acte jusqu'à obtenir une cohérence complète ou la preuve de son impossibilité au regard des critères des experts. Nous développerons dans la partie méthodologique de ce mémoire notre utilisation de l'entretien d'explicitation comme moyen privilégié d'accès à l'intrinsèque, afin d'atteindre plus facilement des facettes de la cohérence propre des entraîneurs et joueurs.

2. S'intéresser au singulier

Pour Vermersch (2000b) il existe d'autre part deux types de recherches : celles ayant pour vocation de produire des résultats de généralisation, et les recherches ayant pour vocation de produire des résultats de détermination. Nous nous inscrivons plutôt dans cette dernière forme de recherche en reprenant à notre compte la synthèse effectuée par Mouchet (2003a) :

Les recherches ayant pour vocation de produire des résultats de détermination étudient quelques cas, et permettent éventuellement de trouver des contrastes ; le singulier ouvre alors des perspectives intéressantes du domaine de l'universel, ce qui est différent d'une généralisation qui peut être abusive. La recherche des déterminations précède la recherche de généralisation. On doit d'abord traiter chaque occurrence élémentaire de ce sur quoi porte la recherche, pour ce qu'elle est, pour sa dimension intrinsèque, ou encore pour ce en quoi elle se réfère à un singulier. Dans le domaine de la recherche, cela prend une valeur affirmative car s'il en existe un alors cette catégorie existe et peut être décrite. Le singulier en tant qu'il est unique touche donc directement à un mode de généralisation qui est celui de l'universel. L'universel signifie que ce dont on a montré l'existence prend sa place dans l'ensemble des connaissances de manière nécessairement illimitée dans le temps et la variété à partir du moment où il est établi. Dans ce cadre, l'unique a aussi une puissante valeur négative de réfutation : il suffit d'un contre-exemple pour qu'une généralité tombe. Il faut donc éviter d'en rester à un « prêt à penser » qui assimilerait toute recherche scientifique à la généralisation par les indicateurs statistiques, alors que la description d'un singulier introduit une généralisation par l'universalité. (Mouchet, 2003a, p. 172)

Au sein de la posture dans laquelle nous souhaitons nous inscrire, l'exemple possède un statut important (Husserl, 1950). La référence à l'expérience vécue n'a pas besoin de se fonder sur une multiplication d'exemples, et un seul exemple bien choisis est suffisant pour la validité de

la description. En ce sens ce n'est pas la valeur du fait qui est importante, au sens de la preuve de la position d'existence, mais sa valeur exemplaire ou typique par rapport à ce que l'on cherche à étudier, en l'occurrence la logique propre des entraîneurs et joueurs. En référence à Mouchet (2003a), il s'agit donc pour nous de tenter de décrire les phénomènes tels qu'ils se montrent et se donnent, et non tels que les instruments de mesure ou l'observation les réduisent. C'est la complexité même des phénomènes observés qui garantit au plus près des conditions authentiques, une certaine qualité de recherche. Dans ce cadre, il ne s'agit pas seulement d'envisager l'action des entraîneurs et/ou joueurs dans un contexte qui pourrait être relativement similaire, mais de la re-spécifier par rapport aux vécus des acteurs en présence. Notre approche se doit d'être à la fois compréhensive et critique pour s'ouvrir aux précautions épistémologiques d'usage. Elle doit être modélisante afin de questionner aussi bien le singulier que le général (Ching Wei, Wallian, Nachon, & Gréhaigine, 2006). Elle n'a donc pas pour enjeu la généralisation, mais plutôt une valeur heuristique, descriptive et explicative. De façon plus globale, nous pourrions ainsi qualifier notre approche de « qualitative ». Pour Ayerbe et Missonier (2007), la visée de la généralisation dans les approches qualitatives se distingue de l'approche quantitative : il ne s'agit pas de généraliser à une population dans son ensemble, mais de spécifier les conditions par lesquelles un phénomène existe, de comprendre les actions et événements qui y sont associés. Les approches qualitatives visent davantage que les méthodes quantitatives à analyser les modes d'action sociale, l'expérience subjective et les conditions qui influencent l'action et l'expérience (Georgiou, 2001). Cela est dû au fait qu'elles ne se servent pas de variables indépendantes. Elles sont plus flexibles dans la mesure où l'instrument principal de recueil de données est l'être humain (le chercheur), susceptible de s'adapter à la complexité de la situation au fur et à mesure qu'elle se déroule, et d'identifier les tensions qui naissent de l'interaction entre le chercheur et le ou les sujets de l'enquête. Les méthodes qualitatives accordent donc une grande importance à la validité écologique des situations. Elles déplacent le terrain de la recherche du laboratoire au contexte naturel de l'expérience humaine, comme nous souhaitons le faire pour le discours d'avant match. Pour ce qui est des données produites et analysées par la recherche qualitative Deslauriers (1991) précise que :

la recherche qualitative ne rejette pas les chiffres et les statistiques mais ne leur accorde tout simplement pas la première place. Elle se concentre plus sur l'analyse des processus sociaux, sur le sens que les personnes et les collectivités donnent à l'action, sur la vie quotidienne, sur la construction de la réalité sociale. (Deslauriers, 1991, p. 27)

En résumé, s'intéresser à la logique propre du sujet à travers des études de cas c'est selon nous rechercher une forme de cohérence quant aux déroulements des actes (moteurs, cognitifs, langagiers) des entraîneurs et joueurs. C'est aussi produire des résultats de détermination afin de catégoriser un domaine peu étudié.

Plusieurs travaux de référence ont d'ailleurs participé à établir la légitimité des études de cas (Denzin et Lincoln, 1994 ; Yin, 2003a, 2003b). Ils ont mis en évidence leurs intérêts scientifiques, tout en proposant des méthodes et des techniques d'investigation spécifiques afin d'en améliorer la validité. La reconnaissance de l'étude de cas repose principalement sur la forte validité interne de ses résultats.

Pour Yin (2003a) l'étude de cas est une investigation empirique qui analyse un phénomène contemporain dans un contexte réel : elle tente de décrire la dynamique d'un système particulier pour le comprendre et éventuellement le comparer à d'autres systèmes afin d'en dégager des généralités (Ayerbe & Missionier, 2007). Les analyses portent le plus souvent sur

des séries temporelles qui permettent de mettre en évidence l'évolution d'un comportement sur la base des observations.

L'importance de couvrir les conditions contextuelles est donc un aspect crucial de l'étude de cas qui la distingue fortement de l'étude expérimentale. Pourtant, l'une des critiques adressée à l'étude de cas réside dans le fait qu'elle ne permet pas de généraliser facilement. Pour Falzon (1998), le fait de traiter ces cas particuliers dans la pratique d'intervention, comme dans la recherche, ne signifie pas pour autant qu'une généralisation est impossible, ou qu'aucun savoir n'est réutilisable pour traiter d'autres cas. Il nous semble que l'expérience des entraîneurs engagés dans des discours d'avant match peut servir ici de support à d'autres expériences, et que par nature on puisse en favoriser le développement, notamment au travers de l'entretien d'explicitation. L'étude de cas rentre donc dans un dispositif qui doit nous permettre d'identifier et de développer les compétences des entraîneurs.

Plusieurs travaux (David, 2004 ; Koenig, 2005) ont d'ailleurs apporté des contributions significatives quant aux possibilités de généralisation d'une étude de cas. En analysant précisément la place de cette stratégie dans les raisonnements et théories scientifiques, David (2004, p. 19) indique que la généralisation la plus élevée est certainement « *atteinte lorsque de nouvelles théories permettent de transformer notre regard général sur les choses* » (David, 2004, p. 19). De son côté, Koenig (2005) montre comment l'étude de cas peut être utilisée à la fois pour construire de nouvelles théories, mais aussi dans une logique de réfutation : « *toute expérience qui permet de réfuter un énoncé universel revêt une portée qui correspond à l'universalité de l'énoncé en question* » (Koenig, 2005, p. 15). Ces travaux ont largement contribué à une relecture méthodologique de l'étude de cas, notamment en insistant sur les possibilités fortes de validité externe que revêt la recherche qualitative fondée sur l'étude de cas.

Nous choisissons donc de mobiliser deux modes d'investigation : l'étude de cas, puis la comparaison des études de cas, afin de croiser la subjectivité des acteurs, et faire émerger d'éventuels éléments de convergence et de différence.

3. Étudier l'activité en contexte réel

3.1 Analyser l'activité des entraîneurs en match

Pour Hutchins (1995), les résultats obtenus en laboratoire se révèlent souvent forts éloignés des comportements observés en situation naturelle. Nous souhaitons dans cette thèse, comme le suggère Salembier (1999), privilégier une analyse fine de l'activité, essentiellement de nature qualitative, mais qui revendique une certaine rigueur du point de vue des modalités de recueil des données, et de la reproductibilité des protocoles. Nous insistons sur la nécessité de favoriser cette reproductibilité en permettant l'accès aux protocoles utilisés, et en explicitant les partis pris théoriques qui ont guidé le codage et l'interprétation des données. À cet égard, nous notons avec Barbier (2000), repris par Mouchet (2003a), une évolution dans le domaine des sciences humaines, avec des courants de recherche qui tentent de rendre compte du caractère situé, contingent et singulier des processus et des actions. Ces recherches replacent les objets dans leur environnement physique, économique ou social et dans leur dimension dynamique. Elles ont pour but d'explorer la production des savoirs à partir des pratiques, pour les pratiques et le cas échéant avec les acteurs de ces pratiques. Elles privilégient l'analyse des activités réelles, et relient de façon étroite production de connaissances et action.

En accord avec Sève et Testevuide (2002b), à propos des recherches dans le domaine sportif, nous pensons qu'il est préférable d'appréhender l'activité des entraîneurs dans sa globalité en intégrant les différentes dimensions du vécu en relation avec la situation. Il nous importe ainsi d'étudier l'activité en situation réelle, *in situ*, afin de préserver l'engagement du sujet, et le

sens qu'il attribue à la situation. Nous voulons pointer certaines composantes essentielles de cette activité, peu apparentes dans les situations expérimentales (nous pensons par exemple aux rituels de vestiaire, aux aspects non verbaux...), et mettre en évidence les éléments réellement pris en compte par l'entraîneur ou le joueur. Ce choix est pertinent selon nous car cette recherche s'appuie sur des interrogations de terrain, et vise la production de connaissances utiles à l'intervention. Rappelons tout d'abord que nous restons centrés sur l'analyse d'une situation réelle d'avant match au sein des vestiaires. Sur le plan de la pertinence, de l'utilité de la situation d'étude, et du dispositif de recherche, cela nous permet en tant que chercheur de documenter les différentes facettes des compétences des entraîneurs et joueurs en préservant l'authenticité de leur engagement. Il peut être alors utile de caractériser certains facteurs d'efficacité dans leurs manières de fonctionner. Nous pensons aussi que l'analyse de l'erreur peut être une source d'information importante pour les sujets, devenant ainsi une source formidable d'apprentissage. Nous en tiendrons compte dans les propositions finales relatives à l'analyse de pratique. Nous voyons pour l'entraîneur et le joueur un enjeu clé dans cette analyse de sa pratique : celui d'une optimisation de ses compétences. De plus, pour Delalandre, Collinet, et Terral :

La science doit produire des connaissances utilisables par les praticiens du sport, et ce caractère « utilisable » est directement mis en équivalence avec une exigence de recherche « non décontextualisée » des conditions réelles de la pratique sportive. Cette activité d'expertise nécessite la mise en place de dispositifs techniques particuliers qui, sans sacrifier l'exigence de rigueur scientifique, doivent permettre d'analyser la performance sportive dans le contexte de l'entraînement. (Delalandre, Collinet, & Terral, 2012, para. 16)

Cette exigence de contextualiser la pratique peut faciliter la réappropriation de nos résultats de recherche (Collinet, 2006). En effet, pour Delalandre, Collinet, et Terral (2012), les entraîneurs font souvent comme reproche aux experts scientifiques de ne pas avoir suffisamment mis leurs prescriptions à l'épreuve sur le terrain sportif. Ici, en l'occurrence c'est bien l'expérience des entraîneurs en compétition réelle que nous voulons étudier.

Nous sommes donc en accord avec Saury pour dire que :

La connaissance de l'activité (individuelle et/ou collective) d'acteurs engagés dans des situations de travail particulières ne peut faire l'économie de son analyse empirique, en relation étroite avec les spécificités et la complexité de ces situations. Cela signifie qu'elle ne puisse être déduite a priori de la seule connaissance de la tâche, des prescriptions, et des normes professionnelles et qu'elle doive en conséquence faire l'objet d'investigations in situ dans des situations « naturelles » (ou du moins dans des situations permettant d'atteindre une validité écologique satisfaisante). (Saury, 2008, p. 15-16)

Enfin, en ce qui concerne l'implication du chercheur et de ses sujets, signalons simplement que si la situation support est choisie par le chercheur, les moments importants à explorer sont en revanche déterminés par le sujet lui-même. Cela a pour but de faciliter l'accès à son vécu réel en situation.

3.2 Rendre compte du caractère situé des actions des entraîneurs

Nous avons choisi de mobiliser aussi dans ce mémoire le paradigme de l'action située (Suchman, 1987) car il nous semble approprié pour décrire et objectiver l'action de l'entraîneur dans son contexte de pratique. Dans ce modèle, l'acte des entraîneurs n'est alors

pas dissociable « *des circonstances concrètes dans lesquelles se déroule la situation* » (De Fornel, 1999, p. 119) (cf. figure 1, ci-dessous). Il ne se développe pas dans un absolu, mais se déroule dans un déjà-là particulier auquel l'acteur confère spontanément une signification. La situation étant construite par l'acteur alors même qu'il est en train d'agir, la signification qu'il confère au déjà-là n'est pas indépendante de cette présence active : situation et réalisation corporelle se co-construisent mutuellement (Quéré, 1998). Pour reprendre la formulation d'Agre, cité par Salembier (1999, p. 57) : « *Toute action est improvisée à l'intérieur d'un champ de significations organisées socialement* ». Ainsi, l'acte est situé dans la dynamique du rapport d'un acteur à un contexte. Ce contexte comprend des éléments de l'histoire passée et présente, ainsi que des éléments anticipés ou attendus. Il s'agit donc pour nous de prendre en compte la manière dont les entraîneurs construisent leur discours en fonction des circonstances particulières de l'avant match.

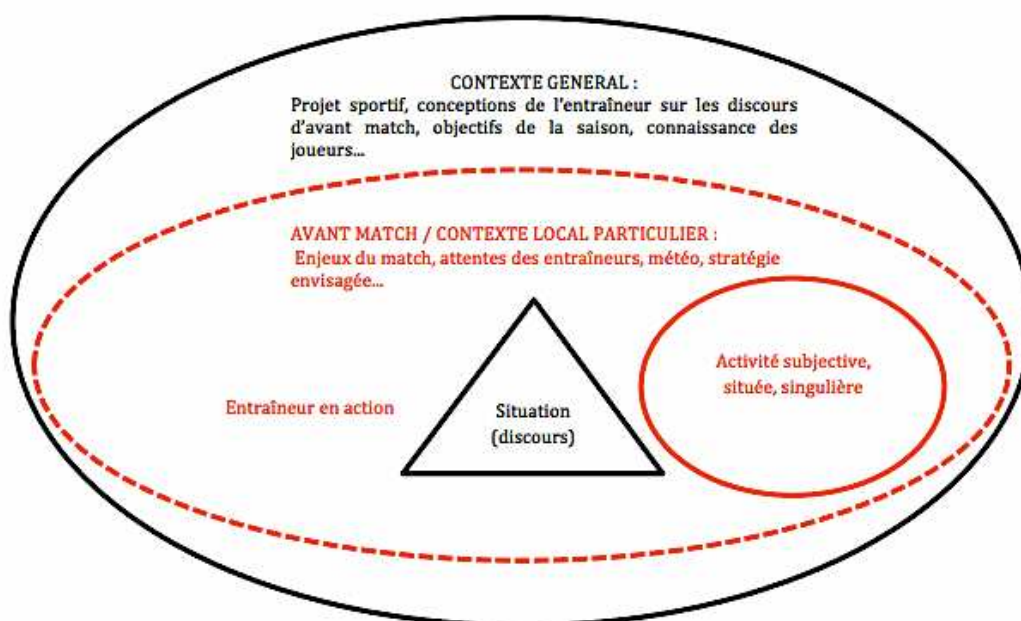


Figure 1. Le caractère situé de l'activité des entraîneurs en compétition (inspiré de Mouchet, 2014).

Cette multiplicité de couches d'influence imprègne selon nous l'activité des entraîneurs. Ainsi, plusieurs aspects du cadre défini par l'action située nous semblent pertinents vis-à-vis de notre question de recherche. En insistant sur le caractère situé des cognitions et des actions, il invite à considérer l'interaction dans le contexte local dans lequel ces cognitions et ces actions sont produites, et peuvent être comprises. Ce contexte local possède lui-même une dynamique orientée par des processus de production d'intelligibilité mutuelle, et un contexte partagé. L'action située fournit donc un édifice susceptible de nous permettre de comprendre dans une certaine mesure les relations entraîneurs-joueurs lors des discours d'avant match. Comprendre les discours d'avant match, c'est alors comprendre comment les expériences des entraîneurs et des joueurs peuvent s'influencer mutuellement dans le cadre d'une dynamique temporelle ; quels sont les effets de cette affection mutuelle sur les expériences individuelles ? Comment de cette dynamique émergent des savoirs partagés et une intelligibilité mutuelle ? En cela, le paradigme de l'action située nous invite à resituer l'interaction entraîneur-joueur dans toute sa diversité pour comprendre sa dynamique.

Ainsi, s'intéresser au contexte du match pourrait nous permettre de mieux comprendre les discours d'avant match, mais surtout d'accéder à la signification que chaque acteur donne en situation aux différents éléments du contexte (enjeux, imprévus momentanés, stratégies...). Nous souhaitons en effet nous placer du point de vue de l'acteur, et voir dans quelle mesure

les éléments contextuels agissent sur lui. En nous inspirant du modèle de Bouthier et Durey (1995) à propos de trois niveaux d'investigation de l'activité, soit macro, méso et micro, ainsi que des travaux de Mouchet (2005, 2014) nous considérons qu'il est envisageable de déterminer trois plans d'analyse de l'activité des entraîneurs. Nous proposons de distinguer :

- Les rapports de l'entraîneur aux facteurs contextuels généraux considérés comme les éléments culturels influençant les discours : nous pensons par exemple au projet de jeu, au projet d'équipe, aux réglementations des compétitions, aux conceptions des acteurs sur le jeu ;
- Les rapports de l'entraîneur aux facteurs contextuels locaux. Le contexte local correspond au « temps de l'avant match dans les vestiaires ». Sont examinées ici les conditions locales et particulières de l'affrontement entre les deux équipes ce jour-là ;
- Enfin, les rapports de l'entraîneur à la situation présente. Nous tentons ici de cerner la facette subjective des interventions des entraîneurs et joueurs (intentions, états affectifs, dynamique attentionnelle...).

Nous nous centrerons dans ce mémoire essentiellement sur le contexte local, auquel nous intégrons l'activité présente, et selon nous située de l'entraîneur lors des discours. Nous minorons un peu les éléments généraux du contexte pour des raisons méthodologiques, sans pour autant négliger leur influence. Nous souhaitons donc opter pour une méthodologie exigeante d'un point de vue qualitatif, qui permette de reconstruire les dynamiques d'activité des sportifs, et d'identifier comment les éléments appartenant au contexte local influencent celles-ci.

1. L'accès à l'expérience vécue

1.1 Les notions d'expérience et de vécu

Il est très difficile et sans doute vain de vouloir proposer une définition précise et synthétique des concepts d'expérience et de vécu. En effet, ces concepts sont polysémiques, leur définition varie selon les champs disciplinaires et les ancrages théoriques mobilisés par les auteurs qui s'y réfèrent. Ainsi, dans la perspective psychophénoménologique, l'expérience est considérée comme une construction du sujet ; elle possède ainsi un caractère éminemment subjectif. Le terme de vécu (Vermersch, 2006, 2012) désigne plutôt :

L'ensemble de la relation du sujet au monde et à lui-même telle qu'il la vit effectivement et l'éprouve dans tous ses aspects. Ce terme est le plus général et le plus neutre pour désigner un moment de la vie d'une personne sans préjuger de la conscience qu'elle a de ce qu'elle vit. Ainsi, le vécu ne présuppose pas que j'en fasse l'expérience... ou de manière complémentaire, on peut dire qu'il ne suffit pas d'avoir vécu une situation pour en avoir fait l'expérience. (Vermersch, 2006, p. 220).

L'expérience est donc ici construite par les sujets. Elle se différencie du vécu, en supposant une réflexivité de la part du sujet. Le vécu est donc composé, de façon large, à la fois de connaissances théoriques, de savoirs procéduraux déjà conceptualisés et conscientisés, et de connaissances préréfléchies (Mouchet, 2014). Nous retiendrons, en accord avec Candy (2016), que le vécu se caractérise par un aspect préréflexif, ce qui signifie que le sujet est affecté par ce qu'il vit, sans en avoir forcément conscience. Néanmoins, le vécu peut devenir expérience. Nous aborderons ce thème dans la section suivante avec la notion de réfléchissement (Vermersch, 2012).

Rappelons que pour Rix-Lièvre (2012), l'expérience est un processus historique qui dépasse le moment événementiel d'une expérience particulière éprouvée, pour recouvrir la sédimentation, la condensation, l'agencement dynamique dans ce que l'acteur vit, de ce qu'il a déjà vécu. Vue sous cet angle, l'expérience particulière éprouvée d'un entraîneur est alors envisagée comme le produit momentané du processus historique : « *ce que vit un acteur condense et reconstruit ce qu'il a déjà vécu et dessine ainsi les contours des futurs possibles, de la continuation du processus historique* » (Mouchet, 2015, p. 48).

Au sein de la perspective psychophénoménologique, la situation est donc déterminée par la perception que le sujet en a, et par l'action qu'il y déploie. Simultanément, la situation, telle qu'elle est perçue, est modifiée par l'action elle-même :

Il existe un flux d'expérience, un flux de vécus. Cette multiplicité de temps vécus participe à la façon dont les acteurs donnent un sens à leurs actions. L'expérience a une trame historique, au sens où son déroulement peut s'inscrire dans une histoire de vie : les expériences vécues à un moment donné participent à la genèse des expériences et des événements actuel et futur, ainsi qu'à l'interprétation des événements passés. (Mouchet, 2015, p. 48-49)

Ces considérations conduisent à penser l'expérience vécue des entraîneurs lors de l'avant match comme un flux de conscience, perçu et explicitable en partie par l'acteur (Mouchet, 2015). Pour Mialaret (1998), le savoir empirique lié à l'expérience est en effet souvent perdu car il reste personnel et non communiqué. Schön (1998), cité par Mouchet (2015), considère d'ailleurs qu'un sujet est habituellement incapable de décrire son expérience parce qu'il n'en est pas conscience. De même, Vergnaud (1996) stipule qu'il y a dans les compétences de l'expert beaucoup de savoir-faire ou savoirs d'action, résultant principalement de l'expérience et des situations rencontrées, et qu'il est souvent incapable de restituer à autrui de façon explicite. Pour accéder aux aspects cachés et implicites de l'activité du sujet, la psychophénoménologie propose donc l'usage de la verbalisation comme point de départ de l'élaboration de l'expérience. Ce postulat est aussi présent à travers l'idée du praticien réflexif (Schön, 1994 ; Perrenoud, 2001) : le fait de penser sur sa pratique contribuerait à perfectionner cette dernière. Plusieurs propositions dans le champ de la didactique professionnelle mettent d'ailleurs en avant l'intérêt de l'analyse réflexive rétrospective, dans une optique de transformation de sa pratique (Pastré, 2002 ; Rabardel, 2005 ; Samurçay et Pastré, 2010). Il est en effet important de travailler sur les traces de l'expérience pour les transformer en savoirs, compétences, ou instruments (Mouchet, 2015).

Au regard de notre objet d'étude, la psychophénoménologie nous paraît donc être un référent théorique pertinent pour explorer l'expérience vécue des entraîneurs. Cette science cherche à accéder à des vécus spécifiés, réels et à les décrire en mettant au premier plan de sa méthodologie le point de vue en première personne (Vermersch, 2012). Il est en effet considéré que seuls les acteurs peuvent décrire ce qui se présente à eux et ce qu'ils vivent, ce qui rend l'accès à leur point de vue indispensable (Gouju, Vermersch, & Bouthier, 2007).

1.2 Amener les entraîneurs et les joueurs vers un réfléchissement

La psychophénoménologie correspond à un domaine de la psychologie que Maurel (2008) qualifie de psychologie expérientielle. Elle valorise ce qui apparaît au sujet « qui fait » ou « a fait » cette expérience. Vermersch (2010) considère cette approche comme :

Une nouvelle ligne de réflexion pour donner une place plus claire au point de vue privé que l'on le nomme phénoménologique parce que c'est la prise en compte de ce qui apparaît au sujet lui-même. Il s'agit donc d'une discipline qui décrit, conceptualise, modélise la subjectivité, tout en offrant une technique de verbalisation de cette dernière à travers l'entretien d'explicitation. (Vermersch, 2010, p. 17)

Dans le cadre du discours d'avant match, le comportement de l'entraîneur ou du joueur n'a pas seulement une signification, il est lui-même signification (Merleau-Ponty, 1942). On dit alors que cette signification est « incarnée » (Merleau-Ponty, 1942, p. 228) : « *la signification se forme et s'exprime dans ce qui est fait effectivement* » (Quéré, 1998, p. 156). Ainsi, le monde n'a d'existence que relativement à une personne aux prises avec un déjà-là auquel elle confère instantanément une signification (Kerry & Armour, 2000). La personne qui agit ne rencontre donc pas une situation déterminée en soi, mais construit sa situation : « *considérant l'acte comme une manière d'être à la situation, la situation étant non déterminée en dehors de la présence d'une personne à un contexte, la signification incarnée paraît doublement propre à l'acteur* » (Rix-Lièvre, 2010, p. 360). Ainsi, les actes d'un entraîneur ou d'un joueur lors de l'avant match, même s'ils sont lisibles par autrui (Merleau-Ponty, 1960), ne peuvent être vraiment compris qu'en approchant le vécu de l'acteur. Cependant, comme la signification incarnée est pré-réfléchie, elle n'est pas d'emblée verbalisable (Vermersch, 2012). Son explicitation repose sur un effort de réflexion rendu possible par les capacités de la

conscience : c'est « *le pouvoir qu'a le sujet à se viser lui-même* » qui lui permet d'explicitier son vécu implicite, syncrétique, préréfléchi » (Merleau-Ponty, 1988, p. 408). Le vécu de cet acteur doit pour devenir intelligible être explicité par ce dernier. Rappelons que Vermersch (2012) détaille cette idée en affirmant qu'un sujet mémorise en permanence de manière passive ce qu'il vit et que tout ce qu'il vit fait l'objet d'une saisie attentionnelle, d'une trace mémorielle, qu'il en soit conscient ou non. Cette trace est conservée et peut à tout moment revenir à la conscience, de façon involontaire ou provoquée, par exemple par un entretien d'explicitation. Dans ce cadre, la verbalisation d'un contenu est la preuve de la conscience de ce contenu (Goldman, 2000). Ainsi, la mise en mots d'un sujet pour une action réelle et spécifiée témoigne d'un niveau de conscience de celui-ci, et pourrait nous aider à mieux comprendre les discours d'avant match.

Nous sommes ici en accord avec Vermersch (2000b, 2001a) pour considérer qu'il est difficile pour un sujet d'avoir accès spontanément à son génie, sa créativité, ou à quelque chose qui lui est propre. Nous souhaitons donc défendre l'idée que l'expertise des entraîneurs lors de l'avant match est enfouie dans un vécu qui est par définition singulier, car il a un site temporel unique, et appartient à une personne impliquée dans un contexte qu'elle construit. Dans cette optique, Faingold (2001), citée par Mouchet (2003a, p. 175), souligne la nécessité d'une approche au cas par cas, c'est-à-dire d'une « clinique » de l'intervention, au sens de la prise en compte de la singularité de chaque situation dans sa complexité. Toutefois, une difficulté méthodologique importante consiste alors à accéder à la description d'un vécu, et non pas d'une classe de vécu. Or, lorsqu'on interroge un individu, un entraîneur, un joueur, sur un moment particulier, il répond souvent par des généralités sur l'ensemble des situations concernées par ce moment. C'est un aspect intéressant qui apporte des informations sur ce dont il a conscience dans son activité, de la manière dont il le formule, donc des catégories avec lesquelles il est capable de penser sa propre activité. Mais il s'agit là de « ce qu'il croit qu'il fait », or des décalages existent avec « ce qu'il fait dans la réalité ». L'accès à ce vécu singulier est basé sur la distinction fondamentale entre activité réfléchie et activité réfléchissante (Vermersch, 2001).

Nous distinguons donc la conscience réfléchie et la conscience directe (Vermersch, 2006, 2012). Cette dernière s'apparente à la conscience en acte (Piaget, 1974b) ou encore dans le langage de la phénoménologie de Husserl (1950, 1991) la conscience sur un mode préréfléchi. La conscience directe est constitutive de la partie privée et subjective de l'activité ; elle est révélatrice de l'organisation intrinsèque et recèle sans doute une partie de l'expertise des entraîneurs. Nous reprenons ici à notre compte les travaux de synthèse de Mouchet (2003a) pour mieux distinguer les deux niveaux de conscience :

La distinction entre conscience directe et conscience réfléchie (Vermersch, 2001) est fonctionnelle car elle sous-entend une dynamique évolutive propre à la cognition. Il y a en effet du conscientisable, des informations dont l'entraîneur est conscient en acte et qu'il ne peut pas encore verbaliser, mais qui peuvent faire l'objet d'un réfléchissement, d'une prise de conscience, en devenant réflexivement conscientes et donc verbalisables. Piaget (1974b) a d'ailleurs nommé « prise de conscience » la dynamique permettant le passage d'une forme de conscience, comme la conscience en acte, vers une autre forme de conscience. Pour Piaget (1974a et b) quand les connaissances ne sont plus en acte, mais représentées, elles peuvent être saisies au plan de la réflexion vers des fonctionnements intellectuels plus élaborés, comme des réflexions, de la thématisation, de la formalisation... Piaget (1974a et b) considère alors que la prise de conscience constitue un véritable travail de conceptualisation. (Mouchet 2003a, p. 96-97)

Dans cette perspective, l'acte réfléchissant permettrait à l'entraîneur de prendre connaissance de son expérience subjective, et de découvrir après coup une partie de sa propre activité. La caractéristique de la conscience pré-réfléchie est donc que l'entraîneur ne sait pas qu'elle existe. Il faut opérer le réfléchissement du vécu non encore réfléchi. Le contact authentique avec le vécu devient alors l'acte privilégié produisant le passage à la conscience réfléchie (Gesbert, 2014) :

Opérer l'acte réfléchissant c'est aller vers quelque chose que le sujet ne connaît qu'en acte, donc subjectivement ; du point de vue de la conscience réfléchie quelque chose qui n'existe pas encore. Opérer l'acte réfléchissant c'est faire confiance, au-delà de ce qu'exprime la conscience réfléchie immédiate, qu'il y a quelque chose à refléter qui ne l'a pas encore été, et qui pourtant sur le mode du vécu appartient déjà à la personne (ce provisoirement non conscient est d'ailleurs à ne pas confondre avec l'inconscient freudien comprenant les aspects refoulés. (Mouchet 2003a, p. 97)

Ce passage peut être nommé processus de conscientisation réflexive ou réfléchissement, le caractère réflexif étant lié au fait qu'il y a un mouvement de retour sur son vécu (Gesbert, 2014). Nous distinguons donc deux formes d'actes significatifs des niveaux de conscience des entraîneurs et joueurs :

- L'acte réfléchi, ou réflexion au sens courant du terme, qui prend pour objet ce qui est déjà conscientisé et symbolisé sous quelque forme que ce soit ; l'acte réfléchi prend pour objet le produit de la pensée (Mouchet, 2016) ;
- L'acte réfléchissant ou le réfléchissement (Piaget, 1974a) comme acte essentiel d'accès à l'expérience subjective et d'élaboration de la conscience réfléchie. Il vise à accueillir la réalité du vécu de manière à en opérer le réfléchissement dans le langage piagétien, et symboliser ce vécu (le faire accéder au « représenter ») ; c'est un acte de création du vécu pré-réfléchi au plan du réfléchi (Mouchet, 2016).

Notre objectif sera donc d'amener les entraîneurs et joueurs vers un réfléchissement du vécu lors des entretiens d'explicitation, afin de tenter d'obtenir leurs vécus réels et spécifiques pour différents moments des discours.

1.3 Les positions de parole

Dans le cadre de la psychophénoméologie nous pouvons distinguer avec Vermersch (2006) deux positions de parole, correspondant à deux types de relations cognitives que le sujet entretient avec ce dont il parle. Nous reprenons ici en grande partie une synthèse effectuée par Mouchet (2003a, p. 104-105) :

- La première position peut être qualifiée d'explicative, de formelle, ou distante. C'est une « position de parole habituelle » (Faingold, 2002a). Elle est distanciée du référent, détachée du vécu et d'une situation particulière. Elle s'exprime par un récit, un discours sur le contenu d'un événement ou un discours rationnel sur le « comment » de ses actes, avec une forte fonction d'adressage à l'interviewer. Le sujet fait ainsi des efforts pour se souvenir et accède aux informations disponibles dans sa conscience réfléchie. Il adopte donc une posture où il explique ce qui s'est passé plutôt que de décrire ses actes tels qu'il les a vécus. Cette position de parole correspond dans le langage husserlien à la dimension signitive des verbalisations, avec utilisation dominante du rapport au signe savoirs ;
- La seconde position peut être qualifiée d'incarnée, en reprenant le vocabulaire de Varela, Thompson, et Rosch (1993). Elle traduit une attention tournée vers l'évocation du vécu d'une situation singulière avec ses dimensions concrètes, sensorielles et

affectives. Basée sur une forme de rappel mobilisant la mémoire concrète (Gusdorf, 1951), cette position vise à permettre au sujet de revivre le déroulement de la situation passée, en accédant à un degré de granularité fin de ses actions, au niveau des opérations, des prises d'information, qui relèvent de la conscience pré-réfléchie. Le sujet met en mot les données qui lui apparaissent au fur et à mesure qu'elles émergent, et de ce fait se réfléchissent au plan de la pensée. Cette position de parole incarnée correspond chez Husserl (1991) à la description des actes de présentification intuitifs, c'est-à-dire à une forme de rappel rempli par des données quasi sensorielles et tous les éléments du vécu passé ; il s'agit d'une présentification forte du ressouvenir. L'évocation inhérente à cette position de parole incarnée est alors à la fois un mode de rappel original et productif, le rappel intuitif, et l'acte même qui conduit à la conscientisation de ce vécu, et donc à l'accès au point de vue réel des entraîneurs et joueurs. C'est cette position de parole qui nous intéresse pour opérer le réfléchissement, et ainsi explorer les savoirs d'expériences mis en jeu lors de l'avant match.

La position de parole incarnée n'est donc pas accessible de manière spontanée et nécessite un guidage actif de l'interviewer lors des entretiens d'explicitation (Mouchet, 2016). Nous avons été vigilant lors de nos entretiens à identifier les moments où ces différentes positions de paroles s'expriment, afin d'assurer un guidage adapté. Le traitement des données prend également en considération cette distinction ; nous y reviendrons plus loin.

Par ailleurs, notre expérience antérieure (Lainé, 2012), et les conseils de notre directeur de thèse nous incite à ne pas rejeter systématiquement les passages de l'entretien où le sujet n'est pas en position de parole incarnée. Nous obtenons parfois des données complémentaires sur un mode explicatif qui ont un statut différent, mais qui peuvent par exemple nous renseigner sur le projet de jeu de l'équipe, les habitudes des entraîneurs, ou encore faire référence aux précédents entraînements.

1.4 Les indices significatifs

Mouchet, Harvey, et Light (2013) se sont intéressés à l'étude des processus attentionnels des entraîneurs de rugby experts en compétition. Les auteurs ont fait le constat que les entraîneurs considèrent l'observation du jeu comme une compétence clé, qui implique d'être conscient et lucide pour analyser le rapport de force entre les deux équipes (Mouchet, 2014). Toutefois, plus de la moitié des entraîneurs ont évoqué le rôle de l'expérience, de l'« instinct », du « feeling », *via* l'utilisation de « l'œil de maquignon ». Cet œil de maquignon a rarement été documenté dans ses aspects privés, comme la dynamique de l'attention, les pensées, les décisions et les intentions, excepté par Gouju (2006) à propos des enseignants d'EPS. Un entraîneur déclare par exemple dans l'étude de Mouchet (2009) : « *C'est la partie sombre que nous avons, c'est l'intuition... Parfois nous sentons quelque chose* ». En accord avec Mouchet (2014), nous pensons donc que l'activité d'observation des entraîneurs en compétition peut être révélatrice de savoirs incorporés à l'action et implicites pour les sujets eux-mêmes. L'auteur a ainsi montré que « *l'œil de maquignon correspond à des cadrages attentionnels subjectifs, qui articulent l'expérience personnelle et les connaissances, avec les facteurs d'influence contextuels susceptibles d'imprégner le vécu en situation* » (Mouchet, 2014, p. 116). À titre d'exemple, les entraîneurs ont décidé d'ajuster au cours de la rencontre la stratégie de jeu prévue avant le match.

Dans ce cadre, l'entretien d'explicitation semble utile pour documenter les savoirs d'expérience. En effet, pour Mouchet (2014), les phases d'observation des entraîneurs sont souvent volontaires. L'auteur parle d'attention expérientielle, c'est-à-dire de l'attention du sujet en train d'agir pour décrire l'expertise des entraîneurs (Mouchet, 2013). Ce concept

permet d'utiliser la structure de l'attention comme une base théorique originale et intéressante pour étudier la sélection d'informations pertinentes, pour caractériser les indices significatifs pour le sujet, en distinguant les aspects les plus importants à un moment donné, et ceux qui sont moins importants, mais susceptibles d'être réactivés plus tard. Dans le cadre de la perspective psychophénoménologique, il ne suffit pas seulement d'observer d'un point de vue extérieur l'orientation des regards des entraîneurs pour savoir sur quoi porte leur attention. Pour chaque regard, un sujet peut s'intéresser à des choses très différentes. Il est en outre possible qu'il ne s'intéresse à rien de visuel. Il peut être par exemple occupé par des pensées dépassant le contexte momentané (Candy, 2016). Cela nous permet ainsi de distinguer « regarder vers » et « voir » ou « percevoir » quelque chose. Husserl (1991) parle d'une structure feuilletée du champ attentionnel Husserl (1991). Il considère que l'organisation du champ d'attention peut être assimilée à une structure feuilletée, avec une multiplicité de couches présentes simultanément. Dans ce cadre, ce qui est secondaire peut venir au centre et inversement. Cela signifie également que tout ce qui est à la marge pour le sujet est également actif, influent et nécessaire. Cette organisation possède une dynamique évolutive en fonction des mouvements de l'attention et donc des déplacements de la visée, représentés par des actes particuliers.

En prolongeant cette idée, un point de vue en troisième personne nous permet donc uniquement d'envisager la direction du regard de l'entraîneur, soit simplement ce qu'il semble percevoir et remarquer dans son environnement. Le point de vue en première personne *via* l'entretien d'explicitation est selon nous complémentaire pour documenter le contenu attentionnel des entraîneurs et des joueurs. Le but est de discriminer ce qui est perceptible, saisissable, par le sujet, et ce que la personne traite de façon privilégiée (Vermersch, 2012, p. 206). Nous envisageons donc l'attention non pas seulement comme la perception visuelle, mais comme une modulation de la conscience (Husserl, 1991; Vermersch, 2012). La caractérisation des indices significatifs est ici révélatrice d'un niveau prérefléchi de conscience. C'est une des raisons pour lesquels nous souhaitons orienter nos choix de méthode autour de l'articulation de points de vue en première et troisième personne, avec la possibilité de rendre intelligible les passages d'une forme d'attention à une autre. Pour Vermersch (2012), la distinction entre « remarquer » et « prendre pour thème » ne peut en effet pas apparaître dans des situations de laboratoire. Dans ce cadre, la valorisation du point de vue de l'entraîneur sera notamment caractérisée par le sens qu'il accorde à la valorisation d'un comportement plutôt qu'un autre, alors qu'un point de vue extérieur en aurait jugé autrement. Il s'agit donc pour nous de mettre en évidence l'ensemble des indices significatifs pour les entraîneurs et les joueurs (exemple : les têtes basses, les regards vides symbolisent peut-être un manque de motivation des joueurs), tout en cherchant à comprendre une potentielle hiérarchisation en leur sein. Vus sous cet angle, les entraîneurs se sont donc construits avec l'expérience une configuration d'indices significatifs pour eux, avec des indices prégnants en premier plan, et d'autres plus secondaires. Si certains indices sont activement recherchés, d'autres en revanche nécessitent d'opérer une sélection, en accord avec la théorie de la structure feuilletée de l'attention (Mouchet, 2014).

En résumé, l'approche psychophénoménologique nous permet donc de souligner la subjectivité qui imprègne les actes d'observation des entraîneurs et des joueurs. L'étude de l'attention expérientielle constitue pour Vermersch (2012) une révolution potentielle dans l'élargissement de ce qui est connaissable de la conscience. Cette compréhension des phénomènes attentionnels ouvre des perspectives dans le cadre de la recherche scientifique, mais aussi au sein des pratiques professionnelles lorsqu'il s'agit d'analyser des situations évolutives, chargées émotionnellement, et avec un souci d'efficacité des actions comme l'avant match.

2. Étudier l'intersubjectivité : l'empathie des entraîneurs

Dans un sport collectif comme le rugby, la compréhension intersubjective entre les entraîneurs et les joueurs sert de base à la communication. Elle se traduit par un ensemble de comportements verbaux et non verbaux, et de croyances mutuelles de ce que chacun sait d'une situation, de l'autre dans cette situation et de ce qu'il est supposé faire ; nous pouvons parler de compréhension partagée ou de partage intersubjectif. Toutefois, nous adhérons moins lors du discours d'avant match à l'idée « *d'une lecture commune, d'un environnement identique pour tout le monde. Nous pensons plutôt à l'émergence d'un monde en partie commun aux joueurs et à l'émergence de compréhensions singulières* » (Mouchet, 2003a, p. 136). Nous croyons que cette analyse s'avère pertinente pour repérer certaines facettes des compétences. Le croisement des logiques intrinsèques des sujets devrait nous permettre de cerner des éventuelles différences ou d'identifier des facteurs de réussite (Mouchet & Bouthier, 2006) dans le discours d'avant match, mais aussi aider les entraîneurs à mieux comprendre les situations d'échec.

Au cours d'une étude portant sur l'enseignement de la natation, Lémonie (2009) s'est intéressé à mettre en évidence les dynamiques de construction d'une intersubjectivité entre des enseignants et leurs élèves. Ce dernier a utilisé des entretiens d'explicitation. Il a cherché à voir si les acteurs étaient susceptibles de percevoir la construction de cette intersubjectivité. Pour l'auteur, cette construction n'est pas systématique, et n'est pas toujours perçue par les enseignants et les élèves. Lémonie (2009) s'est donc attaché à montrer le rôle important de l'empathie dans la construction d'une intersubjectivité entre deux acteurs. Pour lui, l'empathie n'est pas seulement l'aptitude à reconnaître des intentions, mais plus généralement la capacité à se mettre à la place d'autrui.

Plus spécifiquement, elle concerne moins l'intériorité singulière de la vie psychique d'autrui que le monde auquel autrui se réfère selon un mode de relation que je peux comprendre. Quand on se met à la place d'autrui c'est rarement pour observer ce qui se passe en lui, mais plus souvent pour s'assurer que l'on est bien dans le même monde. (Lémonie, 2009, p. 363)

Pour Von Glasersfeld (2001), cette « *capacité d'entrevoir ce qui se passe dans les têtes qui a toujours distingué les personnes douées pour l'enseignement* ». (Von Glasersfeld, 2001, p. 42). De fait l'empathie requiert une compétence à percevoir, à reconnaître, à apprécier les comportements, les sensations, les attitudes et les intentions d'autrui. Cette compétence est représentée par une attitude d'écoute réflexive maîtrisée où l'intervenant cherche à comprendre les sentiments et les points de vue du sujet, sans les juger, les critiquer, et les blâmer (Lecomte, 2011). Il est important de noter ici que cela n'est pas l'expression d'un accord, ni d'une approbation systématique de l'entraîneur. Il est possible pour l'entraîneur d'accepter le point de vue d'un joueur sans forcément être en accord avec lui. L'attitude fondamentale est alors une posture d'écoute respectant le discours de la personne avec le désir de comprendre ce qu'elle a en tête (Lecomte, 2011).

Par ailleurs, les résultats de l'étude de Lémonie (2009) montrent que l'empathie joue un rôle primordial pour la constitution d'une intersubjectivité entre un enseignant et son élève. Par analogie, nous pourrions nous demander si ces résultats peuvent être identiques dans le cadre de la relation entraîneur-joueur ? Qui plus est dans le contexte particulier d'un vestiaire de rugby ou cette relation entraîneur-joueur n'est pas que duale. En effet, bien souvent les entraîneurs s'adressent en premier lieu à l'équipe, et utilisent les leaders de vestiaire et les leaders de jeu (nous évoquerons cet aspect dans le chapitre suivant) pour démultiplier leurs discours et individualiser les consignes auprès des autres joueurs.

Nous pensons donc qu'il est intéressant d'explorer cette thématique à partir d'un sport collectif, et de joueurs évoluant au plus haut niveau de leur catégorie, car cette capacité d'empathie des entraîneurs autoriserait en partie la distinction entre un entraîneur expert et non expert. L'obtention des différents vécus de l'entraîneur et du joueur pour une même communication devrait nous donner des réponses à ces questions.

Lémonie (2009) a également identifié dans son étude trois niveaux d'empathie ayant une influence dans la construction d'une intersubjectivité entre deux acteurs. Nous pensons utiliser ces niveaux pour identifier et comprendre des éventuels partages intersubjectifs entre les entraîneurs et les joueurs :

- Le niveau méta de l'empathie : se caractérise par un ensemble de jugements catégoriels qu'un sujet annonce à propos d'un autre sujet. Ces jugements s'expriment sous forme relativement générale et portent sur l'attitude d'autrui dans un cadre particulier (exemple : un entraîneur qui dirait à propos d'un joueur qu'il est toujours détendu et confiant lors de l'avant match). Cette forme d'empathie pourrait être reliée aux différents jugements qu'ont les entraîneurs sur la personnalité des joueurs. C'est à travers ce niveau d'empathie que nous souhaitons identifier des éventuelles prises en compte de la personnalité des joueurs dans les discours. Nous pensons que les traces subjectives issues des entretiens d'explicitation devraient nous aider à atteindre cet objectif ;
- L'empathie situationnelle : se caractérise par des énoncés plus spécifiques aux tâches auxquelles les individus sont confrontés. Les énoncés portent sur ce qu'autrui est capable ou non de réaliser dans la tâche, et servent à anticiper les actions d'autrui, les difficultés qu'il va rencontrer. Cette forme d'empathie semble fortement dépendante des connaissances que le sujet a de la tâche et du nombre d'expériences vécues concernant cette tâche. Ce niveau permet de comprendre les problèmes rencontrés par autrui, ses sensations et ses émotions dans une tâche particulière. Un entraîneur pourra par exemple juger de ce dont est capable son équipe en fonction de l'enjeu du match, et comprendre certains problèmes rencontrés par ses joueurs (exemple : mauvaise gestion du stress lors de l'avant match, absence de concentration...). Dans un second temps, cette forme d'empathie l'autoriserait à orienter son attention en particulier sur les joueurs susceptibles d'avoir des difficultés pendant leur préparation ;
- Une empathie perlocutoire : elle vise essentiellement à évaluer les effets produits de ses propres actions sur autrui. Pour Lémonie (2009) les indices qui permettent d'évaluer ces effets sont souvent liés à l'expressivité du visage ou au son de la voix des élèves. L'influence de cette forme d'empathie consiste à réguler les actions de l'enseignant engagé dans l'interaction. Ces régulations sont dépendantes d'une certaine fonction expressive de la communication. Cette fonction permet de réguler la durée de la séquence d'identification du problème rencontré par l'élève (ou pour nous par le joueur), ou encore d'adapter les solutions fournies par l'enseignant (ou entraîneur). La perception de la construction d'une intersubjectivité, comme de ça non-construction est en dernier redevable de ce niveau d'empathie. Elle se fonde sur des indices très fins : posture, sourire, attitude, qui permettraient à l'entraîneur d'interpréter les effets de ses actions dans le cadre du discours d'avant match.

De manière corollaire, il semblerait qu'il ne puisse exister de partage intersubjectif entre un entraîneur et son joueur que si chacun des protagonistes adopte des attitudes, mobilise des gestes, renforce la voix de manière évidente, montre ses intentions, ou sa manière de voir et ressentir la situation. Il s'agit donc d'un véritable travail d'extériorisation de sa subjectivité. Pour Lémonie (2009), cela nécessite des tactiques de mise en visibilité de ses actions qui s'actualiseraient au fur et à mesure du discours. À titre d'exemple, l'absence d'expressivité de la part d'un joueur lors d'un discours d'avant match pourrait éventuellement perturber le

jugement de son entraîneur car ce dernier ne percevrait pas les effets de son discours. Nous avons en effet constaté dans une étude précédente, s'intéressant à l'expérience vécue d'entraîneurs de rugby lors des discours à la mi-temps (Lainé, 2012), que celui-ci pouvait modifier son discours de façon soudaine en fonction des réactions des joueurs (nous pouvons parler ici d'une empathie perlocutoire). Les préconisations de Lémonie semblent d'autre part entrer en cohérence avec les observations de Rix-Lièvre (2003), qui a étudié la relation arbitre-joueur en rugby. Pour l'auteur, les joueurs ou l'arbitre doivent rendre ostensible leurs actions et/ou ce qui est significatif pour eux (Rix-Lièvre, 2012). Le fait de rendre lisible son interprétation du règlement peut dans certains cas faire évoluer le contexte partagé, puisque rendant manifestes des éléments contextuels qui deviennent saillants pour les joueurs (Rix-Lièvre, 2012). Ces résultats nous amènent donc à nous interroger sur les stratégies de communications employées par les entraîneurs pour rendre visibles leurs intentions lors de l'avant match. Nous développerons cet aspect dans le chapitre 4.

3. Synthèse provisoire

Nous retenons plusieurs éléments clés dans ce chapitre :

- L'accès aux savoirs d'expérience des entraîneurs peut s'opérer par un réfléchissement du vécu. Cet acte nécessite que les sujets se situent dans une position de parole incarnée ;
- L'attention expérientielle est un concept intéressant pour identifier des éléments significatifs pour les entraîneurs et les joueurs lors de l'avant match ;
- L'analyse croisée du vécu des entraîneurs et des joueurs devrait nous permettre de dégager des logiques communes ou singulières, des sources de réussites ou d'échec des discours ;
- L'empathie des entraîneurs facilite la compréhension intersubjective.

CHAPITRE 3 : APPROCHE ANTHROPOLOGIQUE DES SPÉCIFICITÉS DE L'AVANT MATCH DANS LES VESTIAIRES DE RUGBY

1. Intérêt de l'approche anthropologique

Que ce soit en rugby ou au sein des autres sports collectifs, peu d'études scientifiques semblent s'être intéressées au moment de l'avant match (Canal & Quintilla, 1999 ; Damien, 2009 ; Féménias et Campo, 2015 ; Fontorbes, 2007 ; Moles, 1999 ; Saouter, 2000 ; Vargas-Tonsing & Bartholomew, 2006 ; Vargas-Tonsing & Guan, 2007 ; Vargas & Short, 2011). L'avant match est souvent considéré comme un instant secret, voir « sacré » pour les joueurs et les entraîneurs. Dans l'optique de mettre à jour certains de ces secrets, nous tenons à proposer au lecteur une analyse la plus fidèle possible de ce qui se passe au sein d'un vestiaire de rugbymen de haut niveau, quelques minutes avant le coup d'envoi.

Nous faisons donc le choix de mener une analyse anthropologique afin de mieux lire et décrire ce moment particulier. Nous pensons que ce type d'approche est essentiel pour nous aider à identifier certains fondements de l'expertise des entraîneurs lors des discours. Rappelons que l'anthropologie étudie principalement les rituels et les croyances, les structures de parenté, et les institutions (Dortier, 2008 ; Gereau, Leservoisier, & Pottier, 2016). Plus généralement, elle cherche à « *penser et comprendre l'unité de l'homme à travers la diversité des cultures* » (Gereau, Leservoisier, & Pottier, 2016, p. 10). Cette science s'intéresse donc à l'Homme dans ses rapports aux autres, à ce qui l'entoure, à ses pratiques. Pour Darbon (2002) l'anthropologie est marquée par des tendances contraires qui, tantôt insistent sur l'infinie richesse des diversités culturelles, tantôt essaient de mettre en évidence des régularités, des ressemblances, voire des invariances. Il nous semble en effet que le fait de négliger la culture spécifique du vestiaire de rugby peut nous mener à des difficultés pour comprendre certains rituels d'avant match tel que les discours des entraîneurs : « *il est bien clair que l'assimilation par les pratiquants de catégories culturelles spécifiques à leur sport passe par une certaine forme d'enseignement ou d'apprentissage, par la reproduction de schèmes observés chez les autres pratiquants* » (Darbon, 2002, p. 3). Comme Darbon (2002), nous pensons donc que l'entraîneur est influencé par les propriétés culturelles et sociales liées à sa pratique.

Les savoirs d'action qu'il mobilise lors des discours d'avant match sont parfois intégrés à cette « culture rugby ». C'est bien cette influence culturelle que nous souhaitons questionner dans ce chapitre car elle est peut-être constitutive de l'expérience vécue des sujets en situation d'avant-match.

Nous tenons également à souligner que nous avons pris comme référence dans ce chapitre des documentaires de Canal + (Boilon, 2007 ; Garrigues, 2014 ; Le Goff, 2009 ; « *Souvenir en mêlée* », 2008), des témoignages de Bernard Laporte¹¹ (2015a, 2015b) et d'Olivier Bienfait (2016), ainsi que des témoignages d'entraîneurs issus d'autres sports collectifs (exemple : Claude Onesta en Handball, Carlo Ancelotti en Football). En ce qui concerne l'étude de Canal et Quintilla (1999), citée plus haut, elle s'appuie sur des observations répétées tout au long de trois saisons rugbystiques. L'un des deux chercheurs a pu accéder au vestiaire durant tous les matchs joués au stade Aimé Giral de Perpignan et durant les phases finales de la saison 1998.

¹¹ Bernard Laporte est un ancien sélectionneur du XV de France, manager de l'équipe professionnelle du RC Toulon, et actuellement président de la Fédération Française de Rugby.

2. Caractéristiques de l'activité au vestiaire lors de l'avant match

2.1 Spécificité de l'avant match au rugby par rapport aux autres sports collectifs

Les significations attribuées aux situations ... se différencieront selon l'activité sportive et conduiront le « coach » à choisir pour résoudre un problème identique des solutions différentes. Ses solutions pourront trouver une base psychologique sur des informations possédées et relatives aux éléments appartenant à l'univers spécifique de sa pratique. Ces informations étant elle-même le produit d'une activité mentale à partir de laquelle l'entraîneur reconstituera le réel dans lequel l'inscrit la spécificité de son activité sportive. Ainsi, pour un même problème à résoudre, être entraîneur d'une équipe de handball, ne revient pas à adopter les mêmes conduites managériales qu'être entraîneur d'une équipe de volley-ball ou de rugby. (Rey, Laccasagne, & Auvergne, 2013, p. 13)

Ainsi, la particularité des rapports sociaux, réglementaires et culturels engendrés par la spécificité de chaque activité sportive provoquerait une conception différente du monde selon les entraîneurs. Dans une logique similaire, les logiques de préparation lors de l'avant match peuvent donc être affectées. Les codages de l'environnement et les prises de décisions sont en effet parfois sensiblement différents d'un sport à un autre (Rey, Laccasagne, & Auvergne, 2013). Si l'on considère des sports collectifs comme le handball, le volley-ball ou le rugby, outre qu'ils se différencient par le nombre de joueurs par équipe, l'essence de chacune de ces activités permet de les distinguer (Rey, Laccasagne, & Auvergne, 2013). Nous illustrons nos propos dans cette partie à travers des études (Conquet, 2003 ; Eloi & Uhlrich, 2003 ; Rey, Laccasagne, & Auvergne 2013 ; Sarthou, 2010) portant sur les trois sports collectifs étudiés par Rey, Laccasagne, et Auvergne (2013) : le rugby, le handball, le volley-ball.

À la différence des autres sports collectifs, nous avons évoqué précédemment que le rugby se fonde sur un affrontement physique qui suppose une préparation d'avant match à la fois technique et psychologique très spécifique, dans le sens où l'intégrité corporelle du joueur peut être continuellement remise en cause au cours du jeu. Si la conquête de l'espace est première, la maîtrise du combat s'impose comme un enjeu intermédiaire capital pour l'emporter (Parlebas, 1986) :

Le rugby est le seul sport collectif où la proximité des corps, la liaison physique entre partenaires est au cœur du développement de la solidarité. Les liaisons, les contacts sont aussi importants au regard de l'efficacité collective. C'est le cas sur les phases statiques telles que les touches et [surtout] les mêlées, ainsi que sur les regroupements [mauls et rucks]. Le « verrouillage » des liaisons sur toutes les parties du corps assure l'efficacité de l'action. (Sarthou, 2010, p. 52).

Sur cette dimension, le volley se situe à l'autre extrême (Rey, Laccasagne, & Auvergne 2013). En Volley-ball, la capacité à combattre en opposition aux corps est entièrement contenue, et se détermine par le seul rapport joueur/ballon (Conquet, 2003 ; Eloi & Uhlrich, 2003). Rey, Laccasagne, et Auvergne (2013) prolongent cette idée en affirmant que la confrontation physique n'existe pas en Volley-ball. Chaque équipe doit rester dans son camp. Le tracé du terrain et la présence d'un filet marquent résolument cette interdiction faite à l'interpénétration des équipes. Conquet (2003) note également cette nuance entre les pratiques physiques relevant de l'opposition au ballon (football, basket-ball, handball, hockey sur gazon et sur glace, water-polo, squash, pelote basque...) et les pratiques organisées autour de l'opposition au corps de l'adversaire (rugby à XV, jeu à XIII, football américain). Pour Rey,

Laccasagne, et Auvergne (2013), le handball se rapproche du rugby en ce sens où il est une activité où le contact est autorisé. Mais le contact n'est pas pour autant valorisé comme au rugby (Rey, Laccasagne, & Auvergne 2013). Cette logique de combat est donc prégnante pour expliquer la spécificité des rituels d'avant match en rugby par rapport aux autres sports.

Herrero (2007), cité par Sarthou (2010, p. 54) fait d'ailleurs référence à la notion de petits « tas de joueurs » dans le jeu pour évoquer l'essence du rugby. Ces « tas » successifs sont porteurs des valeurs. Le plaquage et la passe au contact sont d'ailleurs associés à un « *esprit de sacrifice, qui paraît indispensable pour alimenter le sentiment de solidarité entre les joueurs.* » (Saouter, 2000, p. 37). La spécificité du rugby réside donc bien davantage dans le fait qu'il est indissociable d'un mode de vie spécifique (Darbon, 1995). Ces liens sociaux sont avant tout fraternels, et appartiennent à la « famille Rugby » (Sarthou, 2010). À ce sujet, Villemus (2007, p. 81) avance que « *le rugby a des rites propres qui en font une communauté à part dans le monde du sport* » (Villemus, 2007, p. 81). Guy. Novès¹² (2007) repris par Sarthou (2010, p. 55) nous livre son point de vue à ce sujet :

On se rend compte qu'au rugby, quand on va aider un partenaire, contrairement aux autres sports collectifs, on va vers lui, on va le soutenir, on l'aide à sauter, à pousser, à plaquer. Par exemple, au football, pour aider un partenaire, il faut se démarquer, il faut aller loin de lui, se mettre dans un endroit où il n'y a personne. Au rugby, c'est totalement l'inverse, il y a beaucoup de contacts, donc, évidemment, ça développe des sensations qui sont introuvables, inexistantes ailleurs ; c'est des sensations de solidarité, d'aide à l'autre, ça développe évidemment ces facultés de solidarité dans la vie de tous les jours et je crois que c'est ce sport-là qui véhicule ces valeurs. (Novès, 2007)

La préparation d'avant match des joueurs en rugby est donc imprégnée de cet esprit de sacrifice et de solidarité. En ce sens, le rugby, suppose la construction d'une force collective pour pénétrer toujours plus loin dans le camp adverse. Cette force collective pourrait favoriser un climat d'avant match, et plus spécifiquement des discours des entraîneurs et des joueurs leaders orientés davantage vers le combat collectif, la solidarité, le défi de l'adversaire, contrairement au volley qui par l'obligation faite de construire rapidement une situation d'attaque loin du camp adverse « *favoriserait une plus grande maîtrise de soi, et donc permettrait une centration plus cognitive [prise de décision, anticipation, détection rapide des trajectoires, mise en place de schémas tactiques]* » (Rey, Laccasagne, & Auvergne, 2013).

Le type d'activité sportive semble donc avoir une forte incidence sur les stratégies mobilisées par les entraîneurs lors de l'avant match et notamment les discours. Ces derniers activent des patterns cohérents de stratégies selon le groupe sportif qu'ils managent. Pour Rey, Laccasagne, et Auvergne (2013), les groupes constitués autour de disciplines sportives porteuses de traditions différentes ne suscitent pas des modes de management identiques. Ces groupes sont en effet sous-tendus par des valeurs censées participer à la réussite de l'équipe, ainsi que par « *l'activation de rituels collectivement construits dans le traitement des situations* » (Rey, Laccasagne, & Auvergne, 2013, p. 3). Des valeurs et rituels, propres à la pratique du rugby, permettraient alors à leurs membres de développer une identité spécifique. Pour Rey, Laccasagne, et Auvergne (2013), les entraîneurs de rugby interviennent dans leurs discours davantage sur le pôle relationnel que les entraîneurs de volley-ball et de handball.

¹² Guy Novès a été Manager du Stade Toulousain. Il est maintenant sélectionneur de l'équipe de France de rugby à XV. Avec dix titres de champion de France et quatre titres de champion d'Europe, il est l'entraîneur français le plus titré.

Ainsi, que l'on soit entraîneur d'un groupe de rugbymen, de volleyeurs, ou de handballeurs, les entraîneurs ne mobiliseraient pas les mêmes conceptions de l'entraînement. Cette intériorisation du monde faite de valeurs et de normes peut selon nous influencer fortement les logiques de préparation des joueurs dans les vestiaires.

2.2 Les statuts et les rôles au sein du vestiaire

L'entraîneur de rugby ne se comporte pas toujours de la même manière ; chaque match a son enjeu et sa préparation particulière. L'entraîneur est aussi instituteur. Il a une relation à la fois affective et pédagogique avec ses élèves, et avec ses joueurs. (Fontorbes, 2007, p. 12)

L'avant-match est dans tous les sports collectifs un instant de communion. Une communauté se retrouve, se forme, pour faire face à l'enjeu et à l'adversaire. L'entraîneur va s'atteler à souder son groupe, pour ne faire qu'un. Dans les vestiaires d'une équipe de rugby, cet instant de recherche d'harmonie est majoré par le dessein de sceller non pas seulement les hommes, mais leur volonté de se surpasser dans le combat (Moles, 1999). Dans ce cadre, plusieurs questions peuvent se poser lorsque l'on observe le vestiaire d'une équipe de haut niveau : quelles formes doivent prendre les relations entraîneurs-joueurs lors de l'avant match ? Une obéissance aveugle à l'entraîneur est-elle indispensable ? Si oui, est-elle suffisante pour obtenir les meilleures performances ? La discipline est-elle une forme d'autorité qui contraint davantage les individus que l'amitié ?

Pour Duret et Augustini (2012) il semblerait que la norme d'autorité se soit profondément transformée ces dernières années. Fini le temps où l'entraîneur tout-puissant pouvait exiger une obéissance inconditionnelle à ses directives. L'entraîneur doit aujourd'hui souvent justifier, voire négocier ses choix auprès des joueurs. Il construit son équipe de manière ordonnée, dans un tout harmonieux et articulé autour de quelques chefs charismatiques de qualités diverses Féménias (2009). La performance est de nos jours le produit d'un système qui englobe de plus en plus d'acteurs au fur et à mesure que l'on s'élève dans la hiérarchie sportive (Duret & Augustini, 2012). Dès lors, intégrer une équipe de haut niveau, c'est bien souvent pénétrer dans le jeu cruel de la hiérarchie, et se familiariser avec « *la nature purement humaine des masques* » (Caillois, 1997, p. 52). Au rugby, comme dans beaucoup d'autres sports collectifs, pour être membre à part entière de la communauté il faut donc comprendre comment celle-ci fonctionne. « *C'est un jeu de simulacres qui s'ordonnent, se combattent et structurent l'existence* » (Maffesoli, 1998, p. 109). Le vestiaire d'avant-match est alors une manifestation « *réglée par l'étiquette* » (Féménias & Campo, 2015, p. 47), et constitue une opportunité de questionner l'institution même de l'équipe comme système politique structuré par des rapports de pouvoir et d'autorité. Ainsi, au cours des dernières années, nous avons pu observer au sein de plusieurs équipes de rugby de haut niveau, que le nombre de personnes susceptibles de prendre la parole dans un vestiaire est parfois considérable¹³ : nous pensons par exemple au manager sportif ou directeur sportif¹⁴, aux entraîneurs principaux ou aux entraîneurs adjoints (spécialisés dans un secteur de jeu). Néanmoins, ce sont souvent les entraîneurs principaux ou le manager sportif qui se réserve le droit de s'adresser à l'ensemble

¹³ Il y aurait en moyenne trois entraîneurs par équipe en TOP14 (hors manager sportif). Ces statistiques ont été obtenues à partir des effectifs publiés par le syndicat des entraîneurs TechXV dans le journal *Rugbyrama* le 25 Juillet 2017, et consultées le 27/07/2017 sur le site internet : http://www.huffingtonpost.fr/michel-pautot/rugby--y-a-t-il-trop-de-joueurs-etrange-dans-le-championnat-de-france-top-14-_b_6580164.html.

¹⁴ Pour Barbusse (2006), le rôle du directeur sportif ou du manager sportif consiste à accompagner et à superviser l'encadrement des entraîneurs professionnels, des joueurs professionnels ainsi que des joueurs du centre de formation.

de l'équipe. Les entraîneurs adjoints (entraîneur de la touche, de la mêlée, de la défense) mènent plutôt des régulations individuelles ou par petit groupe avec les joueurs, dans leur domaine de compétence. Dans ce cadre, les discours d'avant match représentent un moyen de contrôle social extrêmement efficace à la fois pour les entraîneurs, mais aussi pour les joueurs leaders (Féménias, 2009) :

Les personnes qui prennent la parole à ce moment-là, c'est ceux qui ont entre-guillémets le droit. Ce n'est pas le petit jeune qui va faire ses premiers matchs qui va prendre la parole ... quand on va avoir un match dur et qu'il faut défendre, il n'y a qu'un mec qui est vraiment fort en défense qui aura la légitimité de parler. C'est complètement naturel ... j'ai aucun exemple de quelqu'un qui prendrait la parole alors qu'il n'a pas lieu de le faire. (Témoignage d'un joueur cité par Féménias & Campo, 2015, p. 63)

De façon souvent implicite, ces discours imposent donc des règles d'échange, et confortent une hiérarchie en vigueur au sein du vestiaire en prenant acte des différences de chaque acteur. Dans un vestiaire les mots sont choisis, les hommes de parole aussi : les prises de paroles assurent une fonction positionnelle, les chefs charismatiques sont investis d'un devoir de parole :

Les joueurs forment un cercle, autour d'un leader [généralement le capitaine ou le coach], qui prend la parole. Il appartient au leader de parler à son équipe, et il lui incombe de parler au nom de l'équipe : c'est son privilège et son devoir, sa fonction propre, sa compétence que de notifier au groupe ce qu'il est et ce qu'il a à être. (Bourdieu, 1982, p. 60)

De la sorte, chacun se pare, se prépare au combat en fonction de son statut : le sentiment d'appartenance s'accompagne d'une référence à la place des partenaires dans leurs dissymétries relationnelles. Le vestiaire lors de l'avant match permet d'ailleurs de distinguer différents types de leaders :

Ce sont souvent les mêmes qui parlent. On a le capitaine, on a le spécialiste, juste avant qu'on rentre pour nous dire ce qu'on a à faire ... Ce sont les mêmes personnes qui ont un rôle aussi spécifique dans l'équipe ... par exemple, l'année dernière, on a un de nos coéquipiers qu'on n'a pas vu pendant plusieurs semaines, même un peu plus et qui est revenu du jour au lendemain, et qui est en fait un élément indispensable, et qui a pris la parole ... Alors certes c'est gênant sur le fait qu'il n'était pas là ... mais vu son niveau d'efficacité, d'agressivité et tout ... c'était légitime ... il avait la légitimité sur le terrain pour avoir la légitimité en parole parce que sinon, il se serait fait rembarrer tout de suite. (Témoignage d'un joueur cité par Féménias & Campo, 2015, p. 63)

Nous avons choisi de relever quatre formes de leader parmi les rôles de vestiaires les plus cités par les entraîneurs et les joueurs :

- Le(s) leader(s) de jeu : il est le spécialiste d'un ou plusieurs domaines de jeu. L'équipe lui reconnaît des compétences stratégiques, tactiques et techniques :

Les leaders techniques ne parlent pas autant que les autres leaders mais ils montrent l'exemple. Ce sont eux qui détiennent le plus de savoir sur le terrain. Ils s'entraînent consciencieusement, donnent tout et adoptent un bon comportement en dehors du

terrain et dans le respect du club et de ses traditions (Témoignage de l'entraîneur de football Carlo Ancelotti cité par Ancelotti, Brady, & Forde, 2016, p. 153) ;

- Le(s) Leader(s) de parole : il est reconnu pour sa capacité à trouver les mots justes lorsqu'il s'agit d'influencer l'état d'esprit de ses partenaires :

Ils se servent de leur force de caractère pour influencer les autres. Ils parlent beaucoup à leurs coéquipiers, haussent la voix sur le terrain et entraînent tout le monde. Ils doivent se montrer positifs et courageux en toutes circonstances, et monter au créneau si nécessaire. (Ancelotti, Brady, & Forde, 2016, p. 153) ;

- Le leader de combat : « *Thierry Dusautoir n'est pas un leader de jeu, c'est un leader de combat, toujours exemplaire* » (Témoignage de Richard Dourthe cité par Surrullo, 2016). Le leader de combat se caractérise par un courage et une combattivité souvent hors norme ;
- Le capitaine : Le capitaine possède au moins un des leadership (de jeu, de parole, ou de combat) cités précédemment. Il est le relai le plus utilisé par l'entraîneur, et participe parfois avec les entraîneurs aux discussions relatives aux entraînements et aux matchs (Ancelotti, Brady, & Forde 2016).

Nous pensons qu'il est important dans nos objectifs de recherche d'étudier ces leaders de vestiaire car ils constituent des joueurs clés pour analyser l'impact des discours des entraîneurs. Ce sont en effet eux qui ont pour mission d'être leur relai direct auprès des autres joueurs. Pour Carlo Ancelotti :

Ces leaders doivent être un bon complément de l'entraîneur et être respectés par le reste de l'équipe ... J'ai découvert qu'une combinaison de différents types de leaders est très efficace. Tout en gardant à l'esprit que ce n'est pas toujours aussi binaire : un joueur peut à la fois avoir une forte personnalité et montrer l'exemple (Ancelotti, Brady, & Forde, 2016, p. 153-154).

C'est une des raisons pour laquelle nous avons fait le choix d'opter pour une méthodologie qui nous permette d'obtenir leur ressenti lors des discours. Toutefois plusieurs questions se posent : tous ces leaders s'expriment-ils au sein du vestiaire ? Les entraîneurs peuvent-ils perdre leur autorité ? Pour Campo et Djaït (2016), les dernières minutes de l'avant match sont souvent considérées par les entraîneurs comme une période d'autonomie durant laquelle les joueurs sont invités à prendre la parole. Le travail de préparation a été effectué en amont : « *c'est aux joueurs de se prendre en main, comme ils le feront pendant le match* » (Campo & Djaït, 2016, p. 237)

Avec l'avènement du professionnalisme, il convient cependant de nuancer le poids de ces leaders auprès de l'équipe et dans les discours. Pour Duret et Augustini (2012) la norme d'autorité s'est modifiée à cause du quasi évanouissement de la frontière entre « ceux qui savent » et ceux qui sont là « pour les écouter ». L'exigence de résultats ne pèse pas uniquement sur l'entraîneur mais aussi sur les joueurs eux-mêmes (Duret & Augustini, 2012). Les rivalités sont d'autant plus exacerbées que les équipes comptent aujourd'hui deux, voire trois joueurs prétendant au même poste. La coupure entre un sport amateur débonnaire et un sport professionnel à la compétition dure apparaît, sur ce point, de moins en moins tranchée. Ainsi, dès le niveau régional, le renforcement des effectifs et l'élévation du niveau de jeu des remplaçants font que les places ne sont jamais acquises de manière définitive. Moins les statuts établis rendent étanche le cloisonnement entre « joueurs cadres » et « joueurs de second rôle » et plus l'équipe est concurrentielle. Seules les « stars » sont les exceptions qui confirment la règle de la mise en concurrence (Duret & Leroyer, 2002). En outre, les journalistes tiennent, eux aussi, un rôle important dans la mise en concurrence des joueurs en

leur attribuant des notes individuelles après chaque match. Ils leur arrivent aussi parfois de commenter l'absence de leadership dans une équipe. Cela a pour effet d'accroître les tensions au sein du groupe. Les équipiers, mêmes spécialisés, sont de plus en plus capables d'analyser l'action de leurs coéquipiers investis dans d'autres rôles, et par là même de minimiser l'impact de leurs discours.

Dans cette même perspective, nous évoquerons dans la section suivante les différentes conceptions que peuvent avoir les entraîneurs et les joueurs sur le jeu à pratiquer le jour du match.

2.3 Les conceptions sur le jeu

Il nous semble, comme cela a été évoqué précédemment, que l'étude des différentes logiques, du « feeling » des entraîneurs et des joueurs en action suppose d'investiguer l'activité subjective mise en œuvre lors de l'avant match. Cette investigation paraît d'autant plus nécessaire si l'on regarde les évolutions du rugby professionnel. Pour Mouchet et Bouthier (2006), le renouvellement fréquent et important des groupes de joueurs au sein des clubs induit :

Une difficulté à gérer l'hétérogénéité des formations initiales et des conceptions en matière de jeu. Cette difficulté est accentuée au regard de la nécessité d'obtenir des résultats immédiats. Si une tendance existe, consistant à imposer le point de vue de l'entraîneur via le projet de jeu, il peut aussi être intéressant de mieux cerner et d'exploiter la subjectivité des acteurs. (Mouchet & Bouthier, 2006, p. 94)

À travers cet exemple, nous suggérerons l'idée qu'il existe au sein des équipes de rugby évoluant dans le haut niveau, une pluralité de conceptions des entraîneurs et joueurs sur le jeu ou la gestion d'un effectif. Chaque acteur ne mobilise pas les mêmes connaissances pour construire ou s'approprier un discours dans des moments clés tels que l'avant match. Dans ce cadre, les discours des entraîneurs ne sont peut-être pas fondés systématiquement sur des connaissances partagées par l'ensemble des acteurs du vestiaire. Dans un cas similaire, Mouchet (2010) revient sur une étude antérieure effectuée en 2003 auprès d'entraîneurs et de joueurs professionnels dans le but de proposer une aide à la co-construction du projet de jeu et du référentiel commun. Pour l'auteur, le projet de jeu peut être défini comme un énoncé de principes stratégiques et tactiques qui tendent vers le jeu idéal défini par son (ses) concepteur(s). Il comprend la plupart du temps la description des combinaisons lors des phases de lancement de jeu et des repères communs pour relancer le jeu après les phases de fixation. Ce noyau de savoirs partagés peut se concrétiser au niveau des communications d'avant-match par un langage et des repères adaptés aux circonstances de la rencontre, et enrichis des expériences collectives vécues lors des matchs précédents. Le projet de jeu favoriserait la création d'un référentiel commun. Pour Mouchet (2010), le référentiel commun représente une trame commune de la pensée tactique. Il peut être formulé avec des cascades de décision du type : « *si la défense est serrée, alors il faut faire du jeu déployé* » (Mouchet, 2010, p. 3). Villepreux (1993) insiste d'ailleurs sur l'importance pour les joueurs d'une même équipe de lire le jeu de la même façon, et de jouer juste au regard de ce qui serait métaphoriquement une partition commune. Enfin, Devaluez (2000) définit le référentiel commun comme un système de repères qui introduit entre les entraîneurs et les joueurs (et entre les joueurs) un langage commun facilitant la convergence des décisions, et la complémentarité des actions de chacun.

Dans son étude, Mouchet (2003b) a effectué des entretiens semi-dirigés auprès d'entraîneurs et joueurs d'une même équipe d'élite. Son but était d'évaluer l'appropriation théorique des

joueurs en ce qui concerne le projet de jeu et les repères communs. Il a classé les données à partir d'une fiche cible (*cf.* figure 2, page suivante) qui regroupe en son centre les mots et groupes de mots les plus souvent cités, donc partagés au sein du groupe. Ainsi, plus on s'éloigne vers la périphérie de la cible, plus on trouve des mots cités par une seule personne. La cible permet également de repérer les joueurs qui sont le plus en cohérence avec les conceptions des entraîneurs. À chaque joueur est attribuée une barrette de couleur : chaque *item* est ainsi personnalisé. Les résultats de cette étude montrent l'existence d'un seul élément partagé par l'ensemble des joueurs : le remplacement par zones après les phases statiques, manifestement une des priorités définies par les entraîneurs en début de saison. Pour les autres catégories, Mouchet (2003b) a observé de façon générale que les aspects partagés par les joueurs sont également partagés par les autres entraîneurs (nous pensons que ce type de donnée constitue un noyau dur de savoirs sur lesquels les entraîneurs et les joueurs peuvent s'appuyer lors des discours d'avant match.) Toutefois, l'auteur a également identifié plusieurs divergences à travers notamment une diversité de points de vue concernant les conditions d'efficacité à mettre en œuvre. Pour Mouchet (2003b), ces résultats soulignent la nécessité d'un travail approfondi avec les nouveaux joueurs arrivant dans un club car leurs réponses se situent en périphérie.

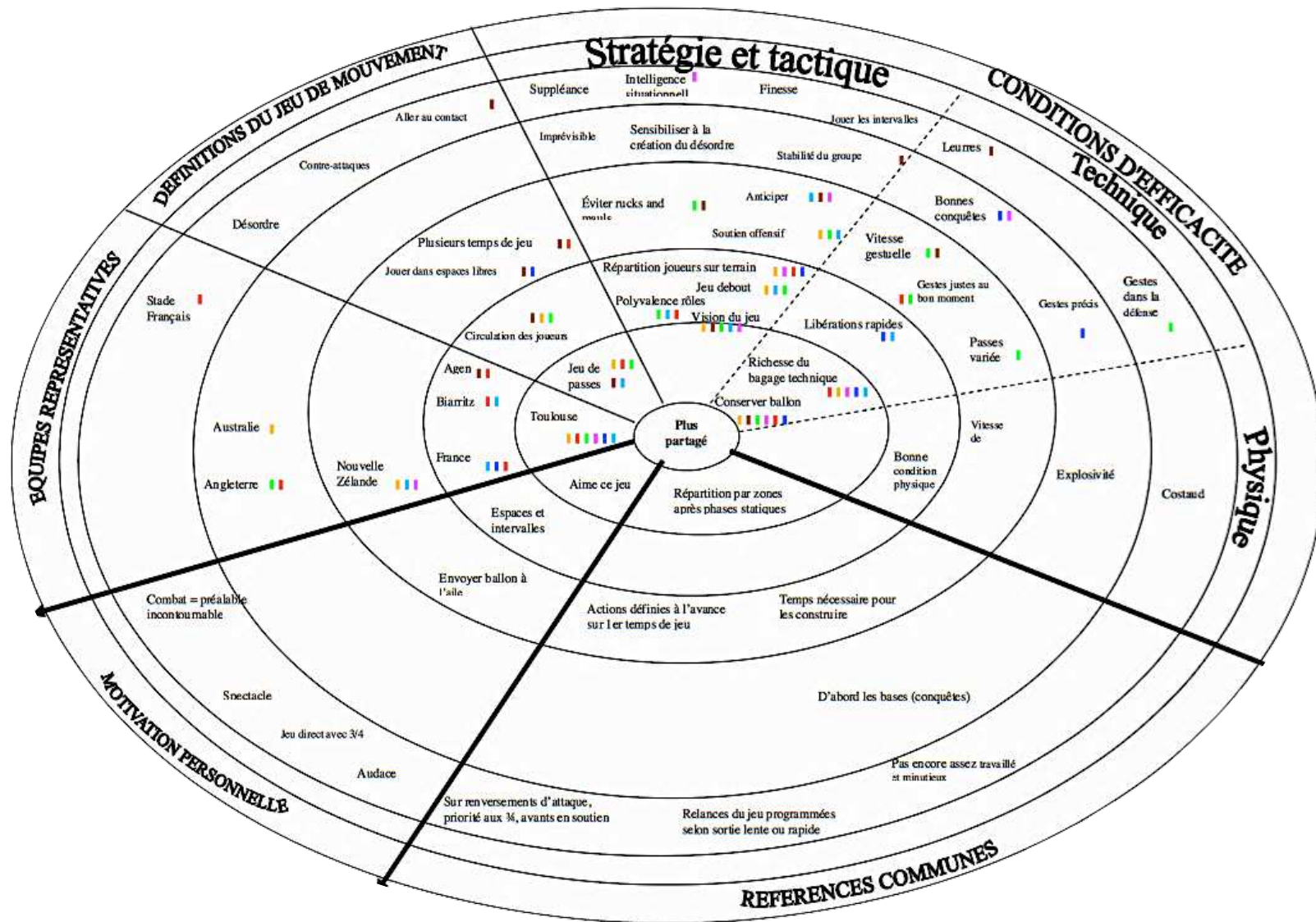


Figure 2. Synthèse des conceptions de plusieurs joueurs de Pau sur le jeu de mouvement (Mouchet, 2003b).

Une autre étude (Lainé, 2016) que nous avons menée au sein de notre club de Lille et auprès de joueurs professionnels avait pour but d'obtenir, par le biais de questionnaires anonymes, la perception des joueurs au sujet de l'efficacité du jeu de leur équipe en match. Les résultats de notre étude montrent que sur 23 secteurs de jeu où nous demandions une appréciation du jeu produit par l'équipe (bon, moyen, ou faible), les joueurs ont donné à 70% des réponses identiques pour seulement 8 secteurs de jeu (cf. figure 3, ci-dessous). Les appréciations du jeu proposé ne semblent donc pas similaires entre les joueurs.

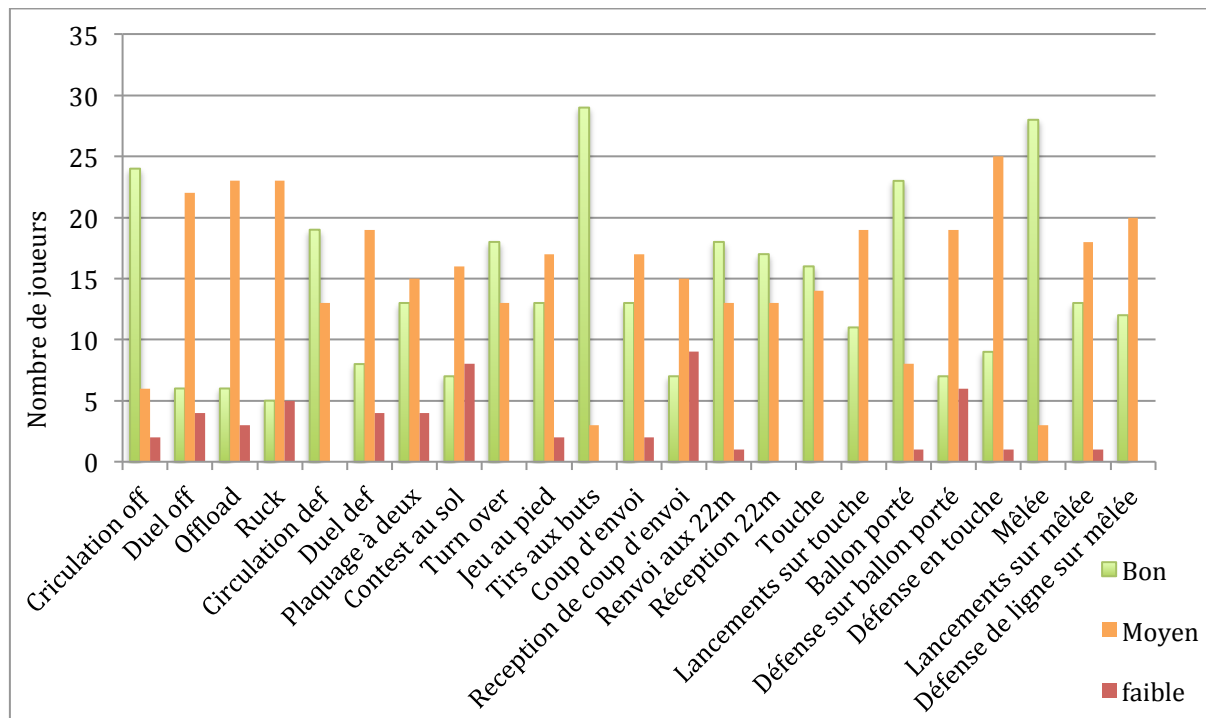


Figure 3. Appréciations des joueurs lillois au sujet du jeu produit par leur équipe (Lainé, 2016).

Les études de terrain menées par Mouchet (2003b) et Lainé (2016) nous amènent donc à nous positionner sur le fait que les entraîneurs et les joueurs ne partagent pas toujours les mêmes attentes, ni les mêmes conceptions. Lors de l'avant match, il est probable que chaque acteur, bien qu'ayant suivi les mêmes entraînements, ou reçu des consignes de jeu similaires durant leur semaine de préparation, s'approprie le discours d'avant-match avec un filtre personnel et ne soit pas sensible à tous les éléments du discours. De manière corollaire, nous pourrions nous interroger sur les difficultés des entraîneurs à « mobiliser », à « toucher », dans leur discours d'avant match l'ensemble des joueurs : quels savoirs mobilisent-ils pour mener les joueurs vers une vision commune du jeu, vers un état d'esprit commun ? Cette pluralité de conceptions sur le jeu, la gestion d'un effectif, ou les façons d'effectuer un discours, ne constitue-t-elle pas une richesse de savoirs pour agir efficacement auprès des joueurs (exemple : le petit mot que l'entraîneur glisserait à l'oreille du joueur avant qu'il rentre sur le terrain, les conseils tactiques spécifiques au poste de jeu) ? Nous pensons que les entraîneurs peuvent viser une certaine efficacité dans leurs discours d'avant-match à travers l'usage de mots-clés partagés, de gestes symboliques pour le groupe, ou d'ancrages. Nous reviendrons sur ces aspects dans le chapitre suivant.

L'étude suivante de Bourbousson et Sève (2010) nous apporte d'autres éléments de compréhension à propos du partage de connaissances entre les joueurs d'une même équipe : les auteurs (2010) se sont attachés à décrire cette évolution lors d'un match de basket-ball (9 joueurs). Des données de verbalisation des joueurs sur leur activité ont été recueillies a

posteriori au cours d'entretiens d'autoconfrontation¹⁵, menés individuellement avec chaque basketteur le lendemain ou le surlendemain de la compétition. Les joueurs ont été autoconfrontés sur l'ensemble de leur match et de leur activité (qu'ils soient sur le terrain ou momentanément sur le banc) afin de ne pas préjuger des moments où ils construisaient ou déconstruisaient leurs connaissances. L'entraîneur de l'équipe qui a participé à cette étude a cherché à ce que l'ensemble des joueurs partage le même référentiel à propos de la stratégie adoptée *via* un discours d'avant-match évoquant le choix de la structure défensive. Les résultats de l'étude révèlent des phénomènes de déconstruction/reconstruction du partage de connaissances, et soulignent le caractère fluctuant et dynamique à l'échelle d'un match du référentiel commun de l'équipe. Les auteurs pointent une certaine hétérogénéité du référentiel commun en termes de degrés de partage. En effet, plus de la moitié des connaissances partagées identifiées ne concernent que deux ou trois partenaires. Si l'existence d'un partage local et restreint de connaissances est reconnue dans la littérature (Eccles & Tenenbaum, 2004), Bourbousson et Sève (2010) soulignent la manière dont les interactions entre les membres d'une équipe peuvent, dans certains cas, amener une configuration de partage global à se fragmenter en différents îlots de partage au cours de la rencontre.

Ce constat de l'éclatement du partage des éléments de connaissance nous amène par déduction à suggérer que les consignes données par les entraîneurs durant la semaine de préparation d'un match sont fragmentées par les joueurs en différents îlots de connaissances au fil des entraînements et des interactions. Aussi existe-il peut-être des divergences au niveau des connaissances utilisées pour comprendre et s'approprier le discours d'avant match d'un entraîneur ou d'un coéquipier ? Cette réappropriation des connaissances est peut-être favorisée dans certains clubs de haut niveau du fait d'un nombre important de joueurs étrangers¹⁶. Nous avons par exemple observé dans un club professionnel de rugby français que la traduction des consignes de jeu durant la semaine est parfois différente du sens initialement souhaité par les entraîneurs. Cela pouvait s'expliquer par les difficultés du traducteur à retranscrire le sens des phrases données en français. Il nous semble également que les affinités entre les joueurs, l'existence de responsabilités et de postes de jeu différents au sein de l'équipe contribuent à cette fragmentation des connaissances.

Dans une logique similaire à celle de Bourbousson et Sève (2010), nous pensons donc que l'accès à la compréhension située (Suchmann, 1987) et singulière des acteurs concernant le match (exemple : la stratégie d'avant match, les aspects tactiques, techniques ou encore liés à l'état d'esprit à adopter) peut être utile pour l'entraîneur lorsqu'il planifie ses discours. La fragmentation du partage des connaissances se réalisant pendant la semaine d'entraînement constituerait alors une aide à la décision du coach, à condition que celui-ci ait accès aux connaissances construites par les joueurs (grâce à l'accès à une pluralité d'interprétations concernant l'approche du match). Dans ce cadre, il nous semble utile, comme le suggère Bourbousson et Sève (2010), et Gesbert (2014) de multiplier les opportunités de coordination, c'est-à-dire les moments pendant lesquels partenaires et entraîneurs peuvent échanger afin de vérifier et/ou redéfinir leur approche concernant le match à venir, et construire ainsi des savoirs partagés. Sur le terrain, cela peut se traduire par exemple par des moments de courtes réunions, hors et pendant les entraînements, avec des joueurs leaders, autour d'objectifs précis

¹⁵ L'entretien d'autoconfrontation consiste en une procédure au cours de laquelle l'acteur est confronté à l'enregistrement audiovisuel de son activité et invité à raconter, montrer et commenter les éléments significatifs de son activité en présence d'un interlocuteur. L'interlocuteur cherche à placer l'acteur dans une posture et un état mental favorables grâce à des relances portant sur les sensations, les perceptions, les focalisations, les préoccupations, les émotions, et les pensées et interprétations (Theureau, 2006).

¹⁶ Le vestiaire de l'équipe championne de France du Racing 92 de la saison 2015/2016 comptait 18 joueurs étrangers sur 44 (source Wikipédia : https://fr.wikipedia.org/wiki/Saison_2015-2016_du_Racing_92).

d'échange : « Quelle est notre approche stratégique pour le match à venir ? Quel état d'esprit doit-on adopter ? ». Le jour du match, les entraîneurs pourraient aussi, comme nous l'avons évoqué dans la section précédente, se servir de moments d'échange avec les joueurs par petits groupes pour vérifier le partage local des connaissances.

2.3 Les messages non verbaux

On peut apprendre à manier le silence, à s'en faire un allié tout au long d'une allocution, à le maîtriser pour le mettre au service de son message. Un silence initial capte l'attention. Une fois les joueurs assis en face de leur entraîneur, celui-ci patiente parfois quelques secondes avant d'ouvrir la bouche. Pendant ce court laps de temps, comme par hasard le gars un peu vautré sur sa chaise se redresse. De sa part un langage du corps facile à décrypter : là, il va se passer quelque chose, je suis réceptif. Ceux qui bavardaient se taisent. Le coach n'a encore rien dit mais il aime tous les regards, mieux que s'il avait commencé à s'exprimer. Il sait que ses premiers mots vont toucher au cœur. Il a, à la fois, créé une ambiance et suscité une attente. Derrière, il peut dérouler. (Laporte, 2015b, p. 174-175)

Quel est l'intérêt d'étudier le « non verbal » au sein d'un vestiaire de rugby ? Pour Konter (2010), 50 à 70 % de l'information provenant d'une communication entre deux individus est de nature non verbale. Nous pensons que les attitudes, les regards, les mimiques des joueurs lors de l'avant match forment des indices de lecture utilisés consciemment ou inconsciemment par les entraîneurs lors de l'avant match. Dans cette perspective, il est alors possible par le biais du « non verbal » de percevoir l'état psychologique et émotionnel de ses joueurs, et d'agir ensuite sur eux. Nous avons en effet montré dans une précédente étude sur le discours à la mi-temps des entraîneurs de haut niveau (Lainé, 2012) que les entraîneurs utilisent les premières minutes de chaque mi-temps pour évaluer l'état physique, émotionnel et psychologique de leurs joueurs. Le binôme observé se servait d'indices non verbaux pour prendre des décisions concernant la seconde mi-temps (exemple : consignes données, remplacements de joueurs, choix d'agir sur un levier psychologique spécifique avec le groupe). Ils se focalisaient notamment sur les regards, les gestes, l'attitude générale des joueurs pour percevoir une éventuelle lassitude, fatigue physique, ou encore des comportements suggérant un état de confiance en soi. Nous avons également montré que les entraîneurs pouvaient parfois se construire une interprétation différente d'un même comportement. Ces résultats de recherche nous invitent par conséquent à nous demander si cette compétence de « décryptage » des entraîneurs est également utilisée lors des discours d'avant match ?

Pour Weinberg et Gould (2003) la compréhension des différentes formes de communication non verbale améliorerait à la fois l'envoi et la réception de messages non verbaux. En effet, une grande partie des messages non verbaux envoyés par les joueurs et les entraîneurs sont susceptibles d'être réalisés de manière inconsciente. Ces messages seraient donc plus difficiles à cacher que les messages verbaux (Weinberg & Gould, 2003). De plus, pour les auteurs les individus auraient davantage tendance à croire aux messages non verbaux (Weinberg & Gould, 2003). Ainsi, nous pouvons suggérer que les aspects « non verbaux » ne sont pas négligeables au sein d'un vestiaire de rugby. Ils constitueraient des repères indispensables pour comprendre, et décrire les stratégies de communications employées par les entraîneurs lors de l'avant match. Ils permettraient également d'agir sur des dimensions affectives et psychologiques avec les joueurs.

Au niveau émotionnel, une large part de la littérature scientifique montre en effet que les émotions peuvent être communiquées de façon verbale mais aussi de façon non verbale (Van Hoorebeke, 2008). Si au niveau de la communication verbale, les émotions sont transmises en fonction des mots utilisés et de leur formulation (exemple : ton de la voix, diversité des mots utilisés), du côté non verbal, les émotions sont typiquement accompagnées par des comportements, des gestes corporels, des expressions faciales ayant une portée symbolique (Ekman & Hoster, 1979). Ainsi, les entraîneurs et les joueurs transmettent de façon volontaire ou non des émotions. Leur comportement « non verbal » peut donc jouer un rôle important dans l'expression d'une émotion lors du discours d'avant match. Campo, Lane, Rosnet, et Ferrand (2011) ont d'ailleurs évoqué le fait que l'interpersonnel joue un rôle important au niveau de la régulation des émotions de joueurs de rugby professionnels. L'analyse des différentes stratégies de régulation montre que les partenaires sont impliqués verbalement et « non verbalement » dans la régulation émotionnelle à hauteur de 22,4% en situation de pré-performance. Plus particulièrement, il peut être noté que la principale stratégie de régulation incluant l'autre est la modulation de la réponse émotionnelle en co-régulation¹⁷.

Au niveau de la dimension psychologique, certaines études montrent que la perception qu'un entraîneur a de lui-même peut contribuer à amener son équipe vers le succès (Feltz, Chase, Moritz, & Sullivan, 1999). Pour Chu et Tingzon (2009), plus un entraîneur a une attitude orientée vers la confiance et se sent auto-efficace, plus il est armé pour modifier de manière efficace la performance de ses joueurs. La croyance d'un entraîneur en ses capacités et en sa propre efficacité est déterminante pour améliorer la performance d'un sportif (Chu & Tingzon, 2009). Le non verbal semble donc constituer un soutien indispensable pour l'entraîneur, à l'image de Bernard Laporte qui décrit l'importance des moments de silence dans les discours d'avant match :

Tous les managers se taisent par moments, et ces instants sans mots font partie intégrante de leur méthode. Les meilleurs dans le verbe sont aussi, généralement, les meilleurs dans l'effacement. La préparation d'un match, son déroulement et son après se tissent autour des silences. Tous différents les uns des autres, par leur nature, leur durée, leur intensité. Silences voulus et silences subis. Silences brefs ou silences trop longs. (Laporte, 2015b, p. 173)

Ces silences de l'entraîneur accentueraient l'importance de ses propos, et permettraient de faciliter l'intégration du message du coach auprès des joueurs :

Logé en plein milieu du propos, le silence intermédiaire suspend le temps. C'est le signe de ponctuation unique de l'orateur. La virgule qui permet de reprendre son souffle, le point d'exclamation qui fixe ce qui vient d'être dit comme une chose cruciale, les deux points qui annoncent dans ce qui va suivre un message essentiel. Enfin, un silence final sonne comme un envoi. J'ai constaté que plus mon ultime silence était intense et marqué, plus celui des joueurs l'était également, dans la foulée. Comme si je leur transmettais. (Laporte, 2015b, p. 175)

Pour Nakane (2007), l'usage des silences est d'ailleurs une compétence indispensable en matière de communication. C'est donc peut-être une technique intéressante à utiliser lors des discours d'avant match, car l'entraîneur pourrait s'offrir un court moment pour réorganiser sa

¹⁷ Lors d'une réponse émotionnelle en co-régulation le joueur régule ses émotions avec l'aide d'un partenaire.

pensée ou pour observer les effets de son discours. D'autre part, Jaworski (2000) souligne que son usage permet de marquer un rapport d'autorité. Par son silence, l'entraîneur rappelle qu'il est le « chef », le « guide » à écouter. Un silence bien placé donne également aux interlocuteurs une impression de contrôle, de confiance en soi, et d'une bonne gestion de ses émotions (Nakane, 2007).

Nous pensons que le langage « non-verbal » peut être également analysé à partir de certains rituels de préparation mentale des joueurs. Canal et Quintilla (1999) évoquent par exemple des exercices d'imagerie mentale et de respiration utilisés par certains joueurs de l'USAP lors de l'avant match. Diversement suivies dans le vestiaire, ces techniques sont censées « préparer » les futures actions, en tant que « gestes mentaux intermédiaires » utiles pour réguler le stress lié à l'incertitude du résultat. Il nous semble important d'intégrer ces rituels car les discours des entraîneurs sont parfois accompagnés de comportements des joueurs que l'on peut associer à ces techniques. Dans certains cas, les grands entraîneurs de sports collectifs n'hésitent pas à utiliser ces techniques avant le match. Nous prenons ici l'exemple de Phil Jackson¹⁸ en Basket-ball qui met en place des techniques issues de la méditation avec ses joueurs avant une rencontre à fort enjeu : « *Mettons nos esprits dans le bon sens. Nous nous sommes assis en silence cinq minutes et nous avons synchronisé nos respirations* » (Phil Jackson, 2013). Ainsi, pour l'entraîneur, être au fait de l'intérêt de ces techniques de préparation mentale (exemple : améliorer sa concentration, se relaxer), peut éventuellement l'aider à mieux communiquer. Celui-ci peut aussi inciter ses joueurs à employer ces techniques avant le match.

En résumé, ces études nous permettent de supposer que l'expertise d'un entraîneur repose à la fois sur des éléments visibles (comportement de l'entraîneur), et non visibles (état interne) qui nécessitent d'être explorés. Une attitude et des gestes adaptés lors d'un discours d'avant match pourraient lui permettre d'agir sur l'état d'esprit de ses joueurs, et/ou leurs émotions (Vargas-Tonsing & Short, 2011). C'est pourquoi, nous tenterons à travers notre dispositif de recherche, notamment par le biais des entretiens d'explicitation, et d'une grille d'analyse du discours, de nous intéresser à la fois aux émotions vécues par les entraîneurs lors de l'avant match, mais aussi à leurs comportements. Nous pensons par ce biais obtenir le ressenti des joueurs au sujet des « mimiques » et des attitudes de leurs entraîneurs.

3. Les rituels d'avant match

3.1 Le vestiaire comme un lieu de rituels à caractère sacré

Le vestiaire est un lieu de rituel de préparation au combat des hommes. Pour moi le rugby est un sport de combat collectif. Un vestiaire quelques minutes avant le début d'une rencontre capitale est une bulle remplie d'odeurs de camphre et de liniment, de transpiration, des bruits sourds du martèlement des crampons, de la respiration des joueurs. C'est un lieu où l'on refait toujours les mêmes gestes, où le monde s'arrête, où le temps bat plus vite, jusqu'à ce que cette bulle explose pour libérer les joueurs sur le terrain. Cette attente est un des plus beaux moments : rien ne se passe, tout se passe. Les sons directs sont pris en continuité dans le temps et dans l'espace. Les souffles des joueurs, les mastications de chewing-gum, les manipulations d'objets, les silences sont en interaction avec la voix et les intonations de l'entraîneur. (Fontorbes, 2007, p. 10)

¹⁸ Phil Jackson est en tant qu'entraîneur, champion NBA six fois avec les bulls de Chicago et cinq fois avec les Los Angeles Lakers. Il détient le record de titres NBA (11).

Dans l'optique d'analyser les communications entraîneurs joueurs lors de l'avant match nous pensons qu'il est nécessaire de documenter le contexte d'intervention des entraîneurs en prenant en compte ces rituels de vestiaire. Nous pensons en effet que les discours lors de l'avant match peuvent constituer des rituels importants pour les acteurs en présence, ou *a contrario* accompagner d'autres rituels. Dès lors, s'intéresser à la signification de ces rituels, à leurs buts, et à leurs modes d'organisation nous paraît essentiel pour comprendre les logiques des entraîneurs et des joueurs en action.

Si le rituel a été et reste un des gros enjeux théoriques et empiriques de l'ethnologie, il semble que dans le cadre d'un jeu collectif sportif comme le rugby les conduites des entraîneurs et des joueurs dans un vestiaire peuvent être considérées comme une forme de « rituel » selon la définition de Piette (1997, p. 141) : « *Toute action ou séquence d'actions pour marquer son caractère sacré, disons important et sérieux. C'est un ensemble de gestes et d'actions spécifiques dans un cadre contextuel précis* ». Pour Moles (1999), ils constituent de véritables de passage lors de l'avant match. L'auteur les définit comme :

Un ensemble d'actions fortement codifiées, qui tendront à démunir le rugbyman de toutes ses références emmagasinées dans la quotidienneté, jusqu'à provoquer une action d'inversion, afin qu'il côtoie le monstrueux et le fantastique, qu'il se dépouille de ses valeurs journalières, construites en fonction d'une logique rationnelle et abstraite, pour d'autres plus coercitives, élaborées à partir de situations contextuelles et d'un climat émotionnel éprouvants. (Moles, 1999, p. 2)

Dans une même perspective, nous rejoignons l'hypothèse émise par Canal et Quintilla selon laquelle « *le vestiaire de rugby lors de l'avant match s'érige comme un cadre spécifique et ludique autorisant la ritualisation sacrée de transformations individuelles et collectives afin de se préparer au combat tout en se séparant du monde habituel.* » (Canal & Quintilla, 1999, p. 3). À l'instar de Caillois (1997) et e Moles (1999), nous aurions donc tendance à penser que ces rituels de passage des rugbymen peuvent être considérés comme sacrés (Caillois, 1997) :

- « *Sacrés* » dans la mesure où le terme s'oppose au domaine du profane défini comme celui de l'usage commun, celui des gestes qui ne nécessitent aucune précaution et qui se tiennent dans la marge souvent étroite laissée à l'homme pour exercer sans contrainte son activité. Le monde du sacré, au contraire apparaît « *comme celui du dangereux ou du défendu : l'individu ne peut s'en approcher sans mettre en branle des forces dont il n'est pas le maître et devant lesquelles sa faiblesse se sent désarmée. Cependant, sans leur secours, il n'est ambition qui ne soit vouée à l'échec. En elles, réside la source de toute réussite, de toute-puissance, de toute fortune.* » (Caillois, 1997, p. 211). Dans les rituels en rugby, la césure avec le monde profane semble irréversible, certes dans une temporalité brève et effrénée, mais d'une très forte intensité émotionnelle (Moles, 1999) : « *Dans les vestiaires, tu enlèves tes habits d'homme civilisé pour devenir première ligne. Il se passe des choses de l'ordre du rituel et qui ne sont pas dans les normes de la société.* » (Didier Retière cité par Collin & Troude, 2011, p. 20) ;
- « *Sacrés* » également dans la mesure où ces rituels relèvent du domaine de l'intime, du caché, et ne peuvent être partagés avec l'ensemble des individus. Les acteurs du vestiaire ne souhaitent en effet pas toujours dévoiler leurs méthodes de préparation : « *au rugby tout ce qui se passait avant c'était des intrigues, tous les gens auraient voulu être une petite souris, rentrer dans les vestiaires. Se mettre dans un coin. Et regarder, essayer d'apprécier ou pas ce qui se passait.* » (Serge Blanco, « Souvenirs de mêlée », 2008) ; « *C'est ce que les gens veulent découvrir, c'est ce qu'ils veulent*

savoir, comment on s'habille, comment on se prépare la motivation. Je pense que c'est bien de montrer mais il faut garder une certaine intimité, garder un certain secret. » (Thomas Castaignède, « Souvenirs de mêlée », 2008).

On peut d'ailleurs douter des incursions que font les médias avant les matchs quant à la possibilité de retranscrire les rituels des entraîneurs et des joueurs en étant au plus près « par l'image » :

Quand il y avait les caméras ça n'était pas évident. Peut-être parce qu'on était moins naturel. Il y a des choses qui se faisaient peut-être naturellement. Là on faisait gaffe parce qu'après quand on se voyait à la télé ça faisait un peu ridicule. Quand c'est sorti de son contexte ce n'est pas toujours terrible... C'est vrai que ça nous surprenait qu'il y ait la caméra, qu'il y ait un œil extérieur là dans les vestiaires alors qu'on était en train de se déshabiller, qu'on avait nos manies, en train de se faire masser, de se faire strapper. Il y avait une caméra et c'était nouveau Il fallait s'y habituer. (Eric Bonneval, « Souvenirs de mêlée », 2008)

Il semblerait donc que par le biais de la télévision certains rituels d'avant match se soient largement atténués pour éviter que la spectacularisation attendue sur le petit écran ne devienne une contre-publicité, en louant la modération au surpassement. Pour Moles c'est une des distinctions actuelles entre le monde du rugby amateur et du rugby professionnel : « *les 5 premières minutes de boîtes à gifles* » ne sont plus aujourd'hui qu'un mythe (Moles, 1999, p. 5). Si le téléspectateur n'a pas le droit à l'intégralité de la préparation mentale, ce sont en revanche les moments intimes qui sont les plus prisés selon un sondage interne à Canal + :

Le téléspectateur, au contraire du spectateur, vit donc le spectacle dans un temps continu-discontinu, dans une valse d'interactions, dans un temps partagé avec les acteurs même du spectacle, et dans un mouvement fluctuant qui part des vestiaires, va au terrain et revient aux vestiaires. (Moles, 2005, p. 10)

Longtemps condamnée à ne montrer qu'une porte fermée, la télévision provoquerait donc une attente, et placerait commentateurs et téléspectateurs dans la tension qui entoure le match (Féménias & Campo, 2015). Cette médiatisation affecte aujourd'hui les préparations d'avant-match des équipes professionnelles car les entraîneurs recherchent des formes de mobilisation qui ne perturbent ni la concentration, ni la sérénité des joueurs avant les rencontres (Féménias & Campo, 2015). Pour Féménias et Campo : « *La publicisation des rituels privés correspond à un désir de couvrir et de mettre en spectacle l'événement dans sa totalité et impose désormais aux joueurs professionnels et aux chargés de communication qui les entourent, une présentation de soi toujours plus construite et contrôlée* » (Féménias & Campo, 2015, p. 51). Lochard (2008) note toutefois que les entraîneurs et les joueurs commencent à accepter de se savoir visibles Il est en effet de plus en plus courant d'observer des images brèves des joueurs avec ou sans le son ou des courts extraits de discours.

La réflexion que nous proposons vise donc ici à explorer un domaine appartenant à l'entraîneur, au joueur et à l'équipe qui paraît fondamental dans la performance sportive, et qui jusque-là était l'objet de spéculations quelquefois très farfelues dans le monde du rugby. À ce sujet, Turner (1990) signale l'importance des rituels dans la performance : « *ce sont des phases d'ajustement des groupes par rapport à des changements internes et à l'adaptation à leur environnement extérieur* » (Turner, 1990, p. 52). Nous admettons donc le postulat que le concept de rituel est un concept opératoire, discriminant pour qualifier les transformations observées au sein d'un vestiaire de rugby. Nous distinguons ici ce concept à celui de la

« routine ». La routine selon Javeau (1996) correspond à une forme « préfabriquée », beaucoup moins souple que le rituel. Elle est plus codifiée et plus monotone. En comparaison, le rituel en sport est souvent considéré comme sacré et fondé sur une croyance en l'efficacité accrue de son effet. Nous n'entendons donc pas ici caractériser l'ensemble des mimiques, gestes et discours observables dans un vestiaire comme des routines car cela nous paraîtrait en somme trop réducteur. Nous prendrons comme référence le concept de rituel pour analyser le vestiaire lors de l'avant match.

3.2 Des rituels basés sur une logique de combat, des croyances et une appartenance identitaire

Pour Canal et Quintilla (1999), les transformations « de mec à joueur » sont directement liées aux représentations qu'ont les joueurs de leur sport et aux croyances qu'ils ont développées. Si l'on s'intéresse à la logique interne de ce sport, la notion de combat semble faire consensus auprès de nombreux experts : pour Pociello (2007), le rugby est le sport collectif qui représente le plus fort degré d'investissement de violence légitime. Il s'est construit et a évolué autour d'une logique de combat, en quelque sorte il existe pour et par le combat. C'est ce combat collectif au corps-à-corps qui distingue le rugby à XV des autres sports collectifs de combat et en fait donc sa spécificité (Darbon, 2002). Le rugby à XV met en avant l'importance du collectif et place au centre les moments de luttes collectives intenses comme porteuses de valeurs de solidarité et de don de soi (Darbon, 1999). Enfin, pour Conquet (2003), c'est l'opposition au corps de l'adversaire qui fonde la pratique du rugby : « *en Rugby ; la capacité à combattre en opposition au corps détermine à 95% la possibilité d'utilisation du ballon* » (Conquet, 2003, p. 123), tandis que la circulation de balle qui « *constitue 99,99% du jeu dans les jeux interpénétrés de circulation de balle, ne constitue en rugby que 4% de la totalité du jeu* » (Conquet, 2003, p. 123). Ainsi, on comprend mieux que la logique de préparation au combat soit importante lors de l'avant match. Elle constituerait un habitus culturellement partagé par les entraîneurs et les joueurs, lié à leurs vécus et conditionnerait l'existence de nombreux rituels observables comme les discours d'avant match.

« Une fois transformé, je suis prêt au combat »

(Témoignage d'un joueur de l'USAP, cité par Canal & Quintilla, 1999, p. 5)

« Dans ce sport de combat il y a la trouille. Elle existe. Il faut la juguler. Il faut exorciser ses peurs. On va prendre un mec dans le buffet de 90 kilos »

(Franck Mesnel dans « Ces chers ennemis », Boilon, 2007)

Pour Leclercq (1992), un rituel implique également une intention de produire chez autrui une croyance erronée. Une croyance qui peut emmener le joueur à se sentir capable de se battre, voire de mourir pour son équipe (Leclercq, 1992). Bien souvent, ces rituels ont un caractère « magique » et permettent d'anticiper les issues de la rencontre. Ils peuvent viser à provoquer simultanément une décharge psychique favorable pour soi et défavorable pour l'adversaire. Un exemple de ce dernier but nous est apporté à travers le Haka de l'équipe des All Blacks néo-zélandais (cf. figure 4, page suivante) qui cherchent à imposer à leurs adversaires, par le biais d'une danse ritualisée, un face-à-face tendu s'apparentant à de l'intimidation (Fredon, 2004) : « *Les yeux exorbités et rivés dans ceux de l'opposant, des gestes belliqueux et le souffle puissant. Il s'agit ni plus ni moins que de marquer l'esprit des adversaires, et d'établir ainsi un avantage psychologique* » (Fredon, 2004, p. 132).



Figure 4. Le rituel du Haka des All blacks (Fredon, 2004).

Ainsi, comme l'évoque Hahn (1977) l'utilisation dans le sport d'une forme de pensée magique construite autour de croyances permettrait aux joueurs la création de mécanismes de défense, de protection, de motivation, de concentration ou de catharsis. Dans un vestiaire de rugby de haut niveau nombreux sont les joueurs qui semblent adeptes de croyances et de conduites afférentes. À ce sujet, comme l'évoquent Canal et Quintilla (1999), Moles (1999), et Saouter (2000) le maillot de rugby semble bénéficier d'une importance symbolique indéniable. Il est souvent l'objet de croyances de la part des joueurs ; en effet, comment peuvent-ils investir le champ de bataille sans « armure », sans l'uniforme qui leur permettra d'affronter le danger, l'incertitude constitutive du jeu ? Pour les auteurs, l'attention particulière portée au maillot est révélatrice de croyances liées au combat, que l'on retrouve à travers le rituel de la remise des maillots. D'ailleurs, il arrive que ce rituel soit mis en place par les entraîneurs. Dans ce cas, ils se servent du maillot comme étendard pour motiver et souder le groupe. Ils rappellent les valeurs du club ou celles de l'équipe, auxquelles chacun doit adhérer.

*« Il y a l'importance du maillot, je le mets que pour rentrer dans le match, c'est au dernier moment, je me dis que je suis un privilégié »
« J'embrasse le maillot avant de le mettre, j'embrasse mon alliance et ma chaîne »
(Témoignages de joueurs de l'USAP, cités par Canal & Quintilla, 1999, p. 5)*

« Je me souviens qu'au bout d'un moment on posait le maillot par terre et on se mettait tous en rond autour ». (Témoignage d'un joueur, cité par Saouter, 2000, p. 65)

D'autres dimensions ont parfois été exprimées par les joueurs. Il nous paraît important de les mettre en valeur. Ainsi, dans le vestiaire de l'USAP décrit par Canal et Quintilla (1999), de nombreux joueurs ont paru être des adeptes de croyances : chaussette du pied gauche que l'on met avant l'autre, slip de la victoire, crampons de la réussite...

*« J'ai un petit gris-gris, c'est ma chaîne et ma médaille que j'enlève à telle heure »
« Je me déshabille toujours de la même façon, je mets mon short, je m'occupe de mes crampons, je les nettoie, je les cire »
(Témoignages de joueurs de l'USAP, cités par Canal & Quintilla, 1999, p. 7)*



Figure 5. Les joueurs écoutent de la musique avant le début du match.

Toutefois, bien qu'ayant pour but d'aider le joueur à se sentir prêt, ces rituels considérés comme « normaux » dans la préparation du sportif lors d'une compétition peuvent aussi devenir envahissants pour l'entraîneur (Laborde, 2011) : prenons par exemple le cas d'une chaussette droite qu'un rugbyman enfilerait toujours avant la gauche (nous reprenons ici une publicité connue du grand public mettant en scène un footballeur français). Si au sortir du vestiaire le joueur se met à douter d'avoir donné la priorité à la bonne chaussette, et qu'il ne puisse s'empêcher de délayer ses chaussures pour enlever puis remettre de nouveau ses chaussettes dans le bon ordre, celui-ci se sentirait peut-être obligé de recommencer l'enfilage depuis le début parce qu'il ne serait pas tout à fait sûr d'avoir mis la gauche sur le pied gauche et la droite sur le pied droit ... Dès lors, plutôt que de rassurer le joueur, le rituel peut devenir une contrainte. Il ne permettrait pas de s'adapter à l'imprévu (Laborde, 2011). Dans d'autres cas, un joueur ayant besoin systématiquement d'un discours d'avant match ou d'un petit mot glissé à l'oreille de la part de son entraîneur se sentira peut-être angoissé ou insuffisamment préparé s'il ne peut en bénéficier. Il y aurait donc un danger de basculement progressif vers un trouble obsessionnel compulsif (TOC) rendant le joueur esclave de ses propres rituels et l'empêchant d'être au maximum de ses capacités (Laborde, 2011).

Les rituels observés dans un vestiaire semblent donc en partie reposer sur des croyances et une logique de préparation au combat. Il se peut également qu'ils soient fondés sur des logiques identitaires, d'appartenance à un territoire, à un club. Il est en effet courant d'observer lors de l'avant match des discours de motivation des entraîneurs empreints de toute l'identité locale où les entraîneurs ne font que traduire une identification totale de la ville à son équipe. En général, ceux-ci utilisent cette identité dans leurs discours et s'adressent aux joueurs pour qu'ils rentrent dans le match en possédant tous les repères pour ne pas se noyer. Une illustration peut nous être donnée à travers les discours d'avant match des entraîneurs de Bourgoin au cours des années 2000. Les paroles des entraîneurs sont ici rapportées par deux anciens joueurs, Lionel Nallet et Sébastien Chabal :

Ils nous ont fait croire que les instances du rugby mondial en voulaient à Bourgoin, qu'on était une petite ville, que personne ne nous aimait, que personne ne voulait nous voir là. Et puis ça faisait partie de l'âme de ce club. (Lionel Nallet dans « tour d'honneur », Guarrigues, 2014)

Forcément l'identité elle reste. Forcément les entraîneurs de Bourgoin continuent de remettre en musique le discours de Michel Couturas qui disait que tout le monde veut nous battre, que vous êtes les petits et qu'ils sont les méchants. Et qu'il va falloir mettre les mains dans le cambouis et se remonter les manches pour essayer de s'en sortir. (Sébastien Chabal dans « tour d'honneur », Guarrigues, 2014)

Dans ce cadre bien particulier, l'individu doit alors sentir en lui une identité spécifique (Fontorbes, 2007). Mais cette identité sera d'autant plus forte et qualifiée si ce sentiment

collectif d'identité l'habite et le prend en compte. Selon Fontorbes (2007), il y a alors une forte complémentarité entre l'identité du moi et l'identité du groupe ; complémentarité qui a pour effet de mettre un plus grand potentiel d'énergie à la disposition à la fois de la synthèse personnelle et de l'organisation sociale (Fontorbes, 2007). Il s'agit donc pour l'entraîneur de faire vivre l'expérience d'une adhésion inconditionnelle aux références et aux valeurs qui instituent véritablement le groupe : solidarité, fraternité, fidélité au club (Saouter, 2000). D'ailleurs, le Haka des all blacks n'est-il pas un rituel préparatoire d'avant match symbolisant une identité culturelle importante ? Plus que tout autre élément de la culture Maorie, cette danse complexe est l'expression de la passion, de la vigueur et de l'identité de la « race » (Fontorbes, 2007). Pour Jackson, (2007) le Haka est un vrai message de l'esprit Maori exprimé par des mots et des postures.

Une deuxième illustration de ce marquage identitaire des rituels de vestiaire peut nous être apportée à travers l'exemple du « cercle de joueurs ». Il est en effet possible d'observer au sein des vestiaires de clubs de haut niveau des joueurs qui se regroupent quelques minutes avant le coup d'envoi, et forment une sorte de grappe (Lainé, 2012). Les joueurs hurlent, se bousculent, éprouvent leur force, évacuent leur angoisse par un contact extrêmement physique préfigurant le combat à venir. Ces mouvements s'accompagnent très souvent d'un discours de l'entraîneur et des joueurs leaders (Darbon, 1997). Ce qui est réaffirmé à travers ces comportements très ritualisés, dont nous pourrions donner beaucoup d'autres illustrations, c'est bien la solidarité du groupe. Nous sommes peut-être là dans le cas où le type de solidarité qui est à l'œuvre est le plus éloigné de la notion d'hospitalité. Le groupe se définit essentiellement par opposition à l'autre, il s'agit d'une solidarité qui permet d'affirmer son identité, et qui exclut l'autre de la façon la plus radicale possible (Darbon, 1997).

Le vestiaire de rugby semble donc respirer l'ancrage et l'appartenance identitaire. Le lieu, le moment, les hommes qui font et qui sont le vestiaire, constituent une forme de singularité qu'il semble impossible d'occulter pour comprendre les discours et les gestes d'avant match.

Au regard des évolutions actuelles du rugby, nous pourrions toutefois émettre quelques réserves pour analyser et comprendre ces rituels. Comme le suggère Duret et Agustini (2012), de nombreuses évolutions au sein du vestiaire sont en partie liées à la professionnalisation du rugby. Les entraîneurs et les joueurs sont désormais tenus de faire preuve d'une certaine maîtrise liée à leur statut. Pour Moles (1999) une forme de tempérance s'impose. De nos jours, les rituels dans les équipes du haut niveau seraient donc plus contenus et auraient perdu de leur importance symbolique (Moles, 1999).

3.3 Des rituels de transformations individuelles et collectives

Si le stade est un lieu de ritualisation sacrée de la compétition, le vestiaire n'est-il pas le lieu de passage par excellence d'une ritualisation sacrée de la transformation individuelle et collective visant à la performance ? Pour Canal et Quintilla (1999) le vestiaire constitue une étape de transformation, un passage de l'homme au sportif prêt à combattre jusqu'à vouloir « *manger les adversaires* » (Canal & Quintilla, 1999, p. 8). Les auteurs évoquent le vestiaire en rugby comme lieu de transformation, d'intimité, de repli sur soi, de concentration mais également de communion, du collectif qui transcende (Canal & Quintilla, 1999).

Dans le but de donner une définition plus complète à la notion de rituels, Claude Rivière (1992) propose de considérer les rituels comme :

Un ensemble de conduites individuelles ou collectives, relativement codifiées, ayant un support corporel (verbal, gestuel, postural), à caractère plus ou moins répétitif, à forte charge symbolique pour leurs acteurs et habituellement pour leurs témoins, fondées sur

une adhésion mentale, éventuellement non conscientisée, à des valeurs relatives à des choix sociaux jugés importants, et dont l'efficacité attendue ne relève pas d'une logique purement empirique qui s'épuiserait dans l'instrumentalité technique du lien cause-effet. (Rivière, 1992, p. 6)

Les observations menées et les différents témoignages d'acteurs présents au sein des vestiaires (Canal & Quintilla, 1999 ; Fontorbes, 2007 ; Moles, 1999) lors de l'avant match semblent suggérer l'existence d'une multiplicité de rituels de transformation des joueurs auxquels nous pourrions intégrer le discours d'avant match. Afin d'illustrer nos propos à partir d'exemples concrets, voici un témoignage décrivant les rituels présents au sein d'un vestiaire d'une équipe de rugby de haut niveau (équipe de l'USAP). Nous pouvons observer que ces rituels prennent à la fois une forme collective et individuelle :

Nous avons pu constater que certains joueurs échangent, par moment, des bousculades, épaules contre épaules, se soulèvent en se serrant très fort, se donnent des tapes fort vigoureuses ... jusqu'à la ronde à quelques minutes du coup d'envoi. Les joueurs constituent alors une ronde compacte, jusqu'à ne plus former qu'un anneau qui peut se déplacer avec vigueur sur un à deux mètres ou s'abaisser et se soulever en dégageant une énergie spectaculaire. Le capitaine exhorte souvent ses « troupes » à la vaillance ou rappelle des exigences de jeu ; quelquefois un cri collectif surgit. L'entraîneur se prononce sur un registre affectif : la défense du blason, du territoire. Suit un silence pesant, grave, les joueurs s'alignent par postes [du pilier à l'arrière], derrière le capitaine, attendant le signal de l'arbitre pour sortir des vestiaires. Dans le couloir d'accès au terrain, entraîneurs, dirigeants, médecin et kinésithérapeute donneront une dernière tape amicale aux joueurs sur les fesses ou sur les épaules de manière complice et solennelle. Les joueurs sont alors prêts à investir la pelouse, lieu d'affrontements. (Canal & Quintilla, 1999, p. 5-6)

Il apparaît ici que les rituels de préparation des joueurs de rugby sont souvent structurés et rigoureux (Canal et Quintilla, 1999). Ils distinguent le temps de la vie quotidienne du temps du combat collectif, et permettent le passage de la vie au combat, d'un état psychologique habituel à un état psychologique spécifique, indispensable pour aborder ce moment d'exception que constitue le match devant un public « *qui porte et fait frissonner* » (selon un témoignage d'un joueur des lignes arrières, cité par Canal & Quintilla, 1999, p. 8), face à une équipe qui pose les questions essentielles de l'incertitude et de l'impossibilité de maîtriser l'issue de l'épreuve. Il semblerait donc que tous ces rituels ont comme point commun de permettre au joueur l'accession à un autre état d'esprit, à d'autres dispositions mentales.

Ainsi, cette logique de préparation à la compétition à travers les rituels de passage peut être considérée comme la recherche d'un état psychique particulier, propice à l'accomplissement de la plus haute performance. Les joueurs peuvent par exemple à partir du discours des entraîneurs rechercher un état de forte concentration, ou encore focaliser leur attention sur des éléments qu'ils peuvent contrôler (exemple : des gestes lents, des respirations profondes ou actives) afin de la détourner des éléments qu'ils ne peuvent pas contrôler (l'adversaire, l'enjeu du match...) (Féménias & Campo, 2015 ; Laborde, 2011). Ces rituels sont également considérés comme des manières de gérer le stress, en agissant comme des remparts contre la peur de l'affrontement à venir : « *on sent monter l'angoisse, on pourrait la palper* ». (Cabannes, 1993, p. 106). Tee-shirts mis à l'envers, prières, casques de musiques sur les oreilles, ne constituent-ils pas des rituels susceptibles de parer à une angoisse liée à l'incertitude du combat ?

Si à l'heure actuelle les ouvrages de préparation mentale, les recettes d'entraîneurs, ou les conseils de préparateurs mentaux participent à l'induction de ces états psychiques, il ne faudrait pas oublier que ces procédures font toujours l'objet d'une réappropriation par les joueurs (Marcellini, 1993). Faut-il dès lors, comme le suggère Marcellini (1993), continuer à s'intéresser au contenu de ces techniques de « préparation mentale », de ces rituels, plutôt qu'à l'analyse de la structure, des fonctions, et du sens que ces derniers ont pour le rugbyman ?



Figure 6. Joueur en plein rituel d'imagerie mentale.

S'agissant des rituels, il faut tout de même noter deux différences fondamentales entre le rituel traditionnel et le rituel en rugby. Ce dernier est à la fois individuel (construit par le sujet qui s'isole momentanément) et collectif; de ce fait il s'oppose à l'organisation communautaire des rituels des sociétés traditionnelles. D'autre part, le passage dans les sociétés traditionnelles est généralement irréversible, tandis que celui vécu par le rugbyman ne dure que le temps du match et doit être chaque fois rejoué. Ce passage ritualisé est ternaire : séparation d'avec le monde ordinaire, entrée dans un nouvel état, toujours transitoire, et retour à l'état de conscience ordinaire (Canal & Quintilla, 1999).

Comme le suggère Turner (1990), même si certains rituels sont individuels, ils prennent un caractère collectif pour arriver au but final de la transformation et du rôle à jouer. La transformation est alors ressentie comme un passage obligé par l'ensemble des joueurs : *« chacun se défait lentement de ses vêtements, attributs qui renvoient à son inscription et à sa trajectoire sociale et existentielle, extra-sportive. Comme s'il s'agissait de mourir à soi. C'est une séparation symbolique qui consiste à laisser le civil au vestiaire »* (Féménias & Campo, 2015, p. 9). On quitte alors le monde social habituel pour se plonger dans un cadre contextuel précis avec des repères précis quant au moment où l'on bascule dans l'autre contexte.

*« Les gris-gris ça signifie le moment où l'on passe de mec à joueur »
« Je vais sentir que c'est le moment d'enlever ma chaîne et ma médaille et puis après je me transforme, je vais me transformer, je vais me déguiser en sportif »*
(Témoignages de joueurs de l'USAP, cités par Canal & Quintilla, 1999, p. 6)

Le rituel c'est être donc être soi-même et en même temps jouer à d'autres rôles. L'important c'est la transformation dans un contexte précis et particulier. *« C'est une marge comportementale qui fait que X n'est pas vraiment X et que Y ne l'est pas non plus »* (Piette, 1997, p. 142). À ce titre, le vestiaire peut se définir pour Sansot comme un lieu et un moment où se forment et se transforment les identités (Sansot, 1978). Dès lors, la notion de secondarité, présentée par Sansot comme une possibilité de mise à distance, une possibilité de faire et d'être autre chose, pourrait représenter un concept approprié pour exprimer les conduites des joueurs de rugby.

« Sentiment de cassure entre ce qu'on était avant et ce qu'on est maintenant »
« J'ai changé complètement ma personnalité, je suis joueur de rugby et il faut que je sois agressif »
« Il y a une notion de transformation, le fait de porter le maillot, c'est l'impression de couper avec tout ce qui est ma vie »
(Témoignages de joueurs de l'USAP, cités par Canal & Quintilla, 1999, p. 6)

Ainsi, le rituel peut être conçu par les entraîneurs comme un élément capable de restaurer une dynamique par sa capacité de dramatisation et de symbolisation : il instaure la transformation (Turner, 1990). Il contribuerait à agir sur la nature même du joueur en modifiant momentanément sa personnalité ou en provoquant un sentiment de cassure avec son être habituel. Vargas-Tonsing et Guan (2007) présentent par exemple le rituel du discours d'avant match des entraîneurs en football comme un rituel de vestiaire ayant une influence momentanée sur le sentiment de compétence, la motivation et le comportement des sportifs.



Figure 7. Le joueur se tape sur la figure pour se préparer au combat.

Dans une autre mesure, les rituels de l'avant match témoignent d'une dimension collective, qui peut répondre aux besoins du joueur de se fondre dans l'équipe (Duret, 2011), de faire corps, de se rassurer en « sentant » ses partenaires prêts à l'épauler pour le combat à venir. Le rituel du vestiaire prend en charge la cohésion du groupe :

L'entraîneur a parfaitement compris que l'identité s'inscrit dans une intersubjectivité qui confronte l'individu au groupe auquel il se rattache. C'est une sorte de relation en miroir. Le joueur va se juger lui-même à la lumière de ce qu'il découvre de la manière dont les autres le jugent ; au travers du discours de l'entraîneur qui fait partie du groupe sous l'oreille et le regard des autres joueurs. C'est une étape de la construction, consolidation de l'identité collective. (Fontorbes, 2007, p. 11)

C'est alors comme si « un corps collectif de chair et de sang » (Canal & Quintilla, 1999) se construisait. Les rituels de préparation au combat sont à la fois individuels et collectifs. On y puise des forces, une énergie indispensable et un sentiment d'appartenance.

« On a le même maillot que les copains, il doit se passer quelque chose collectivement, il y a un sentiment d'appartenance à un groupe »
« Je m'occupe de mes partenaires, c'est des tapes sur les fesses, je ne m'occupe que de mes partenaires »
« Ce qui est important c'est le regard de mes collègues dans les vestiaires par rapport à leur comportement, je vois un peu le match qu'on va faire »
(Témoignages de joueurs de l'USAP, cités par Canal & Quintilla, 1999, p. 5)

Pour Durkheim (1915), toute manifestation de rituel est conçue comme un moment privilégié

d'effervescence collective, d'influence de la conscience collective, et en même temps d'intériorisation des normes sociales : c'est comme si au même moment tous ses compagnons se sentent transfigurés de la même manière, et traduisent leurs sentiments par leurs cris, leurs gestes, leurs attitudes. Tout se passe comme si l'individu était réellement transporté dans un monde spécial, entièrement différent de celui où il vit d'ordinaire, dans un milieu tout peuplé de forces exceptionnellement intenses, qui l'envahissent et le métamorphosent (Durkheim, 1915). Dans cette perspective, certains rituels d'avant match comme les discours des entraîneurs sont des moyens pour le joueur de se mettre au service d'un groupe qui le porte et le transcende. L'entraîneur doit alors prendre en considération la portée symbolique de son discours et l'adapter en fonction des contextes de chaque match et des joueurs.

Pour Moles (1999) il existerait notamment une distinction importante en ce qui concerne l'usage des rituels de vestiaire : pour l'auteur les rituels des avants sont à différencier de ceux des trois-quarts. Les trois quarts préféreraient en général des rituels plus calmes et légers que les avants : « *Il faut garder les avants au chaud, dans la pénombre des vestiaires. Pour qu'ils rugissent et crachent leur venin quand s'ouvrira la porte des vestiaires et monteront les clameurs* » (Moles, 1999, p. 4). Cette distinction serait en partie due aux taches de combat plus nombreuses en match pour les avants que pour les trois quarts.



Figure 8. Les avants font des mauls dans le vestiaire.

Nous pourrions toutefois émettre quelques réserves à ce sujet, notamment au regard des observations que nous avons pu mener ces dernières années au sein des vestiaires de clubs de Haut Niveau, mais aussi des évolutions actuelles liées au professionnalisme. Nous pensons en effet que la distinction dans les logiques de préparation des avants et des trois quarts tendrait à disparaître avec la professionnalisation du rugby. Pour Duret et Augustini (2012), la rationalisation du jeu actuel a conduit à l'émergence de morphotypes extrêmement athlétiques, et cela quel que soit le poste occupé ; les joueurs ont gagné en polyvalence. Ils ont une compréhension plus fine du jeu des autres lignes. Ces transformations morphologiques auraient permis d'estomper la division du travail sportif entre avants et arrières. Un constat qui nous amène à penser que l'identité collective et les actions ritualisées propres aux « avants » ou aux « trois quarts » se sont peut-être atténuées ces dernières années au sein des vestiaires des clubs de haut niveau. Dans ce cadre, l'entraîneur doit-il uniformiser davantage ses discours ? Nous pensons que nos résultats de recherche concernant le vécu subjectif des entraîneurs devraient nous apporter des éléments de réponse à ce sujet.

3.4 Une appropriation de l'espace

Lorsque l'on observe un vestiaire de rugby quelques minutes avant le coup d'envoi, chaque joueur occupe de manière préférentielle un endroit particulier, un coin, les douches ou effectue un circuit bien précis.

« *Chacun a sa place, chacun ses manies, chacun s'habille différemment* »
« *La première fois que je suis arrivé à Bègles, je me suis mis à la place de quelqu'un d'autre, il a jeté mes affaires* »
(Témoignages de joueurs, cités par Saouter, 2000, p. 65)

« *Il est 16h57 lorsque les brivistes prennent calmement possession de leur vaste vestiaire. Dans un silence monacal, la plupart se changent, assis en dessous de l'étiquette où est inscrit leur nom* » (Bienfait, 2016, para. 5)

Ces espaces sont souvent des prétextes pour s'isoler et se concentrer à partir d'un espace pour soi-même (Canal & Quintilla, 1999) :

« *Dans un coin des vestiaires pour me renfermer sur moi-même, pour me relaxer* »
« *Je me mets face au coin des douches et je me retrouve un peu* »
(Témoignages de joueurs de l'USAP, cités par Canal & Quintilla, 1999, p. 5)

« *Le troisième ligne Sud-Africain est immobile. Durant près d'un quart d'heure, seules ses paupières bougeront* ». (Bienfait, 2016, para. 6)

Cet isolement à travers un espace bien délimité semble être une étape à la fois indispensable et paradoxale dans la mesure où l'affirmation dans le groupe est également une nécessité. Comme l'évoque Robert Damien (2009) à travers l'exemple des douches, certains endroits du vestiaire peuvent se voir attribuer une utilité particulière que l'entraîneur doit préserver :

Au fond se tiennent les douches ... avant la mise en jeu certains joueurs ont besoin de s'isoler pour se laver, vomir, se délester de toutes les sécrétions de la vie civile, se nettoyer de tous les ragots et rancœurs qui se sont déposés sur notre identité familiale, professionnelle, sportive. Il faut faire le vide de ce passé, se purger de toutes les alarmes pour entrer dans le champ magnétique ... C'est le lieu d'une fécondation où chaque joueur accouche de lui-même en se concentrant sur sa propre métamorphose par l'esprit d'équipe qui va le transformer. (Damien, 2009, p. 186)

Cet isolement qui vise à se retrouver, à se centrer sur soi est souvent vécu chez les joueurs comme une étape importante avant de s'unir et de fusionner avec le groupe. S'extraire du groupe pour mieux le retrouver dans un deuxième temps apparaît donc comme une dimension spécifique de la préparation à la performance en Rugby (Damien, 2009). Dans une même perspective, le fait de passer une dernière fois aux toilettes est considéré comme une forme de rituel collectif (Darbon, 1995) ; c'est le signe d'une anxiété prenant place chez les joueurs. Elle est significative de cette fameuse montée d'angoisse si souvent décrite par les acteurs de ce jeu (Féménias & Campo, 2015).

La place qu'occupe un joueur au sein d'un vestiaire peut également symboliser son statut et son rôle au sein de l'équipe. Comme pour le terrain, où chacun prend une place définie, le vestiaire est investi de façon codifiée. Cela impose au nouveau venu une initiation quant au choix de la bonne place. La répartition spatiale des 22 joueurs (ou 23 selon le niveau de pratique) inscrits sur la feuille de match obéit à une logique implicite, qui veut que des usages soient respectés :

- Lorsque l'équipe joue à l'extérieur, les plus jeunes, les moins expérimentés, déposent leurs affaires une fois que les « *tauliers* » ont fait leur choix (Féménias & Campo, 2015, p. 54) ;

- Lorsque l'équipe joue à domicile, les places sont souvent attribuées, en particulier chez les professionnels. Il arrive que les maillots soient préalablement disposés sur les porte-manteaux, comme pour signifier à chacun quelle est sa place et ce qui l'attend (Féménias & Campo, 2015). Cette répartition s'effectue aussi en fonction des postes de jeu.

L'étape de spatialisation bénéficie à la fois d'un caractère individuel (le corps communautaire n'est pas encore formé) mais aussi d'une dimension sociale à travers le choix du voisin. La répartition est en général simple, d'un côté les avants, de l'autre côté les arrières (Saouter, 2000). Les avants ressentent effectivement le besoin d'être proches pour déjà simuler le contact qui sera permanent pour eux, et très intense, pendant le match. Ils forment, le plus souvent, deux groupes distincts. Tout se passe comme si chacun retrouvait, par cette distribution dans l'espace, sa place dans la structuration sportive de l'équipe, qui différencie les statuts (novices/tauliers) et les rôles (avants/arrières) (Féménias & Campo, 2015). Même si cette séparation n'est pas toujours évidente selon nous car il arrive parfois que certains joueurs ressentent le besoin de s'extirper du groupe ou de se rapprocher de ceux qui ont la même façon de se préparer (exemple : se rassurer en faisant de l'humour, se motiver).

La connaissance de ces modes de fonctionnement nous paraît donc primordiale pour l'entraîneur. Nous pensons que l'entraîneur doit respecter dans le vestiaire l'espace intime de son joueur afin de ne pas perturber ses rituels (exemple : ne pas s'asseoir à la place du joueur ou manipuler ses affaires.) Cet espace a parfois une valeur hautement symbolique pour lui. Il se pourrait donc que cette appropriation de l'espace des joueurs influence les stratégies de communication des entraîneurs. Nous pensons par exemple au fait de regrouper les joueurs dans une zone réservée aux avants ou aux trois quarts.

3.6 L'avant match : un moment préparé au fil de la semaine

Il semble aujourd'hui admis lorsque l'on observe le fonctionnement d'une équipe de haut niveau, qu'un match de rugby ne se prépare pas uniquement lors de l'arrivée au stade ou quelques minutes avant le coup d'envoi. Il y a en effet toute une préparation en amont qui nécessite d'être explorée pour comprendre ce qui se passe dans les vestiaires lors de l'avant match.

À partir de nos observations depuis plusieurs années d'équipes évoluant au plus haut niveau, et des témoignages de plusieurs acteurs du rugby, nous avons souhaité décrire une semaine « type » de préparation d'un match de rugby en nous focalisant sur les discours des entraîneurs et des joueurs. Notre objectif est de montrer que l'avant match au sein d'un vestiaire est un instant multiple, étalé dans le temps, préparé en amont, et que son analyse ne peut être cantonnée aux dernières minutes précédant une rencontre :

- Le début de semaine : nous concevons le début de semaine d'une équipe de rugby de haut niveau comme une phase de préparation stratégique, tactique et technique. Les entraîneurs proposent généralement le lundi ou mardi, *via* la vidéo, une analyse du/des matchs précédents, et/ou de leur futur adversaire. Le début de semaine est aussi un moment où les entraîneurs fixent des objectifs d'entraînement et de performance (objectifs de résultats et de maîtrise du jeu) pour le prochain match. Ces objectifs sont à la fois individuels et collectifs ;
- Le milieu de semaine : on observe ensuite au fur et à mesure de la semaine une réduction des discours à caractère stratégique, tactique et technique au profit de discours axés plutôt sur des aspects mentaux (exemple : les entraîneurs insistent sur l'état d'esprit qu'il faut avoir pour le prochain match, ou demandent une forte concentration pour les derniers entraînements) et émotionnels (exemple : rappel des

valeurs défendues par le groupe, tentatives de vexation des joueurs pour titiller leurs orgueils). Pendant la semaine, les entraîneurs et les joueurs leaders font des rappels des objectifs du match, et donnent des consignes aux membres de l'équipe :

Plus le match approche, plus l'entraîneur prend du recul. Plus ses messages ont été assimilés, plus son effacement peut être complet. Jusqu'au retrait total dans les derniers instants. Jusqu'à l'ultime intervention d'un joueur reprenant exactement les dernières notes de la mélodie composée par ses soins à la seconde même où s'était achevé le match aller. (Laporte, 2015b, p. 45)

- La veille du match : c'est le moment de fédérer l'équipe qui a été désignée sur la feuille de match, lors du « Team Run ». C'est généralement un galop d'équipe encadré par le capitaine, en dehors de l'influence des entraîneurs. Il consiste à répéter, avec ou sans ballon et à allure modérée, les mouvements généraux et l'organisation du jeu. Ce moment clé, appelé aussi « l'entraînement du capitaine », est décisif pour la préparation psychologique de l'événement :

C'est à ce moment précis que les choses se disent, que les objectifs se cristallisent et que la relation entre les hommes se cimente. Riche de cette semaine un peu mécanique mais rassurante par sa structure rythmée et cohérente, les joueurs sont prêts à assumer la partie la plus délicate, princesse des doutes et mère de toutes les anxiétés : l'attente ! (Galthié, 2015, para. 5).

On retrouve traditionnellement un discours du capitaine ou des entraîneurs lors de la mise en place et/ou à l'hôtel le jour du match pour les équipes en déplacement. Ces discours sont en général solennels et préparés à l'avance :

Ce sont les causeries d'avant match, la veille de chaque rencontre et le jour même avant de rentrer dans le bus qui appellent le travail préparatoire et de mise en scène le plus précis. Complètement préméditées contrairement aux interventions de mi-temps qui, de fait, relèvent de l'improvisation presque totale. (Laporte, 2015b, p. 174)

Ma préparation personnelle s'effectue en silence. Je prends toujours un moment rien que pour moi afin de réfléchir à ce que je vais dire à mes joueurs dans le cadre de ma causerie. C'est un temps que je veux le plus calme possible, presque retiré du monde. Dans la bulle que constitue déjà notre vie loin de tout, à l'hôtel dans l'attente du match qui se profile. J'ai besoin de faire le point et pour cela il ne me faut aucune perturbation alentour. (Laporte, 2015b, p. 173)

- Le jour du match : Le but est souvent de faire passer le temps à l'équipe en ne dépensant pas trop d'influx nerveux. Au cours de la promenade, du réveil musculaire ou bien du déjeuner, les entraîneurs et les joueurs leaders peuvent parfois s'adonner à un dernier discours pour rappeler les enjeux et les attentes liés au match :

C'est très difficile de garder des lions en cage dans l'attente d'un combat. Il faut s'occuper sans trop se disperser, s'évader tout en gardant la tête au match, ne pas prendre la pression sans dépenser trop d'influx ... Équation difficile à résoudre, que seule l'expérience de certains vieux briscards permet d'appréhender avec flegme et sérénité. (Galthié 2015, para. 5).

Dans d'autres cas certains acteurs pensent au contexte du match, et aux adaptations qu'ils vont devoir apporter à leurs rituels. Nous pensons par exemple à l'échauffement qui peut être rallongé en faveur des botteurs par temps de pluie. Pour Onesta¹⁹, ancien manager de l'équipe de France de Handball, la pression augmente au fur et à mesure :

Il y a une forme de pression. On parle moins. On est plus centrés dans la stratégie. Progressivement dans la journée, chacun rentre dans son petit monde à lui et prépare sa rencontre de manière solitaire. (Onesta cité par Dhollande Monnier, 2015, para. 3)

À travers cette multiplicité des discours au cours de la semaine, nous concevons donc l'avant match comme un instant préparé en partie à l'avance. Il nous semble important dans notre méthodologie d'intégrer cette dimension en effectuant des entretiens semi-dirigés avec les entraîneurs le matin du match dans le but de renseigner le contexte de chaque rencontre, et ainsi de mieux comprendre cet instant particulier. Nous pensons qu'il est également nécessaire d'aborder la question de la transposition didactique de ces modes de fonctionnement avec des entraîneurs en formation : ces logiques sont-elles toutes transposables ? Comment intégrer la spécificité locale et l'adaptation nécessaire au public, par exemple avec sportifs amateurs ?

3.7 Les discours des entraîneurs



Figure 9. Exemple de discours d'avant match.

Les discours d'avant match au sein des vestiaires sont souvent un rappel des consignes données pendant la semaine de préparation du match : « *À cet instant je regarde mes coéquipiers dans les yeux. Nous ne parlons pas beaucoup. Je lâche deux trois mots, histoire de détendre un peu l'atmosphère. Mais nous connaissons notre rôle par cœur et chacun sait ce qu'il a à faire.* » (Sébastien Chabal, 2011, p. 6). En règle générale, les entraîneurs et les joueurs discutent des consignes liées à la stratégie et aux tactiques à adopter. Ils tentent également par leurs discours d'agir sur la motivation des joueurs, leur concentration, ou encore sur leur niveau de confiance (Cook & Crewther, 2012 ; Mellalieu, Hanton, & Thomas, 2008). Rey et Weiss (2005) nous apportent quelques éléments caractéristiques des discours de l'entraîneur avant le match :

C'est un discours qui se veut toujours, plus ou moins, persuasif. Il vise essentiellement à renforcer l'importance du collectif et l'appartenance à ce collectif. Traditionnellement, qu'ont entendu, de nombreuses fois les joueurs dans les vestiaires ? Sans doute des

¹⁹ Claude Onesta est considéré comme l'un des meilleurs entraîneurs d'équipe nationale de l'histoire du handball français. Il compte plusieurs titres de champions olympique et mondiaux à son palmarès.

discours cherchant à produire une forte identification des joueurs au projet de l'équipe : « Les gars, chacun sait ce qu'il a à faire ce soir. » En fait, des discours cherchant à construire une identité de groupe qui produirait de la cohésion, de la solidarité, de l'entraide. (Rey & Weiss, 2005, p. 321)

Ainsi, bien souvent, les discours des entraîneurs ou du capitaine sont préparés à l'avance (Bloom, Durand-bush, & Salmela, 1997). Au cours de leurs discours, les entraîneurs rappellent les enjeux sportifs qui pèsent sur la rencontre : place de l'équipe dans le classement, forces et faiblesses de l'équipe adverse, régulations du jeu à opérer au vu des rencontres antérieures, remaniements de l'équipe qu'il effectuera au fil du match, objectifs :

Le strict minimum exactement. Points forts, points faibles, je reste factuel, je m'en tiens à cela. Je consacre l'essentiel de mon propos à ma propre équipe, à notre propre jeu. On perd des matchs avant toute chose parce que l'on ne fait pas ce qu'il faut. Il est vital de parler de soi-même, de ses forces et de ses carences, avant d'évoquer l'adversaire. Avant le match pour s'y préparer au mieux, comme après à l'heure d'expliquer une contre-performance. (Laporte, 2015b, p. 160)

Pour Onesta, Il n'y a ainsi pas de recette miracle juste avant une demi-finale de championnat du monde de Handball : « *Ce sont surtout des mots sur le plaisir de vivre des moments comme ça. On ne peut pas avoir peur de quelque chose qu'on est venus chercher. C'est une belle journée qu'il faut vivre pleinement.* » (Onesta cité par Dhollande Monnier, 2015, para. 4)

Mais, les discours d'avant match structurés peuvent aussi laisser court à des moments d'improvisations dans le vestiaire. Rappelons que nous avons montré, dans le cadre d'une étude sur les discours à la mi-temps (Lainé, 2102), que les entraîneurs n'hésitaient pas à sortir de la trame de leur discours en fonction des regards et des gestes des joueurs. Le contexte momentané semble donc avoir son importance au niveau des techniques adaptatives employées par les entraîneurs :

Les choses les plus techniques, le discours fléché, c'est pour la veille, pendant la causerie technique et tactique. Au dernier moment, nous réservons tous des paroles instinctives, improvisées, en fonction des regards, de l'atmosphère. Il n'y a plus une once de réflexion, c'est le contexte qui nous envahit. Plus de phrases, peu de mots et des plus simples, au moment le plus important. (Laporte 2015b, p. 142)

Les entraîneurs peuvent aussi communiquer de manière individuelle auprès d'un ou plusieurs joueurs (en général pour des joueurs ayant des postes de jeu proches ou identiques). Un exemple nous est offert à travers le documentaire de Le Goff (2009). On y voit l'entraîneur du Stade toulousain s'adresser individuellement à ses joueurs pour leur donner des dernières consignes ou tenter de les mettre en confiance. Dans un premier temps Guy Novès l'entraîneur s'adresse à Clément Poitrenaud, un de ses joueurs les plus expérimentés :

On est là pour jouer juste. J'ai briefé un peu Fred sur ça. On est d'accord ? Montrer qu'on est en forme. Ça ne passe pas par l'exploit. Ça passe par la régularité de la performance. Ne pas être à la recherche du « truc » qui arrive une fois de temps en temps. Moi je ne veux pas ça ! (Guy Novès dans « La fureur de vivre », Le Goff, 2009)

Puis il s'adresse ensuite à un jeune joueur inexpérimenté, Rémi Lamerat, titulaire ce jour-là :

Umaga [son adversaire direct] n'est pas plus gaillard que toi, et l'autre pareil ! Par contre, tout est dans le dynamisme. Pense à te replacer. À ne pas te faire fixer dans les rucks. Tu te replaces. Sois dynamique dans ton remplacement. Quand tu joues, si tu arrives à jouer debout, tu regardes, tu ne jettes pas le ballon comme a dit Yannick [son capitaine]. L'exploit pour l'exploit. Par contre de la vitesse dans les remplacements ! Ce sont des mecs qui jouent vite les coups. Et tu arrêtes de me « bader » [d'être impressionné] ces joueurs [les adversaires]. « Bader » moi Jauzion [son capitaine] si tu veux. Tu as suffisamment de bons joueurs à côté de toi pour être impressionné par d'autres joueurs. Ce sont de bons joueurs mais l'avenir c'est toi, tu comprends ? (Guy Novès dans « La fureur de vivre », Le Goff, 2009)

Novès justifiera *a posteriori* ses choix de discours dans une émission de télévision consacrée au rugby :

Chaque joueur a besoin d'entendre des mots spécifiques. Clément était à ce moment-là dans un contexte de retour à la lumière, je ne voulais pas qu'il cherche à me prouver quoi que ce soit et qu'il joue naturellement. Pour Rémi c'est un jeune de 19 ans, il fallait le rassurer et puis aussi donner quelques petits derniers détails techniques parce que souvent le jeune joueur retient ce que le coach lui a dit. C'est un garçon très puissant, capable de franchir la défense adverse, et l'important c'est de pouvoir jouer derrière lui. Donc chaque joueur a besoin d'entendre des petits conseils comme ça. Enfin moi je le sens comme ça. Quand j'étais joueur c'est ce qui m'aurait apporté un plus au moment de rentrer sur le terrain. (Novès, émission « Les spécialistes », 2010)

En résumé, les discours d'avant peuvent être menés à la fois individuellement ou collectivement auprès des joueurs. Les discours destinés à l'ensemble du collectif sont souvent préparés à l'avance, et parfois séparés en deux parties : une partie « technique » menée par un entraîneur qui concerne les dispositions stratégiques, tactiques, physiques ou techniques à employer pour le match, et une partie « psychologique », menée par le même entraîneur ou son adjoint, où l'on cherche à modifier l'état d'esprit des joueurs en jouant éventuellement sur leurs émotions, sur l'« humain » (Laporte, 2015a). Il convient cependant de nuancer ce côté préparé du discours au regard notamment des adaptations liées au contexte momentané de l'avant match. C'est une des raisons pour lesquelles nous avons souhaité accéder au vécu subjectif des sujets concernant l'avant match.

4. Les techniques adaptatives mises en jeu par les entraîneurs

4.1 Les dernières minutes : une charge émotionnelle importante

Les dernières minutes de préparation du match s'effectuent la plupart du temps dans un contexte émotionnel fort, vécu différemment par les joueurs. C'est un moment d'incertitude où les joueurs se posent des questions quant à l'issue de la rencontre. Cette débauche d'émotion peut parfois révéler des caractères ou des états émotionnels plus ou moins positifs chez les joueurs. Si certains semblent ne manifester aucune émotion, d'autres en revanche tentent de maîtriser leurs émotions ou d'en provoquer de nouvelles :

La tension de l'événement, toujours et encore. Qu'on retrouvera à son paroxysme à 18h25 juste avant le début du bras de fer. Incandescents les joueurs se pressent, se serrent, s'étreignent. Se donnent même des coups de tête ou des bourrades pour certains

d'entre eux. « Montrez-leur d'entrée, quitte à être cons » assène l'entraîneur des trois-quarts Philippe Carbonneau. Péjoine enchaîne : « Aujourd'hui, qu'on redevienne ce qu'on est ! Vingt-trois mecs qui ne renoncent jamais. Vingt-trois guerriers. Qu'on arrête de jouer avec le frein à main. On doit les concasser et prendre du plaisir ensemble ». Puis le clan se réunit devant la porte du vestiaire pour attendre qu'un arbitre leur ouvre. Da Ros n'y tient plus. Il donne des coups de pied dans l'huis pour signifier qu'il urge qu'on les libère. Un arbitre exauce son souhait, il bondit. (Bienfait, 2016, para. 3)

Pour surmonter cette appréhension, nous dit Damien (2009) il faut donc une préparation individuelle et collective faite de concentration et de mobilisation. La vraie charge de l'entraîneur est alors de maîtriser cette émotion des derniers instants, ce bouleversement, cet ébranlement auquel chacun devra répondre sans trembler ni se dérober (Damien, 2009). L'entraîneur, lors de son discours, et en fonction de ses objectifs, doit donc faire un choix de mots et de gestes liés au contexte et à ses objectifs. Il représente, avec les joueurs cadres, la voix symbolique de l'équipe, et tente d'aider les joueurs à surmonter leur angoisse d'être dominé et diminué au cours du match. Il cherche souvent à activer des leviers psychologiques individuels (avec le joueur) ou collectifs (avec le groupe). Pour Damien (2009) le grand travail de l'entraîneur consiste à trouver les bons mots, faire les bons gestes, prendre des décisions tactiques, proposer les bons choix d'action dans les derniers instants :

La grande critique que l'on peut faire à l'entraîneur sera justement de dire que cette équipe ne s'amuse pas, qu'on ne s'aime pas, qu'on n'a pas envie de jouer ensemble, que personne n'est prêt à faire des efforts pour bien gagner et bien jouer, à donner son maximum et même au-delà ... Dans ce cas, l'entraîneur n'entraîne pas mais il traîne derrière soi le poids mort qu'est le groupe, une force d'inertie où chacun fait à peu près bien ce qu'on lui demande pour ne pas être remis en cause, mais sans entrain, sans désir. (Damien, 2009, p. 184)

Cette préparation du discours est donc souvent délicate. Laporte (2015b) avoue même « passer des heures à chercher, pour chacun de ses joueurs, sur quelles ficelles il va tirer ». (Laporte, 2015b, p. 173). Nous pensons donc qu'il est nécessaire dans notre étude de mettre en exergue le rôle des émotions à travers le ressenti des acteurs pour analyser les dernières minutes de l'avant match. Le terme émotion est exprimé ici dans un sens très large qui renvoie aux sentiments (peur, tension, excitation...), à l'instant (l'avant match), à la perception du temps, à l'auto-évaluation de son sentiment de forme physique ; à la confrontation du regard des autres (Fontorbes, 2007).

Les études de Vargas-Tonsing et Bartholomew (2006), Vargas-Tonsing et Guan (2007), Vargas-Tonsing et Short (2011) sur le discours d'avant match en sport collectif ont permis de questionner le rôle des affects au sein des discours des entraîneurs. Les auteurs ont notamment montré que les sportifs exposés à des discours incluant de nombreuses phrases de type « émotionnelles » témoignaient d'une grande confiance en leurs coéquipiers (Vargas-Tonsing & Bartholomew, 2006). Ils ont également constaté que le discours d'avant match était utilisé par les joueurs en premier lieu pour s'activer (Exemple : se relaxer ou se réveiller), se réguler émotionnellement, puis se concentrer et se motiver. La plupart du temps les joueurs rapportent aimer les discours d'avant match de leur entraîneur ou les trouvent efficaces en raison de la présence d'aspects émotionnels dans les discours (plus de 34% des mots dont se rappelle un joueur sont de nature « émotionnelle » et 36.4 % des joueurs souhaiteraient bénéficier de plus d' « émotions » dans les discours de leurs entraîneurs selon Vargas-Tonsing & Short, 2011). De plus, quand les discours d'avant match de l'entraîneur ne sont pas reconnus comme

efficaces c'est souvent dû à une mauvaise régulation émotionnelle du joueur. Vus sous cet angle, les aspects émotionnels paraissent donc jouer un rôle important dans la préparation du joueur. En plus d'influer sur l'état psychologique du joueur un discours chargé en émotions pourrait agir sur la motivation du joueur (Vargas-Tonsing & Guan, 2007). Une émotion de colère mènera par exemple à un style de jeu agressif. L'entraîneur doit donc avoir conscience des effets de son discours, et moduler ou non ses propos en fonction de ses objectifs.

Dans d'autres cas, l'entraîneur peut également jouer avec les émotions dans le but de s'adapter à l'adversaire. Selon Vargas-Tonsing et Guan (2007) les sportifs préfèrent un discours à dominante émotionnelle quand ils sont en position d'outsider ou sont confrontés à un adversaire plus fort. Ils préfèrent en revanche un discours de type informationnel (exemple : connaissances stratégiques et tactiques) lorsqu'ils n'ont jamais joué contre leur adversaire ou quand ils ont déjà perdu contre ce dernier auparavant. Selon l'adversaire, il faudrait donc peut-être réguler le niveau d'informations ou d'émotions données dans le discours.

Le niveau d'expertise du rugbyman aurait également son importance lors de l'avant match. Une étude de Neil, Mellalieu et Hanton (2006) a notamment montré que les rugbymen de l'élite sont en général plus confiants, moins anxieux que les rugbymen amateurs. Ils utilisent moins la relaxation et significativement plus l'imagerie mentale et le discours interne. En comparaison, les rugbymen experts semblent donc bénéficier de plus de techniques de préparation mentale pour gérer leurs émotions.

Toutefois, dans ce jeu d'émotions (Damien, 2009), l'entraîneur doit prendre garde lors de son discours. Comme nous le rappelle Damien (2009) dans l'approche d'un match il y a toujours une angoisse, d'être à la fois au-dessous de l'enthousiasme créateur généré par les mouvements de jeu et d'être totalement au-dessus, emporté, presque ravi dans une émotion excessive où on dépasse les bornes. Rechercher des émotions ou des états psychologiques particuliers chez les joueurs n'a donc rien de vraiment tranquille ou de rassurant pour l'entraîneur ou le leader de vestiaire. « *C'est très exigeant car cela impose de se donner à fond, mais avec adresse et au bon moment et en fonction de ce que requiert la situation.* » (Damien, 2009, p. 186-187). Ainsi, un discours d'avant match peut être aussi bien une réussite et une catastrophe. À titre d'exemple, Carlo Ancelotti, en football, prône plutôt le calme au sein du vestiaire et estime que les joueurs doivent être capables de se motiver eux-mêmes (Ancelotti, Brady, & Forde, 2016). Thierry Dusautoir, capitaine de l'équipe de France de rugby, à la veille de la finale de la coupe du monde de rugby en 2011, répondait à un journaliste :

Je ne sais pas encore ce que je vais dire à mes coéquipiers. Je crois que l'événement se suffit à lui-même. C'est une finale de coupe du monde, il n'y a pas grand-chose à ajouter... En tout cas, je ne vais pas tomber dans le pathos, ça ne sert à rien. (Thierry Dusautoir cité par Espitalier, 2011)

La stimulation provoquée par les mots peut donc emmener quelquefois le joueur hors cadre, c'est-à-dire que cela peut générer une forme de délire, de folie, un manque de lucidité pour le match à venir. Pour Damien (2009) c'est par exemple le moment paroxystique de la bagarre générale de début de match où tout le monde sort de ses gonds, ne se connaît plus et va au-delà du contrôle, perd sa maîtrise dans l'adversité, cherche à détruire l'autre sans respecter les règles du jeu :

On ne doit pas lui faire faire [au joueur] n'importe quoi. Il s'agit donc de maîtriser cette dimension affective. Tu peux épanouir ton joueur en lui apprenant à dominer cette

violence, cette agressivité ... parce que l'activité demande cette agressivité, d'une certaine manière elle l'exige, elle la rend indispensable. Mais tu n'es pas là pour le faire disjoncter. Le joueur a besoin de sentir cette agressivité en lui et toi, tu dois lui apprendre non seulement à la réveiller, mais aussi à la contrôler. Il y a un équilibre à trouver. (Témoignage d'un entraîneur cité par Féménias & Campo, 2015, p. 64)

L'entraîneur doit donc prendre conscience que les dernières minutes précédant un match de rugby sont souvent à forte charge émotionnelle pour les joueurs. Chaque individu est réceptif de façon différente au propos de l'entraîneur. Par conséquent, il ne peut avoir la même communication avec un joueur et l'ensemble de son équipe. Avant d'employer des mots pour modifier l'état d'esprit de ses joueurs, il devra réfléchir au préalable aux motifs de son intervention, au contexte du match, et aux conséquences que son discours pourrait provoquer par la suite. Certains entraîneurs choisissent même de ne pas intervenir lors de ces derniers instants :

Et puis quatre à cinq minutes avant la sortie du vestiaire, je m'en vais et je monte en tribune. Pas seulement pour être en place au coup d'envoi ! Il me semble indispensable de ne pas escorter les joueurs jusqu'au bout. Après tout, je ne vais pas sur le terrain avec eux ; leur histoire propre doit commencer avant d'entrer sur la pelouse. Je m'astreins à leur laisser ces temps pour procéder à leurs ultimes réglages. Mais ce sont des pertes de contact ritualisées, courtes et maîtrisées. Sans danger donc. (Laporte, 2015b, p. 142)

Le rôle des émotions n'est donc pas à négliger lors des discours. Dans la section suivante, nous verrons que l'entraîneur est aussi confronté dans le haut niveau à une multitude de cultures. Il nous semble nécessaire d'intégrer cet aspect.

4.2 L'influence des cultures étrangères : des discours plus maîtrisés et uniformisés.



Figure 10. L'anglais Johnny Wilkinson en 2014 dans le vestiaire de Toulon.

Comme toute technique, la préparation d'avant match s'inscrit dans des groupes sociaux dont les réalités culturelles, historiques, géographiques ne sont ni homogènes entre elles, ni totalement contemporaines les unes des autres. (Féménias & Campo, 2015, p. 50)

Depuis l'avènement du professionnalisme dans le rugby en 1995 les initiés ont vu leur sport se transformer profondément : arrivée des télévisions, des sponsors, matchs délocalisés dans des stades de 80.000 places... Le rugby est devenu mondial. En témoigne les équipes professionnelles actuelles qui présentent en majorité un nombre significatif de joueurs

étrangers au sein de leurs équipes²⁰ (cf. tableau 1, ci-dessous). À titre d'exemple le Top 14 (première division professionnelle française) comptait pour la saison 2016/2017 environ 600 joueurs, soit une quarantaine de joueurs par club. Sur ces 600 joueurs, 42 % ont été recrutés à l'étranger²¹.

Cette diversité culturelle joue un rôle au niveau des rituels et des stratégies de communication utilisés lors de l'avant match. Une des différences souvent citées concerne les modes de préparation des joueurs « anglo-saxons » et « latins ». Pour l'entraîneur irlandais de Grenoble Bernard Jackman :

Le rugby français se vit dans la passion, il est plus émotionnel que le Rugby Anglo-Saxon. En France, on va gagner parce que l'on en veut plus que ceux d'en face le jour du match. Chez les anglo-saxons, la préparation mentale est initiée et égrenée tout au long de la semaine. Pour moi, les deux approches sont cohérentes et fonctionnent. L'idéal est peut-être un mix des deux. (Jackman cité par Bresse, 2013, p. 46)

Tableau 1. Répartition des joueurs étrangers en TOP 14 pour la saison 2016/2017.

Clubs	Total effectif	Joueurs étrangers	Joueurs français	Pourcentage d'étrangers
Bayonne	32	15	17	47%
Bordeaux	34	13	21	38%
Brive	49	20	29	41%
Castres	37	16	21	43%
Clermont	37	16	21	43%
Grenoble	37	21	16	57%
La Rochelle	34	18	16	53%
Lyon	45	19	26	42%
Montpellier	41	18	23	44%
Oyonnax	39	17	22	44%
Racing 92	39	15	24	38%
Stade Français	41	18	23	44%
Toulon	39	22	17	56%
Toulouse	38	14	24	37%

Ainsi, les joueurs de culture anglo-saxonne ont selon lui une préparation psychologique de l'avant match différente des français, plus étalée au cours de la semaine. L'utilisation du registre émotionnel lors des discours se ferait de manière moins dominante, et peut-être même moins symbolique que les cultures latines : « *Les anglo-saxons ... il y a des choses qu'individuellement tu ne leur diras pas, alors qu'avec les mêmes mots tu feras grimper au mur un Français ou un Argentin.* » (Témoignage de l'entraîneur de Bernard Laporte, cité par Coudry, 2014, para. 4).

D'autres témoignages viennent appuyer le fait que les entraîneurs doivent prendre en compte ces différences culturelles : « *Les anglais dans les vestiaires, ils n'ont aucune montée d'adrénaline particulière. Ils ne s'échauffent pas à mettre des coups de tronche.* » (Jean Cormier dans « *Ces chers ennemis* », Boilon, 2007). « *[Au sujet de la préparation d'avant match des joueurs anglais] C'est moins démonstratif je crois qu'en France. Les joueurs sont plus réservés. Ils préservent un peu leur intimité. Il y a moins de cris, d'énervements ou*

²⁰ Statistiques obtenues à partir des effectifs publiés dans le journal *L'Equipe* le 15 Août 2014 et consultées le 4/04/2017 sur le site internet : http://www.huffingtonpost.fr/michel-pautot/rugby--y-a-t-il-trop-de-joueurs-etrangers-dans-le-championnat-de-france-top-14-_b_6580164.html.

²¹ Site internet, consulté le 4/04/17 : <http://rugby-en-melee.com/les-differentes-nationalites-des-rugbymen-du-top-14-pour-la-saison-2016-2017/>.

d'agacements. C'est plus dans la concentration » (Raphael Ibanez dans « *Ces chers ennemis* », Boilon, 2007). La préparation d'avant match est donc plus intériorisée, plus contrôlée côtés anglo-saxon. Pas question de parasiter ses partenaires avec ses émotions, et de transmettre un stress. Un bon exemple de cette culture nous est apporté à travers le discours d'avant match du sélectionneur des Lions britanniques Jim Telfer²² en 1997. Dans ce discours il invite plusieurs joueurs à mener une préparation individuelle : « *Vous devez trouver votre propre réconfort : votre propre voie, votre ambition, votre propre force intérieure. Parce que le moment est arrivé, pour jouer le plus grand match de votre vie* » (Telfer cité par Ammiche, 2016). Vu sous cet angle, un entraîneur de culture anglo-saxonne ne s'orientera donc pas nécessairement vers un discours à forte teneur émotionnelle pour toute l'équipe. Dans une logique similaire, Féménias et Campo (2015) suggèrent que la phase de professionnalisation amène les joueurs de haut niveau vers une forme d'uniformisation de la préparation d'avant match :

Le rugby a une histoire, et les évolutions du haut niveau tendent aujourd'hui vers des fins de préparation davantage focalisées sur la maîtrise des émotions et des phénomènes de contagion afin que chaque joueur, mais également le groupe en tant qu'entité, rentre dans un état mental de performance. (Féménias & Campo, 2015, p. 64)

Pour ces derniers, la professionnalisation du rugby a également influencé l'organisation générale de l'avant match dans le rugby français :

Si on convoquait encore dans les années 1990 les joueurs plusieurs heures avant le match, les entraîneurs des niveaux élite optent aujourd'hui assez fréquemment pour des préparations dites « à l'anglo-saxonne » qui rassemblent les joueurs environ une heure et demie avant le match, soit « au dernier moment. La séparation et l'isolement du groupe qui exigeaient un lever tôt, un entraînement dit « de décrassage » le matin, un repas pris en commun puis une longue attente avant le briefing, le vestiaire et enfin le match, sont aujourd'hui de plus en plus controversés à haut niveau, où les experts les jugent contre-productifs. (Féménias & Campo, 2015)

Pour Villepreux (2003), l'uniformisation du rugby conduit à « *un lissage des spécificités identitaires* » (Villepreux cité par Di Meo, 2003, para. 5). Les joueurs de l'hémisphère sud apportent avec eux en France leur savoir-faire, et leur mode de pensée. La tendance c'est alors de copier en oubliant du même coup de préserver ses propres spécificités (Villepreux, 2003). Nous comprenons dès lors ici l'effet catalyseur de la télévision et des enjeux économiques évoqués par Féménias (2015). Pour l'auteur, il ne devient plus possible de couvrir des gestes, des rituels qui mettent en péril l'audience que l'on souhaite donner à ce sport :

Les sponsors, et surtout les profanes pourraient ne pas apprécier la consistance de cette cuisine technique traditionnelle : les recettes initiatiques de cette socialisation virile ont fait le charme d'une époque, elles passent aujourd'hui pour barbares. L'avènement de multiples compétitions internationales et d'un championnat plus exigeant achève aujourd'hui de discipliner les conduites d'une élite plus exposée. (Féménias, 2007, p. 93)

²² Les Lions britanniques et irlandais est une sélection composée des meilleurs joueurs de l'Ecosse, de l'Angleterre, du Pays de Galles et de l'Irlande.

Autre symbole de cette uniformisation des discours et des pratiques d'avant match, le recours à des entraîneurs étrangers pour des nations comme la France ou l'Angleterre qui souhaitent s'inspirer des meilleurs. Les équipes du TOP 14 comptent désormais dans leur staff une bonne partie de spécialistes néo-zélandais, australiens ou sud-africains²³. Pour le syndicat des entraîneurs de rugby professionnel « Tech XV » : 79% des équipes ont à l'heure actuelle des entraîneurs étrangers²⁴. Le constat est identique dans certaines sélections nationales. Dans les vestiaires des équipes du TOP 14 les discours d'avant match se font parfois en totalité en anglais. Les joueurs bilingues sont utilisés pour traduire le discours de l'entraîneur et/ou du coéquipier. Dans certains cas, le club peut faire appel à un traducteur. Les joueurs étrangers sont également soumis à des cours de français afin de comprendre ce qui se dit lors des entraînements et des réunions de l'équipe (Thierry, 2012). Le travail d'intégration semble donc difficile pour les recrues étrangères. Elles se doivent d'être au plus vite performantes afin de rentabiliser l'argent investi par le club : « *Ce n'est pas bien mais on ne parle pas beaucoup anglais entre nous sur le terrain. Il y a encore des efforts à faire* ». (Brock James cité par Béraud, 2012, para 6).

Dès lors, bien que certains rituels de vestiaire témoignent encore d'une spécificité culturelle (à l'image des joueurs samoans décrits par Clément, 2009, figure 11 ci-dessous) il semblerait que la tendance soit à la simplification des discours lorsque l'entraîneur s'adresse à l'ensemble de l'équipe, et à l'harmonisation de certains modes de préparation d'avant match. Nous pouvons cependant nous demander si la présence de joueurs étrangers implique à la fois une augmentation et une différenciation plus forte des discours (menés individuellement ou en petit groupe) : les entraîneurs multiplient-ils dans ce cas les occasions de partage avec les joueurs lors de l'avant match ? De plus, cette question soulève également la question de l'appropriation des consignes des entraîneurs : quelles informations sont mémorisées et partagées par les joueurs ? D'où l'intérêt pour nous de croiser le point de vue subjectif des entraîneurs et des joueurs.



Figure 11. Rituel de prière collective des joueurs de Moataa dans le vestiaire, juste avant le match.

²³ 18 entraîneurs étrangers au total dans le TOP14 pour la saison 2017/2018. Les entraîneurs concernés par ces statistiques sont le directeur Sportif, l'entraîneur principal et les entraîneurs adjoints communiqués sur les sites officiels des clubs. Ne sont pas cités les postes de préparateurs physiques et analystes vidéo qui sont eux aussi concernés par cette problématique.

²⁴ Statistiques obtenues à partir des effectifs publiés dans le journal *Rugbyrama* le 25 Juillet 2017 et consultées le 27/07/2017 sur le site internet : http://www.huffingtonpost.fr/michel-pautot/rugby--y-a-t-il-trop-de-joueurs-etrange-dans-le-championnat-de-france-top-14-_b_6580164.html.

5. Synthèse provisoire

Nous retenons plusieurs éléments intéressants dans cette partie :

- Le vestiaire de rugby lors de l'avant match est un lieu de rituels individuels et collectifs, auxquels s'intègrent les discours d'avant match des entraîneurs. Ces rituels favorisent la préparation du joueur vers un état d'esprit de combat, de sacrifice et de solidarité. Cependant, chaque individu semble réceptif de façon différente aux propos des entraîneurs. C'est pourquoi nous pensons qu'il est important de s'intéresser à l'expérience subjective des acteurs en présence ;
- Les joueurs leaders sont des soutiens sur lesquels les entraîneurs peuvent s'appuyer efficacement lors des discours.
- Les discours d'avant match destinés à l'ensemble du collectif sont organisés à l'avance et distillés à plusieurs occasions la semaine qui précède le match. Ils sont souvent séparés en deux parties : une partie stratégique-technique et une partie psychologique ;
- Les entraîneurs improvisent parfois leurs discours en fonction du contexte momentané. Les dernières minutes de l'avant match sont d'ailleurs souvent à forte charge émotionnelle pour les joueurs. D'où la nécessité de s'intéresser au contexte local et à la situation singulière ;
- En raison de la présence de beaucoup de joueurs étrangers, les entraîneurs du haut niveau simplifient et harmonisent les modes de préparation d'avant match.

CHAPITRE 4 : ANALYSE TECHNOLOGIQUE DES STRATÉGIES DE COMMUNICATION DES ENTRAÎNEURS EXPERTS

À l'image de plusieurs témoignages d'entraîneurs experts en football (encadré ci-dessous), la communication représenterait une compétence clé pour un entraîneur de haut niveau. Cette tâche est d'autant plus complexe que les entraîneurs n'ont pas toujours les mêmes préférences concernant les messages à transmettre aux joueurs et les manières de les transmettre. Cela peut être dû en partie à leur personnalité (nous développerons cet aspect dans le chapitre suivant) mais également au contexte du match (exemple : adversaire affronté, lieu de la rencontre, enjeu).

Fabio Capello : *« les meilleurs entraîneurs sont ceux qui tirent le meilleur de leurs joueurs au niveau technique et tactique, mais surtout au niveau psychologique »*

Raphaël Bénitez : *« ce qui fait la différence entre le bon et le moins bon entraîneur c'est la manière de transmettre les messages et la façon dont ils sont reçus par les joueurs »*

Didier Deschamps : *« Depuis que je suis entraîneur, j'ai plus parlé que la plupart des entraîneurs réunis que j'ai eus dans ma carrière de joueur »*

Témoignages d'entraîneurs experts de football, cités par Riolo et Paillet (2011)

Nous avons choisi d'évoquer dans ce chapitre plusieurs stratégies de communication reconnues comme efficaces par la littérature scientifique. Nous souhaitons en effet voir si des liens peuvent être faits avec les discours d'avant match des entraîneurs. Nous pensons que ces stratégies de communications utilisées par les entraîneurs experts contribueront à éclairer nos résultats de recherche.

En accord avec la définition de La Voi (2008) en psychologie sociale du sport, nous faisons le choix de définir les stratégies de communications des entraîneurs de façon large comme l'ensemble des moyens mis en œuvre pour planifier et coordonner la communication. Notre allons tenter de mettre en relation des travaux issus de différentes sciences (Psychologie du sport, Psychologie sociale, Psychologie de la mémoire, études sur l'entraînement, Analyse comportementale). Nous utiliserons pour ce faire les registres de technicité comme grille d'analyse de l'activité des entraîneurs. Ce concept utilisé par Martinand (1994) a été ensuite développé par plusieurs auteurs au sein l'approche technologique (Bouthier & Durey, 1994 ; Glomeron, 2001 ; Mouchet, 2011).

1. L'approche technologique : les registres de technicité

Dans le but d'aborder la période de l'avant match dans toute sa diversité, nous avons fait le choix de nous livrer à une analyse technologique de l'activité des entraîneurs. L'approche technologique nous intéresse à plusieurs égards : en premier lieu car elle vise à travailler à partir des savoirs d'action des pratiquants pour les caractériser, les comprendre, les modéliser, les capitaliser, afin de les optimiser en retour (Bouthier, 2008). Une finalité de notre recherche est en effet de documenter les logiques et stratégies d'actions employées par les entraîneurs et les joueurs pour communiquer lors de l'avant match. De plus, au sein de cette approche les sciences constituées sont considérées comme des « disciplines outils » (Martinand, 1986 ;

David, 2002) avec lesquelles il est possible d'entretenir un rapport particulier selon la perspective évoquée par Vigarello (1985, p.25) : « *ici la science est explicitement interpellée à partir d'une pratique avant de revenir sur elle pour la transformer. Ce qui implique que plusieurs sciences peuvent ou doivent collaborer* ». Dans l'étude des phénomènes étudiés « *la technologie évite donc la fragmentation et la réduction qui ne lui donne plus prise sur le réel, elle doit utiliser et maîtriser la complexité* » (Mouchet, 2003a, p. 160). Le résultat visé en technologie est donc le plus souvent obtenu par l'association stratégique de connaissances de nature scientifique ou professionnelle. Nous nous appuyons donc sur la mobilisation de références théoriques plurielles, ou relevant des intuitions personnelles dans le but de mieux comprendre l'avant match. Ainsi, nous pensons que la diversité des savoirs mis en jeu lors de l'avant match ne peut être appréhendée sans prendre en compte certains mécanismes psychologiques, sociaux et culturels liés à cet instant. Cela nous permettra peut-être de mieux cerner les habitus engagés par les joueurs et les entraîneurs avant d'entrer en scène, et d'entrevoir des savoirs d'actions efficaces pour les communications entraîneurs-joueurs. Au sens sociologique, le terme « habitus » désigne des « *dispositions constantes, ou manières d'être, communes à toutes les personnes d'un même groupe social, et qui sont acquises et intériorisées par éducation* » (Bourdieu, 1972, p. 43). Au sens phénoménologique, l'habitus est en revanche considéré par Husserl (1939) comme un socle préréflexif qui structure le jugement, et où l'expérience se structure en retour. Nous préférons cette deuxième acceptation car c'est bien la dimension intérieure du sujet qui nous intéresse en premier lieu : comment l'entraîneur organise ses discours en fonction de ses expériences passées ? De quelles façons l'effet de ses propos auprès des joueurs renforce-t-il ou non ses propres habitudes de fonctionnement ?

Dès lors, en considérant avec Bouthier (1993) que la technologie des activités physiques et sportives porte à la fois sur l'analyse de la production des techniques corporelles complexes, mais également sur l'analyse de l'intervention visant à optimiser le développement des techniques corporelles, nous admettons que notre approche s'inscrit par certains aspects dans ce type de recherche. Les finalités de notre travail sont effectivement liées à l'intervention, et lui confèrent un statut de recherche à visée technologique puisqu'il s'agit de comprendre le fonctionnement d'un système complexe constitué par les communications d'avant match pour produire des connaissances utiles à l'intervention des entraîneurs. La formalisation des savoirs d'actions devrait contribuer à une capitalisation des données susceptibles de participer à l'enrichissement des théories et des pratiques d'entraînement.

En référence à Mouchet (2003a), nous qualifions donc notre approche de « *compréhensive* », c'est-à-dire visant à :

Saisir les caractéristiques propres à un événement, un comportement, un fait ... et non à dégager des lois générales. La compréhension porte sur des phénomènes complexes qui sont analysés dans leur globalité, en tenant compte de leur évolution et en cherchant à saisir leurs finalités. (Mouchet, 2003a, p. 158)

Cet objectif principal organise une nécessaire description des phénomènes étudiés, et s'inscrit à moyen terme dans une visée de transformation du réel. Cela nous autorise à parler d'analyse technologique au sens où nous souhaitons éclairer l'intervention des entraîneurs lors de l'avant match dans les vestiaires. C'est donc une recherche sur l'intervention et pour l'intervention (Bouthier, 2000).

Il nous semble également nécessaire de préciser que les techniques analysées dans l'approche technologique ne sont pas seulement conçues comme la forme extérieure du geste du champion, mais comme l'ensemble des procédures (mentales et motrices) socialement

capitalisées et transmises. La technicité renvoie donc à une forme particulière de rationalité, mettant en synergie des éléments de connaissance, d'expérience, et de l'environnement pour agir (Bouthier, 2008). Elle mobilise différents registres de lecture, de reproduction, de transformation des techniques existantes, et de participation aux productions sociotechniques, à travers la possibilité d'assumer différents rôles (Combarnous, 1984).

La technologie, au-delà des réalisations matérielles sophistiquées, est donc considérée comme une science humaine de l'intelligence mise en jeu dans la conception, la mise au point, et l'évaluation de créations. C'est une science de l'artificiel générant des artefacts cognitifs, matériels, et bien sûr corporels (Bouthier, 2008 ; Folcher & Rabardel, 2004).

Le concept d'artefact peut être défini comme un objet plus ou moins complexe ayant reçu une transformation d'origine humaine (Eloi & Uhlrich, 2011). C'est un concept qui se veut « dépasser les notions de phénomène, d'artifice, de gadget voire de parasite » (Rabardel, 1995, p. 59). L'intérêt d'une telle appellation est d'ouvrir le répertoire de ces artefacts aux objets non matériels (Eloi & Uhlrich, 2011). Vue sous cet angle, l'activité technique qui se manifeste lors de l'avant match se réalise alors par le biais d'artefacts corporels (exemple : mettre des intonations dans un discours lors des moments clés), cognitifs (exemple : connaissances théoriques pour motiver les joueurs), matériels (exemple : organisation du vestiaire), et par la mise en jeu d'une certaine technicité.

Il faut en effet distinguer l'artefact en tant qu'outil avec ses propriétés, crée et mis à disposition par d'autres hommes, et l'appropriation de cet artefact devenant un instrument de l'activité technique d'un individu singulier : « à chaque artefact correspondent des possibilités de transformations des objets de l'activité, qui ont été anticipées, délibérément recherchées et qui sont susceptibles de s'actualiser dans l'usage » (Rabardel, 1995, p. 60). L'auteur fait référence ici à une distinction primordiale entre l'artefact en tant qu'objet (matériel ou non), et l'appropriation de celui-ci par un acteur singulier dans un contexte particulier. C'est en effet cette appropriation qui va marquer le passage de l'artefact à l'instrument. L'instrumentation désigne alors les processus orientés vers le sujet lui-même qui font références à la création et à l'évolution de schèmes relatifs à l'utilisation de l'artefact. L'artefact a donc une influence sur la manière dont l'entraîneur va orienter son activité de résolution de problèmes : « L'instrumentation, c'est donc ce processus par lequel les contraintes et les potentialités d'un artefact vont conditionner durablement l'action d'un sujet pour résoudre un problème donné » (Trouche, 2005, p. 274).

Pour Bouthier (2013) l'efficience dans la mise en œuvre d'artefacts repose donc sur l'acquisition de compétences spécifiques ou d'une technicité qui met en jeu une rationalité, des artefacts, et une distribution des rôles spécifiques. Dans cette perspective les artefacts renvoient à des créations artificielles, à de nouveaux outils dont il s'agit d'intérioriser les propriétés à travers la variation de leurs usages, et de leurs conditions d'instrumentalisation. En définitive, notre but est bien de réfléchir à la pensée technique, c'est-à-dire aux conditions d'élaboration et de fonctionnement de la démarche technique des entraîneurs (Muguet, 2009).

Nous souhaitons donc employer l'approche technologique pour prendre en considération les problèmes de terrain des entraîneurs et des joueurs lors de l'avant match, et la technicité qu'ils mettent en jeu pendant ce moment particulier. À cette fin, nous avons choisi d'utiliser le concept de « registres de technicité », et en particulier le modèle de Mouchet (2011). Ce modèle nous semble en effet fonctionnel pour analyser l'activité de l'entraîneur dans un vestiaire de rugby. Voici une description des quatre registres de technicités proposés par Mouchet (2011) :

- Le registre de maîtrise : c'est une mise en œuvre efficace et rassurante de stratégies préalables, et de techniques préférentielles. Nous pensons aux rituels des entraîneurs

lors de l'avant match tels que l'organisation des discours, le timing donné aux joueurs ;

- Le registre de participation : correspond à l'activité déployée par un entraîneur ou un joueur dans une temporalité immédiate comme l'avant match ou dans une temporalité plus longue (exemple : saison sportive), par ses différents rôles (capitaine, responsable d'un secteur de jeu...), et degrés d'engagement variables dans la situation (gestes envers les partenaires, prises de parole...) ;
- Le registre de transformation : nous pensons à un ajustement en cours de situation, ou à une évolution plus lourde, s'inscrivant dans le long terme comme c'est le cas dans l'invention de techniques nouvelles. Cela peut par exemple se traduire par des changements momentanés dans l'organisation et les contenus habituels des discours d'avant match (exemple : fibre émotionnelle plus fortement sollicitée qu'à l'accoutumée) ;
- Le registre de « lecture ». Cela recouvre la construction personnelle dans l'observation et l'analyse d'une situation ou de la motricité des sujets. Nous pensons par exemple aux repères corporels utilisés par les entraîneurs pour prendre des décisions tels que les regards des joueurs, leur attitude.

Comme le souligne Mouchet (2011) : « ces registres peuvent être exploités différemment à des fins de recherche. Soit en se focalisant sur l'un d'entre eux, comme Uhlrich (2005) qui s'intéresse principalement au registre de lecture. Soit en mettant en lumière la dynamique d'articulation des registres. » (Mouchet, 2011, p. 14). Nous préférons en ce qui nous concerne envisager un système avec un registre dominant, et des registres présents de manière secondaire dans les situations étudiées. Ainsi, un entraîneur peut par exemple utiliser des stratégies d'actions qui lui sont préférentielles (nous développerons par exemple dans les parties suivantes l'utilisation de différentes techniques : la vidéo, du style de leadership) mais dont le choix est nuancé par des logiques adaptatives liées au contexte de l'avant match.

2. Registre de maîtrise : les techniques reconnues comme efficaces

2.1 Comportements des entraîneurs à succès

Saury *et al.* (2002) ont dressé une synthèse des travaux de recherche ayant pour objet les comportements des « entraîneurs à succès »²⁵ à l'entraînement et en compétition. Plusieurs études récentes (Becker, 2012 ; Lyle & Cushion, 2010 ; Macquet, 2010 ; Trudel, Gilbert, & Werthner, 2010) fournissent d'ailleurs des résultats convergents pour décrire les stratégies de communications des entraîneurs). Les auteurs décrivent cinq traits généraux qui forment le profil comportemental typique de « l'entraîneur à succès ». Nous ne relèverons ici que les traits qui permettent des mises en relations évidentes avec le contexte d'avant match :

- En premier lieu, « l'entraîneur à succès » manifeste de façon dominante des « comportements instructifs ». Il consacre la majeure partie de ses interventions à des consignes préalables à l'action, des corrections au cours de l'action et des feedbacks. Lors de l'avant match, cela pourrait se traduire par des consignes de jeu précises données à la fois collectivement et individuellement aux joueurs comme nous avons pu le constater dans le chapitre 3 ;
- Il encourage et stimule ses joueurs : Pour Saury *et al.* (2002) les interventions de l'entraîneur manifestent de façon générale un rapport louanges / réprimandes élevé ;

²⁵ Les critères de sélection des profils des entraîneurs à succès étaient variables. Les auteurs précisent toutefois que le critère le plus utilisé en sport collectif concernait le rapport victoires/défaites sur plusieurs années.

- Il se montre à l'écoute des joueurs : il leur adresse fréquemment des questions et des demandes de clarification ;
- Il fait preuve d'une gestion efficace des conditions d'organisation matérielle et des sessions d'entraînements (nous pensons par exemple au timing de l'avant match généralement affiché dans les vestiaires) ;
- Il se centre également plus sur des aspects particuliers ou spécifiques des mouvements, alors qu'un entraîneur inexpérimenté envisage surtout l'aspect global des prestations des joueurs. Ce constat pourrait impliquer lors de l'avant match le fait de donner des consignes précises et individualisées aux joueurs.

Dans une autre étude, Jowett et Cockerill (2003) ont observé la relation entraîneur-entraîné chez des sportifs de haut niveau médaillés olympiques. Les auteurs ont identifié trois facteurs d'efficacité dans la relation entraîneur-entraîné. Nous pensons que ces facteurs peuvent également inspirer les communications des entraîneurs lors de l'avant match :

- Les entraîneurs ont développé une forme d'intimité avec leur joueur. Cela concerne ici la tonalité émotionnelle entre l'entraîneur et son joueur, ainsi que la complicité que nous pourrions observer dans les vestiaires ;
- L'entraîneur et le joueur partagent des objectifs communs fondés sur l'explicitation, le dialogue. Ces buts reposent sur une confiance mutuelle. Nous pensons par exemple aux objectifs donnés aux joueurs avant le match ;
- Les entraîneurs et les joueurs ont l'intention de maintenir leur collaboration dans le temps.

Pour Jowett et Cockerill, (2003), la confiance, le respect mutuel, le soutien, la coopération, la communication et la compréhension autour d'objectifs communs sont des ingrédients indispensables au succès et à la satisfaction de chacun. Par contre, le manque de respect et une posture de domination excessive de l'entraîneur sont des éléments de communication qui nuisent au bien-être des entraîneurs et des joueurs.

Mouchet, Harvey, et Ligth (2013) ont étudié de façon plus précise les communications des entraîneurs lors des matchs. Les auteurs ont mis en place une démarche multiméthodes auprès de six entraîneurs des équipes de France de rugby (équipe de France amateur, féminine, et moins de 21 ans). Leurs données révèlent que les entraîneurs ont tendance à communiquer de façon privilégiée avec certains joueurs pour les aspects stratégiques et la gestion des hommes. Le traitement des communications en match indique des modes préférentiels utilisés par les sujets en fonction de leur propre expérience ; les entraîneurs s'adressent soit aux joueurs qui évoluent à un poste qu'ils occupaient eux-mêmes durant leur carrière, soit aux joueurs organisateurs du jeu et au capitaine. Nos années d'expérience dans le haut niveau nous poussent à dire que ce constat est identique lors de l'avant match. De plus, hormis des consignes liées à la stratégie ou à la composante mentale et émotionnelle, les auteurs notent une absence d'éléments fortement partagés par les entraîneurs sur le plan du contenu des communications.

Au sujet des modalités de communication, Mouchet, Harvey, et Ligth (2013) suggèrent des pistes d'intervention qui pourraient selon nous être pertinentes lors de l'avant match :

- Le fait de communiquer de manière économique et fonctionnelle (gestes, appels des joueurs...) ;
- Le fait de favoriser la responsabilité et l'autonomie des joueurs dans la gestion de la rencontre, notamment avec des leaders par secteurs de jeu (touche...) ;
- Enfin la mise en place d'une organisation fonctionnelle au sein de l'équipe technique pour communiquer. Mouchet, Harvey, et Light (2013) évoquent une répartition des types de contenu des communications et des destinataires. Nous pensons par exemple

lors de l'avant match à un entraîneur qui s'occuperait des contenus liés à la stratégie, et un autre des aspects mentaux et émotionnels.

Saury *et al.* (2002) soulignent néanmoins le fait d'avoir davantage d'éléments quant à la validité des différentes recherches portant sur les comportements des entraîneurs. En effet, certaines études (Becker, 2012 ; Gilbert, Nater, Siwik, & Gallimore, 2010) révèlent une grande variabilité des profils comportementaux des entraîneurs à succès en compétition. Il peut exister des similitudes entre les profils comportementaux d'« entraîneurs à succès » dans certains sports et les profils d'« entraîneurs de moindre succès » dans d'autres sports. Cette variabilité peut s'expliquer à partir de plusieurs facteurs tels que la spécificité du sport entraîné, le niveau sportif des athlètes, ou encore l'âge, les antécédents des athlètes, les caractéristiques générales des situations et les circonstances locales (Trudel, 1997 ; Trudel, Gilbert, & Werthner, 2010).

Dans une étude plus récente, Roy *et al.* (2007) ont d'ailleurs constaté à partir de plusieurs études de cas auprès d'entraîneurs que les profils comportementaux peuvent différer d'un entraîneur à l'autre, alors que les objectifs communicationnels et les objectifs d'entraînement poursuivis sont similaires. Pour les auteurs, les communications des entraîneurs sont à étudier uniquement si l'on en prend en compte l'interaction de différents facteurs tels que les connaissances des entraîneurs au sujet de leurs joueurs, leurs conceptions relatives à l'entraînement, leurs objectifs communicationnels et d'entraînement, les tâches proposées. À travers ces différents travaux de recherche, nous retenons qu'il est difficile d'entrevoir un profil « typique » d'un entraîneur de rugby à succès ; chaque acteur ayant son propre vécu et agissant dans des contextes différents.

2.2 Les entraîneurs expérimentés et inexpérimentés

Saury *et al.* (2002) ont également comparé l'activité d'entraîneurs « expérimentés » et « non expérimentés » en situation sportive (compétition et entraînement). Leur analyse permet de mettre en relief des éléments susceptibles de nous orienter dans l'analyse de l'organisation et des contenus des discours d'avant match. Les points ci-dessous résument leurs conclusions :

- Les entraîneurs expérimentés conçoivent leurs stratégies d'intervention et leurs critères d'évaluation des pratiquants de façon plus explicite que les entraîneurs inexpérimentés ;
- Ils définissent leurs objectifs de façon plus précise et progressive ;
- Ils conservent davantage leurs plans que les entraîneurs inexpérimentés ;
- Par rapport à un entraîneur avec peu d'expérience, l'entraîneur expérimenté utilise un répertoire plus étoffé de routines et d'alternatives mémorisées, issues de son expérience. Il construit des plans plus souples, et prévoit des adaptations anticipées de ces plans. Il adapte également ses discours de façon cohérente par rapport à aux objectifs visés tout en fournissant des feedbacks précis et pertinents aux pratiquants. Il raisonne donc davantage en termes de règles d'action et cherche à examiner de multiples hypothèses (« Si...alors ») étayées à partir de leur connaissance de la discipline sportive et de la situation donnée ;
- Ils tiennent davantage compte des informations relatives aux niveaux d'habiletés et aux caractéristiques des pratiquants ;
- Ils fournissent des feedbacks précis et pertinents aux pratiquants.

Dans une logique similaire, Roy *et al.* (2007) observent pour des entraîneurs expérimentés que les directives, les encouragements, les rétroactions positives ainsi que les questionnements sont les interventions les plus fréquemment utilisées par ces derniers. Rey, Lacassagne, et Auvergne (2013) ont quant à eux collaboré avec des entraîneurs de bon niveau

(30 entraîneurs de handball, 30 entraîneurs de rugby et 30 entraîneurs de volley-ball) dans le but d'étudier leurs stratégies de communication auprès des joueurs. Après avoir lu un scénario renvoyant à une situation à problème qu'ils pouvaient rencontrer dans leur pratique, les entraîneurs ont jugé du degré d'efficacité d'un certain nombre de solutions offertes par les chercheurs. Le dispositif était composé de trois scénarios neutralisant le contexte décisionnel de l'entraîneur : le premier scénario évoquait une décision tactique, le deuxième concernait une décision concernant les rôles de chacun dans l'équipe, enfin le troisième avait pour thème une décision sur le planning des entraînements. Chacun de ces scénarios mettaient en scène un entraîneur et son équipe. Le but était alors pour l'entraîneur de réussir au mieux un acte d'influence auprès des joueurs. Chaque scénario était suivi d'une liste de 19 stratégies que les entraîneurs devaient évaluer en se positionnant sur un axe d'efficacité allant de « pas du tout efficace » à « très très efficace ». Pour les sujets interrogés, la tâche revenait donc à demander si, dans certaines circonstances, la stratégie de communication proposée pouvait être efficace. Et si « oui », à quel degré ? Les entraîneurs ont été ainsi amenés à se décentrer de leurs pratiques effectives pour pouvoir répondre. Ils pouvaient s'y référer mais ne pouvaient pas les transcrire directement.

Les résultats de cette recherche montrent que, quel que soit le scénario, les stratégies de « sanction positive », d'appel au « capitaine » et de « persuasion » sont les stratégies considérées comme les plus efficaces. À la différence des autres entraîneurs, les entraîneurs de rugby choisissent de manière significative la stratégie de la « persuasion ». Ils interviennent également de manière significative sur le pôle relationnel, et s'appuient sur le capitaine de l'équipe pour faire passer leurs décisions. De plus, les entraîneurs de rugby n'hésitent pas à engager la discussion avec leur équipe, et à valoriser les valeurs fédérant le groupe.

En résumé de ces différentes études, nous retenons les caractéristiques suivantes : la planification précise d'objectifs, la mise en place d'alternatives décisionnelles, les encouragements, le partage des responsabilités, l'intervention sur des domaines affectifs et relationnels, ainsi que la précision et l'individualisation des consignes sont des stratégies de communications susceptibles d'être efficaces lors de l'avant match.

2.3 Illustration des stratégies de communication des entraîneurs de haut niveau à travers une étude sur le discours à la mi-temps

Dans l'optique de caractériser les compétences des entraîneurs à la mi-temps nous avons mené en 2012 une étude de cas auprès de deux binômes d'entraîneurs de rugby de haut niveau. Ce travail était intégré à une recherche collaborative plus large sur le discours à la mi-temps (Mouchet, Verger, & Maso, 2012b). Les résultats de notre étude (Lainé, 2012) sont présentés à travers une grille COMEREM (Mouchet, Harvey, & Light 2013) d'analyse du discours des entraîneurs (nous utiliserons cette grille pour traiter nos données dans la thèse). Les tendances dominantes sont ici surlignées en gris (*cf.* tableau 2, page suivante). L'analyse des données de la grille laisse à penser que nous sommes en concordance avec certaines stratégies de communications observées dans les études précédentes :

- En premier lieu nous avons constaté que les entraîneurs ont des rituels à la mi-temps ;
- Les entraîneurs prennent aussi des décisions momentanées, en fonction du contexte de match et de la mi-temps, en laissant par exemple la parole aux joueurs ;
- Nous avons également observé des phases de questionnement avec les joueurs (20% des modes d'intervention dans les deux discours). « Le questionnement » est ici une stratégie de communication qui avait pour but de faire verbaliser les joueurs sur les

problèmes rencontrés en première mi-temps, et ainsi déclencher des prises de conscience ;

- Comme lors de l'avant match (Cook & Crewther, 2012 ; Mellalieu, Hanton, & Thomas, 2008) deux types de contenus semblent se dégager de façon prioritaire : les contenus « stratégiques et tactiques » et les contenus « mentaux » ;
- Les entraîneurs, comme lors des discours d'avant match, ont également une intention d'« influencer l'état mental et émotionnel » de leurs joueurs (Rey & Weiss, 2005).

Tableau 2. Grille d'analyse du discours à la mi-temps des entraîneurs pour plusieurs matchs.

Equipe	A				B			
Match	R		SF		P		Pu	
Entraîneur	Pierre	Fabien	Pierre	Fabien	Serge	Albert	Serge	Albert
Adressage								
1 joueur	5%	42%	33%	10%	0%	0%	17%	33,3%
Groupe (avants; charn, 3/4, indef)	21%	25%	6%	40%	5%	0%	14%	33,3%
Équipe	74%	33%	61%	50%	95%	100%	69%	33,3%
Modalités de communication								
Parle	95%	71%	75%	55%	42%	60%	80%	79%
Interpelle	5%	24%	20%	36%	33%	30%	14%	21%
Crie	0%	6%	5%	9%	17%	10%	6%	0%
Modalités de communication								
Communique unilatéralement	59%	87%	71%	64%	79%	58%	58%	43%
Questionne	23%	7%	14%	0%	21%	33%	17%	29%
Échange	18%	7%	14%	36%	0%	8%	25%	29%
Rétroaction évaluative								
Positive	29%	67%	67%	33%	18%	100%	100%	60%
Négative	71%	33%	33%	67%	82%	0%	0%	40%
Contenu								
Stratégie et tactique	12%	11%	32%	36%	50%	20%	42%	64%
Technique	8%	11%	4%	9%	8%	0%	0%	0%
Mental	31%	32%	16%	18%	31%	60%	17%	21%
Physique	0%	0%	8%	18%	0%	20%	6%	0%
Remplacement	0%	21%	24%	0%	0%	0%	14%	0%
Arbitrage	19%	0%	4%	0%	0%	0%	0%	0%
Organisation	15%	26%	8%	9%	0%	0%	14%	14%
Autre	15%	0%	4%	9%	12%	0%	8%	0%
Intention								
Imposer	9%	44%	37%	9%	7%	14%	10%	0%
Influencer l'état mental ou émotionnel	23%	22%	26%	36%	20%	43%	23%	18%
Convaincre	45%	17%	26%	36%	20%	21%	10%	24%
Faire une analyse du jeu et/ou des joueurs	23%	17%	11%	18%	53%	21%	58%	59%

Ces stratégies de communications devraient donc nous aider à éclaircir nos résultats de recherche. Elles constituent en effet des savoirs d'action susceptibles d'être efficace auprès des joueurs.

2.4 Motiver les joueurs grâce à la vidéo

Séance de vidéo à la mi-temps!

Nouveau signe que le rugby est en perpétuelle évolution, la rencontre Écosse - France a vu l'intronisation de la vidéo à la pause. Pour régler le problème de la touche, Yannick Bru, s'inspirant de son savoir-faire toulousain a montré à ses joueurs, via la vidéo, pourquoi l'alignement écossais était à ce point perturbateur, notamment sur les lifts. Philippe Saint-André témoigne : « Il a sorti son ordinateur et leur a fait un briefing pour rectifier le tir en cinq minutes. » Une initiative qui a surpris les joueurs non habitués mais pas les joueurs toulousains.

Extrait d'un article du journal « Ladepêche.fr » (Lauga, 2012).

Parmi les outils dont disposent les entraîneurs, la vidéo est aujourd'hui un outil clé d'analyse de la performance des joueurs. Que ce soit à l'entraînement ou en compétition, les joueurs et les entraîneurs sont désormais familiarisés à son utilisation. Nous observons toutefois que peu d'études (Cook & Crewther, 2012a, 2012b) se sont centrées sur ses effets en compétition, notamment lors de l'avant match.

Cook et Crewther (2012b) ont mobilisé une approche psychophysiological pour étudier l'efficacité de l'utilisation de la vidéo lors de l'avant match en rugby. Ils ont examiné l'effet de discours motivationnels au niveau des concentrations en testostérone, en cortisol salivaire et de la performance en match. Ces hormones peuvent en effet influencer l'état psychologique et physique des joueurs lors de l'avant match. Les participants à cette étude étaient 12 joueurs professionnels de rugby. Les joueurs ont été confrontés quinze minutes avant les matchs à l'une des situations suivantes : (1) regarder un clip vidéo où ils sont en réussite, accompagné de feedbacks positifs de leur entraîneur ; (2) regarder un clip vidéo où un joueur adverse est en réussite avec les avertissements de leur entraîneur ; (3) aucune intervention, les joueurs devaient se motiver eux-mêmes. Les taux de testostérone et de cortisol salivaire ont été pris avant la mise en place du protocole et avant la rentrée sur le terrain. Les entraîneurs ont évalué la performance des joueurs à partir d'indicateurs clé de performance établis à l'avance ; où le score de 1 correspondait à la meilleure performance, et le score de 5 à la pire performance. Les résultats de cette étude montrent que l'élévation du taux de testostérone a été plus importante (11,8% à 12,5%) avant chaque match pour la situation (1). C'est en revanche la situation (2) qui a produit la plus grande élévation du taux de cortisol (17,6%) en comparaison des autres situations. La situation (1) a été également associée à une meilleure performance en match pour les entraîneurs. Dans tous les cas, les élévations élevées du taux de testostérone et des diminutions du taux de cortisol ont été associées à une meilleure performance des joueurs en match selon leurs entraîneurs.

En effet, la motivation des joueurs peut être liée, dans une certaine mesure, aux effets de la testostérone sur le cerveau. Il a par exemple été démontré qu'un comportement agressif en sport (par exemple des mouvements offensifs dans un sport de combat) correspond à des niveaux élevés de testostérone (Salvador *et al.*, 1999). D'autres études suggèrent que l'augmentation de testostérone améliore la motivation et réduit la peur des sportifs (Van Honk, Peper, & Schutter, 2005). Des élévations de testostérone plus importantes ont été également constatées pour des sportifs en compétition et à l'entraînement (Fry, Schilling, Fleck & Kraemer, 2011). Le constat est identique pour les sportifs qui jouent à domicile (Carré, 2009 ; Carré, Muir, Brelanger, & Putman, 2006). Enfin, pour Carré (2010), le fait de regarder une vidéo d'une victoire antérieure peut élever les taux de testostérone du sportif. Ces

résultats suggèrent donc un lien intéressant entre l'état hormonal des athlètes et leur comportement en match, tout en soulignant également l'utilisation possible des clips vidéo comme un stimulus pour induire un changement lors de l'avant match.

Au niveau physique, la stimulation de la testostérone a également un intérêt lors de l'avant match. Elle est connue pour avoir des effets anabolisants. En effet, cette hormone est capable d'entrer dans les cellules du muscle, de stimuler la production de protéines et d'empêcher l'élimination de l'excès de production (Crewther, Keogh, Cronin, & Cook, 2006). Les cellules se remplissent de protéines et le muscle gonfle. Le deuxième effet « dopant » de la testostérone est celui de la stimulation de l'hématopoïèse, c'est-à-dire la fabrication des cellules sanguines. S'il y a plus de globules rouges pour amener l'oxygène aux cellules et récupérer le gaz carbonique, le muscle est plus longtemps oxygéné et récupère plus rapidement (Bhasin, 2001). Dans une même logique, Cook et Crewther (2012a) ont montré que l'utilisation de la vidéo peut contribuer à l'amélioration des performances physiques (efforts de musculation). Les auteurs ont noté pour des sportifs de haut niveau une augmentation significative du taux de testostérone suite à la visualisation d'une vidéo de quatre minutes montrant des entraînements de sportifs en plein effort, accompagnés d'une musique pour motiver, et d'une vidéo montrant des plaquages agressifs en rugby. La vidéo des plaquages a également entraîné une réponse plus élevée du taux de cortisol salivaire.

Le taux de cortisol salivaire est associé au stress (Mehta & Josephs, 2010). Alix-Sy, Le Scannff, et Filaire (2008) ont d'ailleurs observé des niveaux de cortisol salivaire qui ont tendance à augmenter lors de l'avant match, ce qui pourrait expliquer en partie l'anxiété précompétitive dont témoignent certains joueurs.

Ces résultats soulignent donc l'utilité de la vidéo pour communiquer auprès des joueurs lors de l'avant match. Dans les études de Cook et Crewther (2012a ; 2012b) « regarder un clip vidéo où le joueur est en réussite, accompagnée de feedbacks positifs de l'entraîneur », « montrer des entraînements de sportifs en plein effort, accompagnés d'une musique motivante », ou le fait de « montrer des comportements sportifs agressifs » sont peut-être des pistes d'interventions pouvant être expérimentées en fonction des contextes de chaque match.

2.5 Varier les types d'objectifs donnés aux joueurs

Pour O'Brien, Hanton et Mellalieu (2005) la fixation de buts auprès de joueurs de rugby est un moyen incontournable pour améliorer leur performance sur le terrain. Il paraît en effet important avant un match de rugby de fixer des buts collectifs aux joueurs pour préserver la coordination et la coopération au sein de l'équipe (Famose, Sarrazin, & Cury, 2003). À l'entraînement comme lors de l'avant match, l'entraîneur peut fixer des buts collectifs du type « jouer 50 % des contre-attaques à la main » ou « réceptionner 3 coups de renvoi sur 4 ». Il est également possible de différencier ces buts à atteindre en fonction des postes de chacun : par exemple les avants ont des buts orientés vers la conquête et les arrières des buts qui concernent des combinaisons sur phases statiques. Enfin, l'entraîneur peut aussi donner des objectifs individuels aux joueurs lors de l'avant match (nous pensons notamment à l'exemple de Guy Novès (*cf.* chapitre 3).

Nous avons choisi dans cette partie de reprendre à notre compte la théorie de la fixation de buts (Locke & Latham, 1990) pour évoquer les communications d'avant match. L'idée fondamentale de cette théorie repose sur le fait que le comportement humain est fondamentalement régulé par un but à atteindre, et donc orienté vers le futur (Famose, Sarrazin, & Cury, 2003). C'est une théorie de la motivation qui donne au sportif toute l'énergie nécessaire pour devenir plus productif est plus efficace (Locke & Latham, 1990).

La littérature de psychologie du sport cite trois principaux types de buts (Kingston & Hardy, 1997 ; Burton & Naylor, 2002 ; Sarrazin & Famose, 2005) : les buts de résultat, les buts de performance et les buts de processus. Ci-dessous la description que fait Cox (2005) de ces différents buts :

- Les buts de résultats : ce type de but est axé sur le résultat d'un événement sportif et implique généralement une comparaison avec autrui. Un but de résultat sera par exemple de dire à ses joueurs lors de l'avant qu'il est impératif de gagner la rencontre. Dans d'autres cas, on peut penser au fait de gagner un tournoi ou une compétition, de battre un adversaire, ou de battre son record de victoires au cours d'une saison (les entraîneurs de rugby fixent très souvent un nombre de victoires à atteindre sur une saison) ;
- Les buts de performance : ce type de but comprend une performance finale. Voici des exemples de consignes d'avant match associées à des buts de performance que nous avons pu déjà observer dans un vestiaire (Lainé & Mouchet, 2015) ; « conserver 85% de ses propres touches », « ne pas prendre plus de 10 pénalités sur un match ». Pour Cox (2005), entraîneurs et joueurs devraient préférer ces buts de performance à des buts de résultats. Il évoque deux raisons essentielles : tout d'abord, si les buts de performance sont atteints, il y a de fortes chances que les buts de résultats le soient également. Ensuite, il est possible de connaître une satisfaction personnelle et collective en remplissant ses objectifs de performance même si les buts de résultats ne sont pas atteints. Il peut toutefois exister un conflit selon Cox (2005) si le joueur accorde plus d'importance à ces buts de performance personnels qu'aux buts de résultat l'équipe ;
- Les buts de processus : ce type de but est centré sur des comportements spécifiques adoptés lors de la pratique du sport (exemple : « déblayer l'adversaire en étant très bas », « terminer son geste de passe les mains orientées en direction du partenaire »). Chacun de ses comportements correspond un élément technique permettant d'exécuter correctement et avec efficacité un mouvement ou une action.

Kingston et Hardy (1997) ont d'ailleurs comparé chez les sportifs l'efficacité des buts de processus avec ceux de performance en observant les progrès techniques et psychologiques. Après 54 semaines d'entraînement, ils ont remarqué que les joueurs bénéficiant de buts de performance et/ou de processus avaient amélioré leurs performances tandis qu'aucun progrès n'avait été enregistré chez les joueurs pour qui aucun but n'avait été fixé.

Filby, Maynard, et Graydon (1999) ont réalisé une expérience similaire avec des joueurs de football universitaire qu'ils ont répartis en cinq groupes pour un exercice de précision consistant à réaliser des reprises de volée contre un mur. Ces cinq groupes étaient les suivants : groupe (1) pas de buts, groupe (2) des buts de résultats, groupe (3) des buts de processus, groupe (4) des buts de résultat et de processus, groupe (5) des buts de résultats, de performance et de processus. Après 2 semaines d'entraînement, les deux groupes impliquant une stratégie à buts multiple ont été plus performants que les trois autres groupes. Comparativement, le groupe qui a réalisé le moins de progrès a été le groupe buts de résultats. Plus récemment, Wilson et Mellalieu (2007) ont étudié les points de vue d'entraîneurs de rugby élite en ce qui concerne les objectifs qu'ils donnent aux joueurs au cours de la saison. Les résultats indiquent que les entraîneurs n'hésitent pas à fixer différents types de buts aux joueurs, et à les amener à se fixer eux-mêmes leurs propres objectifs. Ces travaux de recherche nous amènent donc à penser que l'emploi d'une stratégie à buts multiples semble idéal en matière de développement psychologique, et d'amélioration des performances des joueurs (Kingston & Wilson, 2009). Utiliser uniquement des buts de résultats est peut-être moins efficace lors de l'avant match.

Pour Sarrazin et Famose (2005) un sportif en compétition doit également viser des buts qui sont davantage sous son contrôle. Le résultat d'un match peut en effet dépendre d'une multiplicité de facteurs qui ne sont pas tous contrôlables pour le joueur ou l'entraîneur (adversaire, arbitrage, météo, enjeu du match...). Contrairement aux buts de résultats compétitifs, les buts de maîtrise de la tâche sont flexibles et permettent aux sportifs de se fixer des buts qui présentent un défi optimal pour eux (Sarrazin et Famose, 2005). Vealey et Chase (2008), à partir d'une large observation de sportifs ont d'ailleurs montré que la confiance en soi dépend de la composante motivationnelle et des buts poursuivis. Lorsqu'un individu poursuit des buts de maîtrise et de recherche du plaisir dans l'activité sa confiance en soi est moins affectée par l'échec que lorsqu'il poursuit des buts compétitifs et de renforcement de l'ego. Pour Knighton (2009) les buts de maîtrise peuvent d'ailleurs aider les joueurs de rugby à réguler leur niveau d'agressivité, à se sentir plus motivé et compétent.

En ce qui concerne la difficulté des buts qu'un entraîneur peut fixer à ses joueurs avant un match, Weinberg, Burton, Yukelson, et Weigand, (2000) ont rapporté que 52 % des sportifs préféraient des buts de difficulté moyenne, contre seulement 25 % en faveur de buts très difficiles. Cox (2005), a prolongé cette idée en indiquant que pour inciter des joueurs à donner leur maximum, il fallait que les buts proposés par l'entraîneur soient au moins de difficulté moyenne. Ces buts doivent être cependant réalistes, afin que les joueurs aient le sentiment de pouvoir les atteindre. Si les joueurs les jugent irréalistes, inatteignables, ils peuvent alors se décourager et renoncer (Cox, 2005).

Pour la théorie élémentaire de Locke et Latham (1990) il existe donc une relation linéaire entre le degré de difficulté du but fixé et la performance : les buts spécifiques et difficiles permettent de réaliser de meilleures performances que ceux du type « faire de son mieux » (Kleingeld, Van Mierlo, & Arends, 2011). Famose, Sarrazin, et Cury (2003) ont proposé cinq principes fondamentaux pour la fixation de buts (cf. figure 12, ci-dessous).

Principe 1 : Des buts difficiles qui contiennent un défi conduisent à une meilleure performance que des buts trop faciles.

Principe 2 : Des buts précis et difficiles sont plus efficaces que des buts vagues ou généraux.

Principe 3 : Des buts contrôlables et flexibles sont plus efficaces que des buts incontrôlables et inflexibles.

Principe 4 : Des buts à long terme sont plus efficaces s'ils sont associés à des buts à court terme.

Principe 5 : Des buts positifs sont plus efficaces que des buts négatifs.

Figure 12. Cinq principes fondamentaux de la fixation de buts (Famose, Sarrazin, & Cury 2003)

Pour les entraîneurs, lors de l'avant match, il s'agirait alors de fixer des buts difficiles mais en même temps réalistes :

Les buts ne présentent aucune utilité si leur atteinte n'exige aucun effort. En outre, ils risquent fortement de lasser le pratiquant. Mais, inversement, les buts trop difficiles à atteindre peuvent conduire l'athlète à un sentiment d'échec associé à une perte de confiance en soi et une augmentation de l'anxiété. Il est donc recommandé de fixer des buts qui soient suffisamment difficiles pour poser un défi, mais suffisamment accessibles pour espérer être atteints. (Famose, Sarrazin, & Cury, 2003, p. 218)

La difficulté pour l'entraîneur réside donc peut-être précisément dans cet équilibre à trouver lorsqu'il annonce les objectifs d'avant match aux joueurs. Il doit connaître les capacités de ces derniers et l'engagement dont ils sont capables. Il différencie les buts en fonction des niveaux respectifs de chacun et de leur forme physique du moment. En définitive, la fixation de but est un exercice qui consiste à prédire l'avenir c'est-à-dire à anticiper les niveaux de performance probables des sportifs en fonction du contexte (Kleingeld, Van Mierlo, & Arends, 2011). Un entraîneur de rugby s'appêtant à rencontrer un adversaire considéré comme moins fort veut en général éviter une défaite surprise. Une stratégie utile peut alors consister à aider chaque joueur de l'équipe lors de la semaine d'entraînement à se fixer des buts de performance et de processus pour le match à venir lors de la semaine. Il suffirait alors de lui rappeler certains de ces objectifs lors de l'avant match. Par conséquent, si chaque joueur s'attache à atteindre des buts réalistes et moyennement difficiles, l'équipe a peut-être de fortes chances de bien jouer (Cox, 2005 ; Kleingeld, Van Mierlo, & Arends, 2011). Pour Sarrazin et Famose (2005) il faut donner aux sportifs favoris d'une compétition des buts de maîtrise motivants, même si la victoire est garantie. Parallèlement, il faut suggérer aux sportifs ayant le statut d'« outsider » des buts de maîtrise réalistes qui leur permettent de se sentir en réussite s'ils donnent leur maximum, même s'ils sont très loin des premiers.

Jowett et Cockerill (2003) prolongent cette idée en affirmant que c'est la performance réalisée en match comparée aux buts fixés qui détermine le degré de satisfaction des joueurs. On peut en effet échouer tout en étant satisfait de sa prestation, et inversement. Il convient donc de préparer de manière optimale les objectifs d'avant match. Les entraîneurs peuvent par exemple planifier leurs consignes d'avant match en instaurant un climat participatif avec les joueurs, favorable à la fixation de buts (Jowett & Cockerill, 2003). Il est d'autre part nécessaire que les athlètes acceptent et internalisent leurs buts quelle que soit la personne qui les a fixés (Cox, 2005). Une autre stratégie de communication consisterait également à rappeler les objectifs communs de l'équipe *via* un affichage dans le vestiaire.

En réalité, plusieurs stratégies peuvent donc être envisagées dans la mesure où elles permettent de repérer rapidement les priorités établies en début de saison. Il s'agira donc dans nos études d'examiner les techniques utilisées par les entraîneurs pour motiver les joueurs. Dans la section suivante, nous verrons comment l'entraîneur peut favoriser le rappel de ces objectifs.

2.6 Favoriser le rappel des consignes

L'une des fonctions importantes de la mémoire est de permettre l'accès de façon consciente ou non au passé collectif et personnel (Gerrig & Zimbrado, 2008). Lorsqu'il s'agit d'utiliser les connaissances stockées dans la mémoire, cette utilisation se fait soit implicitement (l'information est disponible sans effort conscient), soit explicitement (un effort est nécessaire pour retrouver l'information). Quel que soit le type de mémoire, la capacité d'utilisation ultérieure de ses connaissances suppose l'accomplissement de trois processus mentaux : l'encodage, le stockage et la récupération.

Comme nous avons pu le souligner précédemment (*cf.* chapitre 3), les consignes des entraîneurs lors de l'avant match sont souvent un rappel de ce qui a été fait pendant la semaine. Nous pensons cependant que les travaux scientifiques sur la mémoire peuvent nous aider à identifier des stratégies de communications favorisant l'intégration et le rappel de ces consignes. La mémorisation des consignes d'avant match est en effet un objectif clé recherché par les entraîneurs. Au niveau des discours d'avant match, Vargas et Short (2011) ont d'ailleurs montré que les joueurs se rappellent davantage après les matchs des contenus

d'ordre informationnel (stratégies, tactiques, techniques...), plutôt que des contenus émotionnels (34%). Il est possible selon les auteurs que cela soit dû au fait que l'entraîneur répète ces consignes tout au long de la semaine de préparation du match, et que cela facilite la rétention en mémoire. Ainsi, la façon dont l'information est placée dans la mémoire (le type de mémoire), les processus psychiques mise en œuvre pour encoder l'information, influent sur la possibilité de récupérer ou non cette information plus tard.

Pour Erwan Oiry (2009), les échecs de communication entre un et plusieurs individus viennent principalement du fait qu'il n'est jamais facile pour un destinataire d'arriver à saisir l'intention d'un locuteur. Les individus « sources » envoient des messages sous la forme de phrases. Mais pour saisir la représentation mentale qui est encodée dans une phrase le destinataire a besoin de procéder à son décodage. Il a un important travail d'induction ou de déduction à réaliser de la part de celui qui reçoit le message pour comprendre ce que le locuteur a voulu dire lorsqu'il a prononcé telle ou telle phrase. Dans la réussite de cette inférence le contexte jouerait donc un rôle crucial lors de l'avant match. C'est en s'appuyant sur sa connaissance du contexte que le joueur parviendrait à décrypter l'intention de l'entraîneur. Dans ce cadre, les difficultés de communication rencontrées entre deux sujets ne viennent pas de l'imprécision des termes utilisés par le locuteur mais du fait que ceux-ci ne peuvent être reliés à un contexte (Oiry, 2009). De ce fait, chaque joueur se construit sa propre interprétation des termes par rapport à un contexte antérieur et/ou momentané (nous renvoyons ici le lecteur à la perspective située, cf. chapitre 1). Les travaux sur la mémoire (Gerrig & Zimbrado, 2008) ont ainsi pu démontrer les effets incroyables du contexte de mémorisation et de rappel. Les résultats montrent que lorsque les contextes d'encodage et de rappel sont ressemblants, la récupération des informations est facilitée.

Dans le cadre d'une mise en relation avec les stratégies de communication utilisées par les entraîneurs dans les discours de l'avant match, ces recherches en psychologie de la mémoire et linguistique nous amènent à nous positionner quant à l'intérêt d'offrir aux joueurs des possibilités de mises en relation avec le contexte de la situation (exemple : rappeler des actions typiques des matchs précédents). À cette fin, l'entraîneur pourrait donner des consignes qui permettent aux joueurs d'induire ou de déduire son intention à partir de ce qu'ils ont vécu au cours des semaines précédentes, c'est-à-dire de s'appuyer sur son expérience. D'autre part, nous pensons également que l'entraîneur peut utiliser des modalités de communication qui mobilisent des traitements mémoriels différents (visuels, auditifs, kinesthésiques). La rétention en mémoire des consignes de l'entraîneur sera peut-être facilitée si l'entraîneur emploie des modes de communication similaires au traitement utilisé par les joueurs pour encoder ces consignes lors de la semaine d'entraînement.

À ce sujet, différents travaux de recherche (Grosu, Rusu, & Grosu, 2013 ; Miller, Olgivie & Branch, 2008 ; Rossi, 2006) ont montré que les sportifs utilisent des mémoires sensorielles préférentielles pour apprendre et stocker des informations : une mémoire iconique qui concerne le stockage des informations visuelles, la mémoire échoïque, qui traite les informations auditives, et enfin une mémoire haptique (ou kinesthésique) qui intègre les informations relatives aux sensations corporelles. Le plus souvent, un traitement automatique et rapide est effectué en ce qui concerne le contenu de ces mémoires (exemple : les processus de détection de la tonalité d'un discours pour la mémoire auditive).

Plusieurs recherches en sport ont d'ailleurs souligné l'intérêt de solliciter des mémoires proches des traitements initiaux de l'information (Cumming & Williams, 2012 ; Grosu, Rusu, & Grusu, 2013). Par déduction, si l'on sollicite une ou plusieurs mémoires sensorielles proches du traitement utilisé pour intégrer les consignes des entraîneurs (exemple : des

schémas de jeu faisant appel au sens visuel pour comprendre une stratégie), il y a peut-être plus de chances de faciliter le rappel de ces consignes lors de l'avant match.

Une stratégie intéressante peut être alors de varier les formes de communication lors de l'avant match, afin de solliciter en même temps plusieurs mémoires sensorielles chez les joueurs. Il a en effet démontré que l'utilisation de ces mémoires est plus efficace lorsqu'elles sont associées plutôt que dissociées (Rossi, 2006). Nous pensons par exemple à l'outil vidéo qui permet de coupler à la fois des canaux visuels et auditifs. L'entraîneur peut également adapter son mode de communication en fonction du profil préférentiel du joueur, (par exemple : solliciter le répertoire kinesthésique des joueurs en les incitant à répéter à vide un schéma de jeu). Dans notre recherche sur le discours à la mi-temps (Lainé, 2012), les entraîneurs ont par exemple évoqué la possibilité d'utiliser une tablette numérique (répertoire visuel) pour accompagner leurs paroles (Lainé, 2012). Cox (2005) suggère quant à lui l'idée de mettre des posters dans les vestiaires pour rappeler les objectifs du match.

Enfin, toujours dans l'optique de faciliter le rappel des consignes de l'entraîneur, Baert et Dufour (2006) soulignent l'importance des ancrages psychologiques pour agir sur la performance. Un ancrage s'apparente au réflexe pavlovien. Il est défini par les auteurs comme une association de mots, d'une image, ou d'un geste à un état interne (Baert & Dufour, 2006). On retrouve d'ailleurs un certain nombre d'ancrages dans les rituels de préparation des joueurs (*cf.* chapitre 3). Pour comprendre, imaginons par exemple un état de joie et de fierté liée à la victoire contre un adversaire supposé plus fort. Puis, associons un mot tel que « combativité » à un tel état. À force de répétition de la part de l'entraîneur et d'expériences similaires, le fait de prononcer ce mot peut faire ressurgir ces sensations, et mettre en confiance les joueurs (Baert & Dufour, 2006). Cette perspective nous paraît d'autant plus intéressante si l'on se réfère à la théorie des niveaux de traitement (Lockhart & Craik, 1990 ; Rhodes & Anastasi, 2000) qui suggère que plus le niveau de traitement d'une l'information est élevé, plus l'information a des chances d'être ancrée dans la mémoire. Un traitement qui implique plus d'analyses, d'interprétations, de comparaisons et d'élaborations provoque alors un meilleur souvenir.

Dans une idée similaire, nous pensons que les consignes données par les entraîneurs lors de l'avant match ne doivent pas être trop nombreuses, ni trop complexes. Dorris, Power et Kenefick (2012) ont par exemple mis en évidence que les rugbymen sont moins performants suite à une tâche cognitive complexe en comparaison d'une tâche cognitive simple. L'entraîneur doit donc être capable de synthétiser ces consignes en quelques mots. Les tests d'empan mnésique effectués dans différentes recherches sur la mémoire (Neath, Brown, Mac Cormack, Chater, & Freeman, 2006 ; Neath & Surprenant, 2003) montrent en effet que la capacité réelle de stockage de la mémoire à court terme est limitée. Les individus ne peuvent stocker en moyenne que trois à cinq informations (Cowan, 2001).

Par ailleurs, l'effet de position sérielle (Majerus, 2008 ; N'kaoua & Claverie, 1991), c'est-à-dire dans notre cas l'ordre de présentation des consignes de l'entraîneur, peut également avoir son importance. Les premiers et les derniers mots d'un discours sont en général les mots qui sont les plus facilement mémorisés. Ces phénomènes sont appelés l'effet de primauté (N'kaoua & Claverie, 1991) et l'effet de récence (N'kaoua & Claverie, 1991). La figure 13, page suivante, montre la généralisation de ce phénomène lorsqu'on demande à des étudiants de mémoriser des listes de mots de longueurs variées (Gerrig & Zimbrado, 2008). Les résultats montrent des pourcentages de remémoration plus importants pour les premiers et les derniers mots.

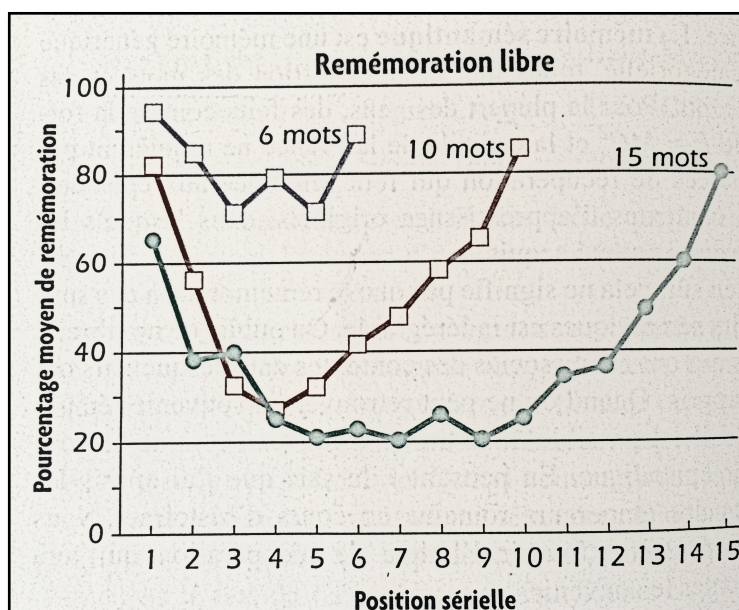


Figure 13. Effets de position sérielle pour mémoriser des listes de 6, 10, ou 15 mots (Gerrig & Zimbrado, 2008, p. 176).

Les entraîneurs, lors de l'avant match (ou de la mi-temps) peuvent donc favoriser l'acquisition des consignes en jouant sur l'organisation de leurs discours : ils pourraient par exemple placer leurs objectifs prioritaires en première et dernière partie de discours. Nous pensons également que des consignes claires et simples facilitent cette mémorisation. Lorenzo, Navarro et Rivilla (2013) ont par exemple suggéré dans leur étude sur les temps morts en Basket-ball qu'en situation de compétition le type d'information donnée aux joueurs doit être clair, bref, concret, simple et ordonné. Nous établissons d'autre part ici un lien avec les travaux de la psychophénoménologie. Les entretiens d'explicitation peuvent être un moyen intéressant pour opérer un réfléchissement du vécu et accéder à la mémoire concrète des joueurs. Nous espérons ainsi repérer les consignes qui sont le mieux mémorisées par les joueurs au moment des discours.

2.7 Maîtriser ses émotions

L'entraîneur de haut niveau est un être social, soumis plus que quiconque au regard des autres (Ripoll, 2012). Son socle psychologique et émotionnel doit par conséquent être suffisamment fort et stable pour maintenir un niveau suffisant de confiance en soi lors de l'avant match.

Il se peut toutefois que cette tâche se révèle complexe en fonction des différents enjeux qui pèsent sur lui (pression du résultat, croyance en sa capacité à influencer ses joueurs...). Les entraîneurs, comme les joueurs, n'ont pas toujours des capacités identiques pour gérer leurs émotions. En neurobiologie, Servan-Shreiber (2003) évoque le concept de cerveau « émotionnel » qui peut dans certaines situations prendre le dessus démesurément sur le « cerveau cognitif ». Sous l'effet du stress ou lorsque nos émotions sont trop vives, le cortex préfrontal n'a alors plus aucune influence et nous perdons notre capacité à raisonner et à guider notre comportement. Pour l'entraîneur de rugby de haut niveau, souvent confronté au stress d'avant match, il est donc nécessaire de gérer ses émotions pour éviter ce court-circuit émotionnel. C'est-à-dire d'éviter d'être guidé uniquement par ses pulsions, ses réflexes. Pour empêcher cela, le cerveau codifie notre capacité à régler, tempérer, nos réactions émotionnelles (Servan-Shreiber, 2003).

L'entraîneur doit donc tenter de trouver un équilibre entre ces deux systèmes (cerveau émotionnel et cerveau cognitif) pour transmettre une attitude de confiance à ses joueurs :

C'est le résultat de cette interaction coopération ou compétition qui détermine ce que nous ressentons, notre rapport au monde, notre rapport aux autres. Lorsque le cerveau émotionnel et le cerveau cognitif se complètent, l'un pour donner une direction à ce que nous voulons vivre [l'émotionnel], et l'autre pour nous faire avancer dans cette voie le plus intelligemment possible [le cognitif], nous ressentons une harmonie intérieure qui sous-tend toutes les expériences durables de bien-être. Cet état de bien-être est ce à quoi nous aspirons continuellement : la manifestation de l'harmonie parfaite entre le cerveau émotionnel, qui donne l'énergie et la direction, et le cerveau collectif qui organise l'exécution. Le grand psychologue Mihali Csikszentmihalyi a baptisé cette condition état à de flow²⁶. (Servan-Shreiber, 2003, p. 26)

Ripoll (2012) nous rappelle d'ailleurs que la confiance en soi est un élément-clé du métier d'entraîneur :

C'est un ciment qui permet d'accepter un échec, de résister à la pression sociale, d'affirmer son autorité, d'engager le dialogue avec le staff et l'athlète, de relativiser l'enjeu en prenant du recul, et en faisant preuve de lucidité, de résister au stress afin de le communiquer à son entourage et ses athlètes. (Ripoll, 2012, p. 62)

Une gestion efficace des émotions permettrait donc à l'entraîneur de conserver un niveau de confiance en soi suffisant pour s'adapter au contexte de l'avant match.

Un autre aspect à prendre en compte selon nous est lié au caractère contagieux que peuvent avoir les émotions de l'entraîneur. Pour Van Hoorebeke (2008) : « *la diffusion des émotions dans un groupe est une caractéristique intrinsèque à l'existence d'un groupe* » (Van Hoorebeke, 2008, p. 13). En effet, les émotions peuvent être synchronisées ou imitées par des membres d'un groupe. Une synchronisation apparaît alors quand deux individus expriment des comportements similaires ou quand une personne répond aux changements comportementaux de l'autre en adoptant les mêmes changements comportementaux (Andersen & Guerrero, 1998). L'imitation est ici une étape du processus d'apprentissage et de socialisation. L'une des explications de ces processus est ce phénomène de contagion émotionnelle (Hatfield, Cacioppo & Rapson, 1994). Hatfield, Cacioppo, et Rapson (1994) définissent la contagion émotionnelle comme « *une tendance automatique, non intentionnelle et souvent inconsciente à imiter et synchroniser des expressions faciales, des mouvements du corps et des vocalisations pendant les rencontres avec d'autres individus* » (Hatfield, Cacioppo, & Rapson, 1994, p. 5). Plus encore, lorsque nos caractéristiques sont synchronisées avec celles d'un autre individu, nous sommes capables de les ressentir à travers les émotions de l'autre, c'est-à-dire de ressentir les mêmes émotions ou des émotions complémentaires. La perte de confiance en soi n'a alors pas uniquement des conséquences négatives pour l'entraîneur, elle agirait directement sur ses joueurs. En perdant confiance en soi, l'entraîneur développerait une forme d'anxiété qui se répercuterait inévitablement sur l'ensemble de l'équipe.

C'est la raison pour laquelle, nous pensons qu'une attention particulière doit être portée à l'émotion véhiculée par l'attitude et les discours de l'entraîneur. L'aspect contagieux de

²⁶ Csikszentmihalyi définit le flow comme un état d'activation optimale dans lequel le sujet est complètement immergé dans l'activité (Csikszentmihalyi, 2000).

l'émotion peut s'avérer un levier considérable de communication et d'émulation. Au travers de la cohésion qu'elle pourrait amplifier, le phénomène de contagion favoriserait la performance par une émulation et une coopération de l'équipe (Crosetto, 2004). Barsade (2002) a d'ailleurs démontré que la contagion émotionnelle peut influencer la dynamique et la performance d'un groupe. Ces résultats sont corroborés par Van Hoorebeke (2007) qui met en exergue la création d'interactions sociales, de cohésions, mais aussi des liaisons rompues lors d'une contagion émotionnelle dite « négative » (Van Hoorebeke, 2006). Plus encore, les émotions sont facteurs d'authenticité de la relation (Grandey, Fiska, Mattilab, Jansenc, & Sidemana, 2005 ; Van Hoorebeke, 2008), et favoriseraient la relation lorsqu'elles ne sont pas simulées.

Nicholls, Jones, Polman, Borkoles (2009) ont d'ailleurs examiné les facteurs de stress, et les émotions qui peuvent survenir durant les entraînements et les matchs parmi un échantillon de joueurs de rugby professionnels. Les auteurs se sont centrés sur l'analyse des différentes stratégies de coping des joueurs pour gérer leurs émotions. Parmi ces stratégies, la stratégie de « blocage » a été la plus fréquemment citée par les joueurs pour faire face au stress les jours de match. L'efficacité des copings était d'ailleurs significativement plus élevée lors des entraînements comparativement aux matchs. Ces résultats confirment la nécessité de savoir gérer ses émotions le jour de la compétition. En outre, des niveaux plus élevés d'intensité émotionnelle étaient significativement associés à une efficacité moins importante des copings le jour du match.

Pour Luminet (2002) il semblerait qu'à court terme, une période de déni, de contrôle, de distraction, c'est-à-dire d'évitement, soit une stratégie efficace pour gérer ses émotions, plutôt que de ruminer ses émotions. Le traitement de l'émotion se caractérise en effet par une succession de stades de confrontations et d'évitements (Luminet, 2002). Il est donc préférable pour l'entraîneur de ne pas trop subir ses émotions lors de l'avant match. Cela lui permettrait d'éviter de transmettre des émotions négatives, et de diminuer les ruminations mentales intrusives, les doutes, qui peuvent apparaître ensuite lors du match. Baert et Dufour (2006), conseillent par exemple de choisir un distracteur afin de retrouver un certain sentiment de contrôle. Nous pensons par exemple au fait d'avoir, comme les joueurs, des rituels qui mettent en confiance (par exemple : des techniques de respiration, de visualisation positive, de dialogue interne positif).

En accord avec Baert et Dufour (2006), nous pensons toutefois qu'il peut être intéressant de ne pas utiliser systématiquement ou abusivement ce contrôle des émotions lors des discours d'avant match. Si nous prenons l'exemple d'un entraîneur qui souhaite transmettre un état d'esprit combatif, voire guerrier à ses joueurs, il faudra que celui-ci adopte des mots, des intonations et des gestes qui s'apparentent aux valeurs dont il fait appel. Ce constat pose donc la question de transmettre ou non ses émotions en fonction des matchs. C'est une des raisons pour laquelle nous souhaitons accéder aux états internes des entraîneurs au moment des discours afin de voir si leurs émotions peuvent influencer momentanément leurs stratégies de communications.

Nous pensons donc que l'entraîneur doit savoir maîtriser et parfois adapter ses émotions pour communiquer efficacement auprès des joueurs. Nous avons vu dans cette partie que les émotions peuvent être transmises de manière « contagieuse », à la fois de façon verbale et non verbale, à travers l'attitude générale de l'entraîneur. Nous montrerons à ce sujet, dans la partie suivante, l'intérêt de synchroniser son comportement avec celui de son joueur.

3. Registre de participation : la synchronisation des langages paraverbaux et non verbaux pour renforcer les discours

Dans cette section, nous laissons de côté les rôles que peuvent avoir les entraîneurs au sein du vestiaire, plusieurs fois abordés dans le chapitre 3. Nous avons fait le choix de nous centrer exclusivement sur les niveaux non verbaux et paraverbaux de la communication. Nous pensons en effet, de par notre expérience, que ces deux formes de langage sont des atouts majeurs lors de l'avant match. Ils symbolisent souvent un degré d'engagement des entraîneurs. Ortega, Giménez et Olmedilla, (2008) ont par exemple observé que la disposition dans l'espace entre un entraîneur et ses joueurs, et l'utilisation du langage non verbal influencent fortement le degré de compréhension du message.

Le langage paraverbal concerne la façon dont nous disons des mots. C'est-à-dire notre voix, notre volume sonore, le rythme de nos phrases, nos éventuelles hésitations (Beattie & Ellis, 1986). Le paraverbal oriente donc le sens de nos messages verbaux, soit on les renforçant, soit on les contredisant : « *Dire je suis en pleine forme avec une voix molle, traînante et sans conviction ne laisse pas présager une très grande forme.* » (Girod, 2005, p. 30). Le paraverbal pourrait donc renforcer le discours d'avant match de l'entraîneur pour lui donner plus d'impact (Burgoon, Guerrero, & Floyd, 2010). Le tableau 3, ci-dessous, met en évidence les principaux paramètres paraverbaux sur lesquels un entraîneur peut porter son attention :

Tableau 3. Les principaux paramètres paraverbaux pour Girod (2005, p. 46).

Volume	Fort/ Faible - Cri/ Chuchotement
Débit	Rapide/ Lent
Rythme	Continu/ Discontinu - Fluide/ Saccadé Régulier/ Irrégulier - Pauses/ Silences
Accent	Pointu/Méridional-Pointes d'accent étranger
Ton	Calme- dynamique-Joyeux- Fatigué-Chambreur-etc....

Le langage non verbal est en revanche associé aux différentes postures, gestes, expressions du visage d'un individu. Comme le langage paraverbal, le langage non verbal peut renforcer le discours de l'entraîneur. Le paraverbal, le non verbal et le relationnel sont des éléments essentiels dans l'activité de communication (Girod, 2005). Pour Girod (2005), l'issue d'une interaction dépend d'ailleurs à 80% des niveaux paraverbaux et de la dimension relationnelle.

Nous tenons à inclure le langage non verbal et paraverbal dans notre méthodologie, à travers les différentes modalités de traitement des données (cf. grille d'analyse du discours chapitre méthodologie). Les données issues des entretiens d'explicitations et des enregistrements audiovisuels permettront de faire des liens entre les communications non verbales et paraverbales des entraîneurs, et leurs discours. Nous verrons également si les comportements non verbaux des joueurs sont pris en compte par les entraîneurs dans leurs discours.

L'aspect relationnel est essentiel en toute situation de communication. Pour Girod (2005), tous les grands communicants ont en commun un art précieux qui est celui de s'intéresser sincèrement aux autres, et de s'adapter à leur façon d'être, de faire, ou de parler. Cette capacité à mettre dès le départ son interlocuteur à l'aise et en confiance est déterminante dans le cadre de la communication entraîneur-joueur (Jowett & Poczwardowski, 2007). Elle dépend des capacités de synchronisation de l'entraîneur pour amorcer le dialogue (Jowett & Poczwardowski, 2007) :

Pour un observateur extérieur, il est ainsi facile de savoir si le courant passe, si l'entraîneur et ses joueurs sont sur la même longueur d'onde. Il suffit de regarder s'ils sont synchronisés. Quand deux personnes s'entendent bien, on constate qu'elles ont tendance à se synchroniser spontanément l'une sur l'autre. (Girod, 2005, p. 39) (Nous soulignerons cette nécessité de se synchroniser avec les sujets notamment dans les postures liées à l'entretien d'explicitation).

Trois principes de synchronisation sont décrits par Martin (2015) :

- Le principe de cohérence : il y a cohérence lorsqu'un individu synchronise ses gestes avec son discours (Martin, 2015). Le langage paraverbal peut par exemple témoigner d'un manque de cohérence interne quand il s'oppose au discours : « *Dire que l'on est calme, avec les mâchoires contractées et les yeux exorbités est le signe d'un bouillonnement intérieur et d'un énervement en totale contradiction avec le message verbal, ou bien d'un certain sens de l'humour* » (Girod, 2005, p. 31). Lors de notre étude sur le discours à la mi-temps (Lainé, 2012) nous avons par exemple constaté que les entraîneurs utilisent des gestes pour accompagner leur parole. Ces gestes étaient dans l'ensemble en cohérence avec les propos qu'ils tenaient auprès des joueurs ;
- Le principe de consonance : il y a consonance lorsqu'un individu synchronise ses propres gestes entre eux (Martin, 2015). Par exemple, un entraîneur voulant montrer une attitude d'ouverture positionnera l'ensemble de son corps vers l'avant ;
- Le principe de congruence : il y a congruence lorsqu'un individu se synchronise avec un autre (Martin, 2015) :

Souvenez-vous de Noah à l'époque où il était capitaine de coupe Davis ; tandis que les autres entraîneurs restaient cloués sur leur chaise, lui n'hésitait pas à bondir pour vibrer au rythme de ses joueurs. Et quand Cédric Pioline se dirigeait vers sa chaise pour un changement de côté Capitaine Noah se levait, marchait à sa rencontre pour l'accompagner, puis se tenait accroupi à la hauteur des yeux pour parler à son joueur. (Girod, 2005, p. 45)

Dans le modèle conceptuel de la relation entraîneur-joueur (Jowett & Poczwardowski, 2007) la complémentarité représente les comportements concordants d'affiliation de l'entraîneur et de son joueur ; une attitude amicale et réceptive de l'entraîneur est alors susceptible de susciter une attitude amicale et réceptive de la part du joueur. À l'inverse, lorsque l'entraîneur donne des ordres au joueur, celui-ci les exécute. Se synchroniser sur ses joueurs, c'est donc parler le même langage qu'eux. La voix est éminemment révélatrice des états internes d'une personne. En se synchronisant sur la voix de ses joueurs, l'entraîneur peut se synchroniser également sur leurs états internes (Martin, 2015). Il crée ainsi un climat d'empathie favorable à une bonne communication. Un autre élément de congruence peut être représenté par l'extrait suivant (cf. chapitre 3) d'une communication d'avant match entre Guy Novès et un jeune joueur : « *et tu arrêtes de me « bader » [d'être impressionné] ces joueurs [les adversaires].* » (Guy Novès dans « *La fureur de vivre* », Le Goff, 2009). Nous voyons ici que Novès utilise un vocabulaire probablement proche de celui utilisé par son joueur. La congruence aurait alors pour effet d'aboutir à un rapprochement, et de mettre en confiance le joueur.

Nous venons de répertorier trois types de synchronisation. Si ce sont les synchronisations du langage verbal et paraverbal qui sont les plus simples (Knapp, Hall, & Horgan, 2014), l'entraîneur ne peut se synchroniser à tous les niveaux. Pour gagner en efficacité, il peut s'entraîner en se concentrant sur un registre précis (Girod, 2005) (par exemple : le fait de synchroniser ses gestes avec ceux de son joueur dans le cadre d'une communication

individuelle). Dans certains cas, une attitude de synchronisation peut aussi générer une « désynchronisation » avec son joueur. Selon Jowett et Poczwadowski (2007) les comportements de synchronisation favorisent des réponses inverses quand il s'agit de comportements traduisant par exemple la dimension domination-soumission. Ainsi, la soumission d'un joueur attirerait la domination de son l'entraîneur (et vice-versa).

4. Registre de transformation : adapter ses stratégies de communication en fonction du contexte du match

4.1 Adapter les formes de leadership à l'instant clé

Largement cité au sein de la littérature scientifique, le leadership peut se définir comme « un processus d'influence sociale qui amène un groupe d'individus à atteindre des objectifs collectifs » (Doron & Parot, 1991). Pour Heuzé (2003), de nombreuses recherches ont permis de mettre à jour la complexité du concept de leadership. Comme nous avons pu l'évoquer dans le chapitre précédent (*cf.* section 2.2) l'efficacité d'un leader suppose de ce dernier une analyse fine des variables contextuelles auxquelles il est confronté et d'une adaptation de son style de leadership à ces variables : « *L'entraîneur en compétition doit disposer d'une gamme de styles de leadership pour s'adapter aux besoins des individus, à la tâche, à l'environnement physique et social* » (Heuzé, 2003, p. 336). Dès lors, des variables telles que la spécificité de la discipline sportive entraînée, l'âge des sportifs, le niveau de compétences des joueurs, le contexte local de l'activité (la pression temporelle pour intervenir, l'enjeu du match...), les caractéristiques du groupe sportif entraîné (son expérience, son organisation, son histoire...) pourraient être prises en compte par chaque intervenant du vestiaire pour définir le modèle de leadership à utiliser à un instant précis. Dans cette perspective, le leadership est donc un processus dynamique et complexe. Aussi, nous pouvons nous demander dans quelle mesure les entraîneurs modifient-ils leur style de leadership en fonction du contexte ?

En s'inspirant de plusieurs modèles de styles de leadership, notamment des travaux de Chelladurai (1990), Crépin et Dufour (2007) distinguent à ce sujet trois types de leaderships caractéristiques des entraîneurs à l'entraînement et en compétition :

- Le type autoritaire : avec ce style, l'entraîneur prend toutes les décisions en ce qui concerne les objectifs et l'organisation choisis pour le groupe. Il n'explique pas et ne justifie pas ses décisions. Ses critères d'évaluation sont inconnus. Il reste à l'écart de la vie du groupe ;
- Le type démocratique : les décisions de l'entraîneur résultent des discussions qui sont provoquées par lui. Il tient compte de l'avis du groupe, il explicite la progression des tâches. Quand un problème se pose, il propose des alternatives en laissant le groupe choisir. Il s'efforce d'être intégré à la vie du groupe. Un exemple peut nous être apporté à travers l'extrait suivant où Claude Onesta explique comment il a intégré ce type de leadership en équipe de France de Handball au cours des séances vidéo :

Il y a eu des moments de silence, de gêne. Et puis les leaders ont commencé à prendre la parole. Untel a dit : "En club, on la joue comme ça, et je trouve que c'est mieux". Et puis hop l'autre leader s'est positionné en disant "oui, il a peut-être raison, mais...". Le débat s'est développé assez naturellement. Je propose une option de jeu. On voit si cela fait consensus. Oui ? Non ? Si c'est oui, on valide. Par contre, à chaque fois, qu'il n'y a pas consensus, c'est moi qui décide. Le plus souvent,

l'ajustement prôné par les joueurs est assez minime. Mais au final, le fait de valider ce petit ajustement va engager les joueurs. Ils auront le sentiment d'avoir été écoutés, respectés et donc de faire partie du projet. En plus, ces discussions permettent de mieux appréhender l'organisation secrète de l'équipe. Tout d'un coup, vous comprenez quelle est la puissance de chaque leader, qui suit qui, qui pourra servir de relais, qui risque de vous emmerder. (Claude Onesta cité par Le Guellec, 2015) ;

- Le type laisser-faire : l'entraîneur précise les moyens dont dispose le groupe et adopte un comportement passif. Le groupe prend seul les décisions mais il peut faire appel au responsable. Celui-ci laisse faire et n'évalue pas. Il prend un minimum d'initiatives.

Le tableau 4, ci-dessous, résume les effets observés des différents styles de leaderships auprès de sportifs en fonction des objectifs poursuivis par l'entraîneur.

Tableau 4. Efficacité des différents styles de leaderships selon Crépin et Dufour (2007, p. 173).

Critères d'évaluation	Leadership autoritaire	Leadership démocratique	Leadership laisser-faire.
Rendement	Maximum	Bon	Faible
Performance	Bonne	Bonne	Mauvaise
Climat socio-affectif	Mauvaise	Bonne	Très mauvaise
Satisfaction	Agressivité et apathie	Grande	Faible
Cohésion	Faible	Forte	Mauvaise

Au vu des résultats, nous pouvons observer que les différents styles de leadership ont des effets contrastés selon les attendus de l'entraîneur. Pour Crépin et Dufour (2007) les leaderships démocratiques et autoritaires sont les styles les plus efficaces auprès des sportifs. Heuzé (2003) amène d'autres éléments d'information concernant l'utilisation de ces styles de leadership dans les sports collectifs : pour l'auteur, les entraîneurs comme les joueurs semblent apprécier autant les styles de commandements autoritaires (ou autocratiques) et démocratiques. En revanche, il observe que la majorité des entraîneurs rejette la délégation totale du pouvoir de décision aux joueurs dans les situations sportives telles que l'avant match. Il convient toutefois de ne pas abuser uniquement d'un seul style de leadership. Les entraîneurs professionnels ont parfois tendance à user d'un style de communication directif (ou persuasif) :

L'entraîneur dit, répète, décrète « il faut que ». Il s'autopersuade de ses croyances [« je vous dis que ça va marcher »]. Très vite en cas de difficulté ce style persuasif devient autoritaire. Si le modèle peut être intéressant de manière ponctuelle et dans certaines situations particulières, le fait d'en faire un mode de relation prioritaire le rend totalement contreproductif. À toujours dire à l'autre ce qui est bon pour lui, on le déresponsabilise, on crée de la frustration [consciente ou inconsciente]. On ne le met pas dans des dispositions propices au dépassement de soi et à la performance durable. Le style persuasif est inflationniste : la persuasion entraîne toujours plus de persuasion et d'autoritarisme, jusqu'à la désolidarisation du groupe. Sans compter également que ce mode de relation s'accommode très bien du style « confondant » qui consiste à effectuer des critiques individuelles devant le groupe afin que cela serve de leçon aux autres, alors que ça ne crée que de la rancœur et de l'humiliation. (Chanceaulme, 2012, p. 83-84)

Nous comprenons bien à travers ce témoignage la nécessité de s'adapter au contexte. Pour Crépin et Dufour (2007), le type de situation sportive auquel est confronté l'entraîneur

détermine le type de leadership à adopter. Le leadership efficace s'ajuste à la situation (Crépin & Dufour, 2007). Crépin et Dufour (2007) proposent en fonction de la situation sportive de choisir entre deux styles de leadership : un style de leadership orienté vers la tâche sportive, où le leader recherche la performance, la productivité, l'atteinte d'objectifs fixés au préalable avec les joueurs, et un style de leadership orienté vers le relationnel où celui-ci recherche de l'interaction sociale, et prend en compte le climat affectif du groupe. Dans cette perspective, lors de l'avant un match, un entraîneur qui souhaite par exemple développer chez ses joueurs une forme d'autonomie, de responsabilisation, au niveau des modes de préparation, choisira plutôt un style de leadership orienté vers les relations sociales, et déléguera une partie de son pouvoir à certains joueurs clés. À l'inverse, un sportif qui maîtrise peu la tâche auquel il est confronté, ou échoue doit être renforcé par un leadership orienté vers la bonne exécution de la tâche. Nous tenterons donc d'observer dans nos résultats si les entraîneurs ont un style de leadership préférentiel lors de l'avant match et s'ils adaptent parfois leur style en fonction du contexte.

D'autre part, en ce qui concerne l'étude de sportifs de haut niveau, Crust et Azadi (2009) ont montré que les sportifs « mentalement fort » étaient significativement intéressés par des leaderships de type instructif, c'est-à-dire avec des consignes délivrées sous une forme académique. Pour les auteurs, ces sportifs ont moins besoin de support social, de leaderships démocratiques ou autocratiques, et de feedbacks positifs que les autres sportifs. Ces résultats nous permettent de suggérer le fait que les entraîneurs et les leaders de vestiaire doivent prendre en compte ces différences s'ils veulent entrer en congruence avec le style de leadership préférentiel de certains joueurs de haut niveau. Ils doivent donc s'adapter en fonction du contexte, et opter à travers leurs modes d'organisations et de communication un style de leadership adéquat. Chaque style étant plus ou moins efficace selon les objectifs visés et les joueurs concernés.

Dans la partie suivante, nous allons justement nous intéresser à ces différences interpersonnelles en montrant l'importance d'adapter ses communications d'avant match en fonction des états d'activation des joueurs.

4.2 Dynamiser ou rassurer les joueurs

Pour Legrand et Le Scanff (2003), l'anxiété et l'excitation sont les émotions dominantes qui caractérisent la phase précompétitive. Les sportifs ont tendance à élever leur niveau d'activation pour favoriser leur préparation d'avant match.

Les facteurs de stress environnementaux, l'intérêt de la tâche, la difficulté de la tâche, l'action et les émotions ont en effet des répercussions sur l'état d'excitation (l'état de veille) de l'organisme (Legrand, 2003). D'un point de vue énergétique, la notion d'activation physiologique recouvre au moins trois aspects dans la définition de Legrand (2003) :

- Une orientation générale vers l'action avec une alternance tout au long de la journée de différentes phases d'éveil (sommeil total, veille diffuse, veille active, excitation) ;
- Une élévation du tonus aboutissant un état affectif plaisant ou déplaisant qui traduit l'interprétation cognitive de la sensation ;
- Un système régulateur consistant en un effort (ou une inhibition selon les points de vue) qui fait référence à toutes les activités contrôlant les réactions naturelles ou acquises.

Il existerait bien entendu un moment idéal pour augmenter le niveau d'éveil du joueur, mais pour Cox (2005) ces techniques sont souvent appliquées au mauvais moment. Il est par exemple possible d'observer des entraîneurs de rugby qui tentent de « réveiller » leur(s) joueur(s) à peine quelques minutes avant d'entrer sur le terrain. Parfois, ces joueurs ont

généralement un niveau correct d'activation, et le renforcement de leur niveau d'éveil leur fait plutôt perdre de la lucidité en match, et commettre des fautes directes (Cox, 2005). Ce problème est illustré par la figure 14, ci-dessous, chaque athlète présente un niveau d'éveil initial qui lui est propre :

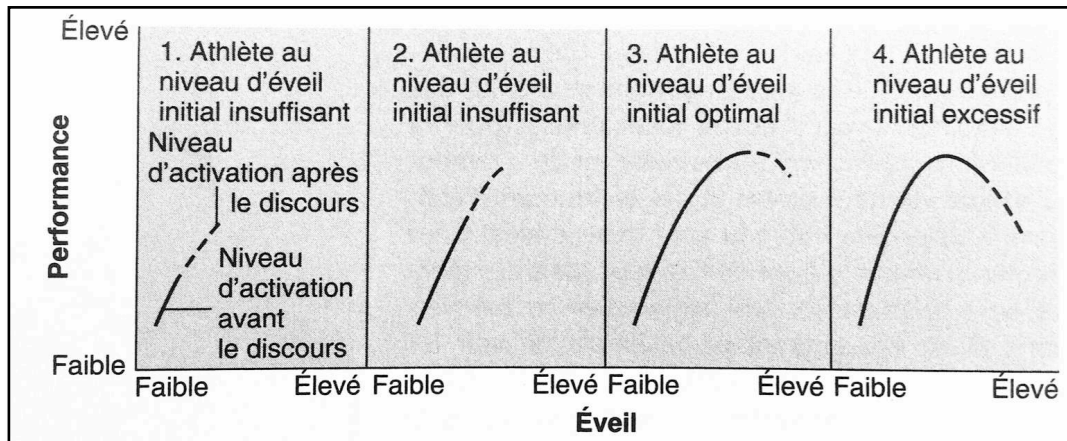


Figure 14. Les effets du discours sur les niveaux d'activation de différents athlètes (Cox, 2005, p. 212).

Lors de l'avant match, l'accroissement de cet éveil peut avoir des répercussions différentes d'un joueur à l'autre. La plupart du temps les interventions sont efficaces lorsqu'elles sont adaptées à chaque sportif. Par analogie, certains joueurs ont donc besoin d'un discours visant à les motiver, tandis que pour d'autres l'intervention doit être complètement différente. Comme le montre la figure précédente, le recours à un discours pour augmenter le niveau d'éveil des quatre athlètes a des conséquences différentes. Le discours des entraîneurs ne porte ses fruits que dans les situations (1) et (2). Dans la situation (3), l'athlète affiche déjà un niveau d'activation optimal, qui a été modifié ensuite par le discours de l'entraîneur. Dans la situation (4), l'athlète a un niveau d'activation trop élevé et l'intervention de l'entraîneur pour le motiver a contribué à diminuer sa performance en compétition. Combien d'entraîneurs génèrent alors une activation trop importante à cause des discours d'avant match? Un discours destiné à l'ensemble de l'équipe est en effet la méthode la plus couramment employée par les entraîneurs pour renforcer le niveau d'activation de leurs joueurs. Mais, comme toute communication verbale, l'efficacité n'est peut-être pas toujours au rendez-vous sans prise en compte des profils des joueurs, et du contexte du match (enjeu, adversaire, consignes de l'entraîneur orientées vers le combat). Ces éléments peuvent nécessiter d'ajuster son niveau d'activation. Pour Cox (2005), l'élément le plus important du discours est peut-être de mettre l'accent sur sa propre équipe : si par exemple celle-ci prend visiblement son adversaire à la légère, il faut alors souligner que sur un match n'importe quelle équipe peut l'emporter (Cox, 2005).

Les rituels préparatoires des joueurs (*cf.* chapitre 3) sont déjà des techniques qui les aident à augmenter ou diminuer leur niveau d'éveil. Les joueurs utilisent des techniques de relaxation ou de dynamisation (dialogue interne, fixation de buts, techniques de respiration...) pour s'adapter aux émotions précompétitives d'avant match. L'entraîneur peut alors tenter de repérer dans les vestiaires les joueurs susceptibles de ne pas atteindre ce niveau optimal d'activation. Pour Le Scanff (2003), l'anxiété d'avant match est à la fois « cognitive » et « somatique²⁷ » : il est possible de percevoir différents signes comportementaux (exemple :

²⁷ L'anxiété somatique est la composante physique de l'anxiété et reflète la perception de réponses physiologiques telles que l'augmentation du rythme cardiaque, de la respiration et de la tension musculaire. Elle

irritabilité, mouvements spontanés d'agitation, accélération de la respiration...) qui symbolisent un niveau trop élevé d'anxiété. Il faut cependant faire attention à l'interprétation que donne le joueur à ses propres symptômes (Le Scanff, 2003). L'étude de Robazza et Bortoli (2007) a par exemple montré que les joueurs de rugby considèrent le fait d'avoir peur avant un match comme un état qui facilite leur performance.

L'altération du rendement sportif a d'ailleurs souvent été reliée à un niveau d'activation physiologique très important et largement documentée par Landers et Boutcher (1986) grâce à la théorie du U inversé. Pour Legrand (2003), le rendement sportif croît avec l'augmentation de l'activation physiologique jusqu'à un point d'inflexion au-delà duquel toute augmentation supplémentaire d'activation devient nuisible. Ce phénomène est connu sous le nom de loi de Yerkes et Dodson (1908). Cette loi prédit qu'il existe un niveau optimum d'activation permettant d'exécuter une performance maximale, et que ce niveau optimum d'activation est plus faible si on considère une tâche complexe comparativement à une tâche simple (cf. figure 15, ci-dessous).

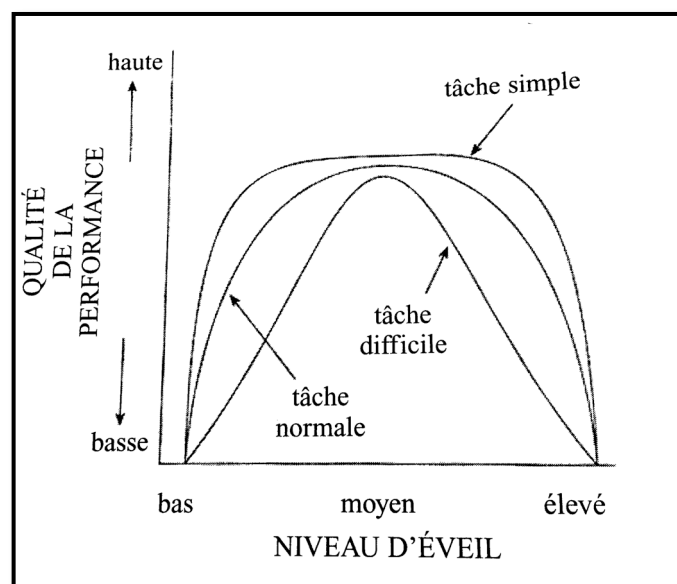


Figure 15. Effets de la difficulté de la tâche sur la relation éveil/performance (Legrand, 2003, p. 150)

Il s'agit de l'hypothèse de l'ajustement (Fiske & Maddi, 1961), qui consiste à mettre en rapport le mode d'intervention choisi pour détendre ou dynamiser l'athlète avec les symptômes observés. Pour un match à fort enjeu, s'apparentant à une tâche difficile, nous pouvons alors imaginer que l'entraîneur choisisse de rassurer ses joueurs s'il perçoit chez eux des comportements de tension.

Le niveau d'activation des joueurs est aussi dépendant dans certains cas du lieu de la rencontre et /ou de l'adversaire. Dans la partie suivante, nous verrons comment l'entraîneur peut prendre en compte ces deux aspects.

4.3 Prendre en compte l'adversaire et le lieu de la rencontre

Vargas-Tonsing et Guan (2007) ont étudié en sports collectifs les préférences des joueurs concernant le contenu du discours d'avant match. Les sujets devaient compléter un questionnaire avec plusieurs scénarios pour déterminer la quantité de contenus émotionnels et

diffère de l'anxiété cognitive qui représente la composante mentale de l'anxiété (peur de l'échec, du jugement social...) (Cox, 2005).

informationnels (contenus stratégiques, tactiques, techniques, physiques) qu'ils auraient souhaitée de la part de leur entraîneur. Les résultats de cette étude montrent que les joueurs ont tendance à préférer des contenus à caractère émotionnel quand ils rencontrent une équipe mieux classée, et quand ils sont considérés comme outsiders. En revanche, ils préfèrent obtenir plus de contenus informationnels contre un adversaire inconnu, ou lorsqu'ils jouent contre un adversaire contre lequel ils ont déjà perdu.

L'importance de la notion de contexte dans les discours des entraîneurs a également été soulevée par Vargas et Short (2011) à travers les résultats de deux études : dans une première étude, Vargas-Tonsing (2005) ont questionné 151 jeunes footballeurs au cours d'un match de saison régulière. Les auteurs ont interrogé ces joueurs immédiatement après le discours d'avant match de leur entraîneur. Les discours des entraîneurs sont analysés à partir du nombre de contenus de types « informationnels » et « émotionnels » présents dans le discours. Les résultats suggèrent que les discours à dominante « informationnelle » sont perçus comme plus efficace par les joueurs que les discours à dominante « émotionnelle ».

Dans une seconde étude Vargas Tonsing et Bartholomew (2006) ont examiné les effets des discours d'avant match au niveau du sentiment de compétence de l'équipe. Des joueurs de football devaient imaginer prendre part à un match de championnat, et recevoir un discours d'avant match de la part de leur entraîneur. Les auteurs ont préparé trois types de discours différents auquel les joueurs pouvaient être confrontés ; un discours centré sur des informations d'ordre « organisationnel » (exemple : quelle tenue porter pour l'échauffement ?) et physique (exemple : bien s'hydrater) ; un deuxième discours basé sur des stratégies d'avant match ; enfin un discours émotionnel où l'entraîneur prédisait que les joueurs seraient capables de jouer avec un maximum de confiance. Les résultats de cette étude indiquent que les joueurs considèrent le discours « émotionnel » comme plus efficace que les autres types de discours.

Pour Vargas et Short (2011) la différence de résultats entre ces deux études est peut-être due au contexte : dans le premier cas (Vargas-Tonsing, 2005) les joueurs sont questionnés pendant une situation de compétition, tandis que dans le second cas (Vargas Tonsing & Bartholomew, 2006) ils doivent « imaginer » une situation de compétition. Ces résultats de recherche nous confortent dans l'idée d'opter pour une méthodologie qui nous permette d'étudier *in situ* les vécus réels et spécifiques des entraîneurs et des joueurs.

En ce qui concerne la prise en compte de l'adversaire dans les discours des entraîneurs, Rey et Weiss (2005) ont observé les discours d'avant match en sports collectifs à partir de scénarios prenant en considération le niveau supposé de l'équipe adverse. Leurs résultats montrent qu'en situation supposée favorable l'équipe adverse est totalement négligée dans les discours de l'entraîneur. Celui-ci s'exprime principalement pour motiver son équipe afin que les joueurs ne se laissent pas aller dans une situation qui pourrait leur paraître facile. Ses propos sont axés sur sa propre équipe, ses qualités ou celles qu'elle doit éventuellement adopter. Au contraire, lorsque l'adversaire est de niveau égal ou supérieur, l'entraîneur utilise beaucoup plus les effets classiques de la catégorisation sociale : l'adversaire est décrit de manière négative et l'incertitude du résultat facilite l'expression d'une discrimination entre les équipes (Grieve & Hogg, 1999).

Debanne et Fontayne (2012) ont d'ailleurs tenté de décrire et d'analyser le contenu en match des communications d'entraîneurs professionnels de handball en fonction de la différence de niveau entre les équipes. Ces communications sont étudiées à partir d'une analyse de contenu qui conjugue approches déductive et inductive selon les perspectives du « Coaching Model²⁸ » (Côté, Salmela, Trudel, Baria & Russel, 1995). Les résultats suggèrent qu'en

²⁸ Le Coaching Model est un modèle descriptif global des phénomènes empiriques du coaching et de leurs interrelations (Saurry *et al.*, 2002, p. 3)

contexte d'opposition équilibrée, les entraîneurs communiquent principalement sur l'engagement physique et mental. En contexte d'opposition déséquilibrée, ils sont davantage orientés vers des buts de maîtrise.

Au niveau de la prise en compte de l'adversaire chez les joueurs, Neave et Wolfson (2003), ont observé que plus la rivalité avec l'équipe adverse est considérée comme forte, plus leurs niveaux de testostérone sont élevés avant un match. Dans ce cas, en relation avec la section précédente de ce chapitre et les effets de la difficulté de la tâche (Legrand, 2003), nous avons des doutes quant à l'utilisation systématique d'un discours d'avant match destiné à dynamiser davantage les joueurs lorsque l'opposition est élevée.

En ce qui concerne le lieu du match, une recherche de Terry, Walrond et Carron (1998) a montré que l'endroit où se jouait un match avait son importance au niveau de l'état d'anxiété et de l'humeur des joueurs. Selon qu'il se joue à domicile ou à l'extérieur leurs états internes variaient significativement une heure avant le début de la rencontre. Les joueurs ressentaient par exemple moins de tension, étaient plus confiants et moins confus lorsqu'ils jouaient à domicile. Les résultats de cette étude suggèrent que l'état psychologique des joueurs lors de l'avant match est en partie influencé par l'endroit de la rencontre. Les travaux de Nevill et Holder (1999) ont prolongé cette idée en affirmant que le fait de jouer à domicile pour une équipe de sports collectifs donne un avantage psychologique indéniable. Pour les auteurs, cet avantage est surtout à associer au nombre de spectateurs présents à domicile qui peuvent soutenir les joueurs lors de la rencontre, et agir indirectement sur des décisions arbitrales. Dans une même logique, Aupetit (2008) a révélé une tendance chez les sportifs à ressentir des sentiments de frustration et d'infériorité lorsqu'ils évoluent à l'extérieur. Les joueurs visiteurs ont également tendance à commettre plus de fautes que leurs adversaires. Nous pensons donc que ces éléments influencent directement les contenus des discours d'avant match. Lors d'un match à l'extérieur, un discours destiné à rassurer l'équipe peut par exemple être mené par l'entraîneur, en s'appuyant sur les actions « positives » des précédents matchs. Pour Aupetit (2008), il s'agit toutefois de ne pas considérer l'endroit de la rencontre comme l'unique élément pouvant intervenir dans la performance des joueurs. Ce dernier propose d'observer pour de futures recherches *la manière dont le sportif investit le terrain ou le gymnase, s'approprie les vestiaires, s'habitue aux spectateurs... et d'articuler ces données avec les autres éléments significatifs de l'activité du sportif, afin de comprendre sa performance* » (Aupetit, 2008, p. 31). L'idée est de considérer selon Aupetit cette influence comme un processus pouvant débiter, s'arrêter, reprendre, s'estomper, s'intensifier, au cours de l'action, et non comme un phénomène statique. Nous intégrerons cette dimension à notre méthodologie en tentant de montrer l'influence du contexte du match sur les discours. Nous analyserons notamment l'activité des entraîneurs lors de matchs à domicile et à l'extérieur.

Dans la section suivante, nous évoquerons les capacités des entraîneurs à lire le langage non verbal des joueurs.

5. Registre de lecture : lire les comportements des joueurs

5.1 Lire les messages non verbaux des joueurs pour mieux communiquer

Lorsque l'on communique, nos gestes varient en intensité, en forme, en dynamisme. Un geste, même simple, ne ressemble jamais strictement un autre. La personnalité et le vécu de chaque individu viennent apporter sa propre identité, ses propres habitudes. (Martin, 2015, p. 39)

Nous pensons que l'analyse des comportements non verbaux des joueurs dans les vestiaires est une compétence clé pour l'entraîneur. Rappelons que nous avons en effet pu constater lors de notre étude sur le discours à la mi-temps (Lainé, 2012) que les entraîneurs utilisent les premières minutes de la mi-temps pour observer les comportements non verbaux de leurs joueurs, et ainsi évaluer leurs états psychologiques et physiques. Le « regard », les « visages » des joueurs étaient notamment des indices de lecture très utilisés. Les entraîneurs n'hésitaient pas à prendre des décisions momentanées et adapter leurs discours à partir de ces indices de lecture. Nous pouvons donc nous demander si ce constat est identique lors de l'avant match ? Et quels messages non verbaux sont utilisés ? Nous utiliserons plusieurs travaux de l'analyse comportementale (Burgoon, Guerrero & Floyd, 2010 ; Knapp, Hall & Horgan, 2014 ; Navarro, 2009) qui permettent de souligner la pertinence des différentes formes de communication.

Pour Lecouteur et Feo (2011) l'orientation du corps dans l'environnement, son positionnement, l'intensité des gestes effectués ont été démontrés comme des éléments cruciaux pour aborder la façon dont les sportifs comprennent et construisent une action ensemble. En analyse comportementale, les postures, les gestes, les intonations de voix des acteurs sont considérées comme des reflets physiques de notre attitude psychique (Knapp, Hall, & Horgan, 2014). À la différence de l'attitude, la posture est apparente (Martin, 2015). L'attitude est donc invisible, et concerne davantage l'état d'esprit dans lequel se situe un individu. Pour Martin (2015), il suffit alors de rendre la posture transparente pour déchiffrer l'attitude des individus.

De plus, au sein du vestiaire d'une équipe de rugby, les joueurs ont des statuts et des rôles différents (*cf.* chapitre 1) : à chaque rôle social correspond un ensemble organique de posture, de gestes, de mimiques. À l'intérieur de cet ensemble, chaque joueur va donc réagir selon ses ressentis, ses envies, sa culture et sa propre personnalité. Pour Martin (2015) c'est sur la forme du geste intentionnel, plus que sur son signifiant qu'il est nécessaire de mener un décryptage. Les chercheurs en analyse comportementale (Burgoon, Guerrero, & Floyd, 2010 ; Martin, 2015 ; Navarro, 2009) décrivent deux formes principales de communication non verbale :

- La communication non verbale intentionnelle : c'est une communication qui souligne, précise les discours. Ce sont alors les gestes les plus simples à décoder pour l'entraîneur puisqu'ils illustrent ou complètent volontairement l'expression orale. Il s'agit d'un soutien direct au sens des mots dont le rôle essentiel est de faire passer un message (Navarro, 2009) ;
- La communication non verbale incidente : c'est la communication « à côté du message ». Elle est beaucoup plus riche pour l'entraîneur, plus continue, et souvent plus complexe à décrypter. Ce type de communication n'accompagne pas la verbalisation, et n'a pas pour fonction essentielle de faire passer un message (Dinica, 2014). Nos mouvements sont en effet si nombreux et riches de variétés qu'ils sont difficilement maîtrisables dans leur totalité (Martin, 2015). Les gestes non intentionnels des joueurs sont alors porteurs d'une multitude d'informations souvent à leur insu. Cette communication incidente, souvent parallèle ou à côté du message, peut donc renseigner l'entraîneur sur le ressenti de son joueur, sur son état d'esprit, sur ses émotions, mais aussi sur le contexte de la situation (Burgoon, Guerrero, & Floyd, 2010). Les communications incidentes sont d'ailleurs plus fiables et porteuses de vérité lorsqu'elles impliquent des gestes réflexes qui ne dépendent pas de notre volonté. Le rougissement, la sudation, les tremblements, la respiration les étouffements sont autant de réactions physiques qui vont apporter des informations authentiques et fiables à l'entraîneur.

À ce sujet, Cox (2005, p. 169) a par exemple dressé une liste non exhaustive des réponses comportementales des sportifs qui peuvent être reliées à un mauvais stress : les mains moites, les mouvements spontanés d'agitation, l'accélération de la respiration, l'irritabilité, la confusion mentale, la nausée et les mictions plus fréquentes, la dispersion de l'attention, et la déformation de la voix.

Toutefois, si les gestes les plus courants sont porteurs d'indications particulières sur l'état d'esprit du moment, sur ce qui se passe « ici et maintenant », nous ne pouvons donner de signification sérieuse à nos gestes, à nos actions, qu'à la condition de les analyser dans leur contexte et dans la suite des interactions dont ils font partie (Knapp, Hall, & Horgan, 2014). C'est seulement après la prise en compte de plusieurs comportements significatifs d'un même ressenti, du contexte d'apparition de ces comportements (c'est-à-dire de leur caractère situé), et à partir de ses expériences antérieures que l'entraîneur peut selon nous évaluer l'état psychologique et physique de ses joueurs. Si nous reprenons l'exemple de la communication entre Guy Novès et Remy Lamerat (cf. chapitre 3), nous pensons que Novès a peut-être pris en considération à la fois des éléments contextuels : « *Pour Rémi c'est un jeune de 19 ans, il fallait le rassurer et puis aussi donner quelques petits derniers détails techniques parce que souvent le jeune joueur retient ce que le coach lui a dit.* » (Guy Novès, émission « *Les spécialistes* », 2010) et les comportements affichés par son joueur dans les vestiaires, qu'il aurait perçus comme des signes d'anxiété.

L'approche « kinésique » développée par Birdwhistell (1974) a d'ailleurs permis d'étudier l'influence du contexte momentané sur le comportement non verbal exprimé. Pour Birdwhistell, nos mouvements se façonnent dans un apprentissage social et culturel. Cela signifie que chacun d'entre nous va avoir un comportement spécifique dans certaines conditions, face à un certain interlocuteur, dans un certain environnement, et selon sa culture, son vécu, son histoire :

On ne peut déduire le sens d'un mouvement donné que dans l'analyse du contexte : qui fait ce mouvement ? Où le fait-il ? Quand et Comment ? Et dans quelles suites d'interactions ? Ce qui va donner une observation fiable de nos comportements de nos gestes, c'est le moment ils apparaissent, c'est leur cohérence ou pas avec ce qu'il dit, c'est la façon dont ils sont perçus par une majorité d'entre nous dans une certaine situation. (Martin, 2015, p. 56)

Dans cette multitude d'informations, l'entraîneur ne doit pas chercher à tout observer, tout voir et tout interpréter car le nombre de joueurs est important dans un vestiaire de rugby. Une discrimination d'indices non verbaux aussi fine et différenciée sur quinze, voire vingt-trois joueurs, est impossible. C'est en identifiant les comportements les plus significatifs que son expérience devient un véritable outil personnel de communication. Son attention est peut-être davantage portée sur les joueurs leaders qui lui permettent d'apprécier l'impact de son discours. Les entraîneurs peuvent aussi se répartir des rôles, comme pour le discours à la mi-temps (Lainé, 2012), avec un entraîneur qui prend du recul au moment de l'avant match pour observer les comportements des joueurs. Ces observations soulignent selon nous l'intérêt de l'entretien d'explicitation pour accéder aux indices significatifs pour l'entraîneur dans son attention.

Il faut cependant être vigilant à ne pas se tromper dans l'analyse des messages non verbaux des joueurs. Ekman (2016) a montré à ce sujet qu'une partie de nos comportements non verbaux nous aident à masquer nos émotions, nos ressentis d'une situation. Par analogie, il est donc possible qu'un joueur tente lors de l'avant match de cacher ses émotions à son entraîneur par peur de jugement. Pour Ekman (2003), la zone corporelle la plus facile à contrôler pour un

individu dans les manifestations communicatives est notamment la zone du visage. En comparaison, ce sont les zones des membres inférieurs qui échappent le mieux au contrôle du sujet. Nous contrôlons donc mieux ce qui est proche de trop cerveau et de nos yeux (Ekman, 2013). L'entraîneur devrait peut-être tenir compte de ces informations lors de l'avant match avant de formaliser un jugement sur son joueur. Reprenant les travaux d'Ekman (1980 ; 2003 ; 2013), Martin (2015) a d'ailleurs proposé une échelle d'authenticité des postures :

Tableau 5. Échelle d'authenticité des postures de la plus crédible à la moins crédible (Martin, 2015, p. 195).

Forte crédibilité	posture de pieds / posture de jambes / posture du bassin
Moyenne crédibilité	posture des bras / posture des mains / posture des épaules
Faible crédibilité	posture de tête / posture du buste / l'expression du visage

En résumé, l'analyse du comportement non verbal des joueurs permettrait à l'entraîneur de percevoir les émotions de ses joueurs, leurs ressentis, et donc de communiquer plus efficacement. Dans la section suivante, nous prolongerons cette réflexion en montrant comment l'entraîneur peut percevoir les effets de son discours.

5.2 Percevoir les effets de ses discours à travers les postures des joueurs

Le décryptage des postures plus que le sens des mots que nous employons est le reflet de nos attitudes (Knapp, Hall, & Horgan, 2014). Une posture est un arrêt sur images un instant « t ». Le décodage des postures des joueurs dépend donc des représentations des entraîneurs, et de leur connaissance des joueurs.

Pour Martin (2015) deux caractéristiques sont à prendre en compte dans le décodage des postures. L'orientation d'une partie du corps vis-à-vis d'une autre partie du corps, et l'orientation du corps ou de ses parties vis-à-vis d'un autre corps. Les postures vont donc nous renseigner de façon claire et concrète sur la manière dont notre interlocuteur vit de l'intérieur la relation du moment (Martin, 2015).

Darwin (1872) a d'ailleurs observé que les quatre postures humaines fondamentales étaient les mêmes que celles des autres vertébrés. Quand nous disons qu'il y a quatre postures fondamentales, nous voulons parler du corps dans son ensemble. La posture globale est en effet construite d'un ensemble de nombreuses postures partielles (Burgoon, Guerrero, & Floyd, 2010). Toutes ces postures partielles dépendent de quatre attitudes psychiques : je domine, je me soumetts, je partage, je rejette. Ces attitudes vont se traduire de façon kinésique par quatre types de postures : la posture en extension, la posture en contraction, la posture en approche, la posture en recule. Le tableau 6, page 103, décrit les différentes postures partielles qui sous-tendent ces postures globales.

Plus que la posture elle-même, ce sont les changements de posture qui donnent les signaux les plus significatifs des effets du discours (Martin, 2015). Le passage d'une posture globale à une autre posture est ce que Birdwhistell (1974) appelle un « marqueur kinésique ». Toutefois, il est sans doute difficile pour l'entraîneur de repérer autant de détails lors du discours. C'est donc peut-être des gestes rapides qui vont lui permettre de percevoir les effets de ses discours. Martin (2015) parle de postures partielles. Les changements les plus crédibles sont en effet celles qui reposent sur des gestes réflexes, inconscient, ou les postures en contradiction avec l'ensemble de la posture globale (volonté de cacher son affect). Ces passages sont nécessairement représentatifs d'un changement psychologique plus ou moins significatif. Ils sont dépendants à la fois du contexte, de l'individu, et des discours qui accompagnent l'interlocuteur.

Ainsi, une posture partielle peut participer à la vérité de la posture fondamentale. Les postures varient cependant selon la personnalité de chacun. C'est donc dans le quotidien, et dans

l'observation des tendances préférentielles des postures des joueurs qu'un entraîneur peut mieux connaître le type de relation qu'il avec ces derniers, et adapter ses modes de communication.



Figure 16. Image d'un entraîneur parlant à ses joueurs dans les vestiaires. Chaque joueur a ici des postures partielles différentes.

D'après Girod (2005) un individu qui reste au niveau des apparences, se focalise à outrance sur le comportement d'une autre personne risque de s'engager dans une relation conflictuelle : « *En nous interrogeant sur la fonction positive que peut avoir une attitude de la part de la personne qui est en face de nous, nous nous replaçons dans une position d'ouverture, de compréhension* (Girod, 2005, p. 32). Ainsi, un joueur agité, faisant preuve d'agressivité lors de l'avant match tente peut-être simplement d'évacuer son stress. À l'entraîneur de comprendre ce qu'il cherche à exprimer avant de communiquer.

Tableau 6. Les quatre postures fondamentales selon Martin (2015).

Postures partielles de domination	Les postures partielles de partage	Les postures partielles de soumission	Les postures partielles de rejet
<ul style="list-style-type: none"> • Les mains : si elles ne sont pas aux hanches, elles sont plutôt paumes vers le sol (en pronation), comme des couvercles ou des griffes, « vous êtes sous mon pouvoir ». • Le menton est relevé en pointant vers le haut, le menton rallonge le cou et le port de la tête devient dominant (exemple : le soldat au garde-à-vous). • Le thorax gonflé : si l'on voulait prendre une autre image, ce serait celle du grand singe se frappant des deux poings la poitrine en montrant les dents pour exprimer qui est le plus fort. • Les épaules : sont en arrière (une bonne manière de faire ressortir le torse et d'élargir encore la carrure). • Les jambes ne sont pas jointes : en attitude de domination, une jambe reste avancée : « je peux te marcher dessus ». 	<ul style="list-style-type: none"> • La tête : dans la posture d'approche affective, la tête est pratiquement toujours un peu penchée sur le côté. Contrairement à la posture agressive qui garde la tête droite. • La tête penchée sur le côté est synonyme d'écoute. C'est aussi la posture inclinée de la tête sur le côté qui montre une écoute bienveillante. • La tête appuyée sur les mains : c'est une façon d'écouter que nous connaissons bien. Assise derrière une table, la personne appuie son menton sur le poing ou la main ouverte. C'est une attitude de réflexion. • Les mains en supination : paumes de mains vers le ciel détachées dans votre direction en accompagnant la parole. • Les bras sont ouverts, ils indiquent la confiance. Je n'ai pas besoin de me défendre de me préserver. • Le regard est directif sans être agressif. On dit qu'il a un regard franc. • Le cou se tend un peu c'est pour mieux vous écouter. Le cou tendu marque très souvent la curiosité. 	<ul style="list-style-type: none"> • Les mains se rapprochent, se touchent, se frottent se couvrent. C'est une façon de me prendre par la main. Les mains peuvent se mettre en supination c'est-à-dire les paumes de main tournées vers le ciel comme pour marquer notre impuissance. • La tête rentre un peu dans les épaules. Nos épaules remontent comme pour nous servir de bouclier. • En position assise le corps se tasse un peu, parfois dans des proportions très fortes. Mains sur les cuisses, dos vouté, épaules rentrées, pieds repliés sous la chaise. • Quand nous sommes debout et que nous nous sentons en infériorité ou en danger, nous marquons d'abord un recul du corps. Nos chevilles et nos jambes ont tendance à se croiser. • Les pointes des pieds se rapprochent. Les pieds sont en dedans. 	<ul style="list-style-type: none"> • Les postures partielles de l'attitude d'évitement : • La tête se détourne un peu et recule pour prendre de la distance et éviter le choc frontal. • Les épaules tendent à se resserrer tout en se mettant de profil pour offrir moins d'ouverture aux coups de l'adversaire. • Les coudes sont au corps et les bras font barrière. La garde du boxeur est une bonne indication des postures partielles de barrière. • Les bras peuvent aussi servir de paravent pour s'isoler. • Le corps s'appuie sur la jambe en arrière pour prendre du recul. • Les trois postures partielles de l'attitude de riposte : • La tête est détournée mais le regard reste sur l'autre. Il n'est plus dans l'axe de la tête. Il surveille du coin de l'œil. • L'appui sur la jambe arrière marque un recul du buste avant de riposter. • Les bras repliés en défense peuvent se tendre et s'allonger pour frapper et atteindre la limite de la zone personnelle.

6. Synthèse provisoire

Nous avons tenté d'effectuer une synthèse des différents travaux présentés dans ce chapitre à travers une modélisation de l'activité des entraîneurs lors de l'avant match (*cf.* figure 18, page suivante). Cette modélisation s'inspire de « la grille d'analyse de l'activité décisionnelle des joueurs » de Mouchet (2011). Nous pensons que cette grille peut être utilisée par la suite pour discuter de nos résultats de recherche. Elle regroupe les différents registres de technicité évoqués précédemment, et répertorie des stratégies de communication reconnues comme efficaces dans la littérature scientifique. Rappelons que l'approche technologique nous permet ici de faire collaborer les sciences dans le but de caractériser, de comprendre, et d'optimiser en retour l'expertise des entraîneurs. C'est ce que nous tentons de faire à travers cette modélisation.

Notons qu'elle met en évidence les interactions possibles entre les différents registres. À titre d'exemple, les rituels des entraîneurs lors de l'avant match (registre de maîtrise) peuvent être adaptés en situation en fonction de la prise en compte du lieu du match (registre de transformation). De même qu'un entraîneur peut avoir un rôle d'observateur et tenter d'évaluer l'état d'esprit de ses joueurs (registre de participation) en regardant des comportements significatifs pour lui (registre de lecture).

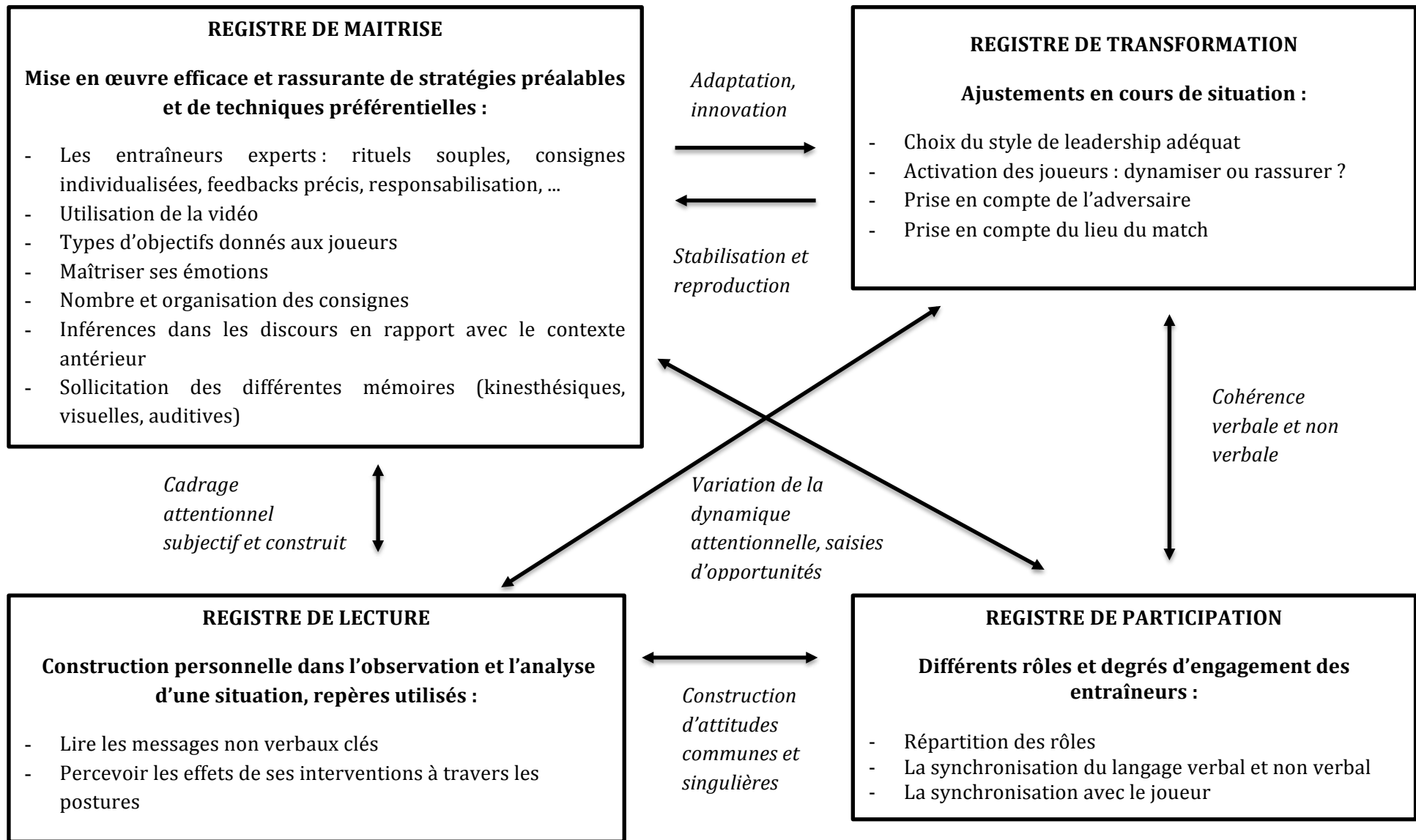


Figure 17. Modélisation de l'activité de l'entraîneur lors de l'avant match.

CHAPITRE 5 : PRENDRE EN COMPTE LA PERSONNALITÉ DES JOUEURS POUR ÉTUDIER LES DISCOURS D'AVANT MATCH

1. Intérêt du concept de Personnalité

Définie par Cottraux (2006) comme un ensemble de comportements, d'émotions et de cognitions, la personnalité correspond aux modes de réactions émotives, cognitives et comportementales à l'environnement qui caractérisent chaque individu. Nous pensons que les entraîneurs devraient, dans certains cas, adapter leurs discours d'avant match en fonction de la personnalité des joueurs.

Pour Horn (2002), les entraîneurs peuvent en effet influencer positivement la performance, les comportements, les états émotionnels et psychologiques de leurs joueurs en prenant en compte leur personnalité. Le principal médium à partir duquel l'entraîneur exerce une influence positive est alors son propre comportement (Kavussanu, Boardley, & Ring, 2008). Si peu de recherches (Golby & Sheard, 2004 ; Neil, Mellalieu, & Hanton, 2006 ; Robazza & Bortoli, 2007) se sont intéressées à la personnalité des joueurs de rugby, Cloes et Lacrosse (2011) ont étudié en Volley-ball la prise en compte de la personnalité des joueurs par les entraîneurs. Les auteurs ont distingué deux moments clés dans leur étude : les entraînements et les matchs. Les résultats montrent que d'après les joueurs interrogés, les entraîneurs tiennent moins compte de leur personnalité lors des activités de compétition que lors des entraînements. En revanche, lorsqu'ils interrogent les entraîneurs ces derniers pensent que c'est en situation de compétition qu'ils prennent le plus en compte la personnalité des joueurs. Pour Cloes et lacrosse (2011), il semblerait donc que les entraîneurs ne prennent pas conscience de la modification des perceptions des joueurs lorsque le stress de la compétition est présent ou qu'ils estiment être plus attentifs qu'ils ne le sont en réalité. Les divergences de points de vue entre les joueurs et les entraîneurs mettent en évidence que des problèmes peuvent survenir facilement sur le terrain en raison de l'incompréhension des intentions des intervenants. Les auteurs suggèrent que les entraîneurs devraient prendre conscience de ces différences afin que leurs comportements changent lors des rencontres. Un constat qui nous invite à nous questionner sur la prise en compte de la notion de personnalité au moment de l'avant match : en quoi la notion de personnalité est-elle utile pour étudier les discours des entraîneurs ?

Pour tenter de répondre à cette question nous allons examiner les propositions de différents modèles explicatifs de la personnalité. Notre souhaitons distinguer la personnalité « des rugbymen », considérée comme des tendances comportementales d'ordre générales et caractéristiques des joueurs de rugby de haut niveau, et la personnalité « d'avant match ». Nous avons en effet constaté dans le chapitre 3 que certains joueurs évoquaient une forme de cassure avec leur être habituel lors de l'avant match. Rappelons que notre volonté n'est donc pas d'étudier dans les détails les différentes personnalités des joueurs, mais bien d'entrevoir des éventuelles prises en compte de leurs personnalités dans les discours des entraîneurs. Nous pensons en effet que la personnalité « d'avant match » des joueurs est un indicateur fiable pour étudier comment les entraîneurs construisent leurs interventions. Il nous semble que cette notion est également intéressante pour observer la façon dont les joueurs s'approprient les discours.

2. Comprendre la personnalité des joueurs

2.1 La personnalité du rugbyman : héritages et différenciations avec les sports existants

Nous avons choisi d'utiliser les travaux issus des théories des traits de personnalité pour distinguer de façon globale la personnalité typique d'un joueur de rugby de haut niveau de la personnalité d'autres sportifs. Ces théories présument en effet l'existence de catégories indépendantes, discontinues, dans lesquelles il serait possible de ranger les individus. Les « traits » désignent des caractéristiques ou attributs personnels durables qui inclinent l'individu à se comporter de manière homogène dans différentes situations (Gerrig & Zimbardo, 2008). Autrement dit, les traits de personnalité sont des dispositions à agir d'une certaine manière. Ils englobent les styles émotionnels, interpersonnels, expérientiels, attitudinaux et motivationnels propres aux individus (Hogan, Fruyt & Rolland, 2006). Pour Allport (1937, 1961, 1967), un des pères fondateurs de cette approche, les traits sont des composantes élémentaires de la personnalité, et la source même de l'individualité. Ils génèrent une forme de cohérence comportementale par le fait qu'ils unifient les réactions d'une personne à toute une gamme de stimuli. Ils font office de variables intermédiaires, raccordant divers ensembles de stimuli et de réactions qui pourraient sembler à première vue ne pas avoir grand-chose en commun. Du point de vue d'Allport (1966), ce n'est donc pas les conditions environnementales, mais plutôt les structures de la personnalité qui déterminent de façon essentielle le comportement d'un individu. L'argument principal de cette théorie repose donc sur le fait que la personnalité est la somme des traits présentés par l'individu. Par rapport à d'autres théories (théories humanistes, théorie de l'apprentissage social ou encore théories psychodynamiques) la grande force de la théorie des traits est de permettre d'évaluer facilement et objectivement la personnalité par le biais de questionnaires.

Ainsi, de nombreux théoriciens (Golby & Sheard, 2004 ; Laborde, Guillen & Mosley, 2016 ; Nia & Besharat, 2010) ont tenté de décrire l'existence de profils psychologiques variés chez les sportifs en fonction du sport pratiqué, ou encore de leur expérience sportive. Ces auteurs ont parfois souhaité faire une distinction entre l'individu sportif et non sportif. Notre volonté est ici d'identifier à la fois des traits de personnalité qui seraient partagés par la population sportive (ou non sportive), et à la fois des traits propres aux rugbymen. Nous souhaitons en effet caractériser une forme d'identité « psychique » et « comportementale » représentative du rugbyman de haut niveau, symbolisée par les traits de personnalité habituellement retrouvés chez lui. Cela pourrait nous permettre de comprendre les tendances observées dans les vestiaires, et les modes de préparation des joueurs.

À ce sujet, une étude de Silva (1984) a montré que plus l'on grimpe dans la pyramide sportive, plus les sportifs se ressemblent en termes de traits de personnalité (*cf.* figure 19, page suivante). Pour l'auteur, il y a une grande hétérogénéité chez les athlètes situés en bas de la pyramide sportive. Toutefois, un athlète aura plus de chances de progresser dans la hiérarchie s'il possède certains traits de personnalité, tandis que d'autres traits auront tendance à entraver sa progression. Il constate en revanche que toute tentative de différenciation des sportifs de niveaux différents classés dans les parties intermédiaires et inférieures de la pyramide se solde par un échec. Les athlètes de haut niveau présentent par contre des profils semblables, et se démarquent des groupes de niveau inférieur.

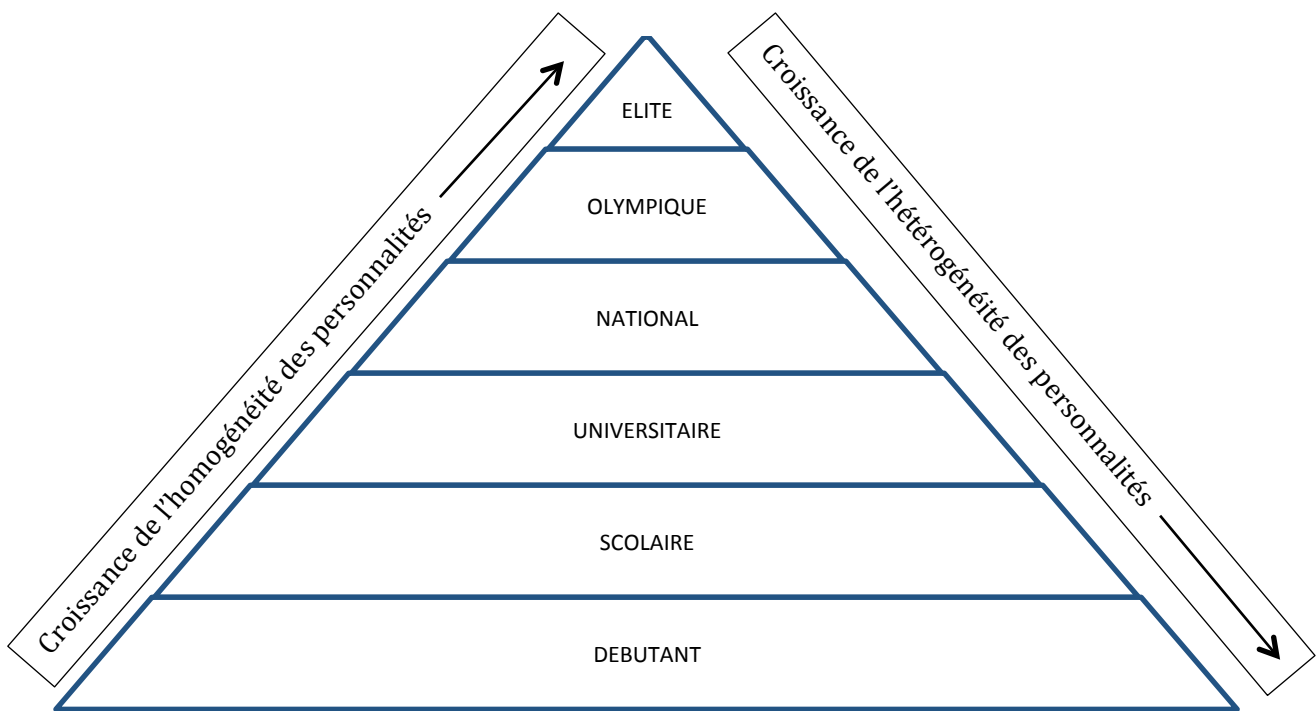


Figure 18. Les personnalités au sein de la pyramide sportive d'après Silva (1984).

Dans une logique similaire, nous pouvons nous demander s'il existe des différences de personnalités entre les sportifs issus de pratiques sportives proches ? Rappelons que le rugby appartient à la famille des sports collectifs. Le rugby s'oppose donc à la famille des sports individuels. Ainsi, Pour Mihilescu et Cucui (2014), les sportifs issus des sports individuels sont ceux qui apparaissent les plus introvertis. En 2010, Nia et Besharat ont utilisé deux tests auprès de 134 sportifs pour tenter de différencier entre eux les pratiquants de sports collectifs, et les pratiquants de sports individuels : le NEO Personality Inventory Revised (NEO-PI-R) et le Sociotropy Autonomy Scale (SAS). Les résultats ont révélé des différences significatives au niveau de quatre traits : les pratiquants de sports individuels seraient plus autonomes, et feraient preuve d'un meilleur niveau de conscience²⁹ que les pratiquants de sport collectifs. *A contrario*, les pratiquants de sports collectifs bénéficieraient en moyenne d'un caractère plus agréable, et seraient plus sociables que les pratiquants de sports individuels. Ils seraient en revanche moins persévérants, résilient et positifs que les pratiquants de sport individuels (Laborde, Guillen & Mosley, 2016).

Dans une même perspective, Inchauspé, Izard, et Sudres (2010) présentent les pratiquants de sports collectifs comme ayant des profils de personnalités plus adaptés : pour l'auteur, 65,5 % des sportifs testés développent une personnalité plutôt adaptée aux différentes situations émotionnelles auxquelles ils sont confrontés. Parmi eux, 40,6 % pratiquent un sport individuel, 59,6 % un sport collectif. Ils constatent que 34,5 % des sportifs testés ont une « personnalité difficile », c'est-à-dire que leur manière de réagir habituellement (leur personnalité) est parfois inadaptée, et déclenche chez eux une souffrance intérieure. Parmi ces sportifs, 76 % pratiquent un sport individuel, 24 % un sport collectif. Les athlètes des sports collectifs semblent également plus confiants que ceux des sports individuels (Bull, Shambrock, Brooks, & James, 2005).

²⁹ Le niveau de conscience concerne le degré d'organisation, d'obstination, de contrôle et de motivation dans un but précis. C'est ici une acceptation différente de la conscience par rapport à la psychophénoménologie.

Au niveau, des points communs entre le rugby et les sports de combat, il apparaît en premier lieu que les pratiquants de sports de combat (collectif ou individuel) et de contact comme le rugby sont plus indépendants, et dotés d'un ego moins fort que les adeptes de sport sans combat, ni contact (Schurr, Ashley, & Joy, 1977). On note également un fort niveau d'extraversion pour les pratiquants de sport de combat par rapport à des sujets non sportifs (Backmand, Kaprio, & Kujala, 2001). Les pratiquants de ces sports ne semblent pas être plus en recherche de sensations ou plus agressifs que les pratiquants d'autres sports (O'Sullivan, Zuckerman, & Kraft, 1998).

Au sujet des rugbymen de haut niveau, Golby et Sheard (2004) se sont intéressés au concept de force mentale³⁰. Ils ont constaté que les joueurs internationaux de rugby à XIII ont un score de force mentale plus élevé que les joueurs amateurs. Ils ont également observé que plus le niveau de pratique des joueurs était élevé, plus la force mentale des joueurs était élevée. Ces hauts scores suggèrent selon les auteurs que les joueurs internationaux sont peut-être plus capables de percevoir les difficultés comme des opportunités de grandir, de progresser au niveau professionnel, et non comme des menaces (Maddi & Khoshaba, 2001). Les joueurs internationaux seraient alors plus capables de faire face à des situations de stress intense.

Dans une même perspective, Neil, Mellalieu, et Hanton (2006) ont étudié les niveaux d'anxiété de joueurs de rugby élites et amateurs le jour du match. Le groupe « élite » a rapporté des interprétations plus facilitantes des symptômes d'anxiété compétitive, et des niveaux plus élevés de confiance en soi (ainsi qu'une plus faible utilisation de techniques de relaxation que les joueurs amateurs). Les résultats suggèrent que les joueurs amateurs ont besoin de réduire plus fortement leur anxiété. En revanche, les joueurs « élite » semblent mieux gérer leur anxiété, et interprètent les symptômes de l'anxiété comme facilitateurs plutôt qu'inhibiteurs.

2.2 La personnalité d'avant match

Si les théories des traits nous ont permis de décrire la personnalité typique du rugbyman, nous pensons en accord avec Gerrig et Zimbardo (2008), que ces théories sont toutefois limitées pour expliquer les différentes « transformations » qui ont lieu au sein du vestiaire. Ces changements de personnalité des joueurs (ou entraîneurs) sont parfois vécus comme une véritable rupture avec le monde civil. C'est pourquoi nous pensons utiliser cette personnalité typique décrite précédemment pour la comparer aux comportements et aux points de vue des sujets lors de l'avant match.

Un des reproches fait par la communauté scientifique aux théories des traits est en effet leur propension à négliger l'importance de l'environnement dans la construction de la personnalité des individus. Pour Gerrig et Zimbardo (2008), les études qui utilisent cette approche ne sont pas capables d'expliquer les changements de comportements des individus dans des contextes particuliers.

En ce qui concerne les transformations des joueurs au sein du vestiaire, les théories cognitives partagent avec les théories de l'apprentissage social l'idée d'une influence prégnante des conditions environnementales sur le comportement. Par rapport à d'autres modèles (les théories des traits ou encore les théories humanistes) ces théories soulignent l'importance de processus aussi bien cognitifs que comportementaux, et du retour de l'esprit sur le corps agissant (Gerrig & Zimbardo, 2008). Les auteurs des théories cognitives de la personnalité

³⁰ La Force mentale peut se définir comme un avantage psychologique inné ou acquis qui permet en général à l'individu de mieux gérer que l'adversaire les différentes demandes liées aux sports pratiqués, et d'être plus constant et meilleur que l'adversaire dans le maintien de sa détermination, de sa focalisation, de son niveau de confiance en soi et de son contrôle de soi dans les moments de pression (Kim Turgeon & Halliwell, 2011).

font remarquer qu'il existe d'importantes différences individuelles dans la façon dont les gens imaginent et définissent une situation quelconque. Ces théories mettent l'accent sur les processus mentaux par lesquels l'individu transforme ses sensations et ses perceptions en une impression organisée de la réalité. Dans cette perspective, un joueur de rugby participe donc à la création de sa propre personnalité. Il ne se contente pas de réagir passivement mais choisit au contraire activement et dans une très large mesure son environnement. Il soupèse les options disponibles, et sélectionne le cadre dans lequel il agit, et dans lequel on agit sur lui, faisant en sorte d'investir les situations qu'il espère renforçant, et d'éviter celles qui lui semblent insatisfaisantes ou trop incertaines.

Au sein de ces théories, nous avons porté un intérêt particulier à la théorie Cognitivo-affective de Mischel (1973 ; 1995 ; 1999 ; 2004) car ce modèle offre un regard particulier sur le contexte situationnel auquel un individu est confronté, et nous permet de comprendre les transformations de personnalité lors de l'avant match. Ce modèle invite en effet à nuancer l'existence d'une personnalité stable dans toutes situations de la vie courante, et met en évidence l'importance des situations pour comprendre les comportements humains. Pour Mischel (2004), nos modes de réaction varient essentiellement en fonction des effets auxquels nous nous attendons dans chaque situation. Les situations auxquelles un individu est confronté ont un pouvoir incitateur, dans la mesure même de la signification que leur attribue la personne, en fonction de son histoire et de ses projets. Par conséquent, on ne peut rendre compte du comportement d'un joueur qu'en tenant compte à la fois de la situation et des différents processus cognitifs qui se jouent en même temps. Ces processus peuvent conduire à des modes de conduite stables à travers plusieurs situations, mais pas nécessairement à travers toutes.

À travers sa théorie Mischel (2004) remet donc en question la théorie classique des traits de personnalité et la valeur des tests de personnalité. Pour lui, les traits de personnalité globaux n'ont pas la constance qu'imaginent la plupart des psychologues, et cette notion ne permet pas d'expliquer le comportement. À ce sujet Mischel (1973) écrit :

Si l'on veut comprendre pourquoi un enfant a été jugé amical, et tel autre renfermé, il faut savoir dans quelle situation son comportement de soumission est apparu. Les opinions d'un individu par rapport à la personnalité de quelqu'un d'autre ne peuvent reposer sur un calcul de moyennes mais sur l'observation suivie des différents comportements suscités par différentes situations. (Mischel, 1973, p. 270)

Mischel (1999) a notamment constaté que les comportements habituellement rattachés aux traits de personnalités ne se montraient pas homogènes d'une situation à une autre, mais témoignaient d'une hétérogénéité, autrement dit que le comportement d'individus ayant des traits de personnalité identiques variait en fonction des situations : « *Nous agissons toujours en fonction de la situation dans laquelle nous nous trouvons* » (Mischel & Shoda, 1995, p. 250). Mischel a nommé ce phénomène le paradoxe d'homogénéité (Mischel, 1973). L'hétérogénéité apparente du comportement est due à une catégorisation erronée des situations : à partir du moment où on rend compte avec exactitude de leurs caractéristiques psychologiques, le paradoxe disparaît (Mischel & Shoda, 1995 ; Mischel & Shoda, 1999).

Selon cette théorie, l'homogénéité du comportement des joueurs est donc davantage liée à la façon dont les caractéristiques des situations suscitent chez les individus des réactions distinctives. Les liens entre états d'esprit et situations sont décrits comme des signatures si/ alors de la personnalité : « *si un individu aborde une situation spécifique avec un état d'esprit donné, alors il se conduira d'une façon bien particulière* » (Mischel, 2004, p. 3).

De manière corollaire, nous avons évoqué le fait que l'avant match peut connoter d'une signification particulière pour le joueur, et provoquer des comportements non habituels (*cf.*

chapitre 4). Un joueur peut en effet aborder deux matchs à enjeux identiques avec un état d'esprit différent. Il nous semble donc nécessaire d'accéder par nos choix de méthodes au sens que ces derniers donnent à l'avant match, ainsi qu'au match, c'est-à-dire à leur vision subjective (nous pensons ici à l'utilisation de l'entretien d'explicitation). Comprendre comment un joueur perçoit un match, quels sont les déterminants psychologiques liés au match, nous aidera peut-être à décrire son mode de fonctionnement et la manière dont il s'approprie les discours des entraîneurs. D'autre part, le ressenti des joueurs devrait nous permettre d'entrevoir des savoirs d'actions efficaces à travers les effets positifs du discours des entraîneurs. Nous traiterons de ces aspects dans la section 3 de chapitre.

Comme évoqué précédemment, nous nous positionnons donc partiellement en rupture avec l'idée d'une personnalité des joueurs stable dans le temps. Nous pensons que ces derniers ajustent leur personnalité au regard des caractéristiques psychologiques de chaque rencontre, et de la signification qu'ils associent à cet instant.

2.3 La personnalité, les humeurs et les émotions d'avant match

Nous avons fait le choix de ne pas prendre en compte la notion d'humeur au sein de notre méthodologie de recherche car il arrive que les traits de personnalités prédisposent à certains types d'humeurs. Nous pensons toutefois que l'humeur est un facteur important pour étudier les discours d'avant match. L'humeur est en effet liée de manière directe à la personnalité des entraîneurs et des joueurs. En fonction du contexte, l'humeur des joueurs pourrait donc moduler les choix de contenus de discours chez les entraîneurs. Avant d'aborder cette influence, il nous paraît nécessaire de distinguer l'humeur des concepts de personnalité et d'émotions.

L'émotion recouvre plusieurs définitions et fonctions utiles pour comprendre ce qui se passe dans un vestiaire. Selon Izard (1977) les émotions sont des organisateurs, des motivateurs du comportement humain qui impulsent, et dirigent les processus perceptifs et cognitifs. Elles se caractérisent par un pattern d'expressions propre à chaque état émotionnel, toujours précédées par des événements reconnaissables (Davidson, 1998). L'émotion a également pour propriété de moduler nos actions, et de favoriser le déclenchement de réponses adaptatives. En lien avec la cognition, les émotions détermineraient donc en partie les comportements des entraîneurs et joueurs au sein du vestiaire.

L'étude des émotions présente un intérêt certain, dans la mesure où elles sont supposées influencer la qualité de l'expérience sportive telle que l'accomplissement d'une performance (Sève, Ria, Poizat, Saury, & Durand, 2007 ; Vallerand & Blanchard, 2000). Les joueurs et les entraîneurs, en fonction de leurs caractéristiques personnelles (personnalité), sportives et du contexte (exemple : l'enjeu), peuvent donc être plus ou moins sensibles à un certain nombre de déterminants émotionnels spécifiques (Cox, 2005). Des déterminants, tels que la peur de l'échec, la peur du jugement social, concourent probablement à susciter des différences de vécus émotionnels au sein du vestiaire. Selon Gill (1994), cité par Ponnelle (2012), ce n'est pas tant la compétition qui constitue une menace pour le sportif, mais davantage le sens que ce dernier lui confère. Le processus de stress est déclenché lorsqu'il y a un déséquilibre perçu entre les ressources du joueur (mentales, physiques, techniques) et les exigences de la situation. Pour Ponnelle (2012) ce déséquilibre nécessite la mise en œuvre d'efforts (stratégies d'ajustement ou *coping*) qui ont pour fonction de gérer les besoins et les conflits internes et/ou externes qui mettent en péril le bien-être de l'individu (Lazarus & Folkman, 1984). Ce déséquilibre s'exprime à travers des réponses, biologiques, comportementales ou encore émotionnelles, qui dépendent des caractéristiques de l'individu, de la situation et des stratégies d'ajustement déployées (Lazarus, 1999). Au sein du vestiaire, ces copings sont notamment symbolisés par les différents rituels préparatoires des joueurs (*cf.* chapitre 3).

De nombreux auteurs (Clark & Watson, 1999 ; Davidson, 1998 ; Frijda, 1986) sont d'accord pour différencier l'émotion de l'humeur par la durée et la rapidité des réponses. Selon ces auteurs, l'émotion a une très courte durée d'apparition (quelques secondes) alors que l'humeur dure plus longtemps. L'humeur est donc considérée comme un état d'âme persistant. On parle du concept de « Stream of affect » ou de style émotionnel comme un flot de sentiments, ou un ensemble d'états correspondant à une version atténuée de l'émotion, éprouvée de manière plus fréquente. L'humeur diffère donc des émotions car elle est moins spécifique et moins influencée par des événements récents. Même si des émotions telles que la peur et la surprise sont des sentiments parfois sévères, et pouvant durer des heures, voire des jours. L'humeur interférerait donc dans le processus habituel de régulation émotionnelle des joueurs et des entraîneurs lors de l'avant match, en modifiant l'intensité des réponses, la capacité de contrôle, et la rapidité de résorption de leur état émotionnel. Le seuil de déclenchement d'une émotion est en effet en partie influencé par l'humeur d'un individu (Clark & Watson, 1999). Dans ce cadre, les humeurs³¹ des joueurs sont peut-être des indicateurs à prendre en compte pour communiquer de manière efficace. Nous pensons par exemple au fait de parler à un joueur qui aurait besoin d'être rassuré.

Il semble également important que l'entraîneur connaisse son propre mode de fonctionnement, et se distancie lors de l'avant match de son humeur afin de garder une forme de lucidité dans ses discours. Des traits de personnalité tels que l'optimisme et le neuroticisme³² inclinent à l'expression de plusieurs formes d'humeurs (Castanier & Le Scanff, 2009). En comparaison avec l'humeur, la notion de personnalité renvoie plutôt à des prédispositions stables du sujet et à une tendance à faire l'évaluation des événements en accord avec certains patterns d'émotions. Ces dispositions conditionnent l'expérimentation d'états émotionnels ponctuels qui concordent avec la personnalité de l'individu. Ainsi, un entraîneur obtenant un score élevé sur le trait de la « tendance à la peur » sera peut-être plus enclin en fonction du contexte d'avant match à expérimenter fréquemment et intensément des émotions de peur. Parler de dispositions ou de traits émotionnels signifie donc reconnaître l'existence de différences individuelles stables dans l'expérience émotionnelle. Les individus ayant des scores élevés de névrosisme ont par exemple tendance à expérimenter différentes variations d'états émotionnels négatifs incluant de fréquents épisodes d'anxiété, de dépression ou d'hostilité (Castanier & Le Scanff, 2009).

L'affectivité positive³³ quant à elle est une composante de l'extraversion. Les extravertis ont des tendances à être particulièrement sensibles aux affects positifs, au contraire des sujets névrosés qui ont tendance à être sensibles aux affects négatifs (Rusting & Larsen, 1997). Les entraîneurs extravertis auraient alors des propensions à expérimenter des niveaux élevés d'émotions positives. Selon Yuen et Lee (2003), repris par Castanier et Le Scanff (2009) l'humeur positive amène les individus à percevoir l'environnement comme sûr, et à voir une issue favorable aux situations même critiques. Cette vision positive du monde engendrerait alors une tendance à prendre des risques. Vu sous cet angle, un entraîneur de haut niveau qui souhaiterait par exemple provoquer des prises d'initiatives chez ses joueurs devra être capable de créer un climat d'avant match favorisant des humeurs positives.

³¹ La notion d'humeur est d'ailleurs souvent confondue dans la littérature sportive avec la notion « état d'esprit » avec lequel un joueur aborde un match. Nous pensons toutefois qu'il y a une confusion dans le sens de ces mots car l'humeur d'un joueur n'est en fait qu'une partie de son état d'esprit pour aborder un match ; l'état d'esprit du joueur comprend également ses choix, ses objectifs...

³² Le neuroticisme se caractérise une tendance persistante à l'expérience des émotions négatives (Luminet, 2002).

³³ L'affectivité positive ou négative est la capacité d'un sujet à expérimenter des émotions reconnues comme positives (exemple : la joie) ou négatives (la colère) (Bruchon-Schweitzer & Boujut, 2014).

Dans une même perspective, l'étude de Robazza et Bortoli (2007) auprès de 197 joueurs de rugby a révélé une tendance des rugbymen à exprimer des traits de personnalité de colère lors de l'avant match. Pour les auteurs, les joueurs interprètent toutefois ces émotions comme facilitatrices plutôt qu'inhibitrices. Cela pourrait s'expliquer notamment à travers les logiques de préparation au combat des joueurs que nous avons évoquées dans le chapitre 3. Les auteurs notent également qu'une anxiété cognitive³⁴ avant un match prédit une forme de colère chez les joueurs, tandis qu'un état de confiance en soi est associé à un meilleur contrôle de sa colère. À travers l'étude de Robazza et Bortoli (2007) nous voyons ici une illustration du jeu dangereux d'émotions décrit par Damien (cf. chapitre 3) où l'entraîneur, en fonction du contexte, tente de stimuler par son discours ses joueurs. Le risque est alors comme le dit Damien (2009) d'amener les joueurs hors cadre. Il se peut alors que l'entraîneur doive par son discours provoquer cet état de colère ou au contraire tenter de l'éteindre.

L'humeur aurait également comme propriété de moduler le contenu cognitif en favorisant ou en défavorisant l'accès à certains contenus. Par exemple, une humeur dépressive favorisera l'accès à des souvenirs négatifs lors de l'avant match. De même, au niveau des processus cognitifs l'humeur influencerait les réponses des entraîneurs : une humeur positive favoriserait l'émergence de réponses créatives, et l'établissement de liens entre des éléments éloignés. En revanche, la présence d'affects négatifs entraînerait des comportements plus conservateurs, et donc un bas niveau de prise de risque, qui proviendrait essentiellement d'une vision pessimiste des choses (Jorgensen, 1998). Pour Tice, Baumeister, Shmueli et Muraven (2007) les affects négatifs conduiraient également les individus à faire des choix inadaptés, qui les mèneraient à des actions non optimales.

Nous avons donc montré que l'humeur peut être impliquée en ce qui concerne la perception des émotions d'avant match. Toutefois, malgré l'existence d'un lien entre la personnalité et l'humeur des entraîneurs et des joueurs, il se peut que ce lien ne corresponde pas toujours en fonction des situations. Par exemple, Rusting (1999) a observé que les traits d'extraversion d'un individu pouvaient parfois être associés à des sentiments de bonheur, ou à des émotions « négatives » telles que la tristesse. Il convient donc selon nous de limiter l'influence des traits de personnalité et de l'humeur au niveau des comportements et des émotions d'avant match.

3. S'adapter aux personnalités des joueurs

3.1 Concorder avec la personnalité de l'équipe

Après leur victoire contre le Pays de Galles en demi-finale de la compétition les joueurs se sont trouvés confrontés à un entraîneur satisfait mais hostile à toute forme de troisième mi-temps. Les joueurs ont bravé cet interdit pour montrer à Marc Lièvremont que s'il voulait conserver de l'autorité, il devait prendre en compte leurs attentes. Ainsi le troisième ligne biarrot Imanol Harinordoquy confia à Thibault Perrin : « à partir de ce moment, je n'ai plus attaché d'importance à ce que disait Marc Lièvremont. On a décidé de se prendre en main. Cette aventure était la nôtre. Ça devait être la belle histoire de trente mecs. Il fallait qu'on s'affranchisse de lui ». (Duret & Augustini, 2012, p. 71)

³⁴ L'anxiété est analysée à travers ces deux composantes, cognitive et somatique qui évolueraient différemment au cours du déroulement d'une compétition. L'anxiété cognitive se réfère aux doutes, aux appréhensions et aux sentiments de ne pas contrôler les événements, tandis que l'anxiété somatique reflète le niveau d'activation physiologique perçue qui s'exprime au travers de la variété des symptômes physiques tels que la nervosité et la tension (Martens *et al.*, 1990).

À travers cet extrait, nous souhaitons suggérer l'idée que l'entraîneur n'est pas toujours en symbiose avec ses joueurs. Il est parfois même en contradiction avec certains besoins (objectifs, valeurs, attitudes, expériences, motivations ou encore émotions) récurrents et partagés par le groupe. Ces besoins forment la base de l'identité de l'équipe, sa propre personnalité : « *la compétence de l'entraîneur consiste alors à placer le joueur en situation de progresser, et de concrétiser avec plaisir le rêve collectif* » (Villepreux, 2007, p. 17). Nous sommes donc en droit de nous demander si les attentes partagées par le groupe de joueurs sont toujours prises en compte par les entraîneurs dans les discours d'avant match : dans quelle mesure les entraîneurs sont-ils influencés par les attentes de l'équipe ?

Dans une étude sur le discours d'avant match d'entraîneurs de football, Vargas et Short (2011) ont étudié 10 équipes élites de jeunes footballeurs. Les auteurs ont interrogé environ 151 joueurs (de 12 à 18 ans). Les résultats montrent que 50% des sujets ont l'impression que le discours d'avant match a une influence sur leur performance en match. À la question « le discours d'avant match vous a-t-il aidé au niveau de vos besoins émotionnels ? », 70,7 % des athlètes répondent « oui ». Enfin, au sujet des besoins psychologiques, 83,1% des joueurs ont indiqués que le discours les avait aidés à répondre à leurs besoins (Vargas & Short, 2011). À travers ces résultats, il semble qu'un discours d'avant match destiné à l'ensemble de l'équipe constitue une occasion de répondre aux besoins partagés des joueurs, et permet de les rassurer pour le match à venir. Vargas et Short (2011) suggèrent d'ailleurs que la confiance donnée à l'entraîneur est un facteur clé pour comprendre pourquoi de nombreux joueurs sont en demande d'un discours d'avant match.

Il convient toutefois de nuancer ces résultats, car ces recherches ont été menées auprès de jeunes joueurs. On peut en effet penser qu'ils sont en attente de repères, et ont davantage besoin d'être rassurés que des joueurs expérimentés. Kavussanu Boardley, Jutkiewicz, Vincent et Ring (2008) ont par exemple montré que plus l'expérience des joueurs était élevée, plus la perception de l'efficacité des entraîneurs diminuait.

Les comportements de l'entraîneur lors de l'avant match ont également une influence directe au niveau de la motivation des joueurs. Guidés par des modèles théoriques de l'entraînement sportif, Myers et ses collègues (Myers, Wolfe, Maier, Feltz, & Reckase, 2006) ont ainsi observé que de manière générale la capacité à motiver son équipe est un facteur déterminant pour rendre les sportifs satisfaits de leur entraîneur (42% de la satisfaction selon Myers *et al.*, 2006). En rugby, Kavussanu, Boardley et Ring (2008) affirment que cette capacité est une des trois compétences prépondérantes (parmi le fait de « donner les bonnes informations » et « avoir les bonnes attitudes ») pour obtenir une évaluation positive de ses joueurs. Ces résultats suggèrent donc que la satisfaction de l'équipe pourrait être liée aux discours des entraîneurs, et à leurs manières d'influencer l'état d'esprit de leur joueur.

Dans une logique similaire, Vargas-Tonsing Myers et Feltz (2004) évoquent le fait que les comportements des entraîneurs peuvent permettre de transférer de la confiance à l'ensemble de l'équipe. Pour Amorose et Weiss (1998), un entraîneur qui donne des feedbacks utiles aux joueurs, et transmet ses appréciations peut améliorer la confiance du groupe et son sentiment d'efficacité.

À travers ces différents travaux, on comprend bien ici l'intérêt pour l'entraîneur à mener des discours destinés à l'ensemble de son collectif. En proposant des objectifs qui reflètent des attentes partagées par le groupe, il se peut que ce dernier réponde favorablement à l'identité de l'équipe, et mettent ses joueurs dans un état d'esprit adapté pour le match. Cela se traduit par exemple en amont lors de l'intersaison lorsque l'entraîneur construit son projet d'équipe avec les joueurs cadres. Dans la partie suivante, nous évoquerons l'utilité de différencier les discours en fonction des personnalités de chaque joueur.

3.2 Différencier les discours en fonction des joueurs

Vargas et Short (2011) ont repéré pour de jeunes footballeurs que ces derniers avaient des attentes bien précises au sujet du discours d'avant match de leurs entraîneurs. Voici des exemples de témoignages qui mettent en évidence ces attentes :

« *C'était un bon discours, le contenu était bon, mais il aurait été meilleur avec plus d'enthousiasme* »
« *Le discours ne m'a pas réveillé !* »
« *Il dit la même chose à chaque match* »
« *Son discours n'était pas très inspiré* »
« *Il aurait dû parler avec le cœur* »
(Témoignages de jeunes joueurs, cités par Vargas & Short, 2011, p. 34)

À la question « qu'est que vous aimeriez entendre d'autre dans les discours d'avant match de votre entraîneur ? », les auteurs observent que 36,4% des joueurs ont répondu être en attente de plus de contenu émotionnel. Pour 12,4% des joueurs le discours devrait contenir plus d'informations. Enfin, les auteurs relèvent pour 44 % des joueurs des réponses du type « rien à ajouter » ou « je ne sais pas ». Pour Vargas et Short (2011) les motifs d'insatisfaction des joueurs concernant le discours sont donc très variés. Les joueurs ont des besoins très personnels. Nous pensons que des discours menés individuellement auprès des joueurs lors de l'avant match peuvent permettre, dans une certaine mesure, de répondre à ces attentes. En s'adressant de manière adaptée à un joueur ou à un groupe de joueurs ayant des besoins identiques l'entraîneur améliorerait peut-être l'efficacité de ses interventions. Nous pensons par exemple aux rappels techniques concernant les placements en mêlée pour les joueurs de premières lignes ou au rappel de choix stratégiques liés au jeu au pied pour le demi d'ouverture. Dans ces deux exemples, le discours de l'entraîneur vient s'intégrer comme un rituel d'avant match habituel pour les joueurs.

À ce sujet, Horn a étudié (2002) l'efficacité des entraîneurs à travers l'avis des joueurs. Pour Horn (2002), le comportement de l'entraîneur peut agir positivement sur son joueur en renforçant par exemple son sentiment d'auto-efficacité. Zourbanos *et al.* (2011) ont prolongé cette idée en affirmant que les comportements de soutien de l'entraîneur modifient positivement le dialogue interne³⁵ des joueurs.

Les comportements des entraîneurs peuvent aussi être perçus comme inefficaces en fonction de la personnalité des joueurs : une étude auprès de 484 sportifs de Williams, Jerome, Kenow et Sartain (2003) a par exemple montré que les sportifs anxieux, avec une confiance en soi basse ont tendance à déprécier les comportements de leurs entraîneurs.

Une autre illustration de ces attentes nous est offerte à travers les différents profils motivationnels des joueurs. Une analyse a été menée par le psychologue du sport Hubert Ripoll (2008 ; 2012). Considérée comme « *une fonction qui pousse un individu à agir dans une direction avec une intensité donnée et à maintenir durablement son action* » (Curry & Sarrazin, 2001), la motivation est un vecteur qui incite l'individu à poursuivre des buts pour s'accomplir. On parle alors de « *buts d'accomplissements* » (Nicholls, 1984). Pour Ripoll, le système motivationnel d'un sportif repose sur sa personnalité, son histoire et puise sa source dans la prime enfance, voir dans celle de ses géniteurs : « *l'enfant, puis l'adulte construisent un système de gratification et de renforcement dans lequel ils trouvent leur équilibre* »

³⁵ Rituel ou technique de préparation mentale utilisée en sport pour se motiver et se mettre en confiance.

(Ripoll, 2012, p. 46). Reprenant la théorie des buts d'accomplissement de Nicholls (1984), Ripoll (2012) précise que chaque sportif peut viser des buts différents dans sa pratique :

- Des buts de maîtrise, orientés vers le contrôle technique de l'activité ;
- Des buts de performance ;
- Des buts de domination d'autrui ;
- Des buts de renforcement de soi, destinés à satisfaire son ego.

Pour plusieurs auteurs (Jowett & Lorimer, 2014 ; Jowett & Poczwardowski, 2007 ; Ripoll, 2012), ces orientations ne sont pas exclusives l'une de l'autre, et concourent à définir le profil motivationnel du sportif. C'est cependant le poids relatif de ces orientations qui va véritablement définir le profil motivationnel du joueur. Dans son livre « *Le mental des champions* », Ripoll (2008) a remarqué que les sportifs orientés vers des buts de domination et de renforcement de l'ego (que l'on assimile à une motivation extrinsèque³⁶) sont plus sujets au stress, au découragement, puis à l'abandon en cas d'échec. Pour les sportifs tournés vers des buts de maîtrise (assimilés à une motivation intrinsèques)³⁷ qui pratiquent leur activité pour le plaisir et pour progresser, c'est la situation inverse qui se produit généralement. Dans ce cadre, un entraîneur doit donc connaître les motivations profondes de ses joueurs ou être capable de l'amener à les expliciter au travers des objectifs qu'ils se fixent, et des conséquences de leur atteinte en cas de réussite ou d'échec (Ripoll, 2012) :

Un joueur qui recherche la victoire pour la victoire est anéanti dès que celle-ci n'est pas au rendez-vous. Vouloir renforcer son ego à tout prix le laisse désemparé en cas d'échec. Au contraire, celui qui tire satisfaction du progrès accompli sur lui-même et dans son art est moins atteint par la défaite, conserve une bonne image de soi, pondère son échec et est capable de rebondir et de se fixer de nouveaux objectifs. (Ripoll, 2012, p. 44)

Le fait de connaître les différents profils motivationnels de ses joueurs nous semble ici être un enjeu important pour l'entraîneur : un des objectifs du discours d'avant match n'est-il pas de réussir à motiver ses joueurs (Cook et Crewther, 2012) ?

Dans son analyse, Ripoll (2012) suggère toutefois qu'il est difficile pour un entraîneur d'amener le joueur à modifier son système de valeurs par le biais de son discours, même lorsque celui-ci juge ce système inadapté. Il se peut que le joueur soit déstabilisé. Pour l'auteur, la meilleure démarche consiste alors à communiquer par l'exemple, en faisant part au quotidien de son propre système de valeurs (au travers des réactions éprouvées à l'occasion des échecs et des réussites). Toutefois : « *cela ne joue favorablement que si l'entraîneur a lui-même un bon équilibre motivationnel, plus tourné vers des objectifs de progrès et de plaisir à pratiquer que vers des objectifs de satisfaction de l'ego.* » (Ripoll, 2012, p. 46).

Les discours des entraîneurs peuvent donc être parfois très différents en fonction de la personnalité de chaque joueur. Cette démarche nécessite une attention particulière. Dans la partie suivante, nous suggérons l'idée que l'entraîneur doit chercher à faire correspondre ces attentes avec celles de son joueur.

3.3 Harmoniser les besoins de l'entraîneur et du joueur

Dans une approche psychanalytique de la relation entraîneur-entraîné, Huguet et Labridy (2004) évoquent le fait que l'entraîneur prolonge à travers la réalisation de son entraîné la

³⁶ On parle de motivation extrinsèque lorsqu'un individu pratique une activité dans un but de récompenses (Gagné & Deci, 2005).

³⁷ On parle de motivation intrinsèque lorsqu'un individu pratique une activité pour l'intérêt qu'elle présente pour elle-même, et pour le plaisir que l'on retire en l'absence de quelconques récompenses (Gagné & Deci, 2005).

recherche d'une satisfaction que son propre arrêt de la compétition l'a empêché de réaliser pour lui-même. Pour les auteurs, il semble important que les désirs de l'entraîneur et de l'entraîné soient orientés vers des objectifs identiques : « *conjonction de deux désirs vers un seul acte* » (Huguet & Labridy, 2004, p. 114). Ils présentent ainsi la performance du sportif comme influencée par l'existence d'un transfert entre les désirs de l'entraîneur et les désirs profonds de l'entraîné, constitutifs de sa propre personnalité. Vue sous cet angle, la relation entraîneur-joueur n'est donc pas unidirectionnelle mais circulaire car elle résulte de l'adéquation entre deux personnalités : « *elle dépend de la congruence qui est une forme de consensus, et qui peut se traduire par le mot harmonie, entre les aspirations et la méthode de l'entraîneur, et celle attendue par les athlètes.* » (Ripoll, 2012, p. 115). L'entraîneur doit donc veiller au mieux à ce que ses discours d'avant match, symboles de ses attentes pour le match à venir, trouvent échos dans les désirs profonds de son joueur.

Cette tâche est compliquée dans la mesure où il doit faire face lors de l'avant match à des personnalités parfois complètement différentes. En effet, dès l'instant où un sportif choisit de participer à des compétitions sportives, il risque de se confronter à une variété de facteurs organisationnels, personnels, de performance ou encore relationnels susceptibles d'induire un état de stress ou encore d'altérer son bien-être et/ou de compromettre la réalisation d'une bonne performance (Wilson & Pritchard, 2005 ; Woodman & Hardy, 2001). Suite à des entretiens auprès de joueurs de rugby professionnels Nicholls, Levy, Jones, Rengamania et Polmand (2011) ont notamment révélé qu'un facteur de stress pouvait impliquer des significations et des réponses différentes en fonction des joueurs. Les situations et les événements suscitent pour chaque joueur une interprétation personnelle, un vécu subjectif particulier, et des expériences émotionnelles plaisantes et déplaisantes qui évoluent au cours du match (Kerr, 1997). Dans une logique similaire, Ponnelle (2012) a constaté auprès de marathoniens l'importance de la phase précompétitive en matière d'états subjectifs de tension-stress, d'efforts déployés, d'anxiété et d'excitation. Des liens intéressants sont suggérés au sujet des expressions du vécu émotionnel et de la performance réalisée. Il est également démontré qu'une même stratégie d'ajustement pouvait être associée à des émotions plaisantes et déplaisantes selon les individus (Ponnelle, 2012). Il convient alors pour les entraîneurs d'analyser pourquoi certains individus stressent, alors que d'autres non. Parfois, une communication menée individuellement avec un joueur peut permettre de diminuer ce stress ou au contraire amener à une forme de vigilance, d'appréhension nécessaire pour certains joueurs. C'est ce que les sportifs appellent de façon courante « le stress positif ». Pour Ripoll (2012), la capacité d'un individu à résister au stress dépend de sa personnalité, et notamment de son trait d'anxiété³⁸ :

Ainsi certains individus présentent des traits de personnalité qui les prédisposent à percevoir une grande variété de circonstances, objectivement non dangereuses, comme menaçantes, et à y répondre par des réactions d'anxiété disproportionnées par rapport à l'ampleur du danger objectif. D'autres au contraire ont développé une incroyable résistance à ces agressions. (Ripoll, 2012, p. 60)

En accord avec La Voi (2008), l'interaction entraîneur-joueur est donc relativement simple quand ils ont les mêmes intérêts car ils adoptent une ligne de conduite qui leur est profitable tous les deux. Chaque membre de la relation satisfait alors ses propres besoins, et obtient dans le même temps des résultats qui sont bénéfiques à l'autre. En revanche, l'interaction est délicate lorsqu'il existe un conflit d'intérêts car les résultats obtenus en match peuvent insinuer le doute dans la relation, et mettre à mal leur volonté de coopérer et de se faire

³⁸ Le trait d'anxiété est considéré par l'auteur comme une prédisposition à percevoir certaines situations comme plus ou moins menaçantes (Ripoll, 2012).

confiance (La Voi, 2008). Les conclusions des recherches menées par Jowett (Jowett & Cockerill, 2003 ; Jowett & Timson-Katchis, 2005) laissent d'ailleurs à penser que de nombreuses relations entraîneur-joueurs présentent une convergence d'intérêts moyenne. Elles traduisent à la fois une dimension de coopération et de concurrence. Ces types de relations peuvent être orageuses car les acteurs luttent l'un contre l'autre, développent une certaine méfiance et intransigeance (Jowett & Lorimer, 2014). D'où l'utilité selon nous de communiquer de manière individuelle avec son joueur lors de l'avant match. Ce type de communication pourrait alors contribuer à maintenir une forme cohésion dans la relation entraîneur-joueur. Pour Jowett et Lorimer (2014) certaines relations présentent même une convergence d'intérêts totale. Les interactions et les processus décisionnels sont alors plus simples et harmonieux, principalement parce que les souhaits de l'un sont dans l'ensemble acceptables et compris par l'autre.

Il peut donc être intéressant que l'entraîneur échange avec ses joueurs lors de l'avant match. Nous avons en effet montré au sein de notre étude sur le discours à la mi-temps (Lainé, 2012), que les entraîneurs de haut niveau n'hésitaient pas à développer une forme d'échange ou à questionner les joueurs afin d'obtenir leurs attentes concernant la deuxième mi-temps (38,5% des interventions). Nous avons relevé d'autre part des intentions de « convaincre » et d'« influencer l'état mental ou émotionnel » des joueurs (39% des interventions). Un des objectifs poursuivis par les entraîneurs était par exemple de faire correspondre au maximum ses attentes avec celles des joueurs.

À travers ces différents travaux, nous suggérons donc l'idée que l'intervention des entraîneurs lors de l'avant match est dépendante de la personnalité des joueurs : l'entraîneur agirait sur la personnalité du joueur, et le joueur agirait en retour sur la personnalité de l'entraîneur. En d'autres termes :

L'entraîneur doit veiller à ce que la dynamique de la relation au groupe et à l'athlète génère un processus d'autonomisation chez chacun d'eux et contribue à l'émergence de leur identité renouvelée au sein de la dyade dans un processus créateur. C'est en donnant résonance aux désirs de l'athlète pour en faire susciter la dynamique que l'entraîneur risque de faire jaillir la performance. » (Lévêque, 2005, p. 176)

La transformation de son propre désir en une recherche de satisfaction du désir du joueur est souvent une des conditions du succès chez les entraîneurs (Ripoll, 2012). Dans le cadre des discours d'avant match, l'entraîneur peut donc essayer de faire correspondre ses besoins avec ceux de ses joueurs. Pour Ripoll (2012), il faut toutefois faire attention. L'entraîneur ne doit pas trop insister auprès du joueur, c'est-à-dire attendre par tous les moyens que ce dernier satisfasse son ego. Le risque est alors de générer une crise de confiance dans la relation entraîneur-joueur.

3.4 Faire preuve d'empathie

Dans cette partie, nous nous sommes encore fortement référencié au travail de Ripoll (2012). C'est en effet un des rares psychologues avec Jowett et Clark-Carter (2006), et Jowett et Lorimer (2001), à s'être intéressés aux liens entre l'empathie³⁹ et la personnalité des sportifs.

Dans la perspective des discours d'avant match, il est essentiel de connaître son joueur, ses expériences passées pour mieux l'aider. Dans l'étude de Jowett et Lorimer (2001), des

³⁹ En accord avec Ripoll (2012, p. 157), nous considérons l'empathie comme une capacité à percevoir, reconnaître, et apprécier les comportements d'autrui, ses sentiments, ses attitudes et ses intentions. L'empathie repose sur l'image que chacun se fait de l'autre.

sportifs ont été confrontés à des vidéos de moments d'échanges qu'ils ont pu avoir avec leur entraîneur pendant les entraînements. À la suite de ce visionnage, chacun devait expliquer à l'autre quels étaient ses sentiments au moment de l'échange. Les résultats montrent que le fait d'être informé des sentiments de l'autre avait tendance à augmenter de manière significative la compréhension et l'empathie entre l'entraîné et l'entraîneur.

Pour communiquer efficacement, l'entraîneur doit donc se projeter dans la conscience de son joueur, pour comprendre non seulement comment il décode le contenu de son message, mais aussi quel est l'impact émotionnel de ce message (Ripoll, 2012). Ainsi, lorsqu'il se présente lors de l'avant match pour donner des consignes, ses propos sont en partie modulés par ses capacités d'empathie. Pour Ripoll (2012), il est alors préférable que la parole s'échange avec un joueur qui le respecte et à de l'estime pour lui. L'image que renvoie l'interlocuteur est en effet souvent déterminante, et peut parfois modifier la confiance en soi des joueurs pendant le dialogue.

En reprenant le travail de Lecomte (2011), nous pensons que l'entraîneur peut instaurer un échange empathique en imitant de façon volontaire ou non les gestes et postures de son joueur (exemple : entraîneur et joueur croisent tous les deux les bras de la même manière à quelques secondes d'intervalle). Nous développerons cet aspect de synchronisation du langage non verbal dans le chapitre suivant.

Par analogie, la majorité de la communication s'effectuant de façon non verbale (Konter, 2010), il semble important que chaque acteur soit habitué à lire les sensations de l'autre dans son comportement. Cette empathie est fondée sur des expériences, une histoire et une vie communes, et aiderait les individus à penser de manière plus productive, tout en facilitant la gestion des émotions (Lecomte, 2011). Pour Ripoll (2012), cette tâche est difficile à mettre en œuvre car c'est de l'ordre du ressenti, de l'émotionnel. Le rythme des mots, l'intonation, les gestes qui accompagnent les discours, l'attitude, exprime les sentiments de l'entraîneur, son affection :

Ne rien dire, ou faire sentir que l'on est en phase remplace les plus grands discours. À certains moments, apprendre ce langage où l'on ne dit rien est une forme de respect. Je suis même arrivé à ne plus rien dire à quelqu'un, ce qui était la meilleure forme de respect que je lui devais. Cela voulait dire « Tu es responsable, tu peux avancer ». Durer avec quelqu'un ce n'est pas redire la même chose, ou des banalités, comme un perroquet. C'est dire les choses qui font avancer, progresser. Cela veut dire que l'on connaît bien le joueur, que l'on a identifié tous les domaines où il peut encore progresser. (Patrice Hagelauer⁴⁰ cité par Ripoll, 2012, p.158)

L'entraîneur doit donc chercher à comprendre la personne qui est en face de lui s'il veut obtenir sa confiance.

Lorsque cette liaison n'est pas faite, tu as des problèmes. Cette fusion est nécessaire pour pouvoir parler dans les moments difficiles. Lorsque tu dis à un joueur qu'il fait n'importe quoi, cela ne doit pas être reçu au premier degré. Mais cela dépend de la connivence que tu as avec lui. À cette condition, l'état de colère que tu peux avoir, et que tu as le droit d'avoir est accepté, parce que le joueur te connaît bien et qu'il sait que tu le respectes. (Patrice Hagelauer cité par Ripoll, 2012, p.160)

Pour Ripoll (2012), les bons entraîneurs sont donc porteurs de cette empathie :

⁴⁰ Patrice Hagelauer a été l'entraîneur de plusieurs joueurs de tennis (Yannick Noah, Guy Forget...), et entraîneur de l'équipe de France de Coupe Davis.

Celle-ci est en partie donnée et tient à l'histoire, à leur personnalité, mais en partie seulement. Elle s'acquiert tout au long de l'expérience par essais et erreurs. Un regard, une attitude ou un mot suffisent parfois pour transcender le joueur si ces comportements reposent sur une grande empathie. Inversement, un regard, une attitude ou un mot peuvent anéantir un joueur par manque d'empathie. (Ripoll, 2012, p.157-158)

L'empathie d'un entraîneur lors de l'avant match reflèterait donc le degré de compréhension des sentiments et des comportements de son joueur (exemple : « j'ai confiance en mon joueur », et « mon joueur a confiance en moi »). Ces dimensions de co-orientation sont pour Jowett et Clark-Carter (2006) des indicateurs essentiels de la qualité de la relation entraîneur-joueur car elles favorisent la coopération dans la poursuite de buts communs en compétition, et contribuent au bon fonctionnement de la relation. Le degré de similitude, et d'empathie d'un entraîneur et de son joueur peut nous fournir des informations utiles sur la relation qu'ils entretiennent : si par exemple un entraîneur et son joueur ont une forme de proximité lorsqu'ils communiquent dans les vestiaires, nous pourrions peut-être penser que cet échange aura plus d'impact que pour une relation neutre. Il a notamment été démontré par Jowett et Meek (2000) qu'une grande proximité affective, par exemple de confiance, d'affection, de respect favorise les échanges d'informations. Parfois, l'absence d'empathie peut même être une erreur. Le manque d'attention est la plupart du temps interprété par le joueur comme un manque de confiance de l'entraîneur (Ripoll, 2012). Par déduction, nous pensons qu'il peut être difficile de mettre en place un style de leadership adapté lors de l'avant match sans tenir compte du contexte (cf. chapitre 4) ; il faut que ce style trouve des conditions propices à son épanouissement :

C'est en effet dans le creuset familial, puis dans leur éducation et leurs rencontres que les entraîneurs ont forgé leur personnalité, tourné vers certains types de rapports sociaux. Joueur eux-mêmes ils ont certainement vécu différents types de coaching dont l'ancrage sur un style défini a été consolidé en référence à l'entraîneur avec qui ils ont le plus partagé, qui est le plus souvent celui qu'ils ont admiré. Ce style qui est leur marque profonde a évolué au fil de leurs expériences et de leurs résultats sans cependant changer radicalement. Ces expériences révèlent que l'on peut infléchir un style de coaching, mais sans en changer radicalement, tant celui-ci correspond à la personnalité et contribue à forger un équilibre sur lequel repose la relation. (Ripoll, 2012, p. 105-106)

Le leadership efficace serait donc celui qui correspond à la personnalité de l'entraîneur. Il convient cependant de dire qu'un choix de leadership ne tenant pas compte du climat social dans lequel le groupe se situe peut également se révéler inadapté. Un entraîneur uniquement sur de modes autoritaires avec ses joueurs lors de l'avant match prendrait alors le risque d'aller parfois à l'affrontement avec ses joueurs (Chanceaulme, 2012).

Dans d'autres cas, il est possible que les entraîneurs ne parviennent pas à établir une relation d'empathie car leur personnalité ne s'accorde pas avec celle de leur joueur. Ils témoignent par exemple de difficultés à s'ouvrir aux autres. Les entraîneurs peuvent aussi avoir une confiance en soi trop élevée ou être trop directifs (Hagelauer, cité par Ripoll, 2012, p.158). Enfin, une relation d'empathie ne se produit pas lorsque l'entraîneur est exclusivement tourné vers des savoirs techniques. Cela révèle souvent une incapacité à considérer les savoir être (Ripoll, 2012).

En résumé, la capacité d'empathie de l'entraîneur est donc une compétence importante qui permettrait de mieux s'ajuster aux différentes personnalités des joueurs lors de l'avant match.

4. Synthèse provisoire

La figure ci-dessous a pour but de synthétiser les traits de personnalités typiques d'un rugbyman. Rappelons que nous souhaitons confronter cette personnalité générale du rugbyman à la personnalité d'« avant match » de nos sujets. Le point de vue subjectif des acteurs (entraîneurs et joueurs), ainsi que les comportements observables au sein du vestiaire devraient nous aider à atteindre en partie cet objectif.

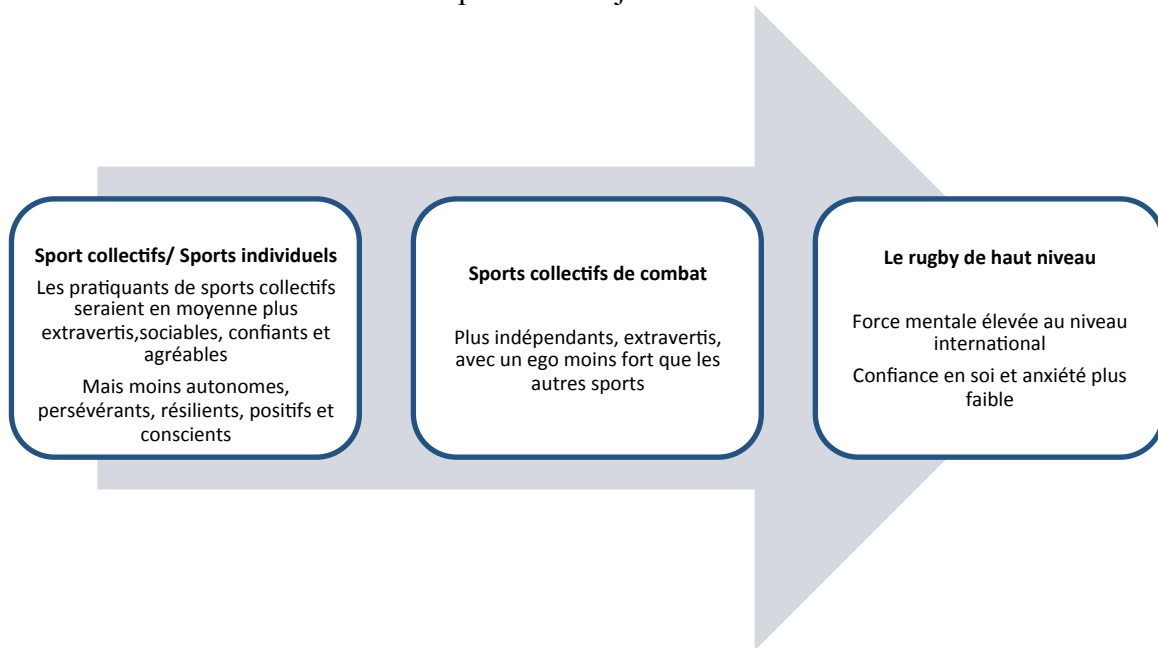


Figure 19. La personnalité du joueur de rugby au sein de la pyramide sportive.

Nous retenons plusieurs points-clés dans ce chapitre :

- Les entraîneurs peuvent mener des adaptations individuelles dans leurs discours en fonction des personnalités de chacun ;
- Le point de vue des joueurs peut nous aider à éclairer son mode de fonctionnement et la manière dont il s'approprie les discours de ses entraîneurs.
- L'entraîneur se doit de proposer des attentes partagées par le groupe afin de concorder avec la personnalité de l'équipe ;
- Le degré d'empathie est positivement corrélé à une relation de qualité avec le joueur.

HYPOTHÈSES DE RECHERCHE

Au regard de notre cadre théorique, nous avons choisi d'émettre deux hypothèses en lien avec l'analyse de l'expérience vécue des entraîneurs :

- Nous pensons que les savoirs d'actions qu'ils mobilisent le jour du match varient sensiblement en fonction du contexte local ;
- Nous croyons également que la personnalité des joueurs est un indicateur souvent utilisé par les entraîneurs pour individualiser les communications d'avant match.

**PARTIE EMPIRIQUE :
ÉTUDES DE CAS AUPRÈS D'ENTRAINEURS EXPERTS**

1. Le recueil exploratoire de données

1.1 Échantillon

Nous avons effectué ce recueil de données auprès des entraîneurs, que nous appellerons par des prénoms fictifs Christophe et Jean, et de deux joueurs que nous nommerons Louis et Benjamin, de l'équipe Crabos (-19 ans) du Racing 92 lors d'un match contre l'équipe de Dijon. Ce sont deux entraîneurs expérimentés qui ont entraîné plus de 10 ans dans le haut niveau. Au niveau des joueurs, nous avons choisi des joueurs cadres qui sont le relai direct des entraîneurs. Nous pensons qu'il est nécessaire d'explorer le point de vue de joueurs leaders pour évaluer l'efficacité des consignes des entraîneurs. Le capitaine (Louis), qui joue au poste de demi de mêlée, et un joueur évoluant au poste de pilier (Benjamin) qui a été désigné comme un joueur leader par les entraîneurs.

1.2 Description des méthodes mises en place dans le recueil exploratoire

Notre méthodologie a été définie en nous appuyant sur les travaux de Mouchet, Vermersch, et Bouthier (2011) ; Mouchet, Harvey, et Light (2013) ; Mouchet et Le Guellec (2012a). Afin de documenter les logiques d'actions des entraîneurs (modes de fonctionnements, de réflexions, savoirs tacites mobilisés) chaque étude de cas combine plusieurs méthodes de recherche pour étudier le discours d'avant match :

1. Un bref entretien semi-dirigé avec les entraîneurs pour cerner le contexte du match et les modes de régulation utilisés par ces derniers pendant la semaine, leurs attentes concernant le match ;
2. L'enregistrement audiovisuel des interactions entraîneurs-joueurs dans les vestiaires *via* un micro-cravate et un dictaphone branché deux heures avant le coup d'envoi sur chacun d'entre eux, ainsi qu'une caméra numérique discrète, placée dans un coin du vestiaire. Cette caméra permettra de repérer l'adressage aux joueurs, ainsi que les éventuelles prises de parole de ces derniers, l'utilisation de l'espace de communication et les aspects non verbaux des entraîneurs qui interviennent à des moments différents ;
3. Le scénario du match est une grille d'observation du jeu, qui permet de caractériser l'évolution du rapport de force entre les deux équipes au fil du déroulement du match (Uhlrich, Mouchet, Bouthier & Fontayne, 2011). Cet outil a pour fonction dans notre dispositif de pouvoir repérer l'influence éventuelle du discours d'avant-match sur la production du jeu, notamment sur les aspects stratégiques et techniques évoqués lors du discours (Mouchet, Harvey, & Light, 2013) ;
4. Un entretien d'explicitation (EdE) des entraîneurs et de deux joueurs cadres effectué le lendemain du match. Nous avons en effet choisi d'obtenir le ressenti des joueurs pour cerner leur appropriation du discours de l'entraîneur. L'EdE permet une lecture à la fois diachronique et synchronique de l'activité des entraîneurs et des joueurs ; c'est-à-dire de suivre le déroulement temporel de leurs actions pour accéder à leur logique singulière. Nous avons demandé aux sujets de choisir un ou plusieurs moments qui leur semblaient importants à explorer.

Nous tenons à préciser que par respect aux conventions établies, il a été convenu avec les sujets que le *verbatim* de leurs entretiens leur seraient fournis en plus des résultats de la

recherche, avant de traiter les données. Cela garantit la confiance établie entre le chercheur et les sujets quant à l'exactitude des propos tenus.

1.3 Résultats obtenus

1.3.1 L'entretien semi-dirigé d'avant match

Les brefs entretiens semi-dirigés montrent que l'enjeu du match est « moyen » pour les entraîneurs. En effet, leur équipe a déjà battu cet adversaire à l'extérieur. Le Racing 92 se situe en première position de poule avec 10 pts d'avance sur le deuxième. L'adversaire est quant à lui 5^{ème} (sur 10 équipes) au classement⁴¹. Les données ont donc été recueillies pour un match *a priori* plus facile, mais ayant de l'importance quand même selon les entraîneurs « *pour souder le groupe à l'approche des phases finales* ». Aucune stratégie particulière n'a été élaborée par rapport à ce match. Les entraîneurs souhaitent appliquer le jeu habituel de l'équipe fait de « *mouvements et de passes* ». Les entraîneurs ont néanmoins quelques attentes particulières : tout d'abord « *concéder moins de pénalités* » par rapport au dernier match de championnat, ensuite « *assurer les touches* » en conservant les ballons sur leurs lancés. Enfin, ils souhaitent « *obtenir le bonus offensif en marquant trois essais de plus que l'adversaire* ». Les entraîneurs nous ont rapporté également vouloir être attentifs à ce que les joueurs n'aient pas d'« *excès de confiance* ».

Le discours d'avant match dans les vestiaires est un moment très important dans leur mode de fonctionnement. Cela leur permet de « *resserrer les joueurs une dernière fois autour des objectifs fixés dans la semaine* ». Ils déclarent qu'ils souhaitent toujours faire des interventions courtes pour que leurs joueurs gardent en mémoire les objectifs clés. Ils séparent habituellement le discours d'avant match en deux parties : un premier discours effectué par Jean, axé sur les objectifs de jeu, et un deuxième discours de Christophe avant de quitter le vestiaire pour motiver les joueurs.

1.3.2 L'entretien d'explicitation

Nous avons identifié grâce aux EdE des modes de fonctionnement qui montrent comment les entraîneurs coordonnent leurs actions de manière anticipée pour fédérer l'ensemble des joueurs. Au niveau de l'organisation du discours nous repérons une influence forte des différents éléments de contexte : en ce qui concerne les objectifs donnés aux joueurs, les extraits d'EdE montrent qu'ils sont un rappel des objectifs fixés pendant la semaine : « *J'insiste beaucoup sur l'offensif. Sur les objectifs qu'on s'était fixé le vendredi en vidéo* ». Les entraîneurs ont également avant le discours la volonté d'être précis et clairs, et de mettre une exigence haute en termes d'attentes : « *Je veux faire court. J'espère rester précis sur mes attendus. J'ai mis une exigence assez haute en termes d'attentes* ».

Le contexte général qui englobe le vécu du groupe sur l'ensemble de la saison semble être un élément pris en compte par les entraîneurs lorsqu'ils planifient au préalable leurs discours. Les extraits présentés ci-dessous ont pour but d'illustrer la prise en compte du contexte général. Nous croisons ici le ressenti de Christophe, et celui du capitaine Louis. Dans un premier temps, Christophe parle de sa volonté d'intervenir sur l'importance du maillot et sur les statuts de chaque joueur. Au cours de son discours, il illustre ses propos en prenant comme exemple le talonneur de l'équipe : « *On avait fait tourner pas mal l'équipe, ce que l'on voulait faire c'est faire comprendre à tous les garçons qui étaient là, que tout le monde avait sa chance en fait ... je veux dire que le maillot n'appartient à personne ... 15 numéros mais ces 15 numéros n'appartiennent à personne* ». On remarque dans le cas présent que

⁴¹ Source site internet : www.ffr.fr/competitions, consulté le 6/04/2013.

l'entraîneur planifie en partie son discours d'avant match de manière anticipée, et en fonction des forces et faiblesses de son équipe et des objectifs pour les phases finales. De même, il met en avant les valeurs partagées par l'ensemble du groupe durant la saison, au-delà d'une composition d'équipe un peu différente ce jour-là.

De plus, il est intéressant pour illustrer le partage intersubjectif, de repérer un extrait du verbatim de l'entretien d'explicitation avec un joueur, à propos de ce même instant. Voici comment le capitaine a vécu ce moment du discours : « *Ce qui m'a marqué ce week-end c'est que Christophe ... Il y a des joueurs qui n'ont pas beaucoup joué cette année et qui ont joué ce match. Il leur a vraiment ... il les a mis en confiance quoi, essayé de les aider pour qu'ils se sentent vraiment à l'aise. Je pense qu'il leur donne la confiance du coup on se sent plus serein. Je ne dis pas qu'on s'attend à ce qu'ils fassent des boulettes ou quoi mais bon forcément je me dis qu'est-ce que ça va donner ? Après je me dis bon ... je pense que maintenant ils sont sûrs d'eux et que ça va aller quoi. Donc là je me sens rassuré* ».

L'intervention de l'entraîneur semble ainsi rassurer le capitaine de l'équipe et permet de créer une expérience positive commune pour mettre en confiance les différents membres de l'équipe.

En fonction des circonstances particulières de la situation, les entraîneurs sont parfois aussi amenés à prendre des décisions adaptatives qui les sortent momentanément du cadre prévu pour leurs discours. Afin d'illustrer la dynamique entre planification et adaptation de l'activité des entraîneurs, nous présentons ci-dessous un autre extrait d'entretien d'EdE, où l'entraîneur évoque un moment où il décide de quitter la trame initiale de son discours à la suite d'un échange de regards avec un joueur : « *C'est un peu préparé dans ma tête, mais il y a des choses que j'aime bien laisser au feeling, c'est-à-dire si je ne les sens pas concentrés je leur dis en face. Si je sens qu'ils ne sont pas assez serrés, je leur dirai mais voilà ... Parce qu'il me regarde et c'est vrai que mon regard s'est fixé sur lui. J'ai eu un flash par rapport à ce qu'il me rend à ce moment ... Je suis très content de lui. Je veux que le groupe le sache ... Oui, comme une connexion, dans son regard ... J'ai senti qu'il était fier* ». Nous voyons bien ici que l'entraîneur, malgré la planification initiale de son discours d'avant match, n'hésite pas à le modifier en fonction de ses ressentis du moment. En l'occurrence, une interaction non verbale sous forme d'un échange de regards avec un joueur est saisie pour dynamiser l'activité de l'équipe. Dans le but de souder l'ensemble du groupe, il décide de focaliser l'attention de l'équipe sur ce joueur qu'il utilise comme exemple auprès de tous. Ce savoir d'action contribuerait selon nous à tisser petit à petit la performance de l'équipe.

D'ailleurs, des extraits d'entretien avec les joueurs permettent de souligner que cette parenthèse a des effets immédiats sur l'état interne des coéquipiers qui apprécient les propos de l'entraîneur. Voici comment Louis, le capitaine, a vécu ce moment où l'entraîneur modifie son discours : « *Je me dis sur le moment que c'est cohérent ... surtout que bon il n'a pas fait énormément de matchs avec nous. Donc là je me dis que c'est bien de lui donner confiance. Ça l'a aidé à faire un bon match je pense* ».

Enfin, voici comment Benjamin, le pilier, a vécu ce moment du discours : « *Je pense à lui là (il parle du joueur cité par l'entraîneur)... Il va se donner à 200% pour nous. Ça me fait plaisir. Je peux compter sur lui. Je me dis ça. Je vais pouvoir compter sur quelqu'un quand je vais sortir. Si je me fais mal le mec sera au même niveau que moi et pas un niveau en dessous. Et ça fait plaisir qu'il se donne autant que nous* ».

Les EdE sont donc particulièrement intéressants pour caractériser la dynamique attentionnelle des entraîneurs, comme source d'adaptation du discours. Un des entraîneurs est ainsi toujours attentif à ne pas intervenir lorsque son collègue parle et préfère regarder le comportement de ses joueurs. Il semble attentif aux visages des joueurs : « *des visages qui se ferment* », des « *fronts et sourcils plissés* » sont le signe d'une plus grande concentration. Les deux entraîneurs essaient également de percevoir, pendant leur discours ou celui de leur collègue,

l'impact de leurs propos sur les joueurs. L'attention portée au regard des joueurs permet à ce titre d'évaluer l'état mental et affectif des joueurs et de s'ajuster. Jean déclare ainsi : « *leur regard. Le ressenti. L'écoute. Je les sens concentrés quoi. Il n'y a personne qui rigole ou qui regarde ses pompes. Ils étaient vraiment sur ce que je leur disais. Les visages euh ... Je sens que moi-même je suis dedans. Je sens qu'on était dedans. Il y avait du calme. Après il y avait un échange qui se créait voilà à travers le regard les attitudes en général du groupe. Cette sensation de partager quelque chose quoi, d'échanger. Enfin de communier avec les gars. Ils sont vraiment à l'écoute. Moi aussi* ».

Par conséquent, nous voyons grâce aux EdE comment la dynamique entre préparation-adaptation du discours s'ajuste et se développe en fonction du contexte momentané, et en l'occurrence des réactions des joueurs. Nous pouvons parler d'une co-construction du discours à travers les interactions entre les acteurs.

D'autre part, nous repérons grâce à la vidéo une organisation particulière de l'espace de communication : les entraîneurs rassemblent les joueurs en demi-cercle pour qu'ils puissent à tout moment voir l'ensemble des joueurs. Lors du premier discours les joueurs sont assis. Ils se mettent en cercle lors du deuxième discours. L'entraîneur est alors au milieu du cercle et regarde tout le monde. La proximité des joueurs entre eux est à ce moment-là pour les entraîneurs un signe d'adhésion à leur discours : « *Ça se serre progressivement au niveau des bras comme un étau qui se resserre* ».

Nous observons également une trace de prise en compte de la personnalité du/des joueurs : l'entretien de Christophe montre un jugement catégoriel (méta empathie), juste avant qu'il décide de quitter la trame initiale de son discours : « *ce n'était pas prévu euh ... au contraire c'est un garçon qui est timide, le plus petit du groupe, mais je pense que ça l'a aidé aussi un petit peu* ». Bien que ce trait de personnalité du joueur ne soit pas le seul élément pris en compte par l'entraîneur pour décider de modifier son discours (exemple d'arrière-plan décisionnel : « *Je suis très content de lui. Je veux que le groupe le sache* »), ce dernier apprécie l'efficacité de son intervention auprès du joueur par une forme d'empathie perlocutoire : « *Oui comme une connexion ... dans son regard ... je sens qu'il est fier* ».

1.3.3 La grille d'analyse du discours

Les données de la grille d'analyse du discours (cf. tableau 7, page suivante) nous apportent d'autres résultats intéressants au niveau des stratégies de communication des entraîneurs :

- En premier lieu, nous constatons que Jean s'adresse prioritairement à l'équipe, avec un contenu centré principalement sur les aspects stratégiques et tactiques. Il garde un ton de voix posé et reste sur un profil plus calme. Son intention dominante est l'analyse du jeu et/ou des joueurs avec des consignes sur différents plans offensifs ou défensifs et avec des objectifs à atteindre ;
- Christophe intervient juste avant la sortie du vestiaire. Il s'adresse essentiellement à des individualités (demi de mêlée, seconde ligne ou encore talonneur) ou à l'équipe. Il hausse le ton tout au long de son discours centré sur les aspects mentaux. Son intention est d'influencer l'état émotionnel ou mental de ses joueurs ;
- Notons que les deux entraîneurs accompagnent leur propos de gestes et n'utilisent pas l'échange avec leurs joueurs.

Tableau 7. Grille d'analyse des communications des entraîneurs lors de l'avant match contre Dijon.

Émetteur de l'intervention		Christophe	Jean
Adressage	1 joueur	50%	15%
	groupe (avants; charnière, 3/4, indéfini)	0%	3%
	équipe	50%	82%
Modalités	Fait des gestes	12%	42%
	Parle	8%	53%
	Interpelle	38%	5%
	Crie	40%	0%
Modalités	Communique unilatéralement	100%	100%
	Question/ Échange	0%	0%
Contenu	rétroaction évaluative positive	100%	0%
	rétroaction évaluative négative	0%	0%
Contenu	Stratégie et tactique	0%	95%
	Technique	20%	5%
	Mental	65%	0%
	Physique	5%	0%
	Autre	10%	0%
Effet recherché ou Intention	Imposer	18%	20%
	Influencer état mental ou émotionnel	57%	0%
	convaincre (modifier conception ou croyance)	20%	10%
	Faire une analyse du jeu de son équipe ou de l'adversaire	5%	70%

1.3.4 La vidéo et le scénario de match

Nous présentons dans le tableau 8, page suivante, une synthèse qui met en rapport les quatre principales consignes données par les entraîneurs lors l'avant match, avec le bilan quantitatif des actions collectives concernées, à partir du scénario du match. Par exemple, un des entraîneurs a donné une consigne relative à la conservation du ballon, assortie d'un critère de réussite identifiable par les différents acteurs (« *pas plus de 10 ballons perdus dans le jeu courant* »).

Nous constatons que ces consignes ont été relativement bien suivies *a posteriori* par les joueurs, avec deux objectifs atteints (indiqués en italiques, vert et caractères gras) et un troisième presque atteint (11 pénalités alors que la consigne était de 10 maximum ; cf. tableau). Par contre la consigne relative à la conquête n'a pas été suivie (indiquée en italiques, rouge et caractères gras).

L'analyse du scénario de match nous permet donc de dire que ces consignes semblent avoir été respectées par les joueurs. En effet, nous avons pu constater que l'équipe a appliqué le jeu souhaité par les entraîneurs lors de l'avant match hormis un objectif (« gagner 90% de nos touches »).

Les résultats obtenus nous permettent également de suggérer que les consignes de jeu ont été davantage suivies par les joueurs en première mi-temps. L'influence du discours sur la

performance collective de l'équipe diminuerait peut-être au fil du match. Si les stratégies, tactiques de jeu ambitionnées par les entraîneurs semblent partagées par l'ensemble des joueurs en début du match, cette compréhension se modifierait peut-être au fil du temps et des événements du match.

Tableau 8. Efficacité des consignes d'avant match.

Consignes données lors du discours de Jean	1ère mi-temps	2nde mi-temps	Total
« Pas plus de 10 pénalités dans le match » (objectif discipline)	2 pénalités contre (dont une qui donne 3 points)	9 pénalités contre (aucune ne rapporte de point à Dijon)	11 pénalités
« Pas plus de 10 ballons perdus dans le jeu courant » (objectif ambitieux de conservation du ballon)	Ballon perdu sur phase de fixation : 1 en maul	Ballon perdu sur phase de fixation : aucun	9 pertes de ballons
	Ballon perdu sur phase de mouvement général : 3 en jeu déployé et 1 en jeu groupé	Ballon perdu sur phase de mouvement général : 2 en jeu au pied et 2 sur jeu déployé	
« Sur notre conquête 90% de réussite »	Touche : 4 ballons conservés et 2 ballons perdus sur 6 ballons lancés	Touche : 2 ballons conservés et 1 ballon perdu sur 3 ballons lancés	66% de réussite sur les touches
	Mêlée : 2 ballons conservés et 2 ballons perdus sur 4 ballons introduits	Mêlée : 1 ballon conservé et 1 ballon perdu sur 2 ballons introduits	50% pour les mêlées
« Bonus offensif les 5 points » (objectif première place national)	Score : 22/10 (3 essais à 1)	Score : 60/10 (9 essais à 1)	victoire avec bonus offensif

1.4 Fonctionnalité du dispositif et ajustement des différentes méthodes

Le dispositif mis en place dans le recueil exploratoire de données nous semble pertinent pour caractériser les savoirs d'action mises en œuvre par les entraîneurs lors des discours d'avant match. Nous avons en effet identifié plusieurs modes de fonctionnement qui sont susceptibles d'être efficaces avec les joueurs. Nous avons par exemple observé grâce à l'EdE de Christophe que celui-ci prend en compte la personnalité d'un de ses joueurs juste avant de modifier son discours (en l'occurrence, le caractère « *timide* » de son joueur). Cette intervention est d'ailleurs efficace selon le ressenti de l'entraîneur puisqu'il a l'impression suite à un échange de regards que son joueur est « *fier* » d'être pris en exemple.

Nous pensons toutefois que ce dispositif doit être amélioré sur certains points. En premier lieu, il nous semble que la grille d'analyse des communications des entraîneurs ne permet pas de témoigner du langage corporel utilisé par les entraîneurs. Nous avons en effet vu que ce langage est important pour transmettre de manière volontaire ou non des messages ou des émotions aux joueurs (*cf.* chapitre 3). Nous pensons que notre prochain dispositif devra prendre en compte cet aspect au sein de notre grille d'analyse des communications. Nous avons l'intention de rajouter un *item* sur les postures globales (Martin, 2015) des entraîneurs. Ces postures peuvent en effet renseigner la façon dont l'entraîneur vit le discours. De plus, les changements de posture peuvent aider à comprendre les effets qu'il attend de son discours.

Il nous paraît également nécessaire de faire des choix quant aux matchs retenus pour nos études de cas. En effet, le match choisi pour ce recueil exploratoire est un match à enjeu « moyen » pour les entraîneurs. Par conséquent, nous pouvons nous demander si leur mode de

fonctionnement n'est pas différent dans un contexte de pression psychologique plus importante ? Et si les entraîneurs n'étaient pas favorisés par le fait que ce match se déroulait à domicile ? D'où la nécessité selon nous de prendre en compte l'enjeu et le lieu du match, au regard de différents éclairages présentés dans le chapitre 3. Différents travaux (Garbarino, Esposito, & Billi, 2001 ; Sève, Saury, Thereau, & Durand, 2002 ; Weinberg & Gougl, 2007) montrent en effet que les comportements, les pensées et les émotions des acteurs en compétition ont tendance à changer lorsque les chances de succès de l'équipe sont diminuées. Enfin, nous pensons qu'il est nécessaire de mettre en relation nos différentes méthodes de recueil de données. Ces quatre outils nous semblent pertinents pour documenter les facettes publiques et privées de l'expertise des entraîneurs grâce au croisement du point de vue en première et en troisième personne, respectivement par l'intermédiaire de l'entretien d'explicitation et de l'enregistrement vidéo. Autrement dit, cette démarche nous autorise à croiser les données de l'action à celles de la verbalisation, c'est-à-dire de permettre un rapprochement entre le réalisé et le conscientisé. De plus, nous pensons qu'une mise en relation des données peut nous aider à mettre en évidence davantage l'influence du contexte local sur les communications des entraîneurs.

2. Stratégie définitive de recueil de données

2.1 L'échantillon d'étude

2.1.1 Choix des sujets

Plusieurs critères ont été retenus pour sélectionner les sujets. Nous nous inspirons ici en partie des critères utilisés par Côté, Salmela, Trudel, et Baria (1995)⁴² pour sélectionner des entraîneurs experts dans une étude scientifique :

- Pour le choix des entraîneurs : témoigner d'un bon niveau d'expertise⁴³ (être reconnu par ses pairs et avoir validé des diplômes d'entraîneur) et témoigner d'une ancienneté d'au moins 5 ans en tant qu'entraîneur d'une équipe dans le haut niveau sportif. Nous pensons que ce dernier critère est complémentaire du premier, bien qu'il ne préjuge pas nécessairement du niveau d'expertise.
- Pour le choix des joueurs qui ont mené des EdE : être sur la feuille match et avoir participé à l'avant match dans les vestiaires. Le premier joueur sélectionné est le capitaine. Le deuxième joueur sélectionné est un joueur qui a un rôle de leader au sein de l'équipe (leader de parole, leader affectif, leader de jeu ou capitaine). Nous demandions aux entraîneurs de désigner ce joueur après le match afin de préserver au maximum le côté « naturel » de leurs interventions. Rappelons qu'il est important d'obtenir le point de vue des leaders car ils sont souvent les relais des entraîneurs auprès du groupe.

2.1.2 Présentation des sujets

Nous avons convenu avec les entraîneurs et les joueurs du caractère confidentiel de cette recherche *via* une feuille de consentement collectif (*cf.* Annexe). Les sujets étaient tous

⁴² Côté *et al.* (1995) proposent cinq critères de sélection des entraîneurs experts participant à une étude : le niveau de leurs athlètes, l'expérience d'entraîneur, le niveau atteint en tant qu'athlète, la réussite en tant qu'entraîneur, et la reconnaissance du milieu sportif.

⁴³ Pour Saury *et al.*, (2002, p. 13) « *l'expertise des entraîneurs est fondamentalement dépendante de leurs connaissances acquises au cours d'une expérience de longue durée en tant qu'entraîneur, et dans le cadre d'une pratique délibérée* ».

volontaires pour cette étude. À noter que les prénoms des entraîneurs et des joueurs ont été remplacés par des prénoms fictifs.

Les équipes étudiées sont une équipe qui vise le titre de champion de France Crabos (-19 ans national) et une équipe de Nationale B⁴⁴ (équipe Espoir -23 ans), championne de France au cours de la saison précédente.

Présentation des entraîneurs de l'équipe Crabos :

- Grégoire et Jules ont entraîné pendant 6 années au plus haut niveau jeune. Grégoire a notamment été joueur en troisième division pendant plus de dix ans dans le club investigué. Grégoire est titulaire du Diplôme d'Étude de la Jeunesse et Sport dédié à l'entraînement en rugby à XV. Jules travaille à la Fédération Française de Rugby en tant que cadre chargé du développement du rugby fédéral.

Présentations des entraîneurs de l'équipe Espoir de Nationale B :

- Michel et Julien : Michel est responsable de la formation des jeunes dans le club concerné. Il est titulaire du Diplôme d'Étude Supérieur de la Jeunesse et Sport pour l'entraînement des rugbymen de haut niveau. Il a une longue expérience d'entraîneur de plus d'une dizaine d'années. Julien est un plus jeune entraîneur. Il a quatre années d'expérience dans le domaine. Julien est un ancien joueur professionnel dans le club concerné.

Présentation des joueurs de l'équipe Crabos :

- Léo est le capitaine de l'équipe et joue au poste de talonneur⁴⁵ ;
- Vincent est un leader de jeu et de parole évoluant au poste d'ailier. Il joue également de temps en temps pour l'équipe de Nationale B ;
- Baptiste est un leader de jeu évoluant au poste de centre.

Présentation des joueurs de l'équipe de Nationale B :

- Jonas est le capitaine de l'équipe. Il évolue au poste de deuxième ligne. Il joue cette saison pour l'équipe première ou pour l'équipe de Nationale B. Jonas est en fin de carrière. Il a joué de nombreuses années en deuxième division professionnelle. Il souhaite devenir entraîneur professionnel ;
- Flavien est le capitaine de l'équipe quand Jonas ne joue pas. Flavien fait partie du centre de formation de l'équipe. Il joue au poste de demi de mêlée ;
- Sébastien évolue au poste de troisième ligne aile, c'est un leader de jeu ;
- Christian est un joueur leader de jeu qui évolue au poste de troisième ligne aile. Il fait partie du centre de formation de l'équipe.

2.2 Les méthodes retenues

Nous avons choisi d'effectuer six études de cas au cours de la saison 2016/2017. Trois études de cas sont menées auprès de chaque binôme d'entraîneur afin d'obtenir une base suffisante de données. Ce mode de fonctionnement devrait nous permettre d'étudier en détail le fonctionnement de chaque binôme dans différents contextes d'avant match, mais aussi de nous laisser identifier plus facilement des savoirs d'action partagés ou au contraire singuliers.

⁴⁴ La Nationale B concerne les équipes 2 (ou réserve) des clubs engagés en Fédérale 1. La Fédérale 1 est une division intermédiaire située entre la Fédérale 2, de niveau amateur, et la Pro D2, de niveau professionnel. C'est donc une poule d'accèsion au niveau professionnel comprenant des clubs qui ont un mode de fonctionnement similaire au monde professionnel (joueurs salariés, budget élevé...).

⁴⁵ Nous indiquons à chaque fois le poste de chaque joueur car nous pensons que cette donnée peut être importante pour étudier les communications entraîneurs-joueurs. Chaque entraîneur choisissant peut-être de s'adresser à certains postes clés.

Pour chaque étude de cas, nous croiserons le ressenti des entraîneurs avec celui du capitaine de l'équipe et d'un joueur leader qu'ils nous indiqueront. Ces joueurs sont en effet les relais directs du discours des entraîneurs et souvent influents auprès de leurs coéquipiers. Leur compréhension et leur appréciation du discours des entraîneurs constituent pour nous des facteurs clés pour faire adhérer l'équipe aux consignes des entraîneurs.

Nous validons donc le dispositif engagé précédemment lors du recueil exploratoire de données (cf. figure 21, ci-dessous).

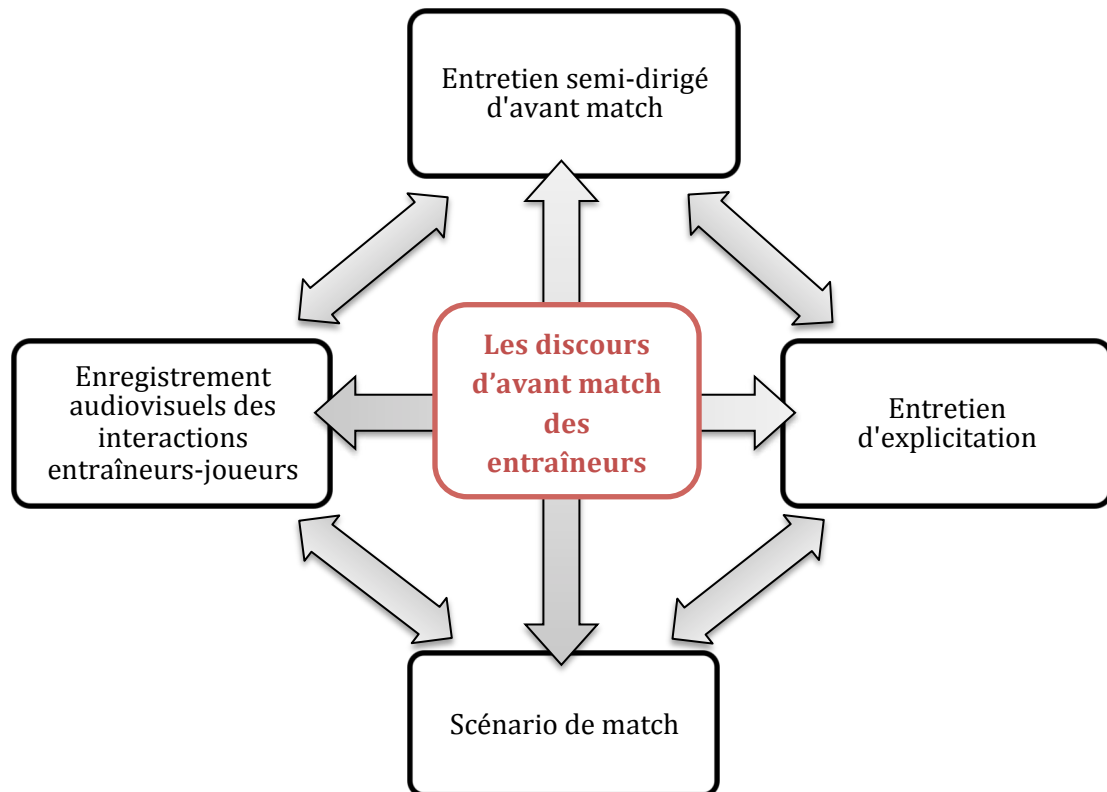


Figure 20. Description du dispositif de recherche pour étudier les discours d'avant match.

Nous précisons que pour chaque binôme d'entraîneurs, deux études de cas concernent un match à enjeu important qui a été déterminé au préalable avec les entraîneurs. Nous supposons, à partir des travaux cités dans la section précédente (Garbarino, Esposito, & Billi, 2001 ; Sève *et al.*, 2002a ; Weinberg & Gould, 2007), que ces situations de stress demandent peut-être plus d'efforts de planification et d'adaptation de la part des entraîneurs, et mettent davantage en évidence l'influence du contexte local. D'autre part, nous pensons que ce choix offre des garanties sur l'implication des sujets et l'authenticité de leur activité. Vermersch (2012) parle de tâche écologique, c'est-à-dire ayant du sens pour les acteurs indépendamment de la présence de l'observateur.

Un match à enjeu moyen, voire plus faible sera toutefois étudié pour chaque binôme car nous pensons qu'il est impossible d'envisager, voire de tirer des conclusions plus générales sur les compétences des entraîneurs lors des discours d'avant match sans prendre en compte les communications des entraîneurs lors de ces matchs « moins importants ».

Nous avons également choisi d'étudier les discours des entraîneurs à la fois lors de matchs à domicile et à l'extérieur. Nous croyons en effet comme Aupetit (2008) que le lieu de la rencontre est un facteur déterminant pour montrer l'influence du contexte local.

Notons que nous n'avons pas pu mener d'EdE avec Jules lors de l'étude de cas N°3 car il ne nous a donné aucune disponibilité les semaines qui ont suivi ce match. Nous avons pu toutefois observer son activité au sein du vestiaire (très en retrait ce jour-là) *via* la grille d'analyse des discours. Nous présentons dans le tableau 9, ci-dessous, un résumé des sujets retenus pour cette étude.

Tableau 9. Présentation des sujets.

Étude de cas	Binôme d'entraîneur	Joueurs retenus	Niveau	Enjeu	Match
1	Grégoire et Jules	- Léo (le capitaine) - Vincent (leader de jeu)	Crabos -19 ans (meilleur niveau national)	Fort	Extérieur
2	Grégoire et Jules	- Léo (le capitaine) - Vincent (leader de jeu)	Crabos -19 ans (meilleur niveau national)	Fort	Domicile
3	Grégoire et Jules	- Léo (le capitaine) : - Baptiste (leader de jeu)	Crabos -19 ans (meilleur niveau national)	Faible	Domicile
4	Michel et Julien	- Jonas (le capitaine) - Flavien (vice capitaine)	Nationale B	Fort	Domicile
5	Michel et Julien	- Flavien (le capitaine) - Sébastien (leader de jeu)	Nationale B	Fort	Domicile
6	Michel et Julien	- Flavien (le capitaine) - Christian (leader de jeu)	Nationale B	Faible	Extérieur

2.3 L'entretien semi-dirigé d'avant match

Nous avons effectué un entretien semi-dirigé⁴⁶ de cinq minutes (Weil-Barais, 1997) avec les entraîneurs avant chaque match (*cf.* figure 22, ci-dessous). Cet entretien a été mené conjointement avec le binôme d'entraîneurs le jour du match, en fin de matinée, ou juste avant leur arrivée au stade.

Cet entretien a pour objectif de renseigner le contexte du match, les attentes des entraîneurs, ainsi que les modes de régulation utilisés par ces derniers pendant la semaine. Nous tentons ainsi de cerner l'unicité des conceptions des entraîneurs en ce qui concerne l'organisation de l'avant match et les choix de contenus de discours. Ce type d'entretien correspond d'autre part à notre souci d'instaurer un climat de confiance et d'écoute entre le chercheur et les entraîneurs.

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Quels sont les enjeux du match ? 2. Une stratégie a-t-elle été élaborée ? Et à partir de quels éléments ? 3. Avez-vous des attentes particulières pour ce match ? 4. Comment se déroule le discours d'avant match habituellement ? (relances possibles : « Qui s'en occupe ? », « Comment allez-vous vous y prendre ? », « Quel message souhaitez-vous faire passer ? ») 5. Quelle importance donnée vous à ce discours ? |
|--|

Figure 21. L'entretien semi-dirigé d'avant match.

La première question de cet entretien est importante car elle nous permet de déduire le contexte psychologique lié au match, et de faire des liens avec les différentes logiques d'actions, les comportements, et les états internes des sujets au moment des discours.

⁴⁶ L'entretien semi-dirigé utilise un guide de questionnement visant à renseigner des domaines d'informations précis mais il est possible, à partir de ce que disent les sujets, d'utiliser des relances ou de nouvelles questions afin d'obtenir des informations supplémentaires sur le domaine à renseigner.

Les autres questions ont pour but de vérifier la cohérence entre les intentions des entraîneurs « au cours de la semaine » et « ce qui se passe réellement dans les vestiaires ». Elles permettent aussi d'observer les stratégies habituelles de planification du discours et de regarder plus précisément les éventuelles adaptations liées au match.

2.4 La vidéo et le scénario de match

Dans but d'identifier une influence des consignes des entraîneurs sur la production du jeu, nous avons utilisé l'outil « scénario de match » (Mouchet, Uhrich, & Bouthier, 2008 ; Mouchet, Harvey, & Light 2013 ; Uhrich *et al.*, 2011) qui permet de caractériser l'évolution des différentes phases de jeu au plan collectif en repérant l'aspect dynamique des enchaînements d'actions. La production du jeu en match est décrite puis analysée d'un point de vue extérieur, celui du chercheur qui exploite la vidéo du match. Le tableau 10, ci-dessous, est un extrait de scénario du match, dans lequel la possession du ballon apparaît en jaune pour l'équipe que nous observons, et en vert pour l'adversaire. Les contre-attaques depuis le premier rideau défensif sont nommées CA1, et celles du front profond (deuxième ou troisième rideau après un jeu au pied adverse) sont nommées CA2. L'intérêt de cet outil est qu'il permet au moins en partie d'objectiver l'impact du discours sur la production collective du jeu, à partir des traces de l'activité de l'équipe. Bien sûr, en plus du discours d'avant match, d'autres événements tels que le jeu des adversaires, l'arbitrage, les conditions météo peuvent influencer l'activité collective de l'équipe sur le terrain. Nous mettons en rapport les principales consignes de jeu données par les entraîneurs lors de l'avant match et les résultats relatifs à l'impact de ces consignes sur le jeu produit.

Tableau 10. Exemple d'un scénario de match.

PHASES STATIQUES		Coup d'envoi, renvoi																		
		Pénalités, CPF																		
		Touches																		
		Mêlées																		
PHASES FIXATIONS	Equilibre	Ruck																		
		Maul																		
	Déséquilibre	Maul																		
		Ruck																		
PHASES MOUVEMENT		Groupé																		
		Déployé																		
		Pied																		
		CA1																		
		CA2																		

En ce qui concerne le recueil des données, les vidéos des matchs ont été fournies par les cameramen des équipes qui s'occupent de la couverture des matchs de championnat. Cette collaboration nous a permis de disposer d'images de bonne qualité. Leurs caméras

numériques étaient à chaque fois placées un peu en hauteur et orientées vers le bord de touche.

La vidéo et le scénario de match nous semblent être des méthodes complémentaires pour évaluer au mieux l'impact du discours car certaines consignes relatives aux aspects mentaux par exemple ne sont pas forcément identifiables sur le scénario. En revanche, leurs effets peuvent être observés sur la vidéo à travers des attitudes, des comportements.

2.5 L'entretien d'explicitation

2.5.1 Intérêt de cette méthode

L'entretien d'explicitation (EdE) est un entretien qui vise par la verbalisation une description aussi fine que possible d'une activité passée, réalisée par une personne en situation de pratique professionnelle ou engagée dans la réalisation d'une tâche. Élaboré par Vermersch (2006, 2012), cette technique nous permettra d'accéder à des dimensions du vécu des entraîneurs et des joueurs qui ne sont pas immédiatement présentes à la conscience des sujets.

Rappelons que Vermersch (2012), dans sa distinction des modes de conscience, indique qu'un sujet mémorise en permanence de manière passive ce qu'il vit selon le processus de rétention, et que tout ce qu'il vit fait l'objet d'une trace mémorielle. Cette trace est conservée et peut, à tout moment, faire l'objet d'une saisie attentionnelle, ou encore d'une prise de conscience de façon involontaire ou provoquée notamment par un entretien d'explicitation. Ainsi, la mise en mots d'un sujet pour une action réelle et spécifiée témoigne d'un niveau de conscience de celui-ci et peut nous aider à mieux comprendre les discours d'avant match. Nous sommes ici en accord avec Martinez pour dire que cette forme d'entretien :

Ouvre l'accès un gisement d'informations, considérées comme inaccessibles jusqu'à présent, informations que nous qualifions de préréfléchies, de conscientisables. Nous voulons dire par là que les données présentes et vivantes dans l'action restent après coup, non conscientes pour le sujet, et qu'il est possible, grâce à une médiation et à l'emploi de techniques adéquates de lui en faire prendre conscience. Martinez (1998, p. 391)

Nous pensons d'autre part que les choix des entraîneurs lors de l'avant match ne sont pas uniquement rationnels mais imprégnés au cours du temps de toute leur personnalité et leur expérience. Dans ce cadre, l'EdE nous offre un moyen d'accéder à cette expérience subjective, et de documenter ce qui apparaît réellement aux entraîneurs et joueurs le temps des discours au vestiaire. C'est cette dimension privée de l'activité des sujets qui nous intéresse, et qui renferme peut-être leur expertise. Cela concerne aussi bien les processus psychologiques sous-jacents comme les prises d'information, les prises de décisions, les valeurs incorporées et le sens des actions.

L'EdE nous est donc utile car il provoque un réfléchissement de l'action ; ce qui nous permet d'accéder à la conscience préréfléchie ou conscience en acte. Cette activité réfléchissante vers laquelle nous souhaiterions amener les entraîneurs et joueurs nécessite donc une posture d'accueil, d'écoute, et de suspension de l'attitude habituelle pour permettre qu'autre chose que « du déjà connu » advienne (Vermersch, 2012). Dans ce cadre, l'accès à un vécu spécifié est à la fois une condition et une caractéristique de l'entretien d'explicitation (EdE) qui constitue un moyen d'investigation au sein de notre recherche (et sur lequel nous reviendrons plus longuement dans ce mémoire) : c'est une technique d'accompagnement qui a pour but d'aider le sujet à se rapporter à un moment singulier, à le présentifier (à le rendre à nouveau dans une qualité de présence vivante dans la représentation), et à en fragmenter la description.

Pour aider à la verbalisation des vécus, l'EdE essaie de mettre en place des conditions d'accès à ce vécu sur le mode du revécu. (Vermersch 2006). L'une des conditions est que la verbalisation se déroule dans le cadre d'une activité mentale particulière : l'évocation (Varela, Thompson, & Rosch, 1993).

L'évocation est une manière de se rapporter à la situation passée non pas sur le mode « signitif » (Husserl, 1950) purement porté par le seul sens des mots, mais sur le mode « intuitif » (Husserl, 1950), c'est-à-dire basé sur une présentification du moment passé. Pour Vermersch (2009, 2012), toute demande qui porte sur un moment vécu spécifié, et qui vise des propriétés de ce vécu déclenche l'acte de rappel privilégié qu'est l'évocation. La seule manière d'y répondre est en effet de se remettre en contact avec la source potentielle de la réponse sur le mode intuitif. L'exemple caractéristique utilisé par Vermersch (2008) pour faire comprendre de quoi il s'agit consiste à demander à une personne combien il y a de fenêtres chez elle ? Cette information n'est généralement pas déjà constituée. La question va demander à la personne de retourner en pensée « là-bas », d'entrer peut-être dans sa maison, de circuler de pièces en pièces, et elle aura alors, sur ce moment, une donation intuitive (Gesbert, 2014). Pour Vermersch (2008) :

Poser des questions dont les réponses ne sont ni du "déjà su" (pré conscient), ni du domaine du raisonnement, mais dont seul le retour sur un vécu peut donner la réponse, induit la mobilisation de l'activité d'évocation, puisque seule l'appréhension dans le ressouvenir pourra donner la réponse. Cette activité, c'est se mettre en évocation. (Vermersch, 2008, p. 14)

L'évocation peut donc survenir lorsque l'entraîneur ou le joueur ne connaît pas immédiatement la réponse, et que pour la fournir, il fait de façon involontaire le geste intérieur d'évoquer, de se remettre dans la situation où il peut découvrir les éléments de réponse en les verbalisant (Gesbert, 2014). Dit autrement, l'EdE rend explicite ce qui était implicite dans la description de l'action d'un sujet, ou ce qui était implicitement présent dans son expérience (Cahour *et al.*, 2007). Rappelons la distinction entre la réflexion sur l'action et le réfléchissement de celle-ci (Vermersch, 2006, 2012), car il s'agit de deux processus psychologiques bien distincts. La réflexion au sens de « réfléchir à ou sur quelque chose », repose sur la saisie d'informations dont on dispose déjà sous le mode de la conscience réfléchie et sur lesquelles on peut raisonner, opérer des rapprochements, thématiser ou formaliser leur organisation. Alors que le réfléchissement dans le langage piagétien, consiste à conduire à la conscience réflexive ce qui ne l'était pas encore. Ainsi, réfléchir sur le vécu est à distinguer fondamentalement de la conduite qui consiste à opérer un réfléchissement du vécu. Au regard de notre problématique de recherche, l'EdE permet de faire appel au point de vue en première personne des entraîneurs et joueurs. Ce type d'entretien donne à leurs expériences vécues, leurs logiques, et à leur rationalité une place de premier plan.

Plusieurs points méritent d'être mentionnés pour expliquer la pertinence de l'EdE par rapport à notre objet d'étude : tout d'abord, l'entretien d'explicitation accorde une priorité au procédural. Nous pensons par exemple aux différents savoirs pratiques, aux différentes actions mentales liées aux discours. Ces informations sont considérées par Vermersch comme les plus pertinentes pour comprendre comment le sujet s'y prend pour réaliser une tâche (Vermersch, 2006). Dans ce cadre, la capacité de l'intervieweur à orienter l'entretien sur des aspects procéduraux de l'action est une condition indispensable à la réussite de l'explicitation. Ce dernier doit valoriser ce type d'information en comparaison à des éléments d'ordre déclaratif (connaissances rationnelles, savoirs théoriques de l'entraîneur ou joueur) ;

S'informer de comment quelqu'un s'y est pris pour effectuer une tâche particulière, un exercice, c'est s'informer du détail de ses actions effectives, de leurs enchainements, de leurs successions, de l'articulation entre prises d'information sur lesquelles sont basées les opérations d'identifications et les opérations de réalisation. (Vermersch, 2006, p. 44)

L'EdE permet ensuite de s'ancrer sur un vécu identifié de l'interviewé (Vermersch, 2006). Il ne s'agit pas d'investiguer des généralités, mais belle et bien une action vécue, expérimentée, située temporellement. Le vécu de l'action concerne non seulement les buts effectivement poursuivis, mais aussi et surtout les opérations qui concourent à la réalisation de l'action, c'est à dire celles qui relèvent de la conscience pré-réfléchie.

Nous pensons donc que cette technique est valide pour mettre en évidence les raisonnements effectivement mis en œuvre, les buts réellement poursuivis, et les savoirs mobilisés par les entraîneurs et les joueurs dans leur pratique. L'utilisation de cette technique nous servira notamment à :

- Accéder aux savoirs d'expérience des entraîneurs ;
- Aborder l'influence du contexte local au niveau des savoirs d'action des entraîneurs ;
- Évaluer les effets des communications d'avant match *via* la confrontation des ressentis des entraîneurs et des joueurs ;
- Identifier des éventuelles traces de prises en compte de la personnalité des joueurs dans le raisonnement des entraîneurs (nous développerons plus loin cet aspect).
- Étudier la dynamique attentionnelle : les aspects non verbaux et les consignes importantes pour les entraîneurs et les joueurs.

Nous pensons toutefois, en accord avec Vermersch (2006), que la verbalisation de l'action se heurte à plusieurs problèmes. En premier lieu, la verbalisation de l'action est un procédé inhabituel qui nécessite une aide, une médiation, un guidage. Comme dans tous les entretiens réalisés *a posteriori* se pose donc le problème de la mémoire et de la qualité du rappel des faits. La difficulté d'accès au vécu de l'action tient au fait que l'action reste pour une bonne partie cachée au sujet qui tente de la mettre en mots (Vermersch, 2012). Il s'agit adonc pour nous de favoriser le réfléchissement du vécu de l'action au plan langagier en guidant le sujet vers une position de parole incarnée (Varela, Thompson, & Rosch, 1993).

Enfin, un deuxième problème concerne les techniques efficaces pour apporter cette aide à la verbalisation : elles sont en effet contre-intuitives et nécessitent un apprentissage (Vermersch, 2006). Dans cette perspective, nous avons été notamment formés par Alain Mouchet, membre du Groupe de Recherche en Explicitation (GREX) et formateur certifié à l'entretien d'explicitation⁴⁷.

En résumé, l'EdE vise donc à permettre à l'individu de revivre une situation singulière de son vécu. Cela nécessite pour l'intervieweur de reconnaître un certain nombre d'indicateurs qui permettent de savoir si l'interviewé est bien dans une position de parole incarnée, à la différence d'une position de parole explicative (Mouchet, 2003a). Nous distinguerons dans la partie suivante ces deux positions de parole.

2.5.2 Guider vers la position de parole incarnée : les indices pris en compte

Pour Vermersch (2012) la position de parole incarnée nécessite une médiation particulière. Il est nécessaire pour l'interviewer de reconnaître un certain nombre de signes indiquant que l'interviewé se trouve en position de parole incarnée, de manière à l'accompagner le plus efficacement possible dans l'acte d'évocation. Nous établissons ici une synthèse de plusieurs

⁴⁷ Plusieurs journées de formation aux EdE par Alain Mouchet : le 18/11/2012 et 19/11 2012 et en Février 2012 (2 jours) au Département STAPS de Créteil.

travaux (Lémonie, 2009, Mouchet 2003a ; Vermersch, 2006, 2012) qui permettent de décrire des indices importants dans le cadre de l'EdE :

- Le décrochage du regard : c'est un indicateur privilégié du fait que le sujet tourne son attention vers son expérience interne. La prise en compte des gestes oculaires popularisés par la Programmation Neuro-linguistique (PNL) exprime une modification de l'activité cognitive liée à l'action de se représenter. Au moment de l'accès à la recherche d'informations sur le vécu, le regard décroche alors dans des directions différentes, c'est-à-dire quitte l'interlocuteur pour aller de manière plus ou moins stable dans une direction où il n'y a pas nécessairement d'information à prélever. Bandler et Grinder (1982) ont établi un lien existant entre la direction du regard en hauteur, et le codage sensoriel. Les yeux décrochent vers le haut pour une évocation avec image visuelle, à l'horizontale sur le côté pour un codage auditif, et vers le bas pour un codage kinesthésique ;
- Le ralentissement du débit de parole est synonyme d'une recherche mentale d'informations, le sujet découvre alors et met en mots progressivement ce qu'il a vécu, c'est-à-dire les connaissances en acte pas encore conscientisées. Vermersch (2006) souligne que cette variation du débit de parole, avec des silences, est très nette chez les experts, marquant la différence entre des savoirs déjà conscientisés, et la mise en mots des aspects de leurs actions qu'ils savent mettre en œuvre mais qu'ils n'ont pas encore thématés ;
- La cohérence du verbal et du non verbal, c'est-à-dire l'accord, la compatibilité entre plusieurs indicateurs. Cela concerne les mouvements qui accompagnent la mise en mot, voire qui la précède dans certains cas. Cette gestualité est plus ou moins accentuée selon les sujets. En cas d'absence de cohérence, l'information non verbale est prioritaire dans la mesure où elle est en grande partie non consciente d'elle-même, et constitue une communication non intentionnelle qui a moins de chances d'être travestie que le contenu verbal ;
- Les marqueurs linguistiques qui concernent l'opposition général/spécifié, abstrait/concret (Mouchet, 2003a). La position de parole explicative s'accompagne de généralisations (« chaque fois, en général, la plupart du temps, par exemple, jamais...») et de nominalisations, montrant que le sujet ne s'exprime pas sur un vécu spécifique mais qu'il est bien sur un niveau plus global. Inversement la position de parole incarnée se manifeste sous la forme d'un vocabulaire spécifique, descriptif, concret, relié à des connotations sensorielles. La verbalisation se fait au présent, en prenant la parole de manière directe (présence du pronom « Je »). Nous pouvons aussi repérer dans nos entretiens des informations implicites à travers des verbes non spécifiés (faire, penser, choisir) ;
- Enfin, ce repérage des aspects implicites passe également par l'observation des gestes qui ont une valeur de signe potentiel (une main qui tourne autour de l'oreille, un index touchant la pommette sous l'œil, des mouvements du corps).

L'identification de ces indicateurs par l'interviewer est importante pour réguler les échanges. Leur prise en compte nécessite une écoute, une ouverture vers le sujet, une disponibilité qui s'acquiert par la pratique de l'entretien.

2.5.3 Guider vers la position de parole incarnée : les techniques utilisées

Plusieurs chercheurs (Gesbert, 2014 ; Lémonie, 2009 ; Mouchet 2003a, Vermersch 2006, 2012) soulignent les savoir-faire à mettre en œuvre dans cette technique de rappel. Nous avons ici répertorié les principales techniques utilisées auprès des sujets :

- L'instauration d'un contrat initial de communication qui prend en compte l'ensemble

des paramètres interactionnels pour définir la nature des contraintes sociales, c'est-à-dire des obligations de toute nature, auxquelles sont soumis les interlocuteurs engagés dans la conversation (Bromberg & Trognon, 2005). Ce contrat de communication a été instauré avec chaque sujet avant le début des entretiens pour des raisons éthiques et techniques. En effet, l'EdE tend à pénétrer l'intimité psychique du sujet, sa pensée privée. Il n'est donc déontologiquement pas souhaitable, et techniquement pas possible, d'aller dans ce domaine sans précaution ni garanties pour le sujet. Nous avons demandé aux sujets à chaque fois l'autorisation de pousser le questionnement, et leur avons indiqué que leur engagement n'était pas obligatoire, et que tout refus serait respecté. L'instauration de ce contrat de communication explicite nous a ainsi obligé à préparer à l'avance une phrase écrite, claire et lisible. Cette phrase a été réutilisée systématiquement lors de chaque entretien d'explicitation : « *je te propose, si tu es d'accord* ». Nous avons aussi demandé aux sujets de choisir un ou plusieurs moments qui leur semblaient importants lors de l'avant match. Focaliser sur un moment particulier du vécu est en effet une condition *sidnequanone* pour opérer le réfléchissement (Vermersch, 2006). Nous avons aussi parfois renouvelé le contrat de communication lorsque l'entretien se portait davantage sur des explications. Cet accord est tacite, mais reste nécessaire dans la formulation, par exemple : « *nous allons revenir, si tu le veux bien, sur cet instant...* » ;

- Ralentir le rythme de parole, pour ramener le sujet vers lui-même, vers ce qu'il a effectivement vécu, pour lui offrir une forme de confort, de reconnaissance, sans pour autant créer une coupure dans la communication. Les formulations suivantes peuvent être utilisées : « *attends ... prends le temps ... c'est toi qui me dis quand tu es sûr d'être dans la situation...* » Nous avons aussi diminué le flux du discours afin de permettre à l'interviewé de prendre le temps de se fixer et de dérouler un moment ;
- Gérer les silences du sujet qui sont en fait le signe d'une recherche d'informations, mais qui sont souvent inquiétants pour un interviewer novice ;
- Être à l'écoute du sujet en mettant de côté nos propres conceptions, et en évitant les projections sur le sujet. Il fallait d'autre part prendre le temps pour obtenir les informations recherchées, en acceptant parfois de faire un détour par rapport à notre objet, par exemple en contextualisant bien l'action ;
- Repérer chez le sujet le canal d'accès prioritaire aux informations (par exemple : « *Je vois...* », « *J'entends...* »). Nous avons ainsi pu faire spécifier les instants particuliers, et les contextes sensoriels de chaque situation, en sollicitant tous les registres (visuel, auditif, kinesthésique...), mais surtout celui qui est préférentiellement utilisé par le sujet. Ces informations précieuses peuvent aussi être corroborées par les gestes caractéristiques qui accompagnent la parole. Nous faisons ici référence aux gestes oculaires, à la gestualité du sujet : « *une main qui tourne autour de l'oreille pour l'évocation d'un son, des mains qui dessinent dans l'espace devant le sujet, là où se trouve ce qu'il voit...* ». (Mouchet, 2003a, p. 197). Nous avons parfois proposé un questionnement sous forme d'alternatives (« *peut-être entends-tu quelque chose, ou peut-être pas ?* ») ;
- Parler au présent pour favoriser le revécu de l'action ;
- Rechercher des conditions d'entretien favorables : qualité de sonorisation et une disponibilité des sujets ;
- Éviter toute recherche volontaire directe du contenu à rappeler. La mise en œuvre de cette sorte de rappel est exclusive du rappel lié à la mémoire abstraite. L'effort volontaire doit porter uniquement sur les conditions permettant l'accès à l'évocation, pas sur le contenu de ce qui sera évoqué. C'est un mécanisme de causalité indirecte qui est sollicité, au sens où l'intervieweur demande au sujet non pas d'essayer de se

rappeler ou d'aller chercher une pensée, mais de laisser revenir, d'accueillir les impressions qui se présentent à lui (Mouchet, 2003a). Pour lever l'obstacle lié aux efforts faits par le sujet de se souvenir nous avons parfois utilisé sous les conseils de notre directeur de thèse des formules qui permettent de dédramatiser la difficulté : « *Ça ne fait rien ... ça n'a pas d'importance ... laisse ça de côté pour le moment...* » ;

- Se synchroniser avec l'interviewé. Établir la communication suppose une mise en rapport et une synchronisation avec le sujet (Vermersch, 2006). Deux techniques sont particulièrement intéressantes à maîtriser dans le cadre de l'EdE. La première concerne l'attention au rythme de parole et au ton de la voix de l'interviewé avec un rapprochement du ton avec son caractère aigu ou grave, intense ou doux, continu ou haché (Mouchet, 2003a). La deuxième technique que nous avons utilisée concerne l'accord postural et l'attention portée à la gestualité. Nous avons tenté de nous placer en congruence avec le sujet et d'adopter partiellement les mêmes postures que lui, ou encore d'accompagner ses propres gestes de façon discrète.

2.5.4 Accompagner le sujet au cours de l'évocation

Une fois les conditions permettant le déroulement d'un questionnement d'explicitation garanties (contrat de communication, moment spécifié, position de parole incarnée), une fois la focalisation assurée, le questionnement va essayer de rendre intelligible comment l'action s'est déroulée : c'est l'étape d'élucidation. Dit autrement, l'élucidation concerne la mise à jour du déroulement de l'action à un degré de finesse donné de la description, et la régulation de l'échange (Vermersch, 2006). Cependant, dans la pratique, il est impossible d'obtenir l'exhaustivité dans la description du déroulement d'une action. Il convient de rechercher les informations pertinentes par rapport notre objet d'étude. Quand l'entretien porte sur un instant long tel que l'avant match dans les vestiaires, la difficulté a été pour nous de délimiter les informations que nous recherchions. Nous avons pour cela utilisé des questions et des relances (Vermersch, 2012) afin d'aiguiller l'entretien.

Deux stratégies ont donc été mises en place pour favoriser l'élucidation : en premier lieu, l'utilisation d'un fil directeur dans le questionnement pour rester au plus proche de notre objet de recherche, mais aussi pour éviter la répétition des questions. Le but était d'amener le sujet sur un instant précis, sur un point particulier et problématique du déroulement de l'action. Nous avons par exemple formulé des questions à propos du contexte passé, auquel l'entraîneur ne pouvait répondre sans un retour en arrière : « *Quand tu es en train de revoir ce joueur où es-tu situé dans le vestiaire ?* » ;

Dans un deuxième temps, nous avons tenté de maîtriser la fragmentation des informations données par le sujet : afin d'accéder aux détails de l'action, et de déplier l'implicite souvent caractérisé par les sujets eux-mêmes comme de l'instinct, du « feeling ». Nous avons mis en place un langage ericksonien, et un travail de relances avec des questions non inductives (Vermersch, 2006). L'accès à la mémoire d'évocation nécessite en effet pour l'interviewer de formuler des relances qui sollicitent cette mémoire « quand elle n'est pas là » (Vermersch, 2012). Ces formulations sont des questions vides de contenu : elles incitent indirectement le sujet à choisir une proposition qui lui convient. Le but est d'orienter l'attention du sujet sur la référence à l'expérience présente et à sa continuité pendant le moment où l'interviewer parle (Vermersch, 2012). Des reformulations typiques sont par exemple : « *et quand tu revois cet entraîneur, comme tu es en train de le revoir en ce moment, qu'est-ce que tu revois ?* » ; ou bien « *peut-être que tu retrouves des images, à moins que ce ne soit des sons ou bien des sensations, ou tout autre chose que tu es en train de revivre.* ». Avec ce style de question, il est possible de viser avec précision un objet de questionnement (Vermersch, 2003). Nous avons d'autre part exploité les reformulations en écho, qui se

contentent de reprendre un mot, ou la fin de phrase de l'interviewé. Ce sont des procédés simples et très efficaces pour encourager la verbalisation quand elle va déjà dans le sens désiré : « *Ok tu es attentif ... à quoi d'autre es-tu attentif ?* ».

2.6 Les enregistrements audiovisuels de l'activité des entraîneurs

Nous rappelons que les données audiovisuelles ont été recueillies à travers deux dispositifs :

- Une caméra discrète placée dans un coin du vestiaire (glissée parfois sous un maillot) qui enregistre les interactions entraîneurs-joueurs dans les vestiaires. L'enregistrement débutait 2H avant le coup d'envoi. Les joueurs étaient informés de la mise en place de ce dispositif lors du dernier entraînement de l'équipe. La caméra était placée en hauteur et à un point qui permettait de balayer l'ensemble du vestiaire. Le choix pour un angle d'enregistrement large nous a permis de repérer l'adressage aux joueurs, l'utilisation de l'espace de communication et les aspects non verbaux des entraîneurs ;
- Un micro-cravate branché sur un dictaphone, et installé sur chaque entraîneur. L'enregistrement était lancé 2H avant le coup d'envoi afin d'habituer les entraîneurs lors des premières minutes.

3. Le traitement des données

3.1 Traitement des entretiens semi-dirigés

Les entretiens semi-dirigés sont traités manuellement par une sélection dans le *verbatim* de groupes de mots qui présentent une similarité et constituent des unités de sens, ainsi qu'une identification de thématiques *a posteriori*, selon une procédure issue de l'analyse catégorielle, et inspirée par Bardin (1993). Le but est de condenser des données brutes pour en fournir une représentation simplifiée. Nous avons ainsi essayé de répartir de la meilleure façon possible les éléments au fur et à mesure de leur rencontre. Nous retenons des mots, des groupes de mots, voire des phrases complètes qui ont un sens identique. Nous les répartissons ensuite dans des catégories adaptées (exemple : une catégorie liée aux enjeux du match).

Nous avons également mis en place avec notre directeur de thèse une méthode des juges (Van der Maren, 1995), c'est-à-dire une comparaison du traitement effectué par deux chercheurs. Le but est de rechercher un jugement valide et commun qui permette de corriger, de recadrer notre description. Le critère était d'atteindre un pourcentage d'agrément correspondant à au moins 80%.

Notons que malgré notre volonté de respecter les règles classiques de l'exhaustivité, l'exclusivité, l'homogénéité, l'objectivité et la pertinence, concernant la définition des catégories (Bardin, 1993), quelques unités de sens pouvaient parfois être placées dans deux catégories différentes. C'est le cas par exemple lorsque les entraîneurs ont évoqué leurs attentes et les différents enjeux liés au match. Nous avons alors tranché en fonction du moment de l'entretien où les sujets ont prononcé la phrase étudiée (ce qui peut laisser apparaître la subjectivité de tout chercheur).

3.2 La grille d'analyse du discours d'avant match

Pour traiter les communications d'avant match des entraîneurs, nous reprenons une grille d'analyse intitulée COMEREM (*cf.* tableau 11, page 143), présentée sous la forme d'un fichier Excel (Mouchet, Harvey, & Light 2013). L'intérêt de cette grille est d'apporter par la mise en relation des données audio (dictaphones) et vidéo (caméra discrète) des données à la fois quantitatives et qualitatives sur le contenu et l'organisation des discours, avec une

répartition des *items* sélectionnés dans les catégories suivantes : adressage du discours, feedbacks, posture globale, modalités d'intervention des entraîneurs, contenu du message, effets recherchés par le locuteur.

Les données recueillies pour chaque entraîneur ont été regroupées dans le tableau page suivante. Les communications sont sélectionnées et organisées par unités de sens, puis réparties dans des catégories et sous-catégories. Nous avons également mis en place une méthode des juges avec notre directeur de thèse afin de croiser nos regards quant à l'interprétation des données audiovisuelles, sur un enregistrement d'une durée de 15 minutes. Notons que le critère de validation de cette méthode était d'atteindre un pourcentage d'agrément correspondant à 80% de résultats identiques dans les différentes catégories.

Les croix « X » permettent d'évaluer le volume de chaque type de communication. Des pourcentages sont mis en place à la fin de la grille. Nous précisons que la lecture de la grille se fait ici de manière verticale en suivant les stratégies de communications des entraîneurs.

Nous avons ajouté par rapport à la grille de référence COMEREM un autre *item* issu de notre cadre théorique : la catégorie des postures globales des entraîneurs. Les postures globales des entraîneurs sont analysées en référence à la grille descriptive de Martin (2015) présentée dans le chapitre 4 de ce mémoire. Nous tentons de prendre en compte les postures partielles qui accompagnent chaque unité de sens du discours. Par exemple, si l'entraîneur parle le corps en extension, une jambe avancée, les mains sur les hanches, le thorax gonflé nous le situons dans une posture globale de domination, symbole de l'affirmation de son statut hiérarchique. Dans le cas d'une dissonance, c'est-à-dire dans le cas où au moins deux postures partielles ne sont pas complémentaires (exemple : échanger avec joueur les bras ouverts, en étant en appui sur la jambe arrière) nous qualifions cette posture de « non complémentaire » (NC). L'entraîneur dans ce cas dissimule peut-être son état d'esprit, ses émotions de façon consciente ou non. Enfin, dans le cas où nous ne pouvons répertorier au minimum deux postures partielles, nous parlons d'une posture « neutre » dépourvue de signification particulière.

Tableau 11. Exemple d'une grille d'analyse du discours.

Numéro de l'intervention		1	2		
Emetteur de l'intervention		E1	E1		
Circonstances	Évènement	Jean rappelle l'objectif 1		Total	%
	Moment de l'intervention	40"	45"		
Adressage	1 joueur			0	0%
	Groupe de joueurs		X	1	50%
	Équipe	X		1	50%
	Total vers joueurs			2	100%
Modalités ou comportement	Fait des gestes	X		1	25%
	Parle	X	X	1	50%
	Interpelle	X		1	25%
	Crie			0	0%
	Total comportement			4	100%
	Communique unilatéralement		X	1	50%
	Questionne	X		1	50%
	Échange			0	0%
Total modalité			2	100%	
Posture globale	Posture de domination			0	0%
	Posture de soumission			0	0%
	Posture de partage	X		1	50%
	Posture de rejet			0	0%
	Posture neutre		X	1	50%
	Posture NC			0	0%
Total posture			2	100%	
Contenu	Rétroaction évaluative positive			0	0%
	Rétroaction évaluative négative		X	1	100%
	Total rétroactions			1	100%
	Stratégie et tactique			0	0%
	Technique			0	0%
	Mental	X	X	2	100%
	Physique			0	0%
	Arbitrage			0	0%
	Organisation			0	0%
	Autre			0	0%
Total contenu			2	100%	
Effet recherché ou Intention	Imposer			0	0%
	Influencer l'état mental ou émotionnel	X		1	33%
	Convaincre			0	0%
	Faire une analyse du jeu de son équipe ou adversaire	X	X	2	66%
	Total effet/intention			3	100%

3.3 Exploitation des entretiens d'explicitation

3.3.1 Convention de codage

Les entretiens d'explicitation sont tous filmés et permettent la transformation de la verbalisation à sa transcription écrite. Ils permettent également d'identifier des critères non verbaux nécessaires à la reconnaissance d'une position en parole incarnée.

Les EdE ont été retranscrits dans un verbatim à partir du mode opératoire décrit dans le tableau 12, page suivante.

Tableau 12. Conventions de codage pour la retranscription des entretiens d'explicitation

Codage	Définition
A	Définit une réplique de l'interviewé
B	Définit une réplique de l'interviewer
A12	le numéro de la réplique
(décrochage des yeux vers le haut)	Les aspects non verbaux sont indiqués entre parenthèses et en gras
Mmm	un murmure approbateur
(3 sec)	Les silences sont chronométrés et leur durée est indiquée entre parenthèses et en gras.
(Inaudible)	Correspond à l'impossibilité de coder avec certitude.

3.3.2 Catégorisation des données

Toutes les données issues des entretiens d'explicitation ne seront pas utilisées. En effet, au cours d'un entretien il est courant que le sujet fluctue d'une position de parole incarnée à une position de parole explicative. Il faut par exemple distinguer un commentaire que le sujet se fait à lui-même dans le cours de l'action (prit comme vécu de référence) et un commentaire qui vient au moment de l'entretien sur le sens de « ce qui vient d'être décrit » (Gesbert, 2014). Le premier commentaire fait partie intégrante du vécu et doit être conservé tandis que le deuxième ne sera pas placé dans le tableau de synthèse du vécu subjectif, mais conservé comme information complémentaire.

Dans tous les cas, les données obtenues n'ont pas à chaque fois la même valeur par rapport à notre objectif d'explorer les savoirs « cachés » des entraîneurs. Ces données sont traitées en référence au modèle d'analyse de Mouchet, Vermersch et Bouthier (2011), qui permet de reconstituer le déroulement du vécu en situation dans sa dimension diachronique et synchronique. Le tableau du vécu subjectif (cf. tableau 13, ci-dessous) nous permet de synthétiser la logique d'action des entraîneurs et des joueurs lors de l'avant match.

Tableau 13. Extrait d'un tableau de synthèse d'EdE, recueil exploratoire de données.

SYNTHÈSE DE L'ENTRETIEN D'EXPLICITATION AVEC LOUIS				
MOMENT IMPORTANT : le discours de Christophe				
BUTS ET SOUS-BUTS	ACTES	CONTENU ATTENTIONNEL	ARRIÈRE-PLAN	ÉTAT INTERNE
20 Pour voir si tout le monde est concentré, si tout le monde est dedans...	58 Bah je regarde un peu tout le monde 20 J'essaye d'attirer l'attention de tout le monde ... Je resserre un peu tout le monde. Je regarde un peu les visages. 56 je fais attention à tout ce qui se passe autour 56 Je me dis ... on est éparpillé ... pas vraiment concentré	58 les visages ... plus attentivement ces personnes-là	56 En tant que capitaine s'il y en a un qui fait le con c'est un peu à moi de dire allez calme toi. Mets-toi dedans tout ça 20 C'est obligé de se resserer, de se concentrer, de vraiment ... En tant que capitaine je ne peux pas me permettre de regarder ailleurs ... d'être pas là quoi	56 Je suis concentré

La lecture se fait de haut en bas pour suivre le déroulement temporel et de gauche à droite pour l'articulation des éléments caractéristiques de l'activité des entraîneurs à un instant donné. Les extraits de *verbatim* de l'entretien d'explicitation ne concernent que des moments où le sujet est en évocation, et sont répartis dans les catégories suivantes, distinctes de celles qui sont utilisées pour traiter les entretiens semi-dirigés :

- Les buts et les sous-butts pour le sujet (« le plus important pour moi est... », « je veux... »). Nous notons le but principal du sujet lié au moment évoqué en gras dans notre tableau de synthèse. Les sous-butts pour parvenir au but principal apparaissent en écriture normale.
- Les actes qui servent ce thème. Nous y englobons des actes à dominante motrice (« je bouge la main... »), et des actes cognitifs relatifs à la réflexion (« je pense... »), à la perception (« je regarde tout le monde »), au jugement ;
- Le contenu attentionnel au sein de ces actes qui peuvent être à la fois visuels, auditifs ou kinesthésiques. Notons que l'expression « je vois » avec précision du contenu est classée dans cette catégorie, contrairement à « je regarde » qui concerne l'acte ;
- L'arrière-plan avec des données relatives aux savoirs effectivement mobilisés (règles, stratégies) et à l'expérience personnelle (habitudes de fonctionnement, connaissance de ses joueurs et adversaires, familiarité des situations). Notons que temporellement, l'arrière-plan peut être juste antérieur à l'action de l'entraîneur, ou il peut s'inscrire dans des horizons temporels plus éloignés comme la préparation du match dans la semaine, la saison, les expériences partagées avec l'équipe lors de matchs antérieurs, les expériences sédimentées des entraîneurs ;
- Les états internes comprenant l'affectivité et l'état corporel (émotions, stress, tension/relâchement corporel).

Rappelons que cette catégorisation des données vise à faire apparaître la logique propre du sujet. Il ne s'agit donc pas simplement de suivre le fil de l'EdE. Il nous est arrivé ainsi, au cours de ce dernier, de revenir en arrière pour approfondir certains moments, voire de laisser glisser le temps pour aller vers les autres moments importants identifiés par le sujet. Cette démarche est donc délicate car il s'agit d'opérer un fractionnement judicieux du déroulement temporel.

3.4 Le scénario de match et l'analyse vidéo

Nous avons choisi de présenter des tableaux de synthèse qui mettent en rapport les consignes données par les entraîneurs lors de l'avant match à l'ensemble des joueurs, avec le bilan quantitatif des actions collectives concernées, à partir du scénario du match (*cf.* section 1.3.4 du recueil exploratoire). Ces tableaux nous permettent de suggérer le fait que les consignes ont été plus ou moins suivies par les joueurs. Nous mettrons en vert les consignes qui ont été relativement bien suivies par les joueurs lors du match. Nous indiquons en orange les consignes qui ont été moyennement suivies. Enfin, les consignes en rouge concernent les consignes qui ont été peu (ou pas) suivies par les joueurs.

3.5 La mise en relation des données

La méthode utilisée vise à étudier les discours à travers un dispositif inspiré de l'approche multi méthodologique mise en place par Mouchet, Harvey, et Light (2013), c'est-à-dire du croisement de sources d'information sur le même objet. Nous mettons en relation l'ensemble des résultats obtenus par les différentes méthodes pour articuler les éléments visibles et non visibles du discours d'avant match. L'objectif est de faire apparaître les stratégies de communication des entraîneurs. Nous souhaitons ainsi coordonner « ce qui apparaît au

sujet », donc en première personne, avec ce que montrent les indicateurs externes en troisième personne (vidéo de l'avant match), auquel le sujet ne saurait avoir accès sur le mode expérientiel.

La mise en relation dans le cadre théorique de ce mémoire entre des paradigmes scientifiques différents trouve ici un prolongement avec l'articulation d'outils issus de traditions de recherche différentes, outils qui d'autre part sont souvent utilisés séparément :

Si une analyse ensemblière des actions suppose à l'évidence des constructions théoriques spécifiques articulées, le travail méthodologique proprement dit peut recomposer dans un dispositif d'ensemble plusieurs traditions d'origines diverses et choisies en raison de leur pertinence par rapport aux composantes de l'objet (Barbier & Galatanu, 2000).

Cette mise en relation des données permet en outre de documenter des aspects relatifs aux conceptions et aux intentions des entraîneurs (entretien semi-dirigé) aux verbalisations du vécu subjectif (entretien d'explicitation). C'est pourquoi il nous apparaît pertinent de montrer quels outils permettront le recueil des informations issues de chaque contexte.

Pour étudier les communications entraîneurs-joueur(s) d'avant match nous mettons donc en relation les comportements des entraîneurs, leurs conceptions, et les verbalisations sur le vécu de l'action. Cette organisation du traitement des données a pour but de rendre intelligible le discours des entraîneurs :

- Ainsi, l'influence du discours sur le jeu produit est évaluée grâce aux données quantitatives (volume d'actions concernées) et qualitatives, obtenues par la description des actions avec le scénario de match. Nous associons les principales consignes données par les entraîneurs lors de l'avant match (analyse vidéo), avec le bilan quantitatif des actions collectives concernées ;
- La dimension intersubjective des discours est étudiée en croisant les données issues des EdE des entraîneurs et des joueurs pour un même moment de discours. Nous recherchons une cohérence synchronique du vécu des entraîneurs et des joueurs à l'aide des catégories descriptives. Les EdE sont intéressants pour repérer à fois les logiques propres des entraîneurs et le partage des subjectivités à propos de mêmes instants vécus. Cette démarche a été développée pour étudier l'activité des entraîneurs en match par Mouchet (2012) et Mouchet, Harvey, et Light (2013). Elle est intéressante pour tendre vers une approche holistique du coaching en compétition et pour saisir l'expérience vécue en situation réelle (Mouchet, 2014) ;
- L'organisation et le contenu des discours : nous articulons les données des entretiens semi-dirigés avec celles des EdE et de la grille d'analyse des discours. Cela nous permet de vérifier notamment la cohérence entre « ce qui est prévu » et « ce qui est effectivement fait » ;
- L'influence du contexte local est abordée à travers les actions de planification des entraîneurs en rapport avec le contexte du match (des traces de cette influence sont identifiables dans les entretiens semi-dirigés d'avant match et les EdE), et les adaptations effectuées au sein des discours (EdE et grille d'analyse du discours) ;
- Enfin, l'influence de la personnalité des joueurs sur les discours. Pour ce faire, nous tentons de repérer les jugements catégoriels des entraîneurs. Ils permettent de révéler le niveau « méta » de l'empathie (Lémonie, 2009) entre l'entraîneur et le(s) joueur(s). Il est en effet possible d'aborder la personnalité des joueurs par ce biais : « *toutes les informations verbales fournis lors d'un entretien sont susceptibles d'éclairer le fonctionnement d'une personnalité et sa genèse* (Bernaud, 2008, p. 76). Légal et Delouée (2008) précisent d'ailleurs que lorsque nous rencontrons une personne, nous

la classons automatiquement dans un groupe de référence, à partir des caractéristiques observables, visibles, physiques qu'elle présente. Cette catégorisation nous conduit inévitablement à formuler des hypothèses à propos de la personnalité cette personne.

Nous utilisons un tableau de synthèse afin d'effectuer un croisement de nos données. Les résultats que nous présentons dans ce tableau sont donc issus de nos différentes méthodes de recueil. Elles sont en rapport avec le moment important évoqué par l'entraîneur lors de son EdE. La lecture du tableau 14, ci-dessous, se fait de la gauche vers la droite. Voici le descriptif des colonnes utilisées :

- Dans la colonne de gauche, en rose, nous présentons « ce que l'entraîneur avait prévu de faire ou de dire » avant son arrivée aux vestiaires. Nous plaçons donc ici des extraits de l'entretien semi-dirigé ;
- Dans la colonne suivante, en gris, nous exposons les données observables d'un point de vue extérieur, c'est-à-dire en troisième personne, obtenues avec les enregistrements audiovisuels. Nous utilisons des images (captures d'écran de la vidéo) et des extraits du discours de l'entraîneur.
- Dans la colonne verte, nous mettons des extraits de son EdE. Il nous arrive aussi, quand cela est possible, de croiser les verbalisations de l'entraîneur avec celles de son collègue. Ce mode de présentation correspond à notre intention de s'intéresser à la dimension intersubjective des discours ;
- Dans une logique similaire, la dernière colonne, en violet, nous permet de présenter le vécu subjectif des joueurs leader (toujours en lien avec le moment important évoqué par l'entraîneur). Cette colonne est donc réservée à des extraits de leurs EdE.

Précisons qu'il ne nous a pas toujours été possible de présenter un tableau avec l'ensemble des colonnes. Il est par exemple impossible que l'entraîneur nous annonce à l'avance les improvisations qu'il va effectuer au cours de son discours. Dans ce cas, nous n'affichons pas la colonne dédiée à l'entretien semi-dirigé.

De plus, nous n'avons pas pu croiser à chaque fois lors des EdE le vécu des différents acteurs. En effet, en fonction des sujets, les moments considérés comme importants par les différents acteurs, ne sont pas forcément les mêmes.

Enfin, il arrive aussi parfois que les sujets ne soient pas attentifs aux mêmes choses lors des discours. C'est par exemple le cas lorsque l'entraîneur regarde ses joueurs, et qu'au même moment le capitaine de l'équipe tente de se concentrer en fermant les yeux. Il est dans ce cas difficile d'intégrer les verbalisations du capitaine pour confirmer le contenu attentionnel de son entraîneur.

Tableau 14. Description du tableau de synthèse utilisé pour présenter nos données.

Entretien Semi-dirigé	Enregistrement audiovisuel	EdE Entraîneur 1	EDE Joueur
Extrait de l'entretien semi-dirigé 	Caractères gras pour la description du moment important  - Extrait(s) du discours de l'entraîneur 	« Extrait de l'EdE Entraîneur 1 »  Entraîneur 2 : « Extrait de son EdE »	Joueur 1 : « Extrait de l'EdE joueur »

4. Validité du dispositif

4.1 Validité interne

À stade, il est nécessaire de préciser les critères de validité propres aux démarches de recherches qualitatives et de les préciser relativement aux outils utilisés dans cette recherche. La validité interne est ici acceptée comme l'aptitude des données collectées à représenter réellement le phénomène étudié. Ceci concerne aussi bien la pertinence du choix des catégories utilisées pour coder les données que le fait de s'assurer que les traitements appliqués dans notre étude expliquent bien les comportements manifestés par les sujets. D'une manière globale elle consiste donc à s'assurer de la pertinence et de la cohérence interne des résultats générés par notre étude (Ayerbe & Missonier, 2007). Dans cette perspective, Miles et Huberman (2003) expliquent que la validité interne est « *un processus de vérification, de questionnement et de théorisation, et non une stratégie qui établit une relation normalisée entre les résultats des analyses et le monde réel* » (Miles et Huberman, 2003, p. 504). En conséquence, la validité interne d'une recherche qualitative suppose, d'une part, des résultats « justes », « authentiques » et « plausibles » par rapport au terrain d'étude, d'autre part, des résultats liés à une théorie antérieure ou émergente.

Il nous semble que notre dispositif de recherche permet de viser ces conditions : la caméra discrète placée dans les vestiaires est par exemple un outil qui a pour but de préserver le caractère naturel et située de l'avant match dans les vestiaires, ce qui exclut toute manipulation de cette situation par l'expérimentateur. L'utilisation de données en première personne permet aussi de montrer des aspects privés et authentiques, non observables directement par un point de vue en troisième personne (Mouchet, 2012). Nous pensons par exemple aux indices significatifs pour les entraîneurs lorsqu'ils regardent les comportements de leurs joueurs.

L'accès à la subjectivité des sujets pose d'autre part la question de la validation de la recherche. Pour Vermersch (2006) ce n'est pas seulement le résultat, c'est-à-dire le contenu de la description thématifiée qui est à valider, mais l'ensemble des étapes et des conditions qui ont permis de produire ce résultat. Ainsi, en ce qui concerne la validation des modes d'accès, trois index valident le fait que le sujet, quand il parle de son expérience, se sent subjectivement en contact avec cette expérience passée :

- Index de singularité : l'accès à un vécu doit se faire sur le mode de la singularité. L'entretien doit faire référence à un vécu singulier, unique, et non à une classe de vécu. C'est une singularité en terme temporel (ce moment-là) ou spatial (lieu, circonstances). L'élément fondamental est bien la conscience de l'unicité de ce moment. Nous pensons que nous remplissons cette condition car nous nous intéressons à des moments particuliers, cruciaux, des discours qui sont sélectionnés par les sujets eux-mêmes. Nous bornons par ailleurs la description des discours d'avant match à l'unique endroit des vestiaires ;
- Index de présentification du vécu : il concerne le degré de présence de ce qui est vécu, ou encore le sentiment de réalité de ce qu'il provoque : vivacité, précision, complétude sensorielle de la présentification de l'accès perceptif. Une forte présentification permet d'accéder à des niveaux de description très détaillés, fins, et facilite la mise en œuvre d'une activité de rappel de la mémoire concrète (Mouchet, 2003a). Nous pensons à ce sujet avoir relevé dans nos résultats un nombre important d'indices de positions de parole incarnées. Nous avons également obtenu une description précise des canaux d'accès prioritaires aux informations ;
- Index de remplissement et de clarté de l'intuition : Husserl (1950) a dénommé intuition

une visée qui s'accompagne d'un plein remplissement et d'une grande clarté. Vivre une intuition est quelque chose d'implicite et familier, alors que la viser comme propriété d'accès à l'expérience subjective est une expertise (Mouchet, 2003a). Or, c'est bien le « feeling », le « ressenti » des entraîneurs que nous cherchons à explorer.

Vermersch (2006) énonce par ailleurs plusieurs critères de validité des résultats des descriptions narratives issus des entretiens. Nous retenons plus particulièrement le critère de la complétude des descriptions aperceptives. Pour Mucchielli (2004) la complétude est non seulement un ensemble de résultats ou il ne manque rien, mais aussi une présentation des résultats faite en un ensemble cohérent qui à part lui-même a un sens, et permet une compréhension globale du phénomène. Nous pensons à ce sujet avoir obtenu par le biais de notre méthode de catégorisation des données un nombre important de renseignements sur le déroulement des discours d'avant match.

4.2 Validité externe

La validité externe désigne le degré selon lequel les résultats d'une étude peuvent être généralisés à une population plus large. Cette définition a une signification différente selon qu'on s'inscrit dans le paradigme quantitatif ou qualitatif. Ainsi, dans une recherche quantitative, c'est la conception même de la recherche basée sur un échantillonnage représentatif des sujets qui va assurer, dans une mesure plus ou moins grande, cette validité externe.

Dans le cadre d'une recherche qualitative, par contre, on parlera plutôt de comparabilité ou de transférabilité des données d'un contexte à un autre pour caractériser la mesure selon laquelle les résultats observés dans une situation particulière sont valides pour une autre situation (Ayerbe & Missonier, 2007). De leur côté, Bryman et Bell (2003) montrent que de nombreux chercheurs ayant étudié de manière très approfondie un cas unique dans un contexte spécifique peuvent prétendre à une généralisation théorique. Dans le cadre des recherches qualitatives, la question n'est donc pas celle de la représentativité des faits dans leur ensemble, mais davantage celle de la mise en évidence des aspects typiques de l'objet d'étude. C'est cette mise en évidence qui permet ensuite de penser la transférabilité relative des résultats (Ayerbe & Missonier, 2007). En ce qui nous concerne, nous pensons que nos résultats de recherche mettent en évidence des logiques singulières, des modes d'actions particuliers, dont la compréhension est susceptible d'enrichir la théorie.

Moriceau (2003) propose quant à lui d'être attentif à un autre critère de validité externe : la répétition par l'identification et la compréhension de problématiques qui font preuve d'une certaine constance d'un cas à l'autre. L'idée clef de la répétition est donc de reconnaître l'existence de pratiques récurrentes « quasi universelles » qui s'inscrivent pourtant dans des parcours particuliers. Il nous semble que cela correspond à un des objectifs de notre dispositif. Nous tentons en effet d'obtenir des stratégies de communications communes et efficaces auprès des joueurs. Ces stratégies sont parfois récurrentes d'un entraîneur à l'autre, mais comme le dit Moriceau (2003) elles s'inscrivent aussi dans des parcours particuliers propres aux sujets. La mise en place d'une méthode des juges vise également à garantir la validité externe, puisque notre objectif est de rechercher un jugement généralisable qui permette de rectifier et d'améliorer notre description.

Au niveau de l'EdE nous estimons avec Vermersch (2003), que cette forme de validation s'exprime par l'utilisation de données en troisième personne, c'est-à-dire lorsque nous faisons des inférences sur ce que les entraîneurs ou joueurs ont vécu selon nous. Ces données sont observables, publiques, et leur recueil est indépendant des verbalisations. De plus, nous filmons les sujets lors des EdE, ce qui nous permet d'avoir des informations sur les moments d'accès à l'évocation.

Les données issues des enregistrements audiovisuels et les entretiens semi-dirigés permettent aussi cette forme de validation. Nous observons par exemple la compatibilité des actions telles qu'elles sont verbalisées par les entraîneurs avec ce que l'on peut observer des images vidéo. En cela, les données externes peuvent venir infirmer ou confirmer ce qui est dit par les sujets à propos de l'action (exemple : lorsque la verbalisation fait référence à des gestes, regards dont on peut difficilement se rendre compte, il nous a été possible de vérifier ces informations à partir de ce que nous pouvions voir à l'écran).

1. Présentation des données

1.1 Contexte du match

L'entretien semi-dirigé révèle que l'enjeu est important pour les deux entraîneurs. Ils veulent « *Jauger les progrès de l'équipe* » et « *viser les deux premières places de poule* ». Le match que nous étudions est un match à fort enjeu contre le premier de poule⁴⁸ qui a 3 points d'avance sur l'équipe. C'est un candidat direct au titre de champion de France. La rencontre se déroule chez cet adversaire. Les deux équipes ont gagné leurs quatre premiers matchs de championnat. Pour les entraîneurs, il faut « *gagner avec le bonus offensif* » et « *viser les 5 victoires consécutives* ».

Au niveau de la stratégie, les entraîneurs veulent donner les consignes suivantes :

- En attaque : mettre du volume de jeu, jouer vite les pénalités à la main, être actif et menaçant tout le temps ;
- En défense : garder de la maîtrise, ne pas faire de fautes. Les joueurs ne doivent pas tenter de récupérer le ballon sur les rucks lors des deux premiers temps de jeu. Le premier rideau défensif doit agresser les adversaires des deux côtés.






Au niveau des attentes, ils souhaitent que les joueurs prennent du plaisir et soient constants dans leur performance.

1.2 Déroulement de l'avant match

De l'arrivée au vestiaire (1h20 avant le match) à environ 35 minutes avant le coup d'envoi les entraîneurs ont effectué quelques communications individuelles auprès des joueurs (cf. tableau 15, page suivante). Ils ont ensuite mené un discours destiné à l'ensemble de l'équipe. Grégoire a parlé en premier pendant 5'03. Jules a parlé ensuite pendant 4'50. Ils ont communiqué en étant debout, et côte à côte. Les joueurs étaient assis en arc de cercle face à eux. Nous notons également un léger décalage par rapport au timing habituel de l'avant match annoncé lors de l'entretien semi-dirigé, puisque les joueurs sont arrivés au vestiaire 1h20 avant le match, au lieu du délai de « *1h30* » prévu.

⁴⁸ L'équipe étudiée fait partie d'une poule de 10 équipes. Il y a 4 poules de 10 équipes dans la catégorie Crabos répartie en fonction des localisations géographiques des équipes.

Tableau 15. Déroulement de l'avant match, match 1 des Crabos.

Temps	Moment de l'avant match	Photo
0' - 18' (18') ⁴⁹	Les joueurs s'installent. Les entraîneurs effectuent des courtes communications individuelles auprès des joueurs	
18' - 34'12 (16'12)	Jules donne les maillots aux joueurs. Les entraîneurs continuent d'effectuer des communications individuelles auprès des joueurs	 
34'12 - 39'15 (5'03)	Discours de Grégoire destiné au collectif. Il analyse d'abord le jeu de l'équipe adverse, puis donne des consignes défensives	
39'15 - 45'05 (4'50)	Discours de Jules. Il donne des consignes offensives	
45'05	Départ pour l'échauffement	

1.3 La grille d'analyse des discours

Les résultats du tableau 16, présenté en page suivante, nous permettent de suggérer que les deux entraîneurs ont trois modalités d'adressage communes lors de leurs discours. Ils s'adressent de manière dominante à l'équipe entière, puis aux joueurs de manière individuelle. Et enfin, à des groupes de joueurs sans distinction particulière entre les avants et les $\frac{3}{4}$.

La modalité « fait des gestes » et « parle » est significative chez Jules et Grégoire. En revanche, Grégoire a beaucoup utilisé la modalité « crie » auprès des joueurs.

La grille montre également que les deux entraîneurs communiquent presque exclusivement sur un mode unilatéral. Grégoire a néanmoins quelques échanges avec les joueurs.

Au niveau des postures, nous constatons que les entraîneurs n'ont pas les mêmes postures globales dominantes. Jules est davantage sur des postures neutres ou bien de partage alors que Grégoire utilise majoritairement une posture de domination.

Pour les deux entraîneurs, les feedbacks donnés aux joueurs sont davantage négatifs.

Jules et Grégoire donnent de façon prioritaire des consignes stratégiques et tactiques aux joueurs, et des consignes mentales.

L'intention de Jules est de faire une analyse du jeu de son équipe ou de l'adversaire, et de convaincre les joueurs. Grégoire veut lui aussi faire une analyse du jeu de son équipe ou l'adversaire, mais il cherche plutôt à imposer ses consignes.

⁴⁹ Le chiffre entre parenthèse correspond à la durée du moment.

Tableau 16. Grille d'analyse des discours des entraîneurs, match 1.

Match	Score 27-27	
Entraîneur	Jules	Grégoire
Adressage		
1 joueur	30,3%	17,9%
Le capitaine	0,0%	3,6%
Les avants	3,0%	3,6%
Les 3/4	0,0%	0,0%
Groupe	15,2%	14,3%
L'équipe	51,5%	60,7%
Modalité ou comportement		
Fait des gestes	39,7%	43,6%
Parle	48,3%	18,2%
Interpelle	10,3%	9,1%
Prend à part une ou plusieurs personnes	0,0%	1,8%
Crie	1,7%	27,3%
Modalité ou comportement		
Communique unilatéralement	100,0%	82,8%
Questionne	0,0%	6,9%
Echange	0,0%	10,3%
Posture globale		
Posture de domination	3,1%	53,6%
Posture de soumission	0,0%	0,0%
Posture de partage	46,9%	25,0%
Posture de rejet	3,1%	0,0%
Posture neutre	46,9%	21,4%
Posture NC	0,0%	0,0%
Contenu		
Feedback +	37,5%	33,3%
Feedback -	62,5%	66,7%
Contenu		
Stratégie et tactique	55,3%	71,4%
Technique	5,3%	3,6%
Mental	23,7%	14,3%
Physique	0,0%	0,0%
Arbitrage	0,0%	0,0%
Organisation	10,5%	10,7%
Autre	5,3%	0,0%
Effet recherché ou Intention		
Imposer	18,2%	33,3%
Influencer l'état mental ou émotionnel	6,1%	3,0%
Convaincre	27,3%	18,2%
Rappeler	21,2%	12,1%
Faire une analyse du jeu de son équipe ou de l'adversaire	27,3%	33,3%

1.4 Étude des moments clés des discours

1.4.1 Grégoire : entraîneur des avants

1.4.1.1 Premier moment important : son discours auprès de l'équipe

1.4.1.1.1 Verbalisation en EdE

Les données de verbalisations des EdE montrent que Grégoire a pour but principal de donner ses « *trois idées* » aux joueurs. L'arrière-plan nous permet de constater qu'il a prévu d'utiliser un carnet pendant son discours pour ne pas oublier ses idées (« *mon carnet pour que je n'oublie pas* »).

Nous identifions ensuite un sous-but qui est de « *ne pas trop embrouiller les joueurs sur les trois consignes* ». Grégoire a pour habitude de vouloir faire simple (« *je me cantonne maintenant à trois trucs très simples que je répète un peu* »). Lors de son discours, nous notons un acte langagier et visuel important pour décrire son mode d'action (« *Je pars de comment joue l'adversaire, et ensuite comment nous on va les contrer ... je jette un œil une demie seconde (sur mon carnet) avant chaque idée pour être vraiment cohérent* »).

Il tente ensuite d'identifier si les joueurs sont à l'écoute. Son acte visuel (« *je regarde si des joueurs n'ont pas les yeux dans le vague avec leurs casques audio, leurs portables* ») est accompagné de contenus attentionnels (« *les joueurs sont en train de se changer ... assis ... à l'écoute. Ils me regardent. Je ne vois pas de situation de stress où ils sont en train de se parler entre eux* ») et de plusieurs éléments d'arrière-plan (« *c'est un peu des repères que j'ai* ») pour évaluer l'écoute de l'équipe.

Grégoire se laisse en même temps la possibilité de sortir de la trame de son discours s'il considère que ses joueurs ne l'écoutent pas suffisamment (« *S'il y a besoin, je mets 2 minutes sur l'affectif* »). Il ne modifie pas son discours, bien qu'il pense à ce moment-là que ses joueurs sont « *peut-être trop calmes* ».

1.4.1.1.2 Analyse croisée avec nos différentes méthodes

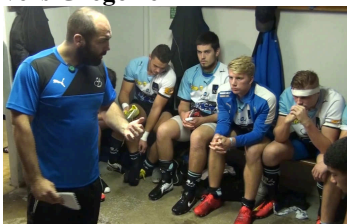
La vidéo (cf. tableau 17, page suivante) nous permet de confirmer les actes de Grégoire qui organise son discours en trois points en commençant par parler de la défense. Nous notons d'ailleurs une cohérence avec l'entretien semi-dirigé sur la volonté de traiter davantage des aspects stratégiques avec les joueurs. Ce moment est également associé à plusieurs actes mentaux de Léo. Il est un peu anxieux. Il se pose des questions sur sa future prestation et l'issue de la rencontre. Il retient en particulier dans le discours de Grégoire une consigne sur l'adversaire.

Tableau 17. Analyse croisée des verbalisations de Grégoire, moment 1.

Entretien Semi-dirigé	Enregistrement audiovisuel	EdE Grégoire	EdE joueur(s)
<p>C'est important dans notre dispositif. Cette année on veut se servir vraiment du discours pour apporter un peu la connaissance stratégique aux joueurs</p> <p>Pas trop insister sur le côté affectif car on pense que c'est d'abord ça qui leur manque</p>	<p>Grégoire énumère ses trois objectifs</p>  <p>- Petit briefing sur comment on joue Lyon et comment on va les contrer ! - En défense : premier point, on ne répond pas !</p> <p>Grégoire regarde son carnet</p> 	<p>« J'énumère. Je pars de comment joue l'adversaire, et ensuite comment nous on va les contrer ... Souvent je commence par la défense ... Ils doivent être sur des consignes intelligentes. Je pars du principe que l'on a des joueurs intelligents ... si l'on veut du progrès ce ne sera pas grâce à l'affectif »</p> <p>« Je jette un coup d'œil une demi-seconde avant chaque idée pour être vraiment cohérent »</p>	<p>Léo (le capitaine) : « Je pense à si on gagne ce qui se passe ... si on perd ce qui se passe ... à ma prestation. J'ai peur de louper quelque chose ... que ça puisse avoir un gros impact ... ils avaient un bon buteur ... il ne fallait pas faire de fautes »</p>

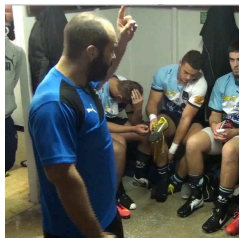
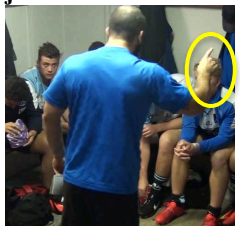
Les images (cf. tableau 18, ci-dessous) confirment également les verbalisations lorsqu'il évalue l'écoute des joueurs. Ce ressenti concorde également avec les impressions de Vincent. Les données audiovisuelles valident aussi le fait que le vestiaire est silencieux au début du discours de Grégoire. À ce moment-là, peu de personnes bougent, les regards sont tournés vers lui. En revanche, la vidéo ne nous permet pas d'identifier Vincent dans le vestiaire, et de nous centrer sur son activité.

Tableau 18. Analyse croisée des verbalisations de Grégoire, moment 1.

Enregistrement audiovisuel	EdE Grégoire	EdE joueur(s)
<p>Le vestiaire est silencieux. Certains joueurs se changent encore. Des regards sont tournés vers Grégoire</p> 	<p>« Je regarde si des joueurs n'ont pas les yeux dans le vague avec leurs casques audio, leurs portables ... les joueurs sont en train de se changer ... assis ... à l'écoute. Ils me regardent ... Je ne vois pas de situation de stress où ils sont en train de se parler entre eux ... Ils sont à l'écoute ... après peut-être trop calmes »</p>	<p>Vincent (leader de jeu) : « Je regarde les personnes qu'il regarde en même temps ... il n'y a plus grand monde qui parle ... Je n'entends plus rien ... Tout le monde écoute ... plus personne qui bouge. Ça apaise aussi »</p>

Les actes mentaux de Vincent montrent qu'il retient en particulier deux consignes (cf. tableau 19, page suivante) dans le discours de Grégoire. Nous notons à ce moment-là des modalités particulières d'adressage de Grégoire qui crie et lève son doigt vers le haut pour marquer le caractère important de ces deux consignes.

Tableau 19. Les consignes importantes de Grégoire.

Enregistrement audiovisuel	EdE jouer(s)
<p data-bbox="384 253 888 371">Grégoire est en train d'analyser l'équipe adverse. Il crie et lève le doigt pour montrer qu'il y a une qualité récurrente chez cet adversaire : l'agressivité</p>  <p data-bbox="384 607 888 725">- Sur tout ça ! Sur toutes ces qualités ! Ils ont un truc qu'ils ont chaque année ! C'est l'agressivité ! C'est le truc qu'ils ont tout le temps, tout le temps !</p> <p data-bbox="384 725 888 819">Il fait ensuite le même geste peu de temps après pour demander de la discipline aux joueurs. Il crie</p>  <p data-bbox="384 1043 888 1099">- De la maîtrise ! De la maîtrise ! S'il faut prendre 50 cm, on prend 50 cm !</p>	<p data-bbox="911 618 1208 741">Vincent (leader de jeu) : « Discipline et agressivité. C'est vraiment ce que je retiens »</p>

1.4.1.2 Deuxième moment important : les communications individuelles avec les joueurs

1.4.1.2.1 Verbalisation en EdE

Nous observons trois communications importantes avec les joueurs dans les verbalisations de Grégoire. Le but principal de Grégoire est de parler aux joueurs qui sont « *plus sur de l'affectif* » et « *aux joueurs qui ont besoin de repères* » :

- Lors de la première communication avec Jordan nous identifions un premier sous-but : « *lui dire voilà Jordan tu es toujours aussi bon à franchir mais applique-toi sur tes libérations c'est important* ». Nous notons des actes moteurs proche du joueur (« *je suis allé le voir ... Je suis assez papa. Je le prends sous le bras. Je lui parle très calmement* »). Grégoire prend en considération en arrière-plan des éléments liés à la personnalité de Jordan et au contexte des matchs précédents : « *ça fait 2-3 matchs qu'il est ultra puissant mais qu'il ne s'applique pas sur la libération ... Jordan est beaucoup sur affectif ... Je sais qu'il a toujours besoin de sentir rassuré* ».
- Ensuite, Grégoire parle avec Arthur, le sous-but de Grégoire est de calmer Arthur (« *plutôt le calmer* »). Grégoire lui parle de son rôle en touche (« *je lui dis fait gaffe quand on est au bloc 1, reste sur la zone et n'alimente pas le sens de jeu* »). Il se réfère en arrière-plan à des éléments liés à son analyse de l'équipe adverse et de la personnalité d'Arthur (« *Arthur il réfléchit trop. Il est un peu foufou. Il a tellement envie de bien faire qu'il part un peu dans tous les sens ... dans son attitude il est super stressé ... j'avais remarqué que c'était une équipe qui était capable de renverser le jeu* »). En comparaison avec Jordan, Grégoire choisit également de mettre une forme de distance avec Arthur (« *je mets plus de distance* »). Nous notons en arrière-plan

des éléments liés à la personnalité d'Arthur pour expliquer ce mode de fonctionnement (*Arthur comme il est plus brillant intellectuellement ... tu peux toujours être sur l'échange*).

- Enfin, lors de la troisième communication, Grégoire parle avec Jérôme (« *Je lui donne des petits repères* »). Bien que Grégoire ne détaille pas cette communication, l'arrière-plan nous montre qu'il prend en compte le fait que c'est son deuxième match avec l'équipe (« *c'est son deuxième match avec nous donc il est un peu perdu sur la circulation* »).

1.4.1.2.2 Analyse croisée avec les enregistrements audiovisuels

Les données audiovisuelles (cf. tableau 20, ci-dessous) nous permettent de confirmer les verbalisations en EdE des deux premières communications avec Yohann et Arthur. En revanche, nous n'avons pas pu vérifier la communication avec Jérôme en raison de l'angle de la caméra et des nombreux bruits à ce moment-là.

Tableau 20. Les communications individuelles de Grégoire.

Enregistrement audiovisuel	EdE Grégoire
<p>Grégoire est très proche du joueur. Il lui parle à quelques centimètres du visage</p>  <p>- Sois très fort et propre sur les libérations</p>	<p>« je suis allé le voir ... Je suis assez papa ... Je le prends sous le bras. Je lui parle très calmement ... lui dire voilà Jordan tu es toujours aussi bon à franchir mais applique-toi sur tes libérations c'est important »</p>
<p>La vidéo nous montre que Grégoire est plus loin d'Arthur</p>  <p>- En bloc 1, ne suit pas. Reste avec les autres</p>	<p>« je lui dis fait gaffe quand on est au bloc 1, reste sur la zone et n'alimente pas le sens de jeu ... je mets plus de distance »</p>

1.4.1.3 Troisième moment important : le discours de Jules

1.4.1.3.1 Verbalisation en EdE

Le but de Grégoire est de laisser parler Jules sur la partie offensive de la stratégie (« *Je veux lui laisser faire tout le volet offensif* »). Ce but est décliné en un sous-but (« *ne pas trop regarder les joueurs pour qu'ils ne se focalisent pas sur moi mais plutôt sur lui* »). En acte, cela se traduit par le fait qu'il regarde à des moments le sol (« *je regarde par terre* »). Un acte moteur montre qu'il se met délibérément en retrait par rapport à Jules (« *Je suis un peu en retrait à ses côtés, mais un petit en retrait* »).

Grégoire écoute ensuite Jules (« *J'écoute ce qu'il dit parce que ça m'intéresse* ») même si en arrière-plan il sait déjà ce qu'il va dire (« *généralement comme on est d'accord ... je sais ce qu'il va dire* »).

Les données d'arrière-plan montrent d'ailleurs qu'il est important pour lui de ne pas couper son collègue (« *il y a toujours des moments où j'aimerais intervenir pour mettre un truc ... plus tu coupes l'autre plus c'est compliqué ... c'est quelqu'un qui a un caractère... je sais qu'il n'aime pas être coupé* »). À ce moment-là, nous notons un acte mental de Grégoire : il se concentre pour ne pas interrompre son collègue. Il sait en effet qu'il peut parfois agir de manière impulsive (« *je suis aussi dans ma concentration ... sur les efforts que j'ai à faire ... je sais que je peux être très impulsif* »). Son état interne rapporte qu'il est toutefois calme (« *Je suis calme* »).

Les données d'EdE révèlent également au niveau du contenu attentionnel que Grégoire regarde un peu les joueurs pour évaluer l'état d'esprit du groupe (« *je vois qu'ils sont concentrés* »). Il voit que les joueurs sont calmes « *c'est calme ... ça parle pas* ». Nous notons au même moment dans l'arrière-plan une prise en compte de l'identité de l'équipe (« *c'est un groupe de jeunes de cités donc ils peuvent se faire de grandes blagues, faire les cons* ») et l'existence d'un rituel pour évaluer l'état d'esprit du groupe (« *si je vois qu'ils sont complètement morts de rire je vais axer sur la concentration, sur le combat, pour qu'ils n'oublient pas certaines choses ... si je vois qu'ils sont concentrés je vais être sur le côté précis de la stratégie* »).

1.4.1.3.2 Analyse croisée avec les enregistrements audiovisuels

Les données audiovisuelles (cf. tableau 21, ci-dessous) confirment les verbalisations en EdE. Nous voyons que Grégoire se met bien dans une posture de retrait, mais il continue en même temps de regarder les attitudes des joueurs.

Tableau 21. Analyse croisée des verbalisations de Grégoire, moment 3.

Enregistrement audiovisuel	EdE Grégoire
<p>Grégoire regarde vers le bas pendant que Julien parle. Il se met en retrait à l'entrée des douches</p> 	<p>« ne pas trop regarder les joueurs pour qu'ils ne se focalisent pas sur moi mais plutôt sur lui ... je regarde par terre ... Je suis un peu en retrait à ses côtés »</p>
<p>Il jette parfois quelques regards vers les joueurs. Les joueurs ne parlent pas</p> 	<p>« Je vois qu'ils sont concentrés ... c'est calme ... ça parle pas »</p>

1.4.2 Jules : entraîneur des ¾

1.4.2.1 Premier moment important : quand il donne ses deux premiers objectifs aux joueurs sur la conduite de jeu et la discipline

1.4.2.1.1 Verbalisation en EdE

Lors de l'EdE, Jules met en évidence un premier moment important pour lui qui concerne l'instant où il donne ses deux premiers objectifs à l'ensemble des joueurs. Un objectif concerne la conduite du jeu et un autre la discipline des joueurs en match (« *ce qui me semble surtout important c'est le premier point que j'aborde car il est relatif à la conduite du match ... Et aussi sur la discipline. Je pense que c'est un moment ... un peu important* »). Jules a pour but principal d'insister davantage sur ces deux premiers points (« *je veux insister un peu plus que sur les deux autres points* »). Des éléments d'arrière-plan montrent d'ailleurs que cette intervention de Jules a été planifiée au préalable (« *J'avais essayé de structurer les items que j'allais aborder ... ne pas aborder trop le côté affectif, le côté on s'engage ... plutôt centré sur les contenus* »).

Juste avant de commencer à parler, Jules pense qu'il est un peu en retard sur le timing prévu du discours (« *on est un petit peu pris par le temps* »). Son contenu attentionnel signale qu'un joueur est encore en train de se préparer derrière lui (« *Je crois qu'il y a un joueur qui est en train de se faire strapper derrière moi* »). Des éléments d'arrière-plan et d'état interne montrent néanmoins que cet événement ne perturbe pas Jules qui a une grande confiance en ses joueurs (« *on a une bonne équipe ... Ils sont censés avoir une maturité plus importante ... je me sens plutôt bien ... Je me sens plutôt serein sur comment on va aborder la rencontre. Je n'ai pas trop de stress, pas trop d'anxiété* »).

Il commence ensuite son discours (« *je parle plus de placements, de choses qui entrent plus en compte dans la configuration du poste qu'ils occupent* »). Les contenus attentionnels et ses actes visuels révèlent qu'il oscille entre des regards vers l'équipe (« *les garçons sont autour* ») et une focalisation sur les leaders de jeu (« *Je focalise mon regard sur les garçons qui sont plus concernés que les autres ... Je regarde un peu Sam ... Je regarde un peu Alix* »). En arrière-plan, Jules considère ces joueurs comme des éléments-clés pour atteindre les objectifs qu'il annonce au groupe (« *ce sont eux qui doivent un peu guider la conduite du jeu notamment dans le mouvement général* »).

Toujours pendant son discours, les actes mentaux de Jules montrent qu'il a l'impression que ses joueurs sont attentifs à son discours (« *j'ai senti que les garçons étaient plutôt concentrés ... plutôt réceptifs* »). Ces actes mentaux sont associés en contenu attentionnel à une absence de « *discussions un peu parallèles* ».

Les contenus attentionnels révèlent ensuite que Jules est interrompu plusieurs fois (« *Je m'interromps quand il y a quelqu'un qui rentre ... le capitaine rentre aussi une ou deux fois dans les vestiaires* »). En arrière-plan, nous remarquons que cela le dérange un peu (« *C'est plus des éléments qui viennent perturber le truc* »).

Nous notons ensuite un sous-but (« *Je ne veux pas perdre le thème que j'aborde* ») qui l'amène à restreindre son discours au niveau des actes langagiers (« *j'essaie de me restreindre* »), malgré d'autres informations qui lui viennent en tête, et qu'il n'a pas données aux joueurs. Jules considère en arrière-plan que ces informations pourraient être en trop dans son discours (« *sinon ça fait trop d'informations* »).

1.4.2.1.2 Analyse croisée avec nos différentes méthodes

La vidéo nous permet de confirmer les verbalisations de Jules (*cf.* tableau 22, ci-dessous) :

- Jules insiste bien en effet sur les objectifs de conduite de jeu et de discipline puisqu'il y consacre presque la totalité de son discours (4'31 sur 4'50 de discours) ;
- Il y a également une cohérence au niveau du contenu attentionnel lorsqu'il dit balayer du regard l'équipe et certains joueurs clés ;
- Par ailleurs, bien que l'image vidéo ne nous permette pas de confirmer qu'un joueur se fait « strapper » derrière lui au début de son discours, nous entendons des sons venant de derrière lui qui nous incitent à confirmer ses propos ;
- Nous notons aussi une cohérence lorsqu'il affirme être interrompu lors de son discours. Nous identifions en effet plusieurs moments où des personnes rentrent dans le vestiaire


Nous notons également une forte cohérence entre « ce qu'il avait prévu de dire » lors des entretiens semi-dirigés et « ce qu'il dit » lors du discours. Ce moment est par ailleurs associé à plusieurs actes mentaux de Léo : écouter, enregistrer les consignes de son entraîneur, revoir des images des entraînements.

Tableau 22. Analyse croisée des verbalisations de Jules, moment 1.

Entretien Semi-dirigé	Enregistrement audiovisuel	EdE Jules	EdE joueur(s)
<p>Demander de mettre du volume de jeu</p> <p>Jouer vite les pénalités à la main.</p> <p>On veut qu'ils soient actifs et menaçants tout le temps</p>	<p>Jules parle debout à ses joueurs en les balayant du regard. Il utilise beaucoup de gestes pour illustrer son discours. Jules est au milieu du vestiaire. Il est calme</p>  <p>- Le volume, on veut le mettre partout ! - (parle des pénalités à jouer à la main) S'il y a des bons coups à jouer on joue ! - Être actif et menaçant!</p>	<p>« Je veux insister un peu plus que sur les deux autres points ... J'avais essayé de structurer les items que j'allais aborder ... ne pas aborder trop le côté affectif, le côté on s'engage ... plutôt centré sur les contenus »</p>	<p>Léo (capitaine) : « J'écoute ... J'enregistre ... Je revois des images des entraînements »</p>

La vidéo (*cf.* tableau 23, page suivante) semble aussi confirmer le fait que les joueurs sont à l'écoute avec des regards souvent orientés vers lui. Nous identifions une absence de « discussions parallèles », comme Jules l'a évoqué, avec un silence important du vestiaire à ce moment-là. Nous notons enfin une cohérence avec le ressenti de Grégoire et de Léo qui ont l'impression que leurs partenaires sont concentrés à ce moment-là.

Tableau 23. Analyse croisée des verbalisations de Jules, moment 1.

Enregistrement audiovisuel	EdE Jules	EdE joueur(s)
<p>Beaucoup de joueurs regardent Jules. Il regarde Sam</p> 	<p>« J'ai senti que les garçons étaient plutôt concentrés ... plutôt réceptifs ... pas discussions un peu parallèles ... Je regarde un peu Sam »</p> <p>Grégoire : « je vois qu'ils sont concentrés ... C'est calme ... ça parle pas »</p>	<p>Léo (le capitaine) : « Je sens plutôt tout le monde motivé ... prêt à gagner ... soudé. Je suis plutôt à l'aise ... serein. On a une grosse équipe. C'est comme ça tous les week-ends. Je m'habitue un peu. Je pense qu'on voulait la même chose, le même objectif »</p>

1.4.2.2 Deuxième moment important : les communications individuelles avec les joueurs

1.4.2.2.1 Verbalisation en EdE

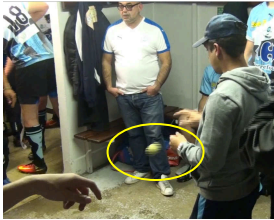

Les EdE mettent en évidence deux communications individuelles avec des ailiers lors de la remise des maillots, avec un but de mettre en confiance les joueurs (« *les garçons qui ont besoin d'être mis en confiance ... ce n'est souvent qu'à eux que je donne des informations* »). L'arrière-plan révèle que Jules a pour habitude d'utiliser ces communications individuelles pour parler de « *placements, de choses qui entrent plus en compte dans la configuration du poste qu'ils occupent* » :

- Jules glisse « *un mot à Yohann* ». En arrière-plan, il considère que c'est « *un garçon qui a besoin d'être mis en confiance sur les mains, qui a du mal à choper les ballons* ». Un autre élément de l'arrière-plan met d'ailleurs en évidence qu'il avait prévue d'intervenir avec ce joueur lors de l'avant match (« *j'avais pris une petite balle de tennis spécialement pour lui, pour le mettre un peu en confiance sur cet aspect-là* ») ;
- Il parle ensuite à Alex (« *je dis à Alex que ça serait bien qu'il débloque le compteur* »). Son contenu attentionnel révèle qu'il rigole suite à sa remarque (« *ça le fait marrer... Je n'ai pas l'impression que ça l'inquiète plus que ça* »). En arrière-plan, juste avant de lui parler, Jules prend en compte la personnalité d'Alex et son poste de jeu (« *par le biais de l'humour ... je sais à ce moment-là qu'il ne va pas mal le prendre ... C'est un garçon qui n'est pas susceptible ... sur le ton de l'humour ... car c'est un ailier... il sait ce que j'attends de lui* »).

1.4.2.2.2 Analyse croisée avec les enregistrements audiovisuels

Les enregistrements audiovisuels (*cf.* tableau 24, page suivante) nous permettent de confirmer les verbalisations de Jules. Même si nous n'avons cependant pas pu voir correctement les joueurs sur la vidéo, les enregistrements audios confirment qu'il s'adresse bien à Alex et Yohann.

Tableau 24. Analyse croisée des verbalisations de Jules, moment 2.

Enregistrement audiovisuel	EdE Jules
<p>Jules interpelle Yohann et échange une balle de tennis avec lui</p>  <p>- Yohann ! viens ! - N'aies pas peur de venir te proposer ! Fais confiance à ton arrière !</p>	<p>« Je glisse un mot à Yohann »</p>
<p>Jules s'adresse à Alex</p>  <p>- Si tu peux débloquer ton compteur ?</p>	<p>« Je dis à Alex que ça serait bien qu'il débloque le compteur »</p>

1.4.3 Léo : le capitaine

1.4.3.1 Un moment important : l'avant match dans son ensemble

1.4.3.1.1 Verbalisation en EdE

Léo ne nous a pas rapporté de moments importants, hormis pour lui « *l'avant match dans son ensemble* ». Nous avons donc découpé son vécu en fonction de la chronologie de l'avant match. Nous regroupons ici les instants clés :

- Dans un premier temps, juste avant le discours des entraîneurs destiné au collectif, le contenu attentionnel de Léo révèle que Grégoire est venue lui parler : « *Il me dit d'avoir confiance en moi, en ce que j'ai à faire, de ne pas stresser... il me dit d'être propre sur mes lancers... de parler... de bien mener l'équipe et de m'imposer* ». À ce moment-là, Léo a pour but « d'enregistrer » ce qu'il dit. Il met en place un acte mental pour se concentrer et se rappeler ensuite ces consignes sur le terrain (« *Je me concentre pour essayer d'y penser sur le terrain* »). L'arrière-plan de Léo et les états internes montrent d'ailleurs que cette intervention semble bénéfique pour lui. Il rapporte en arrière-plan que Grégoire vient souvent lui dire un mot avant le match pour ne pas qu'il stress trop (« *il me dit toujours un mot ... il sait que j'ai un peu tendance à être stressé* »). De plus, l'intervention de Grégoire l'aide à lui rappeler son rôle (« *parce que des fois je n'y pense pas forcément* »). Les états internes de Léo révèlent qu'il passe d'un état de stress du fait que Grégoire s'adresse à lui, à un état de motivation et de mise en confiance momentanée (« *ça rajoute un petit peu de stress quand même ... en même temps ça me rassure aussi qu'il vienne me parler comme ça individuellement ... ça me motive vraiment à y aller, à ne pas réfléchir* »). Cela se traduit par un jugement positif de Léo à l'encontre son entraîneur : « *je vois que l'entraîneur a confiance en moi ... il veut que j'y arrive* » ;
- Ensuite, lors du discours de Grégoire destiné à l'ensemble de l'équipe, Léo a pour but de se remémorer ce qu'il doit faire en tant que capitaine. Les contenus attentionnels

indiquent que Grégoire « *donne des consignes précises sur le rôle de chacun, sur ce qu'il doit faire* ». Léo manifeste des actes mentaux : il pense à sa future prestation et aux scénarios possibles de la rencontre (« *Je pense à si on gagne ce qui se passe ... si on perd ce qui se passe... à ma prestation* »). Au niveau des états internes, il se sent toujours un peu stressé (« *J'ai peur de louper quelque chose ... que ça puisse avoir un gros impact* »). L'arrière-plan nous montre aussi qu'il a retenu que l'équipe adverse avait un bon buteur (« *ils avaient un bon buteur, il ne fallait pas faire de fautes* ») ;

- Puis, lors du discours de Jules, Léo pense à enregistrer les consignes de son entraîneur (« *J'écoute ... j'enregistre ... Je pense à ce qu'on a fait aux entraînements. Je revois des images des entraînements* »). En même temps, ses actes mentaux montrent qu'il estime ses coéquipiers prêts à jouer le match (« *Je sens plutôt tout le monde motivé ... prêt à gagner... soudé* »). Il se sent serein (« *Je suis plutôt à l'aise ... serein* »). L'arrière-plan suggère d'ailleurs qu'il a une grande confiance en ses coéquipiers (« *On a une grosse équipe. C'est comme ça tous les week-ends. Je m'habitue un peu. Je pense qu'on voulait la même chose, le même objectif* ») ;
- Enfin, juste avant de quitter les vestiaires, Léo pense toujours que ses coéquipiers sont prêts à rentrer dans la partie. Son contenu attentionnel montre qu'il identifie des comportements qui le confortent dans cette idée (« *je me dis que de venir se voir comme ça ... se dire « aller », se taper dans la main juste avant de sortir du vestiaire, ça montre qu'on est tous là pour les autres* »).

1.4.4 Vincent : un leader de jeu

1.4.4.1 Premier moment important : quand les entraîneurs remettent le maillot

1.4.4.1.1 Verbalisation en EdE

Les verbalisations montrent que Vincent a pour but de se mettre en confiance au moment de la remise des maillots. Il est dans sa bulle (« *je ne fais pas attention aux personnes autour* »). L'arrière-plan montre qu'il a un rituel lié à la remise du maillot (« *Je ne le mets jamais tout de suite en fait ... C'est ce que je fais quasiment à chaque fois* »). Au moment où il reçoit son maillot, Vincent a de l'appréhension (« *j'ai de l'appréhension* »). Cet état interne est corrélé à un acte mental (« *Je me dis qu'il ne faut pas que je passe à côté* ») et plusieurs éléments de l'arrière-plan (« *c'est mon deuxième match ... j'ai une grosse responsabilité parce que l'année dernière j'étais capitaine* ») qui confirment cet état. Il pense ensuite à beaucoup de choses (« *je pense à beaucoup de choses. Je pense au match. Je pense au rugby.* »). Plusieurs éléments sont reliés en arrière-plan à ces actes mentaux (« *Il y a plein de petits trucs qui s'accumulent du coup ça donne de l'appréhension par rapport au match ... Un début de saison rugbystique pas bon ... J'ai été privé de match par rapport au fait que j'ai trop de masse grasse* »).

Vincent tente aussi de se rassurer et de se motiver, avec là encore beaucoup d'actes mentaux (« *Je me dis que je le mérite ... Je me reconforte moi-même en me disant ça va aller, ne t'inquiète pas ... Je pense au fait que j'ai réussi à me réorienter dans ma scolarité ... que je n'ai pas que des choses mauvaises* ») et des éléments en arrière-plan (« *sur le dernier match je pense que j'ai progressé, je me sentais bien* »).

Son état interne résume alors bien son ressenti à ce moment de l'avant match : « *Je suis coupé en deux à ce moment-là ... J'ai vraiment l'appréhension qui est là, et en même temps j'ai de la motivation. J'ai envie de tout arracher* ».

1.4.4.2 Deuxième moment important : les discours des entraîneurs destinés au collectif

1.4.4.2.1 Verbalisation en EdE

Au début du discours de Grégoire, Vincent n'entend pas un bruit (« *je n'entends plus rien* »). Son contenu attentionnel montre qu'il focalise son attention sur son entraîneur et ses coéquipiers (« *Il est en face. Un peu au milieu de tout monde ... À ma droite. Il nous parle en tournant sur lui-même. Il regarde tout le monde ... Il nous parle de manière forte ... il n'y a plus grand monde qui parle ... Tout le monde écoute ... plus de personnes qui bougent* »). Nous notons un acte visuel : il regarde les personnes que Grégoire fixe pendant son discours (« *je regarde les personnes qu'il regarde en même temps* »). Le fait de voir ses coéquipiers concentrés semble diminuer son appréhension, comme le révèle son état interne : « *du coup ça apaise aussi* ». En arrière-plan, Vincent a l'impression que Grégoire pourrait être son coéquipier (« *la manière dont il nous parle c'est comme s'il joue avec moi, comme si c'était le leader de l'équipe... Il lâche rien comme s'il était prêt à jouer... plus dans le rapport copain* »). Enfin, Vincent mémorise en particulier deux mots dans le discours de Grégoire (« *Discipline et agressivité. C'est vraiment ce que je retiens* »).

Ensuite, lors du discours de Julien, les actes mentaux de Vincent nous révèlent qu'il essaye de trier les consignes (« *je pense qu'il y a des consignes que je n'écoute pas ... je trie en fait* »). Il identifie que Julien a une manière différente de communiquer par rapport à Grégoire, comme l'indique son contenu attentionnel : « *Julien est plus extérieur à ça. Il est plus calme* ». L'arrière-plan nous montre au même moment qu'il a pour habitude de trier les consignes (« *les consignes dont je sais que ça ne me concerne pas sur le terrain ... ou des choses que je fais déjà sur le terrain ... Parce qu'il les redit sans cesse* »).

1.5 La vidéo et le scénario de match

Les résultats (cf. tableau 25, page suivante) nous permettent de suggérer que les consignes données par les entraîneurs ont été relativement peu suivies lors du match contre Lyon. Par exemple, la consigne de Grégoire de « *ne pas faire de fautes* » a été particulièrement peu suivie en première mi-temps puisque l'équipe a été pénalisée dix fois⁵⁰.

⁵⁰ Rappelons que les éléments en vert concernent les consignes qui ont été bien suivies lors du match. En orange, nous pointons les consignes qui ont été moyennement suivies. En rouge, nous indiquons les consignes qui ont peu suivies, voire pas du tout.

Tableau 25. Efficacité des consignes d'avant match, match 1 des Crabos.

Consignes données lors des discours Grégoire et Jules	1 ^{ère} mi-temps Score 17-17	2 ^{ème} mi-temps Score 27-27	Total
Grégoire : « Pas de fautes »	10 pénalités (1 pénalité contre l'adversaire)	5 pénalités (10 pénalités contre l'adversaire)	15 pénalités (11 pénalités contre l'adversaire)
Grégoire : « Pas de contest de ballon sur les deux premiers temps de jeu »	2 fois où l'équipe a contesté le ballon sur 7 séquences complexes de jeu	3 fois où l'équipe a contesté le ballon sur 6 séquences complexes de jeu	5 fois sur 13 séquences
Grégoire : « Le bloc 1 reste où il est, il ne va pas dans le sens »	1 fois sur le 2 le bloc 1 de touche va dans le sens	1 fois sur le 6 le bloc 1 de touche va dans le sens	Le bloc 1 de touche va dans le sens seulement 2 fois sur 8
Grégoire : « Monter des deux côtés »	L'équipe monte 5 fois en défense des deux côtés du ruck sur 14 montées	L'équipe monte 7 fois en défense des deux côtés du ruck sur 13 montées	L'équipe monte 12 fois en défense des deux côtés du ruck sur 27 montées
Jules : « Jouer vite les pénalités »	0/1 pénalités jouées rapidement	3 /10 pénalités jouées rapidement	3/11 pénalités jouées rapidement

2. Interprétation des données

2.1 L'organisation et les contenus de discours

2.1.1 Planification et adaptation *in situ*

Nous pointons chez Grégoire (entraîneur des avants) la présence d'un rituel de discours : il a pour habitude d'utiliser un carnet pour se rappeler les consignes d'avant match, et veut toujours synthétiser son intervention en quelques consignes.

Lorsqu'il s'adresse à l'équipe, Grégoire parle 5'03 minutes. Nous observons également, au sein de la grille d'analyse des discours, la présence de cinq consignes différentes⁵¹. Ces données semblent ici en cohérence avec sa volonté de faire un discours rapide, et de répéter plusieurs fois les consignes.

Par ailleurs, nous notons une prise en compte du contexte local lorsqu'il planifie son intervention auprès de l'équipe : Grégoire souhaite présenter les caractéristiques de l'adversaire, puis les solutions pour les contrer. Il respecte dans l'ensemble l'organisation habituelle de l'avant match. Il se contente de donner des consignes défensives aux joueurs. Nous remarquons toutefois que son rituel de discours peut être assez souple, puisqu'il se donne la possibilité de faire un discours rapide sur l'affectif en fonction de l'état de motivation et d'écoute perçue chez ses joueurs.

Grégoire a également pour rituel de mener des communications individuelles rapides. Il parle essentiellement aux joueurs qui ont « besoin de repères ». Il utilise dans ce cas des consignes orientées sur l'affectif.

Nous pointons également chez Jules (entraîneur des $\frac{3}{4}$) la présence d'un rituel de discours : comme Grégoire, il a pour habitude de vouloir faire court. Il souhaite cependant insister sur les consignes qui lui semblent importantes. Il mobilise d'ailleurs un savoir d'action lorsqu'il

⁵¹ Le nombre de consignes données par les entraîneurs lors des discours est souvent plus important que le nombre de consignes analysées *via* la vidéo et le scénario de match. En effet, certaines consignes n'ont pas pour objet le jeu produit sur un plan collectif. C'est par exemple le cas lorsque les entraîneurs parlent des caractéristiques de l'adversaire ou donnent des conseils techniques.

choisit de placer ces consignes en premier dans son discours. À la différence de Grégoire, il n'utilise pas de support visuel pour se rappeler ses consignes. Son intervention est courte (4'50), mais nous notons la présence de sept consignes différentes lorsqu'il s'adresse à l'équipe. Les joueurs reçoivent donc peut-être trop de consignes par rapport à leurs capacités de mémorisation. Jules semble néanmoins respecter l'organisation prévue de son discours, puisqu'il n'aborde pas trop le côté affectif et se contente de donner des consignes offensives. Il reste dans le plan de son discours.

Pendant son discours, nous notons une activité mentale pour essayer de restreindre son intervention, malgré les informations qui lui viennent en tête. Il mobilise un savoir d'expérience lorsqu'il dit qu'il ne doit pas s'éloigner de son thème.

En ce qui concerne les communications individuelles, nous pointons une prise en compte de la personnalité des joueurs. Jules a pour habitude de parler aux joueurs qui ont comme personnalité un manque de confiance en eux. Dans ce cas, il utilise des consignes techniques liées à au poste de jeu de son joueur. Nous remarquons par ailleurs, lors d'une communication avec Yohan, qu'il a prévu de le faire travailler avec une balle de tennis. Cette balle est en effet plus difficile à attraper qu'un ballon de rugby. Ce savoir d'action est associé le jour du match à une prise en compte du contexte général (les difficultés de Yohan à attraper les ballons en match).

Enfin, nous pointons une intention commune chez les entraîneurs d'utiliser les discours pour transmettre une culture stratégique. Ils se réfèrent pour cela au contexte général, c'est-à-dire ici à leurs observations quotidiennes des joueurs. Ces données sont en cohérence le jour du match avec « ce qu'ils font réellement », puisqu'ils donnent en priorité des consignes stratégiques et tactiques.

2.1.2 Les stratégies de communication utilisées

Grégoire paraît s'inscrire dans mode de leadership directif et autoritaire. Il communique unilatéralement. Il crie parfois, et utilise une posture de domination. Il montre en revanche une attitude plus proche des joueurs lors des communications individuelles. Il se rapproche physiquement d'eux, rentre dans leur espace intime, et parle calmement. Grégoire semble mobiliser une méta empathie. Il s'adapte par exemple à la personnalité d'Arthur quand il décide de mettre de la distance avec lui. Il le considère en effet comme un joueur plus brillant intellectuellement. Lors de ces communications individuelles, il se réfère à la fois à des éléments issus du contexte local (son analyse de l'équipe adverse) et du contexte général (sa connaissance des joueurs). Il parle notamment aux joueurs qui manquent de confiance en eux.

Jules semble avoir un mode de fonctionnement assez proche de Grégoire. Nous notons toutefois des stratégies de communications différentes par rapport à lui : Jules ne crie pas. Il semble davantage sur une posture de partage avec les joueurs. De plus, nous pointons une intention plus marquée de convaincre les joueurs. Nous constatons aussi qu'il consacre une bonne partie de son discours à insister sur les deux objectifs qu'il considère comme prioritaires (la conduite du jeu et la discipline). Lors des communications individuelles, il mobilise plutôt une méta empathie et une empathie situationnelle. Il se réfère à des éléments issus du contexte général : les personnalités des joueurs et leurs prestations habituelles en match.

2.2 Les indices significatifs

En ce qui concerne la technicité de lecture, nous identifions plusieurs indices de lecture utilisés lors des discours pour évaluer l'écoute et la concentration. Nous avons choisi de

regrouper ces indices dans le tableau 26, ci-dessous. Nous repérons que ces indices significatifs sont liés ici à une absence d'éléments jugés défavorables par les entraîneurs.

Tableau 26. Indices de lecture utilisés par les entraîneurs pour percevoir de l'écoute et de la concentration.

Entraîneur	Évaluation de l'écoute et de la concentration
Grégoire	<ul style="list-style-type: none"> • les regards des joueurs vers lui • absence de casques audio sur les oreilles ou de téléphone portable • absence de situations de stress où les joueurs parlent entre eux • les joueurs ne parlent pas, ne rigolent pas
Jules	<ul style="list-style-type: none"> • discussions parallèles entre les joueurs

Nous constatons que Jules tente de percevoir les effets de son discours en même temps qu'il s'adresse à ses joueurs. Il oscille entre des regards vers l'équipe, et des regards vers les joueurs qui sont pour lui directement concernés par ses consignes. Au même moment, nous remarquons que Grégoire profite de son discours pour lui aussi mener une activité d'observation des joueurs, et ainsi prendre le pouls de l'équipe. Ce moment lui sert à savoir s'il doit modifier son discours à venir. Grégoire évalue à ce moment-là que les joueurs sont « *peut-être trop calmes* ». Il évoque un indice significatif pour lui, qui lui fait penser que le groupe n'est pas stressé : « *les joueurs ne parlent pas entre eux* ». Toutefois, nous remarquons qu'il ne décide pas pour autant de changer les contenus de son discours. Il reste dans son plan établi au départ.

2.3 La dimension intersubjective des discours

Les entraîneurs semblent tous les deux avoir une grande confiance en leur équipe : lors de son discours, Grégoire est dans une posture sereine. Cette confiance est notamment associée à la préparation effectuée au cours de la semaine (analyse vidéo de l'adversaire). Au même moment, Jules est lui aussi confiant. Il pense qu'il a une bonne équipe.

Lorsque Jules fait ensuite son discours, nous observons chez Grégoire une tentative de maîtriser ses émotions. Il fait des efforts pour ne pas intervenir, même s'il en a parfois envie. Il met en œuvre des savoirs d'expériences : il se rappelle que son collègue n'aime pas être coupé. Il profite aussi de ce moment pour se concentrer sur sa future intervention et anticiper un éventuel comportement impulsif qu'il pourrait avoir lors de son discours.

Au même moment, Léo, le capitaine, identifie une forme d'écoute et de concentration de l'équipe. Il semble se servir de son évaluation de l'état interne du groupe pour se mettre en confiance. Il a d'ailleurs, comme ses entraîneurs, une grande confiance en ses partenaires. Vincent (leader de jeu) paraît lui aussi diminuer son anxiété en observant les comportements de ses partenaires. Il a également l'impression que ses partenaires sont concentrés. Il utilise des indices de lecture proches de ceux utilisés par ses entraîneurs : l'absence de « *joueurs qui bougent* » ou de « *joueurs qui parlent* » dans le vestiaire. Il semble apprécier en particulier l'attitude de Grégoire, proche des joueurs, comme s'il faisait partie de l'équipe.

Nous identifions aussi chez Vincent une logique personnelle de trie des consignes. Il n'écoute pas forcément les consignes qui ne correspondent pas à son poste ou les consignes qu'il a l'habitude d'appliquer sur le terrain. Nous observons qu'il retient surtout deux consignes dans le discours de Grégoire : la discipline et l'agressivité. Il évoque le fait qu'il les retient car ses entraîneurs les répètent très souvent aux entraînements. Ces consignes sont d'ailleurs associées à un geste de Grégoire qui pointe son doigt vers le haut pour montrer le caractère

singulier de ce qu'il dit. Toutefois, le scénario de match nous montre que la consigne liée à la discipline a été peu efficace auprès des joueurs puisqu'ils ont fait beaucoup de fautes.

Pour Léo, nous remarquons qu'il pense davantage à son rôle de capitaine lors du discours de Grégoire. Il se fait des scénarios dans sa tête, liés à sa future prestation, et à l'issue de la rencontre. Il retient en particulier une consigne en lien avec le contexte local : l'équipe adverse a un bon buteur. Ensuite, lors du discours de Jules. Léo pense à enregistrer les consignes et utilise un rituel d'imagerie mentale : il revoit dans sa tête des images des entraînements de la semaine.

Enfin, nous soulignons l'efficacité de la communication individuelle de Grégoire auprès de Léo : il nous rapporte en effet que cette intervention l'aide à se rappeler son rôle sur le terrain. Ses états internes suggèrent une motivation et une mise en confiance momentanée. De plus, il semble apprécier le fait que Grégoire vienne habituellement lui dire un mot avant chaque match pour ne pas qu'il stress. Léo pense également que ce type de communication est efficace auprès de ses partenaires car elles les aident à se motiver et à comprendre leur rôle sur le terrain.

1. Présentation des données

1.1 Contexte du match

Les entretiens semi-dirigés révèlent que l'enjeu est important pour les deux entraîneurs en termes de résultat. C'est le 7^{ème} match de la saison (sur 18 matchs). Ils veulent « *regagner des points au classement sur Grenoble* » qui est premier de poule (l'équipe est deuxième de poule). De plus ce match est un derby historique entre deux équipes qui se connaissent bien. Ils souhaitent cependant « *se focaliser sur le contenu plutôt que sur le résultat du match en insistant sur la stratégie, et en gardant la trame prévue depuis le début de l'année ... Occuper le terrain ... Bien défendre. Assurer les conquêtes* ».

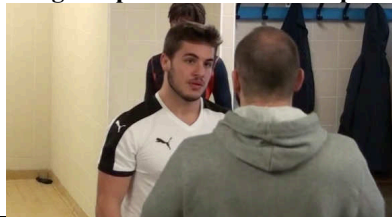




Au niveau de la stratégie, les entraîneurs veulent que les joueurs fassent « *une bonne prestation* » en défense notamment au niveau du « *nombre de ballons récupérés* ». Au niveau offensif, ils ont pour ambition de mettre en place « *un jeu de mouvement* », avec beaucoup de circulation et de déplacements.

Les entraîneurs ont également une attente spécifique pour ce match : « *que chaque joueur ait confiance en le collectif* ».

1.2 Déroulement de l'avant match

De l'arrivée au vestiaire (1h30 avant le match) à environ 40 minutes avant le coup d'envoi les entraîneurs ont effectué quelques communications individuelles auprès des joueurs (cf. tableau 27, page suivante). Ils ont ensuite mené, comme pour l'étude de cas précédente, un discours destiné à l'ensemble de l'équipe. Grégoire a parlé en premier pendant 3'11. Jules a parlé ensuite pendant 3'26. Nous notons également un respect du timing annoncé au cours de l'entretien semi-dirigé qui correspond au « *timing habituel de l'avant match* ».

Tableau 27. Déroulement de l'avant match, match 2 des Crabos.

Temps	Moment de l'avant match	Photo
0' - 39'10 (39'10)	Les joueurs s'installent. Ils mettent de la musique. Les entraîneurs ont des courtes communications individuelles avec des joueurs	Grégoire parle avec Léo le capitaine 
39'10 - 41'25 (2'15)	La musique est coupée. Le capitaine donne les maillots aux joueurs. Jules lui donne le nom de chaque joueur à qui appartient le maillot. Les joueurs sont éparpillés dans les vestiaires et continuent de se changer en même temps	Léo, en blanc, donne un maillot à un de ses coéquipiers 
42'15 - 45'26 (3'11)	Discours de Jules destiné au collectif. Il donne des consignes offensives et défensives. Les joueurs sont debout et forment un cercle sans se lier entre eux.	
45'26 - 48'52 (3'26)	Discours de Grégoire. Il est sur un discours orienté sur les valeurs, un état d'esprit de combat	
48'52	Départ pour l'échauffement. Les joueurs sortent les uns derrière les autres	

1.3 La grille d'analyse des discours

Les données issues de la grille (cf. tableau 28, page suivante) nous montrent que les entraîneurs ont plusieurs stratégies de communications similaires, qui révèlent peut-être des savoirs d'action partagés. Comme lors de la première étude de cas, Jules et Grégoire communiquent soit vers l'équipe soit auprès d'un joueur. Tous les deux utilisent des gestes, et ont tendance à parler lors de leurs discours. Cependant, Grégoire crie aussi.

Encore une fois, les entraîneurs communiquent essentiellement de façon unilatérale, avec toutefois quelques moments d'échange pour Grégoire. Ils donnent en priorité des consignes liées à la stratégie et la tactique, et des consignes d'ordre mental, avec cependant plus de consignes orientées sur le mental pour Grégoire. Nous observons également qu'ils n'ont pas donné de feedbacks négatifs ou positifs lors de leurs discours.

Au niveau des postures globales, Grégoire et Jules adoptent majoritairement une posture de partage pour communiquer. Jules alterne cette posture avec une posture neutre, alors que Grégoire utilise plutôt une posture de domination pour accompagner ses cris.

Enfin, en ce qui concerne les intentions des entraîneurs, il apparaît que Grégoire, contrairement au premier match, souhaite d'abord influencer l'état mental et émotionnel des joueurs. Jules oscille quant à lui entre les différentes intentions de la grille, mais il mène en priorité une analyse du jeu de son équipe ou de l'adversaire.

Tableau 28. Grille d'analyse des discours des entraîneurs, match 2.

Match	Score 13-16	
Entraîneur	Jules	Grégoire
Adressage		
1 joueur	26,1%	22,2%
Le capitaine	0,0%	5,6%
Les avants	4,3%	0,0%
Les 3/4	0,0%	0,0%
Groupe	0,0%	0,0%
L'équipe	69,6%	72,2%
Modalité ou comportement		
Fait des gestes	45,2%	42,4%
Parle	45,2%	24,2%
Interpelle	0,0%	3,0%
Prend à part une ou plusieurs personnes	0,0%	0,0%
Crie	9,5%	30,3%
Modalité ou comportement		
Communique unilatéralement	100,0%	84,2%
Questionne	0,0%	5,3%
Echange	0,0%	10,5%
Posture globale		
Posture de domination	0,0%	38,9%
Posture de soumission	0,0%	0,0%
Posture de partage	60,9%	50,0%
Posture de rejet	0,0%	0,0%
Posture neutre	39,1%	11,1%
Posture NC	0,0%	0,0%
Contenu		
Feedback +	0%	0%
Feedback -	0%	0%
Contenu		
Stratégie et tactique	64,0%	30,0%
Technique	4,0%	0,0%
Mental	20,0%	50,0%
Physique	0,0%	0,0%
Arbitrage	0,0%	0,0%
Organisation	12,0%	10,0%
Autre	0,0%	10,0%
Effet recherché ou Intention		
Imposer	7,4%	4,8%
Influencer l'état mental ou émotionnel	25,9%	42,9%
Convaincre	22,2%	14,3%
Rappeler	11,1%	19,0%
Faire une analyse du jeu de son équipe ou de l'adversaire	33,3%	19,0%

1.4 Étude des moments clés des discours

1.4.1 Jules : entraîneurs des ¾

1.4.1.1 Premier moment important : la remise des maillots

1.4.1.1.1 Verbalisations en EdE


Les données de verbalisation montrent, juste avant le début de la remise des maillots, plusieurs actes mentaux chez Jules. Il a l'impression que ses joueurs sont concernés par le match (« *J'ai le sentiment que les joueurs sont plutôt concernés, mais pas non plus dans une euphorie, pas galvanisés ... Je les sens normaux*»). Ces actes sont corrélés à un élément d'arrière-plan qui nous informe qu'il considère que les joueurs ont effectué un bon entraînement le matin du match (« *on avait fait un bon entraînement le matin*»). L'état interne de Jules indique d'ailleurs qu'il n'est alors pas trop inquiet (« *Je ne suis pas trop inquiet* »).

Ensuite, le but de Jules est de donner les maillots au fur et à mesure au capitaine pour qu'ils les remettent à ses partenaires (« *donner le numéro des gars ... lui il récupère le maillot* »). Nous notons ensuite plusieurs éléments importants dans son contenu attentionnel (« *on confie au capitaine la tâche de remettre les maillots, et entre eux il ne se passe pas grand-chose ... il ne se passe rien ... Il ne se passe rien entre eux. Il n'y a même pas une accolade. Ils ne se serrent même pas la main. Ils ne se disent pas un mot. Les joueurs attendent de recevoir leur maillot mais pas plus, pas d'accolade, pas de serrage de main* »). Les actes mentaux de Jules montrent à ce moment-là qu'il est un peu surpris par la tournure des événements (« *C'est mon ressenti. Sur le moment je me dis merde. Je ne tire pas la sonnette d'alarme mais bon c'est comme ça que je le ressens sur le moment ... Ça ne me choque pas, mais ça m'interroge.* »). L'arrière-plan révèle que Jules s'attendait alors à autre chose (« *Je pense qu'il y a un côté symbolique au fait de se remettre le maillot ... J'imaginai qu'il allait se passer quelque chose entre eux* »). Jules ne tente pas pour autant de changer les choses. Ses actes mentaux montrent qu'il laisse faire son capitaine (« *Je me dis que c'est au capitaine de faire comprendre que c'est un moment un peu symbolique. Je ne peux pas leur demander de se serrer la main. C'est à lui de trouver comment activer les mecs.* »). Cette décision est corrélée à des conceptions en arrière-plan (« *C'est difficile, tu vas pas lui dire comment remettre les maillots, c'est sa façon à lui de faire ... quelque part tu es lancé. C'est à lui de trouver comment activer les mecs* »).

1.4.1.1.2 Analyse croisée avec les enregistrements audiovisuels

La vidéo nous permet de confirmer le déroulement de la remise des maillots (cf. tableau 29, page suivante). Léo donne les maillots de manière nonchalante. Jules n'intervient pas, il donne à Léo le nom associé au numéro de chaque maillot.

Tableau 29. Le moment de la remise des maillots.

Enregistrement audiovisuel	EdE Jules
<p data-bbox="323 255 750 344">Sous les yeux de Jules, Léo jette le maillot sur les épaules de son partenaire</p> 	<p data-bbox="775 255 1275 533">« on confie au capitaine la tâche de remettre les maillots, et entre eux il ne se passe pas grand-chose ... il ne se passe rien ... Il ne se passe rien entre eux. Il n'y a même pas une accolade. Ils ne se serrent même pas la main. Ils ne se disent pas un mot. Les joueurs attendent de recevoir leur maillot mais pas plus, pas d'accolade, pas de serrage de main »</p>

1.4.1.2 Deuxième moment important : son discours destiné au collectif


1.4.1.2.1 Verbalisations en EdE

Son but est de développer quatre points stratégiques auprès des joueurs (« *je veux développer mes quatre points* »). Nous notons plusieurs sous-buts liés à ce moment-là : ne pas être démonstratif (« *pas très démonstratif* ») auprès des joueurs, ne pas doubler ses phrases, et évaluer l'état d'esprit du groupe à travers les regards (« *Je cherche un peu toujours les regards* »). Ce moment du discours est marqué par des actes visuels où il regarde les joueurs (« *Je regarde un peu les mecs, leur réaction* »). Les contenus attentionnels montrent qu'il identifie une forme de sérénité chez ses joueurs (« *je les sens réceptifs ... des joueurs qui ont une attention particulière et d'autres au contraire qui n'ont pas besoin de se figer.* »). L'arrière-plan et son état interne suggèrent également qu'il a une grande confiance en son équipe (« *J'ai le sentiment que sur le papier on a une équipe plutôt bonne ... ceux qui sont là ce sont les meilleurs pour faire ce match là ... il y a des moments où je me sens plus stressé mais pas là ... je suis assez serein ... Il n'y a pas de stress* »).

1.4.1.2.2 Analyse croisée avec nos différentes méthodes


Les données audiovisuelles (*cf.* tableau 30, page suivante) nous permettent de confirmer les quatre objectifs qu'il donne aux joueurs. Par rapport à l'entretien semi-dirigé, nous voyons que le fait de « *jouer en mouvement* » ne fait pas parti des quatre objectifs prioritaires dans son discours, bien qu'il rappelle cet objectif en fin de discours. Nous notons à ce moment-là des actes mentaux chez Léo et Vincent. Léo, en tant que capitaine, mémorise les consignes pour les rappeler ensuite à ses partenaires. Vincent espère qu'il va rentrer en cours de match. Nous repérons également que Vincent considère en arrière-plan le discours de Jules comme un discours « *calme* ». Ses actes mentaux indiquent qu'il a un point de vue différent sur ce que Jules devrait faire. Il pense que le discours de Jules n'est pas adapté pour ce « *match important* ».

Tableau 30. Les objectifs donnés par Jules.

Entretien Semi-dirigé	Enregistrement audiovisuel	EdE Jules	EdE joueur(s)
<p>Leur demander de récupérer des ballons en défense</p> <p>Jouer en mouvement</p> <p>Assurer en conquête</p> <p>On veut occuper le terrain par du pied comme il pleut.</p>	<p>Jules parle aux joueurs. Il crie très rarement. Vincent est derrière lui. Il tient un ballon</p>  <ul style="list-style-type: none"> - Premier point de l'envie et de l'engagement ... si on va les chercher il faut qu'on soit efficace en défense. Et des ballons on va en récupérer ! - Deuxième point : il faut qu'on ait une conquête nickel - Troisième point ... on occupe le terrain - Il faut qu'on joue les coups à fonds. La clé c'est notre capacité à jouer. - Lecture. Une capacité à agir très vite les gars ! 	<p>« Je veux développer mes quatre points »</p>	<p>Léo (le capitaine) : J'essaie de le garder dans un coin de ma tête ... J'essaie de prendre en compte ce qu'il dit pour le redire après lorsque moi quand je vais parler ... Je sais comment ils jouent à peu près, donc ce qu'il y a à faire ...</p> <p>Vincent (leader de jeu et remplaçant ce jour-là) : Je ne pense pas trop au match ... je ne ressens pas tout de suite le besoin d'être galvanisé comme si j'allais rentrer sur le terrain ... Je me mets moins dans le match ... J'espère que je vais rentrer surtout ... le ton (de Jules) entre guillemets, c'est vraiment un ton calme ... pas dur ... pas violent ... Je ne me sens pas dans un match important en fait</p>

La vidéo (cf. tableau 31, ci-dessous) infirme ici le point de vue de Jules car certains joueurs situés derrière lui ne sont pas attentifs.

Tableau 31. Les attitudes opposées des joueurs lors du discours de Jules.

Enregistrement audiovisuel	EdE Jules
<p>Lorsque Jules parle deux joueurs rigolent derrière lui, dont Vincent. Au même moment un autre joueur semble le regarder attentivement</p> 	<p>« je les sens réceptifs... des joueurs qui ont une attention particulière et d'autres au contraire qui n'ont pas besoin de se figer »</p>

1.4.2 Grégoire : entraîneur des avants

1.4.2.1 Un moment important : lorsqu'il décide de resserrer les joueurs et qu'il commence son discours

1.4.2.1.1 Verbalisations en EdE

Le moment important débute vers la fin du discours de Jules. À cet instant, Grégoire écoute ce que dit Jules et regarde les joueurs (« *je regarde le groupe ... J'écoute ce que dit Jules* »).

Nous identifions au même moment un acte mental : il se rend compte que le groupe ne semble pas très à l'écoute (« *je ne sens pas trop les mecs* »). Cet acte est associé à des contenus attentionnels nombreux (« *Y'a des mecs qui font leurs lacets ... des regards vers le bas, des attitudes pas très équipe. Ils ne nous regardent pas trop ... les joueurs autour ont la tête en bas* »). L'arrière-plan montre que pour Jules le groupe n'est pas soudé (« *Le groupe n'est pas soudé* »).

Le but de Grégoire est alors de resserrer le groupe (« *je décide de les resserrer sur des choses un peu plus faciles que le côté stratégique* »). Ce but est associé à un sous-but : il veut montrer qu'il a confiance en l'équipe (« *j'ai envie de leur montrer que je suis serein* »). Même si son état interne montre de l'inquiétude (« *même si au fond de moi je ne le suis pas* »). Nous notons alors des actes langagiers et moteurs significatifs pour parvenir à resserrer le groupe et montrer de la confiance (« *je montre de la sérénité, je ne m'affole pas, je montre que je ne suis pas en stress ... je les resserre physiquement ... Je ne monte pas sur la voix* »). Son contenu attentionnel révèle que les joueurs sont « *debout, se serrent* », et qu'il se place au centre du cercle (« *je suis au milieu* »). En arrière-plan, il considère son équipe comme meilleure que son adversaire (« *Je connais leur force ... je sais que si on joue dans l'ordre, on sera bien meilleur* »).

Il alterne entre des actes langagiers et visuels : il fait un discours sur les valeurs et regarde en même temps les joueurs pour prendre le pouls de l'équipe (« *Je parle aux joueurs, je les regarde ... Je suis sur les valeurs du club... sur le fait que c'est un derby* »). Il parle d'un joueur qui n'a pas été pris dans le groupe (« *Je parle du joueur qui a pleuré parce qu'il n'était pas pris* »).

Son contenu attentionnel est marqué cependant par des regards qui témoignent selon lui d'une absence d'envie (« *Je ne vois pas de regards* »). Il pense alors que le groupe n'est pas suffisamment prêt pour le match (« *je ne les sens toujours pas très aptes à en découdre ... Je les sens dans une semi-latence ... je nous sens supérieur* »). Mais son état interne (« *ça ne m'affole pas* »), son arrière-plan, (« *ça ne nous empêche pas de mettre 40 points à tout le monde* ») et ses actes soulignent à cet instant qu'il a fortement confiance en son équipe. Il est assez serein (« *Je me dis qu'on ne fera pas un grand match mais qu'on gagnera* »).



1.4.2.1.2 Analyse croisée avec les enregistrements audiovisuels et les entretiens semi-dirigés

Notre enregistrement vidéo ne nous permet pas de voir ce que fait Grégoire pendant le discours de Jules puisqu'il se situe sous la caméra. Nous confirmons cependant, comme pour Jules dans une section précédente, ses contenus attentionnels lorsqu'il identifie un manque de cohésion.

Le tableau 32, page suivante, a pour but d'analyser la suite des verbalisations de Grégoire. Nous confirmons dans l'ensemble ses différents actes. Nous notons toutefois un manque de cohérence entre sa volonté affichée lors de l'entretien semi-dirigé de ne pas trop aborder le contenu affectif et les contenus réels de son discours. En effet, sur les 6'37 de discours des entraîneurs à destination de l'équipe, Grégoire effectue presque la totalité de son discours sur des consignes mentales (2'58 sur 3'11). Ces résultats peuvent s'expliquer par sa décision momentanée de resserrer le groupe.


Nous nous questionnons également sur la « *sérénité* » qu'il dit montrer aux joueurs. En effet, la vidéo nous permet de constater que Grégoire crie et bouge beaucoup à ce moment-là. Son regard est fermé. Il ne semble pas nécessairement serein.

Tableau 32. Analyse croisée des verbalisations de Grégoire, moment 1.

Entretien Semi-dirigé	Enregistrement audiovisuel	EdE Grégoire
<p>On veut vraiment garder la trame prévue depuis le début de l'année. Insister sur la stratégie lors des discours</p>	<p>Grégoire fait un discours sur les valeurs. Il est debout. Les joueurs sont liés entre eux et forment un cercle</p>  <ul style="list-style-type: none"> - Sur la concentration, sur l'engagement qu'on veut mettre c'est des phases finales ! - Votre identité du combat, c'est propre à nous tous ici ! - Pour vous montrer un exemple. On a sorti Thibault du groupe. Hier, j'ai eu son père au téléphone. Il m'a dit qu'il était en larmes de ne pas jouer ce match <p>Grégoire parle fort ou crie, il a l'air déterminé. Il réaffirme en début de discours sa confiance envers l'équipe</p> 	<p>« je décide de les resserrer sur des choses un peu plus faciles que le côté stratégique ... Ils sont debout, se serrent et moi je suis au milieu ... Je parle aux joueurs, je les regarde ... Je suis sur les valeurs du club ... sur le fait que c'est un derby ... Je parle du joueur qui a pleuré parce qu'il n'était pas pris »</p> <p>« leur montrer que je suis serein ... je montre de la sérénité, je ne m'affole pas, je montre que je ne suis pas en stress »</p>

Nous confirmons également le contenu attentionnel de Grégoire (cf. tableau 33, page suivante). Nous pointons, comme pendant le discours de Jules, des attitudes différentes entre les joueurs, synonymes peut-être d'un manque d'écoute ou de motivation. Nous notons une cohérence avec le ressenti de Léo qui identifie des joueurs « *pas spécialement motivés* ».

Tableau 33. Analyse croisée des verbalisations de Grégoire, moment 1.

Enregistrement audiovisuel	EdE Grégoire	EdE joueur(s)
<p>Nous notons des attitudes différentes sur cette image. Un joueur à la tête vers le bas, le regard dans le vide. Il semble se concentrer. Un autre joueur esquisse un sourire vers un partenaire</p> 	<p>« Je ne les sens toujours pas très aptes à en découdre ... Je les sens dans une semi-latence ... Je me dis que depuis le début de saison on est comme ça ... je nous sens supérieur ... Je me dis qu'on ne fera pas un grand match mais qu'on gagnera »</p>	<p>Léo : les gars ont la tête baissée ... des regards passifs ... pas d'agressivité dans le regard ... Je ne sens pas les mecs spécialement motivés ... vraiment la sensation de prendre ce match à la légère ... Quand je vois l'équipe qu'on a, au fond de moi je me dis aussi qu'il n'y aura pas de soucis même si on prend le match à la légère.</p>

1.4.2.2 Le deuxième moment important : la communication avec Elliot

1.4.2.2.1 Verbalisations en EdE

Les actes moteurs et langagiers de Grégoire montrent qu'il a une posture proche d'Elliot (« *je parle avec Elliot ... Je vais le voir ... je me mets face à lui ... je me mets accroupi* ») et qu'il donne des consignes d'ordre techniques et mentales (« *Je lui dis qu'il faut qu'il soit plus bas, qu'il s'engage plus, qu'il se fasse mal sur les plaquages* »). Son contenu attentionnel révèle qu'il est « *à côté des douches, à droite* ». En même temps, nous notons dans l'arrière-plan qu'il prend en compte le fait que c'est sa première titularisation (« *c'est une titularisation* »), ainsi que des jugements sur Léo (« *un joueur qui fait 2 m 110 kg ... je sais qu'il pense toujours qu'il a peur de faire mal ... ça doit être une de ses forces avec son physique ... c'est un gentil mec* »).

1.4.2.2.2 Analyse croisée avec les enregistrements audiovisuels

Notre enregistrement vidéo ne nous permet pas de voir Grégoire lors de la communication avec Elliot. De plus, la musique était forte dans le vestiaire à ce moment-là, ce qui rend inaudibles les sons enregistrés sur le dictaphone de Grégoire.

1.4.3 Léo : le capitaine

1.4.3.1 Un moment important : les discours des entraîneurs

1.4.3.1.1 Verbalisations en EdE

Lors du discours de Jules, nous notons un but de Léo qui est de garder en tête ce que dit son entraîneur. Ses actes mentaux indiquent qu'il souhaite ensuite rappeler les consignes à ses partenaires lors de l'échauffement sur le terrain (« *J'essaie de le garder dans un coin de ma tête... J'essaie de prendre en compte ce qu'il dit pour le redire après lorsque moi quand je vais parler* »). Léo semble s'inscrire dans une forme de sérénité, à l'image de ses actes mentaux (« *Je sais comment ils jouent à peu près, donc ce qu'il y a à faire* ») et de son arrière-plan (« *On a bossé à l'entraînement* »). Son état interne révèle qu'il est motivé (« *Je suis motivé. Prêt à jouer* »).

Au moment où Grégoire parle nous notons des contenus attentionnels (« *Les gars ont la tête baissée, même dans le regard. Des regards passifs, pas d'agressivité dans le regard* ») qui incitent Léo à penser que l'équipe n'est pas spécialement motivée (« *Je ne sens pas les mecs spécialement motivés ... ça ne m'étonne pas sur le moment ... J'ai l'impression qu'on est passif ... vraiment la sensation de prendre ce match à la légère.* »). Nous notons dans le contenu attentionnel de Léo que son entraîneur est « *au milieu du cercle* » et qu'il tourne le dos à Léo (« *je crois qu'il me tourne le dos* »).

Ce manque de motivation décelé par Léo ne semble pas le perturber pour autant. En arrière-plan, nous voyons qu'il a une grande confiance en son équipe (« *Quand je vois l'équipe qu'on a, au fond de moi je me dis aussi qu'il n'y aura pas de soucis, même si on prend le match à la légère.* »). Son état interne montre d'ailleurs qu'il ne s'affole pas (« *Je suis plutôt bien. Tout le monde nous voyait largement gagnant. J'étais partagé entre ces deux sentiments là* »).

1.4.4 Vincent : leader de jeu

1.4.4.1 Un moment important : les discours des entraîneurs

1.4.4.1.1 Verbalisations en EdE

L'entretien avec Vincent révèle un but d'encourager ses partenaires lors du discours de Jules (« *Je suis plus dans l'état d'esprit d'encourager les potes* »). Les contenus attentionnels montrent que le discours de Jules est calme et orienté sur la stratégie (« *le ton entre guillemets, c'est vraiment un ton calme ... un discours tranquille... Il dit qu'il faut jouer intelligemment, il faut être ambitieux, qu'il faut essayer ... Un ton calme ... pas dur... pas violent* »). Vincent tente à ce moment-là d'évaluer dans quel état d'esprit se situe le groupe. Il regarde ses partenaires en même temps qu'il écoute le discours (« *Je regarde un peu tout monde ... Je regarde comment chacun se comporte. J'écoute surtout. Je regarde tout le monde avec le discours un peu en fond* »). Nous identifions plusieurs actes mentaux liés à ce moment (« *Je ne me sens pas dans un match important en fait ... je n'ai pas l'impression que c'est un discours d'avant match d'un match super important ... J'espère que je vais rentrer surtout* »). L'arrière-plan montre que Vincent considère que le discours de Jules n'est pas porté sur l'affectif (« *pas pour nous monter* »). Son état interne est marqué par une forme de sérénité même s'il aurait aimé débiter le match (« *Je suis bien. Je suis détendu. Je suis en détente. Je suis tranquille ... c'est vrai je suis un peu dégoûté de ne pas commencer* »).

Nous notons ensuite des actes mentaux de Vincent liés à son statut de remplaçant (« *je ne ressens pas tout de suite le besoin d'être galvanisé comme si j'allais rentrer sur le terrain ... Je me mets moins dans le match. Je ne pense pas trop au match. Je me dis que j'aimerais bien être avec eux sur le terrain* »). Il est dans un état interne d'impatience et de colère (« *Je suis plutôt impatient et en colère par rapport au fait que je veux rentrer* »).

Lors du discours de Grégoire, nous constatons un acte visuel vers Louis, un des ses partenaires (« *On se fixe un peu avec Louis pendant un moment ... En face de moi* »). Cet acte visuel est associé à des actes mentaux (« *Il a l'air dans son match, prêt ... (je suis) content qu'il soit prêt et concentré* »).

1.5 Le scénario de match et l'analyse vidéo

Nous constatons que les consignes collectives données lors de l'avant match par Jules ont été bien suivies par l'équipe, que ce soit au niveau de la conservation des ballons en conquête ou de la conservation des ballons sur les rucks (cf. tableau 34, ci-dessous). Les joueurs ont par exemple gardé le ballon 6 fois sur 7 en mêlée, et 9 touches sur 10 sur l'ensemble du match.

Tableau 34. Efficacité des consignes d'avant match, match 2 des Crabos.

Consignes données par Jules lors de l'avant match	1 ^{ère} mi-temps Score 6-0	2 ^{ème} mi-temps Score 13-16	Total
« Conserver les ballons en conquête »	0/1 mêlée 6/7 touches	6/6 mêlées 3/3 touches	6/7 mêlées conservées 9/10 touches conservées
« On occupe le terrain »	7 min 30 sur 15 min 54 secondes de temps de jeu effectif dans le camp adverse	7 min sur 15 min 51 secondes de temps de jeu effectif dans le camp adverse	14 min 45 secondes sur 31 min 45 secondes de temps de jeu effectif
« Conserver les ballons sur les rucks »	2/17 ballons perdus sur les rucks	3/22 ballons perdus sur les rucks	5/39 ballons perdus sur les rucks

2. Interprétation des données

2.1 L'organisation et les contenus de discours

2.1.1 Planification et adaptation *in situ*

À la différence de l'étude de cas précédente, les entraîneurs ont demandé à Léo le capitaine de remettre les maillots du match à ses partenaires. Les pensées de Jules (entraîneur des $\frac{3}{4}$) semblent suggérer qu'il souhaite donner un côté solennel à ce rituel en rapport avec le contexte local. C'est en effet un jour de derby.

Les entraîneurs veulent également insister davantage sur la stratégie. Nous notons, encore une fois, une cohérence avec leur intention d'utiliser les discours d'avant match pour transmettre une forme de culture stratégique. Néanmoins, il semblerait que le discours de Grégoire (entraîneur des avants) contient, plus qu'à l'accoutumée, des contenus mentaux. Nous remarquons également que les entraîneurs ont prévu de respecter leur rituel de discours, en donnant au *maximum* quatre à cinq consignes aux joueurs. Ces consignes sont planifiées en rapport avec le contexte général, c'est-à-dire ici le plan de jeu de l'équipe depuis le début de l'année.

Nous remarquons que Grégoire n'hésite pas à changer la trame initiale de son discours en fonction du contexte momentané. Il identifie, à la fin du discours de Jules, des comportements qui représentent pour lui un manque de cohésion. Grégoire décide alors de resserrer le groupe autour des valeurs du club, et d'oublier le côté stratégique. Il mène un discours sur l'affectif. Il utilise également le rituel du cercle de joueurs, et rappelle le contexte local (enjeu du match). À ce moment-là, Grégoire parle de l'identité de l'équipe. Il semble autoritaire : il crie, fait beaucoup de geste, et regarde tous les joueurs. Son regard est fermé. Il est sur une posture de domination. Cependant, nous remarquons qu'il n'est pas négatif. Il réaffirme d'ailleurs en tout début de discours sa confiance envers l'équipe par une phrase (« *Je pense qu'il n'y a pas un mec aujourd'hui qui considère que c'est un match comme les autres* »). Grégoire parle aussi d'un joueur qui a pleuré car il ne pouvait pas jouer ce match. Nous notons, comme pour l'étude de cas précédente, qu'il a confiance en ses joueurs. Il semble convaincu que son équipe a un meilleur niveau que son adversaire.

Toutefois, il semblerait que les stratégies qu'il utilise pour remobiliser le groupe se révèlent inefficaces. Il se rend compte pendant son discours que les joueurs n'ont pas l'air motivés. Nous observons qu'il ne modifie pas pour autant son discours. Son arrière-plan nous permet d'observer qu'il a toujours cette confiance en ses joueurs. Il est convaincu qu'ils gagneront quand même le match.

Nous notons qu'il tente, lorsqu'il parle, de cacher ses émotions aux joueurs. Il mobilise un savoir d'expérience : il veut montrer de la confiance, afin d'éviter une éventuelle contagion des émotions.

2.1.2 Les stratégies de communication utilisées

Comme pour l'étude de cas précédente, Grégoire semble s'inscrire dans un mode de leadership directif et autoritaire. Il parle fort ou crie auprès des joueurs. Nous constatons qu'il mobilise un savoir d'expérience, lorsqu'il adapte ses postures en fonction du type de consignes données aux joueurs. Il utilise une posture de partage lorsqu'il transmet des consignes défensives et une posture de domination lorsqu'il parle des aspects mentaux.

Lors des communications individuelles, Grégoire mobilise une méta empathie et une empathie situationnelle. Au cours d'une communication avec Elliot, il montre par exemple

une attitude proche. Il se met face à lui, à sa hauteur (il s'accroupit), il rentre dans son espace intime. Il lui donne des conseils techniques et tente de le mettre en confiance par quelques encouragements. Nous constatons que cette communication est en rapport avec des éléments issus du contexte local (première titularisation d'Éliott) et du contexte général (sa connaissance du joueur). Il mobilise une méta empathie lorsqu'il émet des jugements sur la personnalité d'Éliott (« *un gentil mec ... qui a peur de faire mal* »). Cette communication semble conforme à son rituel d'avant match, puisqu'il s'adresse encore une fois aux joueurs qui ont besoin d'être rassurés.

Jules semble se positionner dans un mode de fonctionnement complémentaire : il ne crie quasiment pas. Il est davantage sur des postures de partage avec les joueurs. Il donne surtout des consignes stratégiques et tactiques sur des aspects offensifs.

D'ailleurs, il paraît respecter son rituel de discours lorsqu'il dit vouloir être synthétique. Il souhaite développer quatre points clés. Nous identifions également d'autres savoirs d'actions anticipés par Jules : ne pas être démonstratif (cacher ses émotions) et ne pas doubler ses phrases. Si effectivement, Jules ne double pas ses phrases et ne semble pas démonstratif, nous observons toutefois, dans la grille d'analyse des discours, qu'il donne huit consignes différentes à ses joueurs. Ils reçoivent donc peut-être beaucoup de consignes par rapport à leurs capacités mnésiques. Nous constatons néanmoins, dans notre tableau de synthèse, que ces consignes ont été efficaces au regard du jeu produit par l'équipe.

2.2 Les indices significatifs pour les entraîneurs

Les entraîneurs ont décidé de changer leurs habitudes et de laisser Léo le capitaine remettre les maillots. Cependant Jules est surpris au moment de la remise des maillots. Il ne voit pas de signes « *d'accolades, de serrages de main, des encouragements* » entre les joueurs. Il s'interroge. Il semble en effet considérer le moment de la remise des maillots comme un rituel symbolique pour souder l'équipe. Nous observons toutefois qu'il ne décide pas pour autant d'intervenir. Pour Jules, c'est à Léo de faire comprendre à ses partenaires que c'est un moment important, et de les motiver. Comme pour l'étude de cas précédente, nous soulignons donc qu'il reste dans son organisation de départ.

Ensuite, Jules a toujours ce sentiment que ses joueurs ne sont pas vraiment motivés. Toutefois, les attitudes des joueurs ne l'inquiètent pas. Il se réfère notamment au contexte local, ici au « *bon entraînement* » effectué le matin même.

Comme pour l'étude de cas N°1, nous pointons le fait que Jules, en même temps qu'il parle aux joueurs, cherche à évaluer les effets de son discours. Il observe les regards de ses joueurs, leurs réactions. Pour lui, ils sont sereins. Cela ne le perturbe pas. Grégoire, lui aussi, profite du discours de Jules pour mener une activité d'observation des joueurs. Il n'a pas l'impression que son équipe est prête. Pour lui, le groupe n'est pas à l'écoute. Il n'est assez pas soudé autour des consignes de Jules. Nous identifions, dans le tableau 35, ci-dessous, plusieurs indices de lectures, significatifs pour Grégoire à ce moment-là.

Tableau 35. Indices de lecture utilisés par Grégoire pour percevoir de l'écoute et de la concentration.

Entraîneur	Évaluation de l'écoute et de la concentration
Grégoire	<ul style="list-style-type: none"> • des joueurs qui font leurs lacets • des regards vers le bas • les joueurs ne regardent pas les entraîneurs

Ensuite, nous remarquons que Grégoire continue ensuite, pendant son discours, à mener cette activité d'observation. Il tente, comme Jules, d'évaluer les effets de son intervention. Malgré sa volonté de remobiliser les joueurs, il ne remarque pas de « regards » qui sont pour lui le signe d'une équipe motivée. Il sent le groupe dans une semi-latence. Il a l'impression que ses joueurs se sentent supérieurs à leur adversaire. Ils ont très confiance en eux. Notre analyse vidéo semble d'ailleurs confirmer les attitudes différentes des joueurs à ce moment-là.

2.3 La dimension intersubjective des discours

Nous remarquons dans les analyses ci-dessous que les entraîneurs parviennent de manière efficace à maintenir le niveau de confiance de l'équipe. Nous constatons en effet que Léo, le capitaine, est confiant. Il est motivé et prêt à jouer. Toutefois, lors du discours de Grégoire, il remarque un manque de motivation chez ses partenaires. Il évalue cela à partir d'indices de lecture identiques à ceux utilisés par ses entraîneurs : des regards vers le bas, des regards sans agressivité. Ce manque de motivation ne semble pas étonner Léo. Il pense que ses coéquipiers ont toujours fortement confiance en eux. D'ailleurs, lui aussi semble avoir une grande confiance en ses coéquipiers. En effet, il est persuadé son équipe va gagner, même si ses partenaires prennent ce match « à la légère ».

Nous remarquons que Vincent (leader de jeu) a une logique similaire à Léo. Il observe lui aussi les regards de ses partenaires pour évaluer l'état interne du groupe. Il perçoit le discours de Jules comme un discours « calme » qui n'a pas pour but premier de motiver les joueurs. Cette pensée semble concorder avec l'intention de départ de son entraîneur. Toutefois, Vincent semble déçu. Il s'attend à ce moment-là à un autre type de discours. Il a l'impression que l'intervention de Jules n'est pas adaptée au contexte du match (rappelons que c'est un derby). Pour Vincent, c'est comme si ce match n'était pas important. Ce constat montre donc que le discours de Jules a peut-être été moins efficace auprès de Vincent.

Par ailleurs, nous observons, lors des différents discours, que Vincent ne rentre pas tout de suite dans sa préparation. Il paraît ne pas penser au match, ni ressentir le besoin d'être motivé. Nous observons un lien évident avec son statut de remplaçant. Vincent se sent frustré.

Pour Léo, nous remarquons une logique différente au moment des discours. Comme lors de l'étude de cas précédente, il essaye en tant que capitaine (bien que ces consignes sont pour lui un rappel) de mémoriser l'ensemble des consignes, pour les redire ensuite à ses coéquipiers lors de l'échauffement.

Enfin, Jules semble confiant au début de l'avant match, même s'il a l'impression que ses joueurs ne sont pas très motivés pour le match. Il se réfère notamment au contexte local (le dernier entraînement effectué le matin même) pour se rassurer. Ensuite, lors de son discours, il remarque que ses joueurs sont toujours très confiants. Cela ne semble pas le perturber. Il semble avoir lui aussi une grande confiance en son équipe.

1. Présentation des données

1.1 Contexte du match

C'est le 8^{ème} match de la saison (sur 18 matchs). L'équipe que nous étudions est deuxième du championnat et leur adversaire est dernier avec un match gagné. L'entretien semi-dirigé révèle que l'enjeu est moyen, voir « *faible* » pour les deux entraîneurs. Cependant, l'équipe vient de perdre ses deux derniers matchs. Les entraîneurs souhaitent « *une victoire avec le bonus face au dernier du classement* ». Au niveau de la stratégie, « *il n'y aura pas de consignes particulières* ». Les entraîneurs ont décidé de demander simplement « *de l'envie sur le match* ».

1.2 Déroulement de l'avant match

Les joueurs sont arrivés comme à leur habitude 1h40 avant le match (*cf.* tableau 36, page suivante). Ils commencent à se changer. Puis, Grégoire fait un premier discours de 7'18 sur des aspects tactiques et techniques. Les entraîneurs effectuent ensuite quelques courtes communications individuelles ou destinées à des petits groupes. Jules donne les maillots pendant que les joueurs se changent. Grégoire reprend ensuite la parole auprès de l'équipe pendant 7'30. Sa prise de parole s'organise en deux parties : une partie (3'22) sur la notion d'engagement et un rappel du contexte du match, et une partie (4'08) sur les valeurs et les objectifs défensifs. Jules ne prend pas la parole.

Nous notons également, en lien avec l'entretien semi-dirigé, que les entraîneurs ont modifié leur rituel de discours puisque Jules n'intervient pas sur les aspects offensifs. Les aspects offensifs ne sont d'ailleurs quasiment pas évoqués par Grégoire. De plus, cet avant match est organisé en trois discours, à la place des deux discours prévus habituellement. Enfin, la remise des maillots semble moins solennelle qu'à l'accoutumée pour ce match à faible enjeu.

Tableau 36. Déroulement de l'avant match, match 3 des Crabos.

Temps	Moment de l'avant match	Photo
0' - 15'36 (15'36)	Les joueurs commencent à s'installer. Les entraîneurs ne sont pas dans les vestiaires	
15'36 - 22'54 (7'18)	Grégoire entre dans les vestiaires et réunit les joueurs. Les joueurs sont en arc de cercle devant lui. Il donne des consignes essentiellement tactiques et techniques sur des aspects défensifs. Il bouge et mime des actions (il simule par exemple ici un placage). Jules n'est pas dans les vestiaires	
22'54 - 50'50 (27'56)	Jules est rentré dans le vestiaire. Les entraîneurs mènent des communications individuelles ou en petit groupe avec les joueurs. Les joueurs continuent de se changer. Ils ont mis de la musique. Jules donne les maillots aux joueurs au fur et à mesure. Il ne fait pas de discours	 <p>Grégoire parle à deux joueurs</p>  <p>Jules donne les maillots à chaque joueur</p>
50'50 - 54'12 (3'22)	Grégoire réunit les joueurs. Ils forment un arc de cercle devant lui. Il a un discours axé sur la notion d'engagement. Il crie. Jules (en bleu, à droite sur l'image) se met en retrait, mais observe le discours	
54'12 - 58'20 (4'08)	Pendant son discours, Grégoire réunit les joueurs en cercle. Il parle de valeurs. Il rappelle les objectifs défensifs. Il crie	
58'20	Départ pour l'échauffement. Les joueurs sortent les uns derrière les autres	

1.3 La grille d'analyse des discours

Comme pour les études de cas précédentes, nous observons deux modes d'adressage différents pour ce match (cf. tableau 37, page 185) :

- Grégoire s'adresse en priorité à l'ensemble de l'équipe et mènent quelques communications individuelles ;
- En revanche, Jules change ses habitudes. Il s'adresse individuellement aux joueurs et fait une courte intervention auprès de l'équipe.

Ils utilisent encore une fois des gestes, et ont tendance à parler lors de leur discours. Les entraîneurs communiquent essentiellement de façon unilatérale. Nous notons toutefois l'utilisation de questionnement chez Grégoire et de l'échange chez Jules.

Nous observons également que Jules n'a pas donné de feedbacks négatifs ou positifs lors de son discours. Grégoire a en revanche donné presque exclusivement des feedbacks négatifs.

Au niveau des postures globales, Jules utilise majoritairement une posture neutre et une posture de partage. Grégoire alterne lui entre une posture de partage et une posture de domination.

Au niveau des contenus, Grégoire est plus sur des consignes stratégiques et tactiques, puis des consignes mentales. Jules a plusieurs types de contenus dans son discours, mais il axe essentiellement ses consignes sur la stratégie et la tactique.

Enfin, en ce qui concerne les intentions des entraîneurs, il apparaît que Jules souhaite réaliser une analyse du jeu de son équipe ou de l'adversaire, et rappeler les consignes. Les intentions de Grégoire sont plus partagées. Comme pour de l'étude de cas précédente, il veut en priorité influencer l'état mental et affectif des joueurs.

Tableau 37. Grille d'analyse des discours des entraîneurs, match 3 des Crabos.

Match	Score 12-9	
Entraîneur	Jules	Grégoire
Adressage		
1 joueur	75,0%	18,7%
Le capitaine	0,0%	0,0%
Les avants	0,0%	0,0%
Les 3/4	0,0%	0,0%
Groupe	0,0%	6,5%
L'équipe	25,0%	74,8%
Modalité ou comportement		
Fait des gestes	42,9%	49,1%
Parle	57,1%	33,0%
Interpelle	0,0%	1,9%
Prend à part une ou plusieurs personnes	0,0%	0,0%
Crie	0,0%	16,0%
Modalité ou comportement		
Communique unilatéralement	91,7%	83,6%
Questionne	0,0%	10,9%
Echange	8,3%	5,5%
Posture globale		
Posture de domination	0,0%	35,1%
Posture de soumission	0,0%	0,0%
Posture de partage	33,3%	27,9%
Posture de rejet	0,0%	2,7%
Posture neutre	50,0%	11,7%
Posture NC	16,7%	22,5%
Contenu		
Feedback +	0%	5,3%
Feedback -	0%	94,7%
Contenu		
Stratégie et tactique	53,8%	44,2%
Technique	15,4%	15,8%
Mental	15,4%	26,7%
Physique	0,0%	0,0%
Arbitrage	0,0%	0,0%
Organisation	15,4%	7,5%
Autre	0,0%	5,8%
Effet recherché ou Intention		
Imposer	0,0%	8,1%
Influencer l'état mental ou émotionnel	23,5%	31,1%
Convaincre	0,0%	10,8%
Rappeler	41,2%	29,1%
Faire une analyse du jeu de son équipe ou de l'adversaire	35,3%	20,9%

1.4 Étude des moments clés des discours

1.4.1 Grégoire : entraîneur des avants

1.4.1.1 Premier moment important : son discours sur les valeurs

1.4.1.1.1 Verbalisations en EdE

Les verbalisations montrent que Grégoire a pour but de rassurer les joueurs autour de consignes simples (« *les rassurer autour de choses simples* »). Nous notons en contenu attentionnel qu'il identifie des joueurs qui ont la tête vers le bas (« *pas mal de joueurs qui sont un peu la tête au sol* »). Nous pointons ensuite un acte moteur pour rassembler les joueurs en cercle dans un côté du vestiaire (« *Je les rassemble dans d'une partie du vestiaire, en cercle.* »). L'arrière-plan montre qu'il utilise ce cercle pour « *des valeurs affectives* ». En arrière-plan, nous voyons également qu'il considère que ses joueurs ne sont pas concentrés (« *ce n'est pas de la concentration. Quand on n'assume pas le discours c'est qu'on se sent responsable* »). Cet arrière-plan est corrélé à un acte visuel (« *sur le moment quand je vois ça je les sens un peu sur un côté fautif* »).

Nous notons ensuite plusieurs actes langagiers significatifs de son activité à ce moment-là (« *J'essaie de parler des valeurs ... je leur dis qu'il faut être fier, qu'il faut se regarder... Je leur donne des attentes quantifiées* »). Ces actes langagiers sont associés à des actes mentaux : Grégoire se réfère à son vécu d'ancien joueur pour mener son discours (« *je pense un peu à ce que moi j'aurais aimé entendre à ce moment-là ... je pense à tout ça* »). Son contenu attentionnel révèle qu'il ne perçoit pas de signes d'une motivation particulière (« *Je ne perçois toujours pas de mecs qui ont envie de se serrer. Ils sont à l'écoute* »). En arrière-plan, il considère que ses joueurs sont très confiants (« *ils sont tellement sûrs de leur rugby* »).

1.4.1.1.2 Analyse croisée avec nos différentes méthodes

Les images confirment dans le tableau 38, ci-dessous, les verbalisations de Grégoire en ce qui concerne « *les regards vers le bas* ». Les enregistrements valident également le regroupement en cercle des joueurs (*cf.* section sur le déroulement de l'avant match).

Tableau 38. Les regards au sol des joueurs.

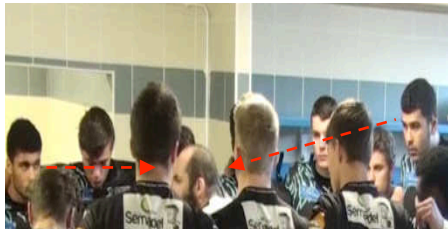

Enregistrement audiovisuel	EdE Grégoire
<p data-bbox="368 1496 968 1554">Juste avant que Grégoire regroupe les joueurs en cercle, les regards sont vers là-bas</p> 	<p data-bbox="991 1496 1222 1677">« Je les rassemble dans d'une partie du vestiaire, en cercle ... Pas mal de joueurs qui sont un peu la tête au sol »</p>

Les enregistrements audiovisuels (*cf.* tableau 39, page suivante) valident également les verbalisations au sujet des contenus de son discours orientés sur les valeurs de l'équipe et les objectifs quantifiés. Nous retrouvons ici une cohérence avec le discours habituel qu'il porte

sur l'affectif, juste avant de sortir des vestiaires. Nous confirmons également l'écoute dont parle Grégoire à ce moment-là.

Nous retrouvons aussi à travers l'EdE de Baptiste des traces des objectifs quantifiés et des valeurs qu'il évoque. La vidéo permet également de valider le contenu attentionnel de Grégoire, lorsqu'il dit identifier des joueurs qui sont « piqués » par son discours. À l'image du ressenti de Baptiste, qui est lui aussi touché par ses propos.

Tableau 39. Analyse croisée des verbalisations de Grégoire, moment important 1.

Entretien Semi-dirigé	Enregistrement audiovisuel	EdE Grégoire	EdE joueur(s)
<p>plutôt sur la motivation ... 40 min avant le début du match.</p>	<p>Lorsque Grégoire parle. Beaucoup de joueurs le regardent. Le vestiaire est silencieux</p>  <ul style="list-style-type: none"> - 0 franchissement ! - 6 à 8 placages offensifs ! - 6 à 8 ballons récupérés ! - Non vous n'êtes pas des guerriers. Non ! Dans l'ADN du club c'est être méchant ! 	<p>« J'essaie de parler des valeurs ... je leur dis qu'il faut être fier, qu'il faut se regarder ... Je leur donne des attentes quantifiées ... Je ne perçois toujours pas de mecs qui ont envie de se serrer. Ils sont à l'écoute »</p>	<p>Baptiste (leader de jeu) : clair, concis par rapport à dernière fois ... il nous dit zéro franchissements, six plaquages offensifs, six grattages de ballon. Ça je les retiens. Normalement je ne retiens pas tout ... Il nous montre ... qu'on n'est pas assez dans le combat ... Quand il parle des valeurs, du maillot, je les connais</p>
	<p>Grégoire crie. Les joueurs relèvent la tête et se regardent</p>  <ul style="list-style-type: none"> - Je crois que vous êtes la première génération où ça ne pique pas ! Parce que vous n'aimez pas vous faire mal ! 	<p>« La première génération à ne pas avoir le sens du combat ... j'ai vu qu'à ce moment-là les mecs étaient un peu piqués ... Tout le monde s'arrête et se regarde »</p>	<p>Baptiste : J'ai vu qu'à ce moment-là les mecs étaient un peu piqués ... Tout le monde s'arrête et se regarde. (Je veux) lui montrer que ce n'est pas vrai</p>

1.4.1.2 Deuxième moment important : lorsqu'il crie sur Bastien

1.4.1.2.1 Verbalisations en EdE

Nous notons ici un acte (« *j'engueule un joueur* ») associé à de nombreux détails en arrière-plan (« *Bastien qui devait être titulaire ... m'a écrit vendredi soir qu'il ne pourrait pas être là au match à cause de l'anniversaire de son meilleur ami* »), dont une prise en compte de la personnalité de Bastien (« *il faut toujours lui mettre des coups de pied au cul ... c'est un joueur qui marche uniquement sur ça. Il n'est pas mature. Si tu n'es pas derrière il n'avance pas* »).

1.4.1.2.2 Analyse croisée avec les données audiovisuelles

Nous confirmons l'acte de Grégoire (cf. tableau 40, page suivante). Si la vidéo ne nous permet pas d'identifier Baptiste, les données audios nous permettent de décrire ce moment.

Tableau 40. Le moment où Grégoire crie sur Bastien.

Enregistrement audiovisuel	EdE Grégoire
(il crie) Un exemple ! Bastien quand mercredi je te dis que tu vas jouer et que tu m'écris le vendredi que tu ne viens pas à l'entraînement parce que tu as un anniversaire je m'en fiche... Là tu as l'occasion d'être titulaire et tu ne viens pas !	« J'engueule un joueur ... Bastien qui devait être titulaire ... m'a écrit vendredi soir qu'il ne pourrait pas être là au match à cause de l'anniversaire de son meilleur ami »

1.4.2 Léo : le capitaine

1.4.2.1 Premier moment important : le premier discours de Grégoire

1.4.2.1.1 Verbalisations en EdE

Léo a deux buts à ce moment-là : se concentrer et repérer les joueurs qui ne sont pas concentrés (« *J'essaye de me concentrer, de rentrer dans le match ... les repérer pour leur rappeler ensuite les consignes* »). Son état interne montre qu'il ressent une forme de pression (« *j'ai la pression ... Je suis moins en confiance que pour les autres matchs* »). Cette pression est associée à des éléments en arrière-plan liés aux précédents matchs (« *deux défaites ... une défaite contre Grenoble ... chez nous ... en ce moment ce n'est pas non plus le top au niveau des résultats ... pas le droit de perdre* »). Ses actes révèlent cependant qu'il sent que son équipe va gagner le match (« *en même temps je sais aussi qu'on va gagner* »).

Il regarde ensuite ses coéquipiers pour prendre le pouls de l'équipe (« *Je regarde un peu les autres pour voir si tout le monde écoute. Je vois qu'il y a des mecs qui sont plus ou moins concentrés que d'autres* »). Il identifie des comportements différents chez ses coéquipiers (« *Il y en a qui montrent un peu plus de choses, qui stressent ... Il y en a qui sont assis, qui ne parlent pas* »). Il sent « *les mecs un peu comme d'habitude* ». L'arrière-plan montre que ce sont souvent les mêmes joueurs qui n'écoutent pas les consignes (« *même si c'est toujours un peu les mêmes* »).

Nous notons ensuite un sous-but qui est de mémoriser les consignes de Grégoire sur le jeu (« *bien mémoriser ce qu'il nous dit (Grégoire) sur les aspects du jeu* »). Ce sous-but est lié en arrière-plan à des éléments du contexte du match (« *je suis capitaine ... Parce qu'on sort de deux défaites* »). Il « *regarde Grégoire* ». Son état interne montre qu'il est serein, mais qu'il ressent aussi une forme de pression liée aux derniers résultats de l'équipe (« *Je suis serein mais après j'ai toujours un peu de pression au fond quand même ... Un peu de stress mais au fond ça va* »).

1.4.3 Baptiste : leader de jeu

1.4.3.1 Premier moment important : la remise des maillots

1.4.3.1.1 Verbalisations en EdE

Nous notons un acte de Baptiste (« *C'est différent des autres matchs ... plus fouillis, ce n'est pas cadré* ») au moment où il identifie que « *tout le monde est en train de se préparer* ».

Jules remet ensuite son maillot à Baptiste. Son contenu attentionnel est marqué par une phrase (« *Jules me dis fait toi plaisir et fais-moi plaisir* »). Cette phrase provoque des pensées positives chez Baptiste (« *Il compte sur moi ... il a donné des maillots à des mecs avant et il n'a rien dit* »). Son état interne montre que cette phrase le motive (« *ça me donne envie... ça me motive ... ça me met en confiance* »).

1.4.3.2 Deuxième moment important : le dernier discours de Grégoire

1.4.3.2.1 Verbalisations en EdE

Le but de Baptiste est de se « *mettre dans sa bulle* ». Baptiste est dans un état interne de concentration et de sérénité (« *je suis déjà concentré dans mon match ... je n'ai pas la boule au ventre comme sur les gros matchs ... Je suis serein* »). Ses actes mentaux montrent qu'il ne retient pas tout le discours de Grégoire : « *juste le nécessaire* ». Nous notons encore des éléments importants en arrière-plan (« *il parle du discours) clair, concis par rapport à dernière fois ... Normalement je ne retiens pas tout* »).

Baptiste retient les objectifs que Grégoire donne (« *Ça je les retiens* »). Cela apparaît également dans les contenus attentionnels (« *il nous dit : « zéro franchissements », « six plaquages offensifs », « six grattages de ballon* »). Son contenu attentionnel indique également qu'il voit que ses partenaires sont « *concentrés* » à ce moment du discours. Grégoire parle aussi des valeurs liées au club (« *Il nous montre que ce qu'on a fait jusqu'à maintenant ce n'est pas bon ... qu'on n'est pas assez dans le combat ... il touche le maillot de Johan avec l'emblème de Massy* ») mais cela a moins d'impact auprès de lui, à l'image de ses actes mentaux (« *quand il parle des valeurs, du maillot, je les connais* »).

En fin de discours, son contenu attentionnel nous montre qu'il identifie un changement de comportements chez ses partenaires lorsque Grégoire dit qu'ils sont « *la première génération à ne pas avoir le sens du combat ... J'ai vu à ce moment-là que les mecs étaient un peu piqués ... Tout le monde s'arrête et se regarde* ». Cette phrase de Grégoire a pour effet de provoquer un nouveau but chez Baptiste (« *lui montrer que ce n'est pas vrai* »).

1.5 Le scénario de match et l'analyse vidéo

Nous constatons (cf. tableau 41, ci-dessous) que dans l'ensemble les consignes collectives données par Grégoire ont été respectées. Hormis un franchissement et un placage offensif manquant, les joueurs ont presque atteint les objectifs de performance fixés par l'entraîneur.

Tableau 41. Efficacité des consignes d'avant match, match 3 des Crabos.

Consignes données lors de l'avant match par Grégoire	1 ^{ère} mi-temps	2 ^{ème} mi-temps	Total
« Ne pas être franchi une seule fois »	0 franchissement	1 franchissement	1 franchissement
« Récupérer au moins 6 ballons sur le match »	5 ballons	3 ballons	8 ballons
« 6-8 placages offensifs (j'ai impacté et avancé) »	2 placages offensifs	3 placages offensifs	5 placages offensifs

2. Interprétation des données

2.1 L'organisation et les contenus de discours

2.1.1 Planification et adaptation *in situ*

Nous remarquons que les entraîneurs ont modifié l'organisation habituelle de discours pour ce match à faible enjeu. À la différence des autres études de cas, Jules (entraîneur des $\frac{3}{4}$) ne prend pas la parole auprès du groupe et préfère parler lors de l'échauffement. Nous rappelons également que les aspects offensifs ne sont d'ailleurs quasiment pas évoqués par Grégoire

(entraîneur des avants). De plus, cet avant match est organisé en trois discours, à la place des deux interventions prévues habituellement. Le premier discours concerne essentiellement des consignes tactiques et techniques sur des aspects défensifs, le deuxième et le troisième discours sont orientés sur les valeurs et les objectifs défensifs.

Nous observons par conséquent une planification des discours en rapport avec le contexte local. L'équipe vient en effet de perdre ses deux derniers matchs. Les entraîneurs nous ont informés que les discours seraient davantage sur l'« envie ». Nous constatons cependant, à travers la grille d'analyse des discours, que Grégoire effectue un discours orienté sur les aspects stratégiques et tactiques, ce qui suggère un manque de cohérence avec son ambition de départ.

Nous pointons également une prise en compte du contexte momentané lorsqu'il prend une décision de manière momentanée suite à l'observation de ses joueurs : il voit qu'ils ont la tête vers le bas, et décide d'utiliser le rituel du cercle fermé pour les concentrer.

Enfin, nous notons un changement dans son rituel habituel de discours. Il veut donner des objectifs quantifiés aux joueurs (« *ne pas être franchi une seule fois* », « *6 à 8 placages offensifs* », « *6 à 8 ballons récupérés* ». Cette adaptation souligne peut-être les aspects transformatifs de notre dispositif, puisque Grégoire nous avait fait part, suite à l'étude de cas N°2, de sa volonté de changer de type de consignes. Ce changement semble d'ailleurs efficace puisque les joueurs ont respecté la quasi-totalité de ses attentes en match.

2.1.2 Les stratégies de communication utilisées par les entraîneurs

Il semblerait que Grégoire s'inscrive encore une fois dans un style de leadership directif et autoritaire. Il parle et les joueurs l'écoutent. Il fait beaucoup de gestes. Ses feedbacks sont plutôt négatifs, parfois pour titiller l'orgueil de ses joueurs. Ses contenus de discours correspondent de façon cohérente à son rituel habituel, puisqu'il donne à la fois des consignes orientées sur la stratégie et la tactique en défense, et sur le côté mental. Comme pour l'étude de cas précédente, il mobilise un savoir d'expérience, lorsqu'il adapte ses postures en fonction du type de consignes. Il utilise une posture de partage lorsqu'il transmet des consignes défensives et une posture de domination lorsqu'il parle des aspects mentaux.

Lors de son deuxième discours (les valeurs du club et le rappel des objectifs), Grégoire mobilise volontairement un savoir d'action : il se place au centre du cercle de joueurs, pour que tout le monde puisse le voir. Il se réfère à ce moment-là à des éléments issus du contexte général, c'est-à-dire à son vécu d'ancien joueur. Cette intervention semble toutefois peu efficace car il ne perçoit aucun signe d'une motivation particulière chez ses joueurs (exemple : pas de joueurs qui se serrent). Il explique cela par le fait qu'ils ont une grande confiance en eux. Ce qui paraît cohérent au regard des observations effectuées dans les études de cas précédentes.

La dernière stratégie qu'il emploie, à la fin de son dernier discours, nous semble cependant efficace pour titiller l'orgueil des joueurs, puisqu'il observe que « *tout le monde s'arrête et se regarde* ».

Nous remarquons également, lors de son dernier discours avant l'échauffement, qu'il veut motiver un joueur. Sa stratégie consiste alors à le prendre à partie devant le groupe. Il crie, et lui dit qu'il n'a pas un comportement exemplaire. Grégoire semble toutefois avoir pris en compte au préalable la personnalité de ce joueur (« *il faut toujours lui mettre des coups de pied au cul ... c'est un joueur qui marche uniquement sur ça ... Il n'est pas mature. Si tu n'es pas derrière il n'avance pas* »).

Pour Jules, nous soulignons qu'il s'inscrit, lors des communications individuelles, dans une attitude proche des joueurs, une posture de partage. Ils donnent des conseils tactiques et techniques, et des encouragements.

2.2 La dimension intersubjective des discours

Nous avons observé que Baptiste (leader de jeu) recevait un encouragement de la part de Jules. Cet encouragement semble être efficace. Baptiste a en effet remarqué que Jules n'avait pas donné d'encouragements à tous les joueurs lorsqu'il a remis les maillots. Pour lui, cela signifie que son entraîneur compte sur lui et qu'il le considère comme un joueur important. L'intervention de Jules a donc pour effet de le mettre en confiance.

Lors du premier discours de Grégoire (il donne des consignes tactiques et techniques en défense), Léo (le capitaine) est un peu tendu. Cette anxiété semble associée au contexte local : les deux dernières défaites de l'équipe. Cependant, Léo garde, comme à chaque fois, confiance en son équipe. Il se dit qu'ils vont gagner le match. Nous observons que cette confiance apparaît également chez Baptiste, juste avant de partir s'échauffer, lorsqu'il se dit serein pour le match.

Toujours lors du premier discours de Grégoire, nous identifions, encore une fois, le même rituel chez Léo. Il tente, en tant que capitaine, de se concentrer et de mémoriser l'ensemble des consignes. Il observe ses partenaires. Il souhaite repérer les joueurs qui ne sont pas concentrés. Il veut leur rappeler les consignes au moment de l'échauffement. Il identifie d'ailleurs qu'une partie des joueurs semble à l'écoute de Grégoire (« *il y en a qui sont assis et ne parlent pas* »), alors que d'autres semblent plus détendus. Nous observons qu'il considère ces attitudes comme habituelles, ce qui souligne la diversité des modes de préparation des joueurs de l'équipe lors de l'avant match.

Baptiste semble avoir une logique différente de Léo pour mémoriser les consignes. Il ne veut pas retenir l'ensemble des discours de Grégoire. Il ne mémorise que ce qui lui semble nécessaire. Le dernier discours de Grégoire semble d'ailleurs efficace auprès de lui : il considère son intervention comme claire et concise. Il identifie également des coéquipiers qui sont concentrés à ce moment-là. De plus, Baptiste ne paraît avoir aucun mal à retenir les consignes. Il retient en particulier les objectifs quantifiés que donne Grégoire, ce qui souligne, comme précédemment, l'efficacité de ce type de consignes.

Nous remarquons que l'intervention de Grégoire, lorsqu'il parle des valeurs du club, a peu d'effets auprès de Baptiste. En revanche, Baptiste semble davantage titillé par une phrase (« *vous êtes la première génération à ne pas avoir le sens du combat* »). Cette allusion à l'identité du groupe a pour effet de le motiver. Il veut montrer à Grégoire que ce n'est pas vrai.

1. Présentation des données

1.1 Contexte du match

L'équipe Espoir est 5^{ème} au classement (sur 8 équipes) avec deux matchs gagnés et trois matchs perdus. Leur adversaire est deuxième au classement avec un match perdu. L'entretien semi-dirigé révèle que l'enjeu est important pour les deux entraîneurs. La victoire est « *obligatoire* ». Ils souhaitent « *se rassurer sur l'application des consignes* ».

Au niveau de la stratégie, ils veulent « *faire vivre le ballon* », « *menacer l'équipe adverse sur tout l'espace* », « *jouer les surnombres* », et « *ne pas rendre trop de balles à l'adversaire (pénalités ou fautes de main)* ».










En attaque, ils veulent que les joueurs jouent vite les « *pénalités à la main* », qu'ils « *déplacent le ballon vers les extérieurs* », « *mettent du volume de jeu* », et qu'ils soient « *rapides sur les transformations de jeu* ».

Pour les entraîneurs, le moment des discours est un moment important pour « *l'état d'esprit, la compréhension des consignes, et pour réguler les comportements (préparation)* ».

1.2 Déroulement de l'avant match

De l'arrivée au vestiaire, jusqu'à 45 minutes avant le coup d'envoi, Michel a effectué des communications individuelles auprès des joueurs (*cf. tableau 42, page suivante*). Les entraîneurs ont ensuite effectué alternativement un discours destiné à l'ensemble de l'équipe environ 45 minutes avant le coup d'envoi. Michel a parlé 3'. Julien a parlé ensuite pendant 2'44. Les entraîneurs ont à nouveau fait un discours destiné à l'ensemble de l'équipe dès le retour au vestiaire. Michel a parlé 2' et Julien pendant 1'57. Ils ont communiqué à chaque fois en étant debout et côte à côte. Les joueurs étaient assis en arc de cercle face à eux. Par ailleurs, l'entretien semi-dirigé nous révèle qu'ils ont respecté l'organisation habituelle de l'avant match (« *Arrivée 1H30 avant le match...premier discours environ 40 min avant* »).

Tableau 42. Déroulement de l'avant match, match 1 des Espoirs.

Temps	Moment de l'avant match	Photo
0'-29'31 (29'31)	Les joueurs se changent et commencent à s'échauffer individuellement. Michel effectue quelques communications individuelles avec des joueurs	
29'31-35'15 (5'44)	Les entraîneurs mènent l'un après l'autre un discours destiné au collectif, en donnant à la fois des consignes offensives et défensives, sans répartition des rôles. Ils donnent essentiellement des consignes stratégiques et tactiques, et sur l'aspect mental	 <p>Michel parle en premier</p>  <p>Puis Julien prend la parole</p>
35'15 - 1H12 (37'45)	Les joueurs sont partis s'échauffer sur le terrain.	
1H14 - 1H17'57 (3'57)	Les entraîneurs font à nouveau un discours. Michel prend la parole en premier. Puis Julien parle à son tour. Ils rappellent les consignes données précédemment et donnent des consignes pour les premières actions du match	 
1H17'57 - 1H22'23 (4'26)	Les joueurs forment un cercle, sans se lier entre eux. Ils font des mouvements pour maintenir les muscles « chauds ». Jonas le capitaine prend la parole sur des aspects mentaux	 <p>Les joueurs font des montées de genoux ensemble</p>  <p>Jonas prend la parole.</p>
1H22'23	Les joueurs quittent ensuite le vestiaire tous ensemble.	

1.3 La grille d'analyse des discours

Les résultats de la grille (*cf.* tableau 43, page suivante) montrent que les entraîneurs ont deux modalités d'adressage prioritaires :

- Comme pour le binôme précédent que nous avons observé, les entraîneurs s'adressent en priorité à l'équipe entière ;
- Ils mènent ensuite des communications de manière individuelle avec certains joueurs.

Les modalités « fait *des gestes* » et « *parle* » sont exclusives chez Michel et Julien.

La grille montre également que les deux entraîneurs communiquent uniquement sur un mode unilatéral. Ils n'ont donné que des feedbacks positifs aux joueurs.

Michel et Julien donnent tous les deux de façon dominante des contenus sur la stratégie et la tactique, et des contenus mentaux. Notons toutefois que Michel donne quelques consignes liées à l'organisation de l'avant match.

Les intentions recherchées par les entraîneurs semblent partagées entre les différents *items*. Nous pointons cependant une intention prioritaire d'influencer l'état mental et émotionnel des joueurs.

Enfin, nous soulignons une différence au niveau des postures globales des entraîneurs. Michel est essentiellement sur une posture de partage, alors que Julien alterne entre une posture de partage et une posture neutre.

Tableau 43. Grille d'analyse des discours des entraîneurs, match 1 des Espoirs.

Match	Score 32-23	
Entraîneur	Michel	Julien
Adressage		
1 joueur	10,0%	17,9%
Le capitaine	0,0%	0,0%
Les avants	2,5%	0,0%
Les 3/4	0,0%	0,0%
Groupe	0,0%	0,0%
L'équipe	87,5%	82,1%
Modalité ou comportement		
Fait des gestes	48,1%	48,0%
Parle	50,6%	48,0%
Interpelle	0,0%	0,0%
Prend à part une ou plusieurs personnes	0,0%	0,0%
Crie	1,3%	4,0%
Modalité ou comportement		
Communique unilatéralement	100,0%	100,0%
Questionne	0,0%	0,0%
Echange	0,0%	0,0%
Posture globale		
Posture de domination	2,5%	0,0%
Posture de soumission	0,0%	0,0%
Posture de partage	90,0%	50,0%
Posture de rejet	0,0%	0,0%
Posture neutre	7,5%	50,0%
Posture NC	0,0%	0,0%
Contenu		
Feedback +	100,0%	100,0%
Feedback -	0,0%	0,0%
Contenu		
Stratégie et tactique	43,2%	51,7%
Technique	11,4%	6,9%
Mental	22,7%	41,4%
Physique	0,0%	0,0%
Arbitrage	4,5%	0,0%
Organisation	18,2%	0,0%
Autre	0,0%	0,0%
Effet recherché ou Intention		
Imposer	18,2%	6,3%
Influencer l'état mental ou émotionnel	25,0%	40,6%
Convaincre	22,7%	18,8%
Rappeler	13,6%	6,3%
Faire une analyse du jeu de son équipe ou de l'adversaire	20,5%	28,1%

1.4 Étude des moments clés des discours

1.4.1 Michel : entraîneur des avants

1.4.1.1 Premier moment important : lorsqu'il parle individuellement aux joueurs

1.4.1.1.1 Verbalisations en EdE

Les verbalisations révèlent un but chez Michel qui est de « *montrer un peu, même si c'est exagéré le truc, qu'on a confiance en eux, que la mêlée ça ira* ». Ce but se décline en sous-buts (« *lui donner des solutions pour qu'il ne disjoncte pas ... juste pour voir s'il est bien dans un bon état d'esprit ... qu'on fasse un peu le point sur la mêlée et remettre aussi un petit peu en confiance sur le poste de première ligne ... pour mettre une relation de confiance, pour montrer que je ne suis pas agressif* »). Ses actes montrent qu'il s'adresse à Bastien. Nous notons plusieurs actes langagiers et moteurs (« *Je lui dis que c'est de mieux en mieux, qu'il continue ... Je tiens Bastien par l'épaule ... Je lui fais 2-3 démonstrations techniquement sur ce geste ... Je lui propose 2-3 solutions ... plus techniques ... plutôt sur ses postures en mêlée* »). Ces actes sont corrélés à de nombreux éléments en arrière-plan liés au poste de jeu de Bastien, ainsi qu'à sa personnalité et sa forme physique du moment (« *essentiellement les premières lignes parce qu'ils en ont besoin ... Il a une autonomie qui est quand même limitée ... Il enchaîne les matchs, 30-40 minutes au fur et à mesure ... pas en forme en plus ... il faut faire attention ... Bastien ne démarrerait pas ... il n'a pas pu s'entraîner avec nous de la semaine ... je sais qu'il est aussi mentalement ... pas faible ... mais il est capable de très vite disjoncter s'il ne trouve pas les solutions ... c'est un problème* »).

Michel parle ensuite à Vivien, un autre joueur de première ligne. Il adopte comme pour Bastien une attitude proche du joueur, à l'image des actes moteurs et langagiers que nous observons : « *j'ai parlé à Vivien techniquement ... Je me mets à côté ... plutôt sur un ton pas très élevé, assez proche de l'oreille* ». L'arrière-plan révèle que Vivien ne joue pas à son poste habituel « *d'habitude il joue à droite et là il remplace Bastien gauche ... Il n'a pas forcément la même aisance à gauche qu'à droite* ».

L'état interne de Michel nous indique également qu'il a de l'appréhension (« *Oui pas mal d'appréhension* »). Nous notons un but de cacher son stress (« *j'essaie de ne pas trop le montrer* ») et des éléments d'arrière-plan associés à ce but (« *souvent la pression ... du fait que devant on n'est pas souverain ... J'ai tout le temps la pression avant le match ... il y a toujours le stress du résultat et de la performance* »).




Enfin, nous notons des actes vers un autre joueur (« *j'essaie de voir où en est Yvan ... je pensais qu'il allait se mettre un peu de pression mais ça n'a pas été le cas* »). Son contenu attentionnel montre qu'il ne perçoit pas de pression chez lui (« *n'est pas blanc, donc pas plus de pression* »). En arrière-plan, Michel évoque le fait que c'est sa première titularisation de l'année (« *c'était sa première titularisation* »).

1.4.1.1.2 Analyse croisée avec les données audiovisuelles

Les données audiovisuelles (cf. tableau 44, page suivante) nous permettent de confirmer dans l'ensemble les verbalisations de Michel. La vidéo ne nous permet pas toutefois de confirmer son état de nervosité, même s'il est actif dans le vestiaire (d'où l'intérêt d'accéder à son état interne *via* l'EdE). L'angle de caméra ne nous permet pas d'identifier la communication avec Vivien (« *j'ai parlé à Vivien techniquement ... Je me mets à côté ... plutôt sur un ton pas très élevé, assez proche de l'oreille* »). Nous entendons toutefois des sons de Michel qui

confirment le discours axé sur la technique en mêlée : « efface ton épaule, inverse les appuis, et pousse à droite ».

Tableau 44. Analyse croisée des verbalisations de Michel, moment 1.

Enregistrement audiovisuel	EdE Michel
<p>Michel tient Bastien par l'épaule. Il parle de détails techniques liés à la mêlée</p>  <p>- Inverse les appuis et pousse à droite</p>	<p>« Je parle à Bastien ... Je lui dis que c'est de mieux en mieux, qu'il continue ... Je tiens Bastien par l'épaule ... Je lui fais 2-3 démonstrations techniquement sur ce geste-là Je lui propose 2-3 solutions ... plus techniques ... plutôt sur ses postures en mêlée »</p>
<p>Michel se déplace beaucoup dans le vestiaire. il boit de l'eau. Il regarde son carnet pour se remémorer les consignes</p> 	<p>« J'essaie de ne pas trop le montrer ... Souvent la pression ... du fait que devant on n'est pas souverain ... J'ai tout le temps la pression avant le match ... c'est vrai qu'il y a toujours le stress du résultat et de la performance ... Oui pas mal d'appréhension »</p>
<p>Michel parle avec Yvan. Celui-ci est calme. Il se change doucement</p> 	<p>« j'essaie de voir où en est Yvan ... je pensais qu'il allait se mettre un peu de pression mais ça n'a pas été le cas ... Il n'est pas blanc, donc pas plus de pression »</p>

1.4.1.2 Deuxième moment important : le premier discours destiné au collectif

1.4.1.2.1 Verbalisations en EdE

Nous notons un premier but qui est de montrer aux joueurs une forme de sérénité (« être posé. Faire la différence entre ce que je ressens et le sentiment que je veux donner aux mecs sur le discours »). Ce but est associé à un sous-but : cacher son stress aux joueurs (« au fond de moi je sais qu'il y a 2-3 trucs qui ne vont pas ... j'essaie de faire abstraction de ça »). Nous notons des actes mentaux et des éléments d'arrière-plan qui montrent le caractère préparé du discours (« je sais comment je vais parler ... Je répète avant dans ma tête ... ce que je veux dire et la façon de le dire ... toute la semaine on travaille sur une stratégie ... Notre discours on savait sur quoi on allait l'axer »).

Puis, Michel commence son discours. Nous pointons des actes mentaux (« Je sais de quoi je parle. Je sais qu'on devait parler de concentration, de la discipline, du respect de la circulation ») liés à un but qui est de répéter deux à trois consignes (« je préfère 2-3 messages pas plus, qu'on les répète, qu'on essaye d'entrer dans la tête des joueurs ».) Nous observons aussi des sous-buts (« On essaye de faire en sorte que tous soient devant nous ... 5 minutes pas

plus ... pas trop d'informations »), ainsi que plusieurs éléments en contenu attentionnel (« On est côte à côte. Ils sont à peu près tous assis ... là ça roule pas trop mal ... Julien a déjà noté sur un papier les 3-4 points à aborder »).


Michel commence à parler de la notion de confiance aux joueurs (« je parle de la confiance ... Je démarre là-dessus ... Je ne suis pas négatif »). L'arrière-plan montre la nécessité pour lui de démarrer par cette thématique (« Il fallait cette notion de confiance, de responsabilisation pour que notre circulation fonctionne, la discipline fonctionne »).

Enfin nous notons un but pendant le discours de Julien (« voir s'ils sont concernés »). Ce but est associé à des actes pour évaluer l'état d'esprit du groupe (« J'écoute. Je regarde toujours un peu la tête des joueurs ... je me dis qu'ils sont concernés, mais pas plus. Je le sens dans leur regard »). Le contenu attentionnel de Michel révèle qu'il identifie « de la détermination dans le regard », des « visages qui ne se crispent pas ». Ses actes mentaux indiquent qu'il pense que « les mecs sont concernés, mais pas plus que ça ». L'arrière-plan montre aussi qu'il peut parfois s'adapter en fonction du discours de Julien (« Je ne vais pas en rajouter si je sens que Julien en a dit beaucoup. Moins d'énervement qu'avant, des fois il improvise, il improvise beaucoup sur le discours, sur la stratégie, sur la tactique »). Mais il identifie que Julien n'improvise pas, et reste dans les consignes prévues de discours (« là ça va »).

1.4.1.2.2 Analyse croisée avec nos différentes méthodes

La vidéo permet de confirmer les verbalisations de Michel dans les tableaux ci-dessous. Nous n'avons pas pu identifier sur la vidéo le papier où les entraîneurs ont noté les consignes pour le match. Néanmoins, nous avons vu ce document lorsque nous avons installé notre caméra aux vestiaires. Nous voyons dans le tableau 45, ci-dessous, que les entraîneurs ont le même ressenti au tout début du discours : les joueurs sont prêts à les écouter.

Tableau 45. Analyse croisée des verbalisations de Michel, moment 2.

Enregistrement audiovisuel	EdE Michel
<p>Michel (à droite) parle aux joueurs sur un ton calme. Julien est à côté de lui. Les joueurs sont assis en arc de cercle face à eux. Le discours de Michel dure 3 minutes</p> 	<p>« Être posé ... On essaye de faire en sorte que tous soient devant nous ... 5 minutes pas plus ... pas trop d'informations ... On est côte à côte ... Ils sont à peu près tous assis ... Là ça roule pas trop mal ... Julien a déjà noté sur un papier les 3-4 points à aborder »</p> <p>Julien : sur le timing je vois que les joueurs sont là cinq minutes avant, prêts à écouter les consignes ... Ils sont quasiment tous assis et préparés ... Les visages des mecs au moment où on a pris la parole Morgan et moi sur les consignes ... Il y a silence tout de suite ... Et là c'est la première fois que je me dis il n'y a pas besoin de nous quoi</p>

La vidéo (cf. tableau 46, page suivante) confirme ensuite l'activité d'écoute et d'observation de Michel pendant les interventions de Julien. Nous constatons qu'il a le même ressenti que Julien et son capitaine au sujet de l'état de concentration des joueurs.

Tableau 46. Analyse croisée des verbalisations de Michel, moment 2.

Enregistrement audiovisuel	EdE Michel	EdE joueur(s)
 <p>Michel alterne entre des regards vers les joueurs (image de gauche) et des phases d'écoute, la tête vers le bas (image de droite). Il ne prend pas la parole après le discours de Julien</p>  <p>Les regards des joueurs sont le plus souvent fermés</p>	<p>« voir s'ils sont concernés ... J'écoute. Je regarde toujours un peu la tête des joueurs ... Je me dis qu'ils sont concernés, mais pas plus. Je le sens dans leur regard ... Bah tu vois de la détermination dans le regard, les visages qui ne se crispent pas »</p> <p>Julien : Je crois que je ne demande pas une fois l'écoute et la concentration</p>	<p>Flavien (vice-capitaine) : personne ne parle ... je vois que tout le monde est fixé sur les entraîneurs. Personne ne fait autre chose ... Tout le monde est concentré, attentif.</p>

Enfin, les enregistrements audiovisuels confirment (*cf.* tableau 47, ci-dessous) les verbalisations de Michel en ce qui concerne les contenus de son discours. Nous notons une forme de cohérence avec l'entretien semi-dirigé, hormis pour la consigne de « *se faire confiance* » qui n'a pas été évoquée lors cet entretien. Nous repérons à moment-là des modes de fonctionnements singuliers des joueurs pour s'approprier les discours. Nous y reviendrons au cours de l'interprétation des résultats.

Tableau 47. Analyse croisée des verbalisations de Michel, moment 2

Entretien Semi-dirigé	Enregistrement audiovisuel	EdE Michel	EdE joueur(s)
<p>Faire vivre la balle. Circuler</p> <p>Ne pas rendre trop les ballons. Pas des fautes de discipline</p>	<p>- Il faut qu'on soit capable d'avoir confiance les uns envers les autres. Ayons confiance les uns envers les autres</p> <p>- De la discipline. On essaye dans un premier temps de ne pas mettre les mains sur les rucks</p> <p>- Discipliné par rapport au jeu. On ne va pas trop loin. On ne fait pas la passe de trop</p>	<p>« Je préfère 2-3 messages pas plus, qu'on les répète, qu'on essaye d'entrer dans la tête des joueurs ... je parle de la confiance ... Je démarre là-dessus ... Je sais de quoi je parle. Je sais qu'on devait parler de concentration, de la discipline, du respect de la circulation ... Je ne suis pas négatif »</p>	<p>Jonas (capitaine) : Je sais ce qu'il va dire (Michel). Il va revenir sur certains mots-clés ... je l'écoute, mais pas spécialement ... J'essaye toujours d'avoir une image mentale qui correspond au discours ... (parle de son autre but) chercher à savoir ce que je vais apporter de plus à ce discours</p> <p>Flavien (vice-capitaine) : je dois le savoir parqueur ... Je suis vraiment concentré sur le discours sur ce qu'ils nous disent... J'essaye de tout avoir en tête. ... Quand je vois le papier c'est déjà bon ... Je les connais déjà (les consignes). On a un plan de jeu.</p>

1.4.2 Julien : entraîneur des 3/4

1.4.2.1 Un moment important : ses deux discours destinés au collectif

1.4.2.1.1 Verbalisations en EdE

Nous notons un but lors de son premier discours, juste avant l'échauffement : « *Je veux leur rappeler brièvement (les consignes) ... leur donner des repères ... 2 ou 3 messages* ». À ce moment-là, Julien a « *un peu la pression* », même si son contenu attentionnel montre que les joueurs sont déjà prêts à l'écouter (« *sur le timing je vois que les joueurs sont là cinq minutes avant, prêts à écouter les consignes ... Ils sont quasiment tous assis et préparés ... ils sont tous en arc de cercle dans une partie du vestiaire ... Les visages des mecs au moment où on a pris la parole Morgan et moi sur les consignes ... Il y a silence tout de suite* »). Ces indices orientent ensuite Julien après son discours vers des communications individuelles avec les joueurs (« *je ne calcule pas trop avant le discours ... je me dis il n'y a pas besoin de nous quoi ... Je crois que je ne demande pas une fois l'écoute et la concentration ... je me suis plus concentré à donner des consignes individuelles ... rugby ... de manière individuelle essayer de les relâcher, notamment sur les postes clés ... c'est comme ça que j'oriente ma démarche* »).

Nous notons ensuite pour son deuxième discours qu'il a pour but de rassurer les joueurs sur les premières minutes du match (« *les rassurer sur les premières minutes du match ... comment on va s'y prendre* »). Ce but est associé à des actes langagiers pour aider les joueurs à imaginer le début du match (« *sur le discours ... juste comment on va jouer les 10 premières minutes, la zone qu'on allait attaquer sur nos premiers ballons et la relance d'après ... J'essaye de les faire visualiser des actions, de décrire la première action, de leur dire comment eux ils vont rentrer dans le match* »). À un moment de son discours, Julien se bloque sur le visage d'un des joueurs leaders (« *Je me bloque sur son visage* »). Son contenu attentionnel montre qu'il identifie de la motivation chez ce joueur (« *Jérôme est ultra-réceptif ... Il avait les yeux, le visage très fermé* »). Un acte mental indique qu'il décide d'arrêter son discours (« *Je me dis que ce n'est peut-être pas nécessaire de remettre une couche sur les aspects motivationnels ... pour ne pas créer justement un surplus de traque ... que la bonne motivation ne se transforme pas en stress* »).

1.4.2.1.2 Analyse croisée avec les données audiovisuelles et l'entretien semi-dirigé




Nous avons déjà confirmé précédemment avec Michel les verbalisations qui concernent le premier discours. Les enregistrements audiovisuels (*cf.* tableau 48 et 49, page suivante) confirment les verbalisations de Julien au sujet du contenu et de la rapidité de son deuxième discours (Julien parle peu : 1'57). Nous identifions par ailleurs une forme de cohérence avec les habitudes de fonctionnement déclarées dans l'entretien semi-dirigé. Nous remarquons au même moment des actes mentaux différents entre les joueurs.

Tableau 48. Le discours de Julien.

Entretien Semi-dirigé	Enregistrement audiovisuel	EdE Julien	EdE joueur(s)
On fait un court discours parfois au retour de vestiaires	<ul style="list-style-type: none"> - Si on fait un temps, deux temps de jeu dans nos 50. - On sait que derrière c'est gros jeu au pied de pression - Les premiers ballons, il faut que ça pique ! 	« Je veux leur rappeler brièvement (les consignes)... leur donner des repères ... 2 ou 3 messages ... juste comment on va jouer les 10 premières minutes, la zone qu'on allait attaquer sur nos premiers ballons et la relance d'après ... J'essaie de les faire visualiser des actions, de décrire la première action, de leur dire comment eux ils vont rentrer dans le match »	<p>Jonas (capitaine) : Je ne l'écoute plus. J'entends, mais je n'écoute pas. Je pense à ce que moi je vais dire. Mon action future de discours</p> <p>Flavien (vice-capitaine) : Je me concentre</p>

L'angle de caméra ne nous permet pas d'apercevoir le visage de Jérôme sur lequel Julien bloque son regard. Mais la vidéo nous permet de confirmer le fait que Julien bloque son regard sur lui et arrête son discours. Nous notons une cohérence avec le contenu attentionnel de Flavien qui identifie lui aussi de la motivation chez ses partenaires.

Tableau 49. Analyse croisée du contenu attentionnel de Julien.

Enregistrement audiovisuel	EdE Julien	EdE joueur(s)
<p>Julien s'arrête à un moment et fixe le visage de Jérôme (ici de dos). Il arrête son discours</p>  <p>Flavien est ici de dos. Le regard de ses partenaires est fermé</p>  <p>Les joueurs s'encouragent</p> 	« Je me bloque sur son visage ... Jérôme est ultra-réceptif ... Il avait les yeux, le visage très fermé ... Je me dis que ce n'est peut-être pas nécessaire de remettre une couche sur les aspects motivationnels ... pour ne pas créer justement un surplus de traque ... que la bonne motivation ne se transforme pas en stress »	<p>Flavien (vice capitaine) : (parle de ses partenaires) prêts ... Ça se voit aux regards ... Des regards très concentrés ou le regard vers le sol ... le regard vide ... Les seules personnes qui parlent c'est pour se motiver</p>

1.4.3 Jonas : le capitaine

1.4.3.1 Un moment important : sa préparation individuelle lors du premier discours des entraîneurs

1.4.3.1.1 Verbalisations en EdE

Nous observons un premier but chez Jonas qui est de porter son attention sur les mots-clés dans le discours des entraîneurs (« *Je vais peut-être porter attention que sur ces mots-clés dans le discours* »). Ce but est corrélé à des actes mentaux qui suggèrent que Jonas connaît déjà le contenu des discours des entraîneurs, et qu'il n'écoute pas spécialement (« *Je sais ce qu'il va dire (Michel). Il va le dire avec ces mots. Il va revenir sur certains mots-clés ... je l'écoute mais pas spécialement* »). Son contenu attentionnel révèle qu'il identifie toutefois un tableau de consignes avec des mots-clés (« *il y a trois mots-clés, des consignes en dessous ... Je ne sais plus les couleurs, mais je sais qu'il y a des couleurs dans ce tableau* »). Nous notons ensuite plusieurs actes mentaux. Le tableau l'aide à se rappeler les mots-clés (« *Ca m'aide, je sais les mots* »). Il essaye au même moment d'imaginer ses futures actions (« *J'essaye d'imager le discours, de l'imager positivement ... Surtout le plaquage et la communication défensive* »). L'arrière-plan suggère que cet acte mental est habituel chez Jonas (« *Je me mets toujours des images positives de plaquages, de plaquages en avançant, de raffuts, d'impacts. J'essaye toujours d'avoir une image mentale qui correspond au discours* »). Son état interne montre d'ailleurs qu'il est « *tranquille* ».

Nous notons également un deuxième but chez Jonas : « *chercher à savoir ce que je vais apporter de plus à ce discours* ». Son arrière-plan nous montre qu'il se considère comme un « *second entraîneur* ». Cela se traduit par des actes mentaux qui témoignent d'une volonté d'apporter quelque chose de différent aux discours des entraîneurs, par le biais de communications individuelles avec ses partenaires : « *je me focalise sur ce que je peux apporter de différent dans mon discours de capitaine ... comment je vais pouvoir toucher individuellement certains joueurs que je vais attraper, mettre une tape dans le dos* ». Cela peut être dû à l'aspect répétitif des discours des entraîneurs (« *Je sais que la soupape, faut qu'elle lâche un peu des fois. Les discours on commence à les connaître ... des fois le discours des coaches est un peu long ... on peut avoir des regards où ont fait les cons* »).

1.4.3.2 Un deuxième important : pendant de la deuxième partie du discours sur les aspects motivationnels

1.4.3.1.1 Verbalisations en EdE

Nous notons à ce moment-là des actes mentaux chez Jonas (« *Je ne l'écoute plus. J'entends, mais je n'écoute pas. Je pense à ce que moi je vais dire. Mon action future de discours* »). Son état interne montre qu'il se sent « *bien* » malgré le niveau affiché par l'adversaire (« *On affronte une belle équipe mais je me sens en confiance* »).

Nous pointons ensuite des actes visuels. Il perçoit une forme de stress chez un de ses partenaires. (« *Je perçois un stress. Je vois un regard qui est baissé* »). Des actes mentaux montrent qu'il tente de diminuer son stress (« *Je sens que son aiguille elle est vraiment dans le rouge, mais trop. Il faut qu'il se libère. Je le vois tenir son tee ... je l'encourage. Je lui dis fais-toi plaisir, prend vraiment du plaisir* »). L'arrière-plan indique d'ailleurs plusieurs expériences et jugements associés à ce joueur (« *voilà c'est fini maintenant, on est à cinq minutes du match. Le tee il est pour le kiné ... je sais que Maxime le petit jeune qui a 18 ans, qui faisait son deuxième match avec nous ... Je sais que la semaine dernière et il s'était mis* »).

une pression de dingue, il avait tout loupé au pied, on perd de deux points. Je sais que c'est un très bon joueur, Il a une pression énorme, il a 18 ans. On lui donne le numéro 10, Il doit buter, donc c'est compliqué »).

1.4.4 Flavien : le vice-capitaine

1.4.4.1 Premier moment important : le premier discours des entraîneurs sur les aspects stratégiques

1.4.4.1.1 Verbalisations en EdE

Le but de Flavien est de connaître par coeur le discours (« *je dois le savoir parqueur* »). Nous notons des actes mentaux pour mémoriser les consignes (« *Je suis vraiment concentré sur le discours sur ce qu'ils nous disent ... J'essaye de bien écouter, de tout avoir en tête* »). Nous observons, comme pour Jonas, que son attention est portée sur le tableau des consignes (« *quand je vois le papier c'est déjà bon* »). L'arrière-plan montre par ailleurs qu'il connaît déjà ces consignes (« *Je les connais déjà (les consignes). On a un plan de jeu. On les travaille à l'entraînement* »). Flavien est un peu stressé, à l'image de son état interne (« *le stress qui commence à arriver. Je suis un peu stressé ... c'est un bon stress* »). En même temps, son contenu attentionnel révèle qu'il identifie une forme de concentration chez ses partenaires et ses entraîneurs : « *plus personne ne parle ... Je vois que tout le monde est fixé sur les entraîneurs. Personne ne fait autre chose ... Tout le monde est bien concentré, attentif. Même les entraîneurs ça se voit* ».

1.4.4.2 Deuxième moment important : du deuxième discours des entraîneurs à la sortie des vestiaires

1.4.4.2.1 Verbalisations en EdE

Les actes mentaux de Flavien montrent qu'il se concentre (« *Je me concentre* »). Nous notons dans son contenu attentionnel qu'il retient surtout deux consignes (« *L'agressivité et la discipline* »). Son état interne nous révèle qu'il est un peu stressé (« *la tension commence à monter... j'ai du stress mais en même temps je ne me sens pas très stressé* »). Il trouve que ses partenaires sont « *prêts* ». Son contenu attentionnel témoigne de plusieurs indices contribuant à lui donner cette impression : « *Ça se voit aux regards ... des regards très concentrés ou le regard vers le sol ... le regard vide ... Les seules personnes qui parlent c'est pour se motiver, s'encourager* ».

Juste à la fin du discours, nous notons un dernier contenu attentionnel : Julien vient lui dire « *bon match* ». Cette intervention a des effets sur l'état interne de Flavien : « *Ça m'aide à me mettre en confiance* ».

1.5 Le scénario de match et l'analyse vidéo

L'analyse du scénario de match et de la vidéo (cf. tableau 50, page suivante) nous montre que les consignes collectives données lors de l'avant match dans les vestiaires ont été moyennement respectées dans l'ensemble par les joueurs. Les consignes de Michel et Julien « *On va insister d'abord dans l'axe au début du match* » et « *Multiplier les temps de jeu, conserver le ballon pour marquer des points* » ont été relativement bien suivies. Nous observons toutefois que les joueurs n'ont pas respecté la stratégie initiale. Ils ont par exemple

mis 6 fois les mains sur le ballon sur 18 rucks défensifs (environ 1 ruck sur 3) lors des 20 premières minutes.

Tableau 50. Efficacité des consignes d'avant match, match 2 des Espoirs.

Consignes données lors de l'avant match	1 ^{ère} mi-temps 19-10	2 ^{ème} mi-temps 32-23	Total
Michel : « Discipline »	5 pénalités (8 pénalités contre l'équipe adverse)	10 pénalités (4 pénalités contre l'équipe adverse)	15 pénalités (12 pénalités contre l'équipe adverse)
Michel : « Ne pas mettre les mains dans un premier temps sur les rucks »	3 fois les mains sur le ballon pour 4 rucks de 20 à 40 minutes	3 fois les mains sur le ballon pour 4 rucks	6 fois les mains sur le ballon pour 18 rucks lors des 20 premières minutes
Michel : « Contre-rucker »	2 contre rucks/22 rucks (dont une récupération)	4 contre rucks /28 (dont 2 récupérations)	6 contre-rucks/50 (dont 3 récupérations)
Michel : « Jouer au pied en deuxième mi-temps (utiliser le vent) »	7 utilisations du jeu au pied	3 utilisations du jeu au pied	10 utilisations du jeu au pied
Julien : « Multiplier les temps de jeu, conserver le ballon pour marquer des points »	22 possessions 5 séquences supérieures à 3 temps de jeu, dont une séquence aboutissant à un essai transformé	16 possessions 4 séquences supérieures à 3 temps de jeu, dont deux séquences aboutissant à deux pénalités	38 possessions 9 séquences supérieures à 3 temps de jeu (24%), dont une séquence aboutissant à un essai transformé et deux séquences aboutissant à des pénalités

2. Interprétation des données

2.1 L'organisation et les contenus de discours

2.1.1 Planification et adaptation *in situ*

Nous constatons une planification des contenus de discours à partir de la stratégie mise en place au cours de la semaine. Nous observons également que Julien (entraîneur des $\frac{3}{4}$) a prévu, pour faciliter la mémorisation des consignes, d'utiliser un support visuel avec des mots-clés en couleur.

Michel (entraîneur des avants) a quand à lui choisit de démarrer son discours sur la notion de confiance. C'est une consigne importante pour lui. Elle est ici en lien avec un aspect identitaire de son équipe : le profil de ses joueurs. Pour transmettre cette consigne, Michel ne veut pas être négatif (nous observons en effet des feedbacks positifs à ce moment-là). Son rituel de discours semble adaptable puisqu'il se donne la possibilité de restreindre son temps de parole en fonction du contexte momentané, c'est-à-dire ici des improvisations de son collègue Julien.

Nous relevons également plusieurs savoirs d'action anticipés et partagés par les entraîneurs. Ils ont en effet tous les deux la volonté de faire des interventions courtes. Ils ne souhaitent pas donner trop d'informations aux joueurs. Ils veulent aussi rappeler plusieurs fois les consignes pour les « ancrer » dans la tête des joueurs. Toutefois, la grille d'analyse des discours nous

montre qu'ils donnent plus de consignes que prévu le jour du match (au total : 15 consignes pour Julien, et 14 pour Michel). Les joueurs reçoivent donc peut-être trop de consignes par rapport à leurs capacités de mémorisation. Nous pointons aussi l'utilisation du rituel du demi-cercle afin de pouvoir observer l'ensemble des joueurs.

En résumé, les entraîneurs semblent avoir respecté le plan établi pour cet avant match. Toutefois, nous n'avons pas observé d'attribution claire des rôles entre eux : ils transmettent tous les deux des consignes sur des aspects offensifs et défensifs du jeu. Ils donnent aussi des consignes mentales. Nous remarquons une adaptation de Julien lorsqu'il décide d'arrêter momentanément son discours suite à un échange de regards avec un joueur leader. Il remarque que ce joueur est très motivé. Il utilise en particulier « *le visage fermé* » comme indice de lecture privilégié.

2.1.2 Les stratégies de communication utilisées

Michel semble s'inscrire dans un style de leadership directif. Il parle et les joueurs l'écoutent. Son discours s'accompagne de beaucoup de gestes pour illustrer et accentuer ses propos. Il est sur une posture de partage lorsqu'il donne ses consignes. Michel a comme stratégie de communication d'être valorisant et positif. Il veut transmettre de la confiance (comme évoqué dans la section précédente).

Julien paraît lui aussi s'inscrire dans un style de leadership directif. Ce qui pose la question de la complémentarité de leurs modes de fonctionnement. Nous observons aussi, lors du dernier discours, qu'il mobilise un savoir d'expérience pour aider ses joueurs à se mettre en confiance. Il utilise l'imagerie mentale. Il parle des premières actions du match en décrivant chaque action calmement. Il évoque l'état d'esprit à adopter en début du match.

Lors des communications individuelles, Michel s'adresse en particulier aux joueurs de première ligne. Cet adressage semble ici en cohérence avec son rôle d'entraîneur des avants. Pour choisir les contenus de ces interventions, il utilise des éléments issus du contexte local (les derniers entraînements), et du contexte général (sa connaissance des joueurs). Nous notons aussi un savoir d'expérience lorsqu'il souhaite rassurer ses joueurs en montrant de la confiance, et en donnant des conseils techniques sur la mêlée. Il adopte une attitude proche des joueurs. Il tient par exemple Bastien par l'épaule. Il lui donne un encouragement et lui propose des solutions techniques qu'il démontre par des gestes. De manière générale, il semble mobiliser une empathie situationnelle pour comprendre les problèmes de ses joueurs (exemple pour Bastien : « *Il a une autonomie qui est quand même limitée... Il enchaîne les matchs 30-40 minutes au fur et à mesure ... pas en forme en plus ... donc il faut faire attention ... ne démarrait pas ... il n'a pas pu s'entraîner avec nous de la semaine* »). Il utilise également une méta empathie lorsqu'il émet des jugements sur leurs personnalités (exemple pour Bastien : « *Je sais qu'il est aussi mentalement ... pas faible ... mais il est capable de très vite disjoncter s'il ne trouve pas les solutions ... c'est un problème* »).

2.2 Les indices significatifs pour les entraîneurs

Nous repérons une activité importante d'observation chez Julien, juste avant de commencer son premier discours. Il remarque que ses joueurs sont déjà prêts à l'écouter. Nous regroupons dans le tableau 51, page suivante, les indices significatifs pour lui.

Tableau 51. Indices de lectures utilisés par Julien pour évaluer l'écoute et la concentration.

Entraîneur	Évaluation de l'écoute et de la concentration
Julien	<ul style="list-style-type: none"> • les joueurs sont assis, face à eux, 5 minutes avant le début du discours • Ils sont tous en tenue • Il y a un silence dès la prise de parole des entraîneurs • Les visages sont tournés vers eux • Il n'a pas besoin de demander de l'écoute aux joueurs

Michel semble profiter du discours de Julien pour observer lui aussi son équipe. Il balaye la tête vers l'ensemble des joueurs. Il utilise en particulier un indice de lecture : les regards de ses joueurs. Il remarque un état de détermination. Il voit notamment des regards qui ne « *crispent pas* ». Pour Michel, ses joueurs sont « *concernés, mais pas plus que ça* ». À ce moment-là, il partage son attention entre une observation des joueurs et une écoute du discours de Julien. Il tente de repérer des consignes improvisées par Julien.

Enfin, nous observons, lors d'une communication individuelle, qu'il utilise un autre indice de lecture pour repérer un état de stress : le teint du visage.

2.3 La dimension intersubjective des discours

Les entraîneurs semblent tous les deux anxieux au début de l'avant match. Michel veut cacher son stress en tentant de montrer une attitude sereine et positive aux joueurs. Son stress est effectivement perceptible sur la vidéo, puisqu'il bouge beaucoup dans le vestiaire. Il regarde aussi plusieurs fois son carnet pour se remémorer les consignes. Julien veut lui aussi montrer de la sérénité et cacher son stress. Pour se calmer, il a pour stratégie de se rappeler l'objectif qu'il s'était fixé avec Michel la veille du match : transmettre de la confiance aux joueurs. Il se rappelle plusieurs fois cet objectif avant son premier temps de parole.

Au même moment, nous ne percevons pas d'émotions particulières chez Jonas le capitaine. À la différence de ses entraîneurs, il est plus tranquille. Il semble mobiliser un rituel d'imagerie mentale. Il visualise des actions positives en lien avec le discours.

Flavien (le vice capitaine) semble en revanche plus stressé. Il considère cependant cet état de stress comme un « *bon stress* ». Il identifie, comme son entraîneur Julien, une forme de concentration chez ses partenaires. Il utilise les mêmes indices de lectures : il voit des « *regards* » fixés sur les entraîneurs, des joueurs prêts à écouter.

Jonas paraît également s'inscrire dans une posture de « *troisième entraîneur* » au moment des discours. Il décide par exemple d'encourager un jeune joueur après avoir observé une forme de crispation chez lui. En tant que capitaine, il ne veut pas forcément répéter les consignes à ses partenaires. Il est dans une logique d'apporter une plus-value aux discours. Il veut donner des consignes que les entraîneurs n'ont pas apportées, et s'adresser à ses partenaires de manière individuelle. D'ailleurs, il n'écoute pas forcément toutes les consignes. Elles sont pour lui un rappel de la semaine de préparation. L'utilisation d'un tableau de consignes avec des mots-clés semble toutefois efficace auprès de lui. Il apprécie le fait d'avoir un support visuel. Cela l'aide à se rappeler ce qu'il doit faire. Nous remarquons également chez lui une activité d'observation. Il tente d'identifier une forme de décontraction dans les « *regards* » de ses partenaires qui peut être liée selon lui à l'aspect parfois un peu répétitif des discours.

Chez Flavien, nous pointons une tout autre logique d'appropriation des consignes. Il essaye de mémoriser l'ensemble des consignes, même s'il en connaît déjà beaucoup. Comme pour Jonas, elles sont pour lui un rappel du travail effectué au cours de la semaine. Il apprécie aussi l'utilisation du tableau avec les mots-clés car cela l'aide à mieux mémoriser. Il semble retenir

en particulier deux consignes : « *L'agressivité et la discipline ce sont ces mots qui me reviennent* ». Il apprécie également un petit mot d'encouragement de Julien auprès de lui : « *bon match* ». Cette communication individuelle paraît efficace, puisqu'elle met Flavien en confiance.

1. Présentation des données

1.1 Contexte du match

L'équipe Espoir est à ce stade 5^{ème} du championnat (sur 8 équipes). Leur adversaire est premier du championnat avec seulement un match perdu. L'entretien semi-dirigé révèle que l'enjeu est important pour les deux entraîneurs. Ils souhaitent une victoire car « *les deux derniers matchs ont été perdus* ».

Au niveau de la stratégie, ils veulent en défense « *recupérer le plus de ballons possible et être très agressif sur la montée défensive* ».

En attaque, ils veulent que les joueurs « *gardent un maximum le ballon et ne s'en débarrasse pas* ».




Le contexte du match est particulier pour Julien puisqu'ils ont décidé avec Michel qu'il participerait à la rencontre en tant que joueur. Il a donc la double casquette entraîneur et joueur.

1.2 Déroulement de l'avant match

À l'arrivée au vestiaire, Michel a effectué une séance vidéo avec l'ensemble des joueurs pendant 12'07 (*cf.* tableau 52, page suivante). Les joueurs étaient assis en arc de cercle, face à l'écran. Michel était debout. Puis, à environ 45 minutes du coup d'envoi, Michel et Julien ont effectué un autre discours destiné à l'ensemble de l'équipe (Michel a parlé 2' et Julien 3'10). Les joueurs étaient en cercle et liés, les entraîneurs au milieu.

Nous constatons, en lien avec l'entretien semi-dirigé, que les entraîneurs n'ont pas respecté l'organisation habituelle de l'avant match. Ils ont en effet mené une séance vidéo à la place du premier discours et ne sont pas revenus au vestiaire « *5 à 10 min avant le début du match* », comme ils ont l'habitude de faire.

Tableau 52. Déroulement de l'avant match, match 2 des Espoirs.

Temps	Moment de l'avant match	Photo
0'- 18'11 (18'11)	Les joueurs arrivent au vestiaire et commencent à se changer. Certains joueurs se pèsent et notent leur poids sur une feuille de papier contre le mur	 Un joueur note son poids sur une feuille de papier contre le mur
18'11- 30'18 (12'07)	Les joueurs effectuent une séance de vidéo. Ils parlent d'aspects stratégiques, tactiques et techniques. Michel dirige cette séance, avec quelques interventions de Julien. Les entraîneurs sortent ensuite du vestiaire	 Les joueurs regardent vers l'écran d'ordinateur placé contre le mur. Julien prend ici la parole
30'18 - 55'29 (25'11)	Les joueurs continuent de se changer	
55'29 - 1H00'39 (5'10)	Michel et Jules réunissent les joueurs en cercle pour un dernier discours orienté sur des aspects mentaux	
1H00'39	Les joueurs quittent le vestiaire pour aller s'échauffer. Ils ne reviendront plus au vestiaire	

1.3 La grille d'analyse des discours

Comme pour l'étude de cas précédente, nous pointons que les entraîneurs s'adressent en priorité à l'ensemble de l'équipe (*cf.* tableau 53, page suivante). Toutefois, Michel parle davantage aux avants, alors que Julien d'adresse à des groupes de joueurs sans réelle distinction entre les trois quarts et les avants.

Tous les deux utilisent des gestes, et ont tendance à parler lors de leurs discours. Julien a interpellé plusieurs fois des joueurs.

Les entraîneurs communiquent encore une fois de façon unilatérale. Nous observons également qu'ils n'ont pas donné de feedbacks négatifs ou positifs lors des discours.

Au niveau des postures globales, Michel utilise majoritairement une posture de partage, mais aussi une posture neutre. Julien est plutôt sur une posture neutre, et quelquefois sur une posture de partage.

Au niveau des contenus des discours, Michel donne des consignes stratégiques et tactiques, ainsi que des consignes techniques. Julien donne à la fois sur des consignes stratégiques et tactiques, et des consignes mentales.

Enfin, en ce qui concerne les intentions des entraîneurs, il apparaît que Michel souhaite d'abord faire une analyse du jeu de son équipe ou de l'adversaire, et rappeler les consignes. Julien tente plutôt d'influencer l'état mental ou émotionnel, et de faire une analyse du jeu de son équipe ou de l'adversaire.

Tableau 53 Grille d'analyse des discours des entraîneurs, match 2 des Espoirs.

Match	Score 14-15	
Entraîneur	Michel	Julien
Adressage		
1 joueur	8,1%	7,1%
Le capitaine	0,0%	0,0%
Les avants	27,0%	0,0%
Les 3/4	0,0%	0,0%
Groupe	2,7%	14,3%
L'équipe	62,2%	78,6%
Modalité ou comportement		
Fait des gestes	39,3%	12,5%
Parle	59,0%	75,0%
Interpelle	1,6%	12,5%
Prend à part une ou plusieurs personnes	0,0%	0,0%
Crie	0,0%	0,0%
Modalité ou comportement		
Communique unilatéralement	97,3%	100,0%
Questionne	0,0%	0,0%
Echange	2,7%	0,0%
Posture globale		
Posture de domination	8,1%	7,7%
Posture de soumission	0,0%	0,0%
Posture de partage	70,3%	23,1%
Posture de rejet	0,0%	0,0%
Posture neutre	21,6%	69,2%
Posture NC	0,0%	0,0%
Contenu		
Feedback +	0%	0%
Feedback -	0%	0%
Contenu		
Stratégie et tactique	57,8%	42,9%
Technique	24,4%	7,1%
Mental	13,3%	42,9%
Physique	0,0%	0,0%
Arbitrage	0,0%	0,0%
Organisation	4,4%	7,1%
Autre	0,0%	0,0%
Effet recherché ou Intention		
Imposer	2,5%	0,0%
Influencer l'état mental ou émotionnel	10,0%	41,2%
Convaincre	12,5%	5,9%
Rappeler	22,5%	23,5%
Faire une analyse du jeu de son équipe ou de l'adversaire	52,5%	29,4%

1.4 Étude des moments clés des discours

1.4.1 Michel : entraîneur des avants

1.4.1.1 Des moments importants : ses différents discours auprès des joueurs

1.4.1.1.1 Verbalisations en EdE

Nous notons un premier but chez Michel au moment où il réalise son premier discours (la séance vidéo) : « *Je dois parler de cette notion d'avancer qui était importante ... le fait d'aller les chercher en défense, de pointer, d'être beaucoup plus efficace sur les plaquages, de contre-rucker* ». Nous pointons ensuite des actes moteurs chez Michel. Il fait s'asseoir les joueurs (« *Je les fais s'asseoir* »). Nous repérons ensuite un sous-but avec l'intention de faire discours en deux parties (« *un discours en deux parties* »). L'arrière-plan montre un lien avec son analyse des matchs précédents (« *On avait perdu cette notion d'avancer sur les derniers matchs* »).

Pour son premier discours, le but de Michel est d'essayer « *d'être directif, d'aller à l'essentiel* ». Ce but se décline en sous-buts qui concernent l'organisation et les contenus de son discours (« *mettre un peu d'envie dans ce que je dis ... être direct, parler fort, donner des mots clairs ... des mots qui leur parlent* »). À ce moment-là, nous notons plusieurs éléments en contenu attentionnel (« *les mecs assez impliqués ... Je sens que les mecs sont dedans ... Je les sens impliqués ... mais pas à l'excès quoi* »).

Nous notons enfin un dernier but lors d'une communication avec le demi de mêlée de l'équipe : « *je lui dis de prendre plaisir* ». Cet acte langagier est associé à un but de « *mettre en confiance* » le joueur, et des éléments en arrière-plan (« *comme c'est un match de reprise ... Ça faisait six mois qu'il n'avait pas joué. Le contexte. Il arrive au club. Il a toujours joué au Stade Français. Je veux qu'il se sente bien. Il revient de six mois de blessure où il s'était fait les croisés. Ils sont premiers de poule. Le contexte est important* »).

1.4.1.1.2 Analyse croisée avec nos différentes méthodes


Les enregistrements audiovisuels (cf. tableau 54, ci-dessous) permettent de confirmer les verbalisations de Michel au sujet des contenus de son discours. Nous notons une cohérence avec les propos tenus par les entraîneurs lors de l'entretien semi-dirigé d'avant match. Nous observons que Sébastien retient à ce moment-là deux consignes.

Tableau 54. Les contenus du discours de Michel.

Entretien Semi-dirigé	Enregistrement audiovisuel	Verbatim EdE	EdE joueur(s)
En défense on veut récupérer les ballons Garder les ballons, continuer tout le temps à avancer	- Sur l'aspect stratégique, aujourd'hui ce qui va vraiment fonctionner c'est cette notion d'avancer. Il faut qu'on soit capable d'avancer individuellement et collectivement - Défensivement on va les chercher. On les agresse. On fait tomber. On contre-ruck	« <i>Je dois parler de cette notion d'avancer qui était importante ... le fait d'aller les chercher en défense, de pointer, d'être beaucoup plus efficace sur les plaquages, de contre-rucker</i> »	Sébastien (leader de jeu) : les agresser ... contre-rucker ... ils insistent souvent là-dessus ... c'est aussi lié à mon poste

Les enregistrements audiovisuels valident également les verbalisations de Michel par rapport à sa façon de communiquer (cf. tableau 55, ci-dessous). Michel parle, sans échanger avec les joueurs. Il est directif. Les joueurs semblent à l'écoute, à l'image des verbalisations de Flavien et de Sébastien qui identifient eux aussi de la concentration et de la motivation.

Tableau 55. Analyse croisée des verbalisations de Michel, moment 1.

Enregistrement audiovisuel	EdE Michel	EdE joueur(s)
<p>Michel est dans la ronde. Beaucoup de regards se tournent vers lui lorsqu'il commence à prendre la parole. Il parle fort</p>  <p>- On avance tout le temps ! Tout le temps ! On s'y file !</p>	<p>« être directif, aller à l'essentiel ... mettre un peu d'envie dans ce que je dis ... être direct, parler fort, donner des mots clairs ... des mots qui leur parlent ... Je sens que les mecs sont dedans ... Je les sens impliqués ... mais pas à l'excès quoi ... la détermination ... le regard ... dès que l'on parle ils sont tout de suite réactifs »</p>	<p>Flavien (capitaine) : Le visage des mecs ... On est tous en cercle ... concentré ... personne ne parle ... l'ambiance ... Ça parle moins ... J'ai l'impression qu'à domicile tout le monde est bien ... concentré... dès fois on est super mou</p> <p>Sébastien (leader de jeu) : les mecs sont dedans ... Je sens qu'on a envie. (il ne voit pas de) gars qui rigolent ... des gars qui se font des blagues ... souvent à domicile on est motivé</p>

Enfin, nous avons repéré la communication de Michel (« *je lui dis de prendre plaisir* ») avec le demi de mêlée de l'équipe. Nous entendons en effet « *fais-toi plaisir* » sur l'enregistrement audio de Michel.

1.4.2 Julien : entraîneur des 3/4

1.4.2.1 Un moment important : son dernier discours auprès des joueurs

1.4.2.1.1 Verbalisations en EdE

Les verbalisations montrent un premier but chez Julien (« *je me suis mis un peu en mode leader de jeu naturel* ») qui se décline en plusieurs sous-buts (« *J'essaie de jouer un peu sur cette fibre d'appartenance identitaire ... faire passer dans le message de la sérénité ... que ça reste une pression positive* »). Cette intention est liée à plusieurs éléments en arrière-plan (« *je sais qu'il y a toujours quelques leviers qu'on peut avoir... L'équipe adverse, ça me semble un peu culturellement différent* »). Nous notons ensuite plusieurs actes pour rassembler les joueurs (« *je leur demande de ne pas s'asseoir, de rester debout, de venir au milieu. Je leur dis « c'est parti »* »). À ce moment-là, il identifie des comportements synonymes d'une écoute (« *les mecs commencent à poser rapidement leurs trucs* »). Pour Julien, ses joueurs ont « *la pression positive des gros matchs* ». De plus, le capitaine qui devait prendre la parole en premier l'invite à parler (« *Je vois qu'il me fixe en me disant « vas-y » de la tête* »). L'arrière-plan et l'état interne montrent que cet événement a des effets positifs sur Julien (« *un mec comme ça, un gros dur, qui s'entraîne avec les pros ... c'est touchant* »).

Nous notons ensuite plusieurs actes dans son discours. Il parle aux joueurs et se motive en même temps (« *je parle en tant que joueur ... je dis ce que j'avais prévu de dire ... Sur les aspects motivationnels ... Je sens sur le moment que ça a plutôt bien pris ... J'arrive à me* »).

mettre leur niveau ... Je sens que ça donne une autre portée à ce que je dis ... Je parle mais je suis aussi dans ma préparation individuelle... Je me motive moi en même temps ... je suis vraiment dans leur peau ... Je sens en tout cas que c'est un gros match qui va arriver ... je sens qu'il y a le petit « plus » du groupe en termes de motivation »). Il a l'impression que le groupe est motivé. Cette pensée est associée à plusieurs éléments du contenu attentionnel (« dans les regards les mecs sont plutôt touchés ... Je sens les mecs qui me fixent. François, Thomas ... Je vois que les regards ils ne sont pas ... ils sont fermés ... Je sens qu'ils cherchent à croiser les regards »).

Nous notons enfin un dernier sous-but pour Julien lorsqu'il mène son discours « *prendre un peu de confiance un peu à droite à gauche* ». Il parle alors à plusieurs joueurs qu'il considère en arrière-plan comme « *des mecs qui peuvent les mettre en danger* » en match. Il essaye de mettre en confiance ces joueurs par plusieurs actes langagiers et moteurs (« *Bastien, Alex, j'essaie individuellement de leur dire qu'ils se lâchent ... Je dis un mot à Alex ... je lui dis qu'il va faire avancer toute l'équipe ... de prendre leurs responsabilités... Je mets la main sur son épaule pour essayer d'attirer son attention. J'essaie de capter son regard ... je lui dis 3-4 mots très simples ... tu vas avancer en mêlée* »).

1.4.2.1.2 Analyse croisée avec les données audiovisuelles et l'entretien semi-dirigé

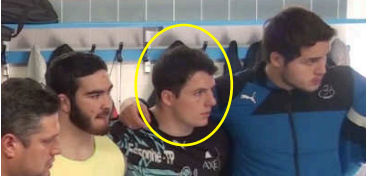

Les enregistrements audiovisuels permettent de confirmer les verbalisations de Julien (cf. tableau 56, ci-dessous). Lorsqu'il commence à parler, les joueurs se regroupent rapidement en une dizaine de secondes. Il réalise ensuite un court discours sur des aspects motivationnels. Nous notons une forte cohérence avec l'entretien semi-dirigé puisqu'il aborde la notion d'agressivité en la répétant plusieurs fois.

Tableau 56. Analyse croisée des verbalisations de Julien.

Entretien Semi-dirigé	Enregistrement audiovisuel	EdE Julien
Il faut qu'on soit agressif sur ce match-là. Je vais leur demander ça	<ul style="list-style-type: none"> - Si on ne va pas les agresser les gars, on ne va jamais mettre les mains sur le ballon ! - Si on s'y file comme des chiens on va gagner sans problème ! - (on est) pas comme eux 	« Je me suis mis un peu en mode leader de jeu naturel ... J'essaie de jouer un peu sur cette fibre d'appartenance identitaire ... je parle en tant que joueur ... je dis ce que j'avais prévu de dire ... sur les aspects motivationnels ... Je sens que ça donne une autre portée à ce que je dis ... Je parle mais je suis aussi dans ma préparation individuelle ... Je suis vraiment dans leurs peaux »

La vidéo permet également de valider le contenu attentionnel de Julien. Nous voyons par exemple dans le tableau 57, page suivante, qu'un joueur cherche à croiser le regard avec ses partenaires pendant le discours.

Tableau 57. Le contenu attentionnel de Julien.

Enregistrement audiovisuel	EdE Julien
<p>Les regards des joueurs sont orientés vers Julien</p>  <p>Ici, le joueur au milieu alterne des regards vers Julien et des regards vers ses partenaires</p> 	<p>« dans les regards les mecs sont plutôt touchés ... Je sens les mecs qui me fixent. Flavien, Thibault ... Je vois que les regards ... ils sont fermés ... Je sens qu'ils cherchent à croiser les regards »</p>

Enfin, nous ne pouvons pas identifier sur la vidéo les communications individuelles avec les joueurs. Nous entendons cependant des sons qui confirment les verbalisations de Julien (cf. tableau 58, ci-dessous).

Tableau 58. Les communications individuelles de Julien avec les joueurs.

Enregistrement audiovisuel	EdE Julien
<p>- (parle à Bastien) Prends du plaisir ! Lâches toi !</p> <p>- (parle à Alex) Tu vas nous faire avancer en mêlée! C'est toi qui vas nous mettre dans l'avancée !</p>	<p>« Bastien, Alex, j'essaie individuellement de leur dire qu'ils se lâchent ... Je dis un mot à Alex ... je lui dis qu'il va faire avancer toute l'équipe ... de prendre leurs responsabilités ... Je mets la main sur son épaule pour essayer d'attirer son attention. J'essaie de capter son regard ... je lui dis 3-4 mots très simples ... tu vas avancer en mêlée »</p>

1.4.3 Flavien : le capitaine

1.4.3.1 Un moment important : le dernier discours des entraîneurs

1.4.3.1.1 Verbalisations en EdE

Flavien a pour but de bien comprendre l'ensemble des consignes (« *bien comprendre les consignes, les connaître pour apporter un truc* »). Ses actes mentaux suggèrent qu'il cherche des consignes différentes à apporter à ses partenaires (« *J'essaie de chercher dans ce qu'il dit ce que je vais pouvoir apporter* »). En même temps, ses actes visuels, indiquent qu'il regarde beaucoup ses partenaires (« *Je dois regarder dans le cercle. Je regarde tout le monde* »). Son contenu attentionnel montre qu'il regarde les visages (« *le visage des mecs* »), et focalise sur le silence de ses coéquipiers (« *On est tous en cercle ... concentré ... personne ne parle ... l'ambiance ... Ça se parle moins* »). Nous notons des actes mentaux à ce moment-là. Il observe que ses partenaires sont concentrés (« *J'ai l'impression qu'à domicile tout le monde est bien ... concentré* ») malgré des éléments en arrière-plan qui montrent que cette préparation d'avant match est habituelle (« *la même préparation que d'habitude ... toujours pareil ... des fois on est super mou ... on n'est pas toujours à 100%* »). L'état interne de Flavien révèle qu'il est motivé pour jouer le match. La concentration de ses partenaires le met en confiance (« *J'ai envie de jouer ... ça me met en confiance ... J'ai envie de jouer* »).

1.4.4 Sébastien : leader de jeu

1.4.4.1 Un moment important : le dernier discours des entraîneurs

1.4.4.1.1 Verbalisations en EdE

Nous notons un premier but chez Sébastien: « *Je dois me concentrer, me mettre dans mon match* ». Les verbalisations montrent aussi des actes mentaux (« *je pense un peu à mon match ... j'ai envie de faire un bon match* »). Ces actes mentaux sont associés à des actes visuels (« *je regarde tout le monde ... je regarde les visages* »). L'arrière-plan révèle aussi que c'est un match important (« *On n'avait pas le droit à l'erreur ... on est chez nous* »). Son contenu attentionnel indique qu'il repère « *des regards fermés* », « *il n'y a pas un bruit* ». Nous notons ensuite plusieurs actes mentaux : Sébastien a l'impression que ses coéquipiers sont dans leur match (« *les mecs sont dedans ... Je sens qu'on a envie* »). En contenu attentionnel, il ne voit pas des « *gars qui rigolent ... des gars qui se font des blagues* ». Nous indiquons ensuite un deuxième but lorsque Michel parle (« *bien écouter les consignes* »). Ses actes mentaux montrent qu'il retient surtout deux consignes (« *les agresser ... contre-rucker* »). Ces actes sont associés à des éléments en arrière-plan (« *ils insistent souvent là-dessus ... c'est aussi lié à mon poste* »). Son état interne révèle qu'il est confiant et motivé (« *J'ai l'impression qu'on est tous dedans ... ça me motive ... je ne suis pas forcément stressé* »). Plusieurs éléments en arrière-plan indiquent qu'il considère cela comme normal (« *souvent à domicile on est motivé ... comme d'habitude à la maison* »).

1.5 Le scénario de match et l'analyse vidéo

Nous constatons que les consignes collectives données par Michel ont été bien respectées (cf. tableau 59, ci-dessous). La consigne sur l'agressivité est visible selon nous sur la vidéo à travers plusieurs comportements caractéristiques : une montée rapide du premier rideau défensif, des placages offensifs.

Tableau 59. Efficacité des consignes d'avant match, match 2 des Espoirs.

Consignes données lors de l'avant match par Michel et Julien	1 ^{ère} mi-temps 3-9	2 ^{ème} mi-temps 14-15	Total
Michel : « Faire des passes »	105	120	225 passes contre 180 passes pour leur adversaire
Michel : « Contre-rucker »	4	2	6 contre contre-rucks
Julien : « Agressifs sur les montées défensives »	Montées du premier rideau défensif rapides, 8 placages offensifs		

2. Interprétation des données

2.1 L'organisation et les contenus de discours

2.1.1 Planification et adaptation *in situ*

Par rapport à notre étude de cas précédente, nous relevons une modification de l'organisation habituelle de l'avant match. Julien (entraîneur des $\frac{3}{4}$) est à la fois entraîneur et joueur. Les entraîneurs mènent également une séance vidéo en guise de premier discours, et ne reviennent pas au vestiaire.

Michel (entraîneur des avants) et Julien semblent planifier leurs discours en rapport avec le contexte général et local (les derniers matchs perdus par l'équipe et l'adversaire). Ils ont décidé encore une fois d'afficher une feuille dans le vestiaire, avec les quatre consignes importantes. Ils utilisent des mots-clés de couleurs pour faciliter le rappel des consignes (exemple : « *recupérer des ballons* », « *agressif sur les montées défensives* »). Ce dispositif semble efficace puisque les joueurs ont respecté l'ensemble des consignes sur le match.

Lors de l'avant match, Michel veut en particulier parler de la notion d'« avancer ». Il mobilise de manière anticipée plusieurs savoirs d'action : il décide de place en premier cet objectif dans son discours. Comme pour l'étude de cas précédente, il veut être directif et synthétique. Il souhaite parler fort, avec de l'envie. Il a l'intention de donner des mots clairs, en rapport avec le vécu des joueurs. La grille d'analyse des discours nous montre que le discours de Michel est effectivement court : il parle deux minutes aux joueurs. De plus, nous relevons la présence de quatre consignes différentes. Michel semble donc donner peu de consignes à ses joueurs.

Julien a une intention différente de Michel pour son deuxième discours destiné à l'équipe. Il veut parler comme un « *leader de jeu* ». Il s'identifie davantage comme un joueur. Il utilise des éléments du contexte local (l'adversaire) pour planifier son intervention. Nous remarquons qu'il a prévu de solliciter la fibre identitaire de son groupe. Il veut rappeler des éléments du contexte général, représentés par les valeurs du club, et les différences culturelles entre les deux équipes.

2.1.2 Les stratégies de communication utilisées par les entraîneurs

Michel semble encore une fois s'inscrire dans un mode de leadership directif. Il parle et les joueurs l'écoutent. Son discours s'accompagne de beaucoup de gestes pour illustrer et accentuer ses propos. Il est sur une posture de partage lorsqu'il donne des consignes aux joueurs.

Julien paraît lui aussi employer un style de leadership directif. Cependant, nous observons qu'il a pour intention cette fois-ci d'influencer l'état mental et émotionnel de ses joueurs. Il donne des consignes mentales en rapport avec le contexte local (un match à fort enjeu contre un concurrent au titre de champion de France). Il fait moins de gestes que Michel, et se positionne dans une posture plus neutre.

Lorsqu'il mène son discours sur les valeurs, Julien utilise le rituel du cercle de joueurs. Il se met dans le cercle avec eux pour montrer qu'il n'est plus entraîneur : il est désormais un joueur. À l'inverse, Michel met plus de distance : il sort un peu du cercle pour rappeler son statut d'entraîneur.

Julien semble également respecter ce qu'il avait prévu de dire. Son discours est court (3'), avec peu de consignes (quatre consignes). Il mobilise un savoir d'expérience lorsqu'il aborde la notion d'agressivité en la répétant plusieurs fois aux joueurs. Ce savoir est associé à un repère visuel (le tableau avec les mots-clés). Cette stratégie semble efficace puisque les joueurs ont respecté cette consigne en match.

Lors des communications individuelles, Michel veut notamment mettre en confiance le demi de mêlée. Il dit à ce joueur de se faire plaisir. Cet encouragement est associé des éléments du contexte local (un match de reprise pour le joueur, une équipe adverse difficile à jouer).

Julien veut quant à lui parler aux joueurs qui risquent de mettre en danger l'équipe. Il se base sur sa connaissance des joueurs (contexte général). Il a pour stratégie de leur donner des

encouragements afin de les mettre en confiance. Il utilise un savoir d'expérience : il met la main sur l'épaule d'Alex pour essayer d'attirer son attention.

2.2 Les indices significatifs pour les entraîneurs

Lors de son dernier discours, Michel observe les joueurs pour évaluer l'efficacité de son intervention. Il a l'impression que ses joueurs sont concernés. Ce ressenti fait suite à une focalisation sur les regards de l'ensemble des joueurs. Il remarque des regards qui se tournent rapidement vers les entraîneurs à chaque prise de parole.

Au même moment, Julien paraît avoir la même impression. Il identifie, juste avant le début du discours, beaucoup de joueurs qui posent leurs affaires pour se regrouper et écouter les consignes. De plus, il remarque que le capitaine l'invite à débiter le discours à sa place, ce qui est pour lui un signe de confiance et de respect mutuel. Les indices de lectures qu'il utilise l'amènent à penser que le groupe est dans une « *pression positive des gros matchs* ». De plus, il sent que son statut de joueur donne un poids supplémentaire à ses paroles. Il observe des joueurs qui sont touchés par ses paroles. Il voit des regards fermés, des joueurs qui cherchent à croiser le regard avec lui. Nous regroupons dans le tableau 60, ci-dessous, l'ensemble des indices significatifs pour les entraîneurs :

Tableau 60. Indices de lectures utilisés par les entraîneurs pour percevoir de l'écoute et de la motivation.

Entraîneur	Une motivation de match important
Michel	<ul style="list-style-type: none"> • Les regards se tournent vites vers les entraîneurs à chaque prise de parole
Julien	<ul style="list-style-type: none"> • Les joueurs ont posé rapidement leurs affaires • Le capitaine l'invite à parler en premier • Les regards sont fermés • Les joueurs cherchent à croiser le regard avec lui

2.3 La dimension intersubjective des discours

Flavien (le capitaine), malgré la séance vidéo, semble ressentir une certaine forme de continuité entre les préparations d'avant match. Ce constat dénote de l'aspect ritualisé des discours d'avant match. Flavien rentre ensuite petit à petit dans sa préparation. Son ressenti vis-à-vis de l'état d'esprit de l'équipe est assez proche de ses entraîneurs. Il se sert des comportements de ses partenaires. Il constate que personne ne parle dans le vestiaire. Il regarde en particulier les visages. Cette évaluation du groupe lui permet de se mettre en confiance et de se motiver. D'ailleurs ses coéquipiers sont pour lui davantage motivés lors des matchs à domicile.

De son côté, Sébastien (leader de jeu) partage le même ressenti. Il a l'impression que ses partenaires sont plus motivés à domicile. Il utilise un indice de lecture (les regards fermés) similaire à Flavien et ses entraîneurs pour percevoir un état de motivation et d'écoute du groupe. Il prend en compte le langage verbal et non verbal de ses coéquipiers pour se motiver.

Enfin, comme pour Jonas (*cf.* étude de cas précédente), la logique d'appropriation des consignes de Flavien semble en lien avec son rôle de capitaine. Il tente de se rappeler l'ensemble des consignes. Il réfléchit aussi à des informations supplémentaires qu'il pourrait apporter. Au même moment, Sébastien intègre différemment les consignes. Il paraît retenir en particulier les consignes qui sont le plus souvent répétées aux entraînements, et qui correspondent à son poste de jeu.

1. Présentation des données

1.1 Contexte du match

L'équipe Espoir est 3^{ème} et assurée d'être qualifiée pour les phases finales. Il reste un match à jouer avant le début des play-offs. L'entretien révèle que l'enjeu est « *faible* » pour les deux entraîneurs. Ils souhaitent « *une victoire avec le bonus* » face au dernier de poule.







Au niveau de la stratégie, les entraîneurs veulent profiter de ce match à enjeu plus faible pour « *préparer le jeu des phases finales* ». Ils souhaitent « *produire du jeu, tenir le ballon, être plus précis sur les lancements de jeu, avec plus d'alternance* » dans les formes de jeu utilisées. Ils veulent jouer sur du « *large-large, c'est-à-dire d'une aile à une autre* » pour déplacer le ballon très vite vers l'extérieur.

En revanche, les entraîneurs ne nous ont pas rapportés d'attentes particulières pour ce match.

1.2 Déroulement de l'avant match

À environ 45 minutes du coup d'envoi, Michel et Julien ont effectué un discours destiné à l'ensemble de l'équipe (Jules a parlé 2' et Michel 4'24). Les joueurs étaient en cercle et liés (cf. tableau 61, page suivante). Julien est dans le cercle avec les joueurs. Michel est légèrement détaché du cercle. Nous constatons, en lien avec l'entretien semi-dirigé, que les entraîneurs n'ont pas respecté entièrement l'organisation habituelle de l'avant match. Ils ne sont en effet pas revenus au vestiaire « *5 à 10 minutes avant le début du match* », comme ils ont l'habitude de faire.

Tableau 61. Déroulement de l'avant match, match 3 des Espoirs.

Temps	Moment de l'avant match	Photo
0' - 25' (25')	Les joueurs se préparent rapidement	
25' - 28'08 (3'08)	Les entraîneurs font, l'un après l'autre, un discours destiné au collectif en donnant à la fois des consignes offensives et défensives sans répartition des rôles. Ils donnent des consignes stratégiques et tactiques, et sur l'aspect mental. Michel et Julien sont dans le cercle avec les joueurs	<p>Julien parle en premier</p>  <p>Michel enchaîne ensuite</p> 
28'08 - 29'12 (1'04)	Le discours de Michel est interrompu par l'arbitre qui vient de rentrer dans le vestiaire. Il veut clarifier des aspects réglementaires avec les joueurs	 <p>L'arbitre, ici en noir, vient parler des règles</p>
29'12 - 32'26 (3'14)	Michel reprend son discours. Il sort du cercle de joueurs	 <p>Michel sort du cercle</p>
32'26	Les joueurs sortent des vestiaires	

1.3 La grille d'analyse des discours

Nous observons (*cf.* tableau 62, page suivante) des modes de fonctionnement assez similaires chez Michel et Julien pour cet avant match. Ils s'adressent en priorité à l'équipe entière ou quelques fois aux avants. Ils ont tendance à « parler » avec les joueurs. Nous observons toutefois que Michel crie et que Julien interpelle des joueurs à certains moments.

Michel et Julien communiquent essentiellement de façon unilatérale. Ils donnent en priorité des consignes sur la stratégie et la tactique, et le côté mental. Enfin, en ce qui concerne les intentions des entraîneurs, il apparaît qu'ils veulent en premier lieu rappeler les consignes, et influencer l'état mental ou émotionnel. Julien souhaite également faire une analyse du jeu de son équipe ou de l'adversaire.

Nous observons enfin des stratégies de communications différentes entre les entraîneurs : Michel donne exclusivement des feedbacks positifs aux joueurs, alors que Julien donne à la

fois des feedbacks positifs et négatifs. Au niveau des postures globales, Michel alterne entre une posture de partage et une posture neutre. Julien est uniquement sur une posture neutre.

Tableau 62. Grille d'analyse des discours des entraîneurs, match 3 des Espoirs.

Match	Score 6-42	
Entraîneur	Michel	Julien
Adressage		
1 joueur	0,0%	0,0%
Le capitaine	0,0%	0,0%
Les avants	11,8%	11,8%
Les 3/4	0,0%	0,0%
Groupe	5,9%	5,9%
L'équipe	82,4%	82,4%
Modalité ou comportement		
Fait des gestes	5,6%	6,3%
Parle	83,3%	81,3%
Interpelle	0,0%	12,5%
Prend à part une ou plusieurs personnes	0,0%	0,0%
Crie	11,1%	0,0%
Modalité ou comportement		
Communique unilatéralement	100,0%	100,0%
Questionne	0,0%	0,0%
Echange	0,0%	0,0%
Posture globale		
Posture de domination	5,9%	0,0%
Posture de soumission	0,0%	0,0%
Posture de partage	47,1%	0,0%
Posture de rejet	0,0%	0,0%
Posture neutre	47,1%	100,0%
Posture NC	0,0%	0,0%
Contenu		
Feedback +	100,0%	50,0%
Feedback -	0,0%	50,0%
Contenu		
Stratégie et tactique	50,0%	42,1%
Technique	15,0%	5,3%
Mental	25,0%	31,6%
Physique	0,0%	0,0%
Arbitrage	0,0%	0,0%
Organisation	10,0%	15,8%
Autre	0,0%	5,3%
Effet recherché ou Intention		
Imposer	0,0%	10,5%
Influencer l'état mental ou émotionnel	31,8%	26,3%
Convaincre	4,5%	0,0%
Rappeler	54,5%	36,8%
Faire une analyse du jeu de son équipe ou de l'adversaire	9,1%	26,3%

1.4 Étude des moments clés des discours

1.4.1 Michel : entraîneur des avants

1.4.1.1 Premier moment important : du début de l'avant match jusqu'à la fin de son discours

1.4.1.1.1 Verbalisations en EdE

Nous notons, dans le contenu attentionnel de Michel, qu'il est attentif aux joueurs juste avant le début des discours (« *Ils sont assez dissipés, ça parle, ça rigole ... Ils sont tout le temps en train de parler, ils parlent trop* »). Ce contenu attentionnel est corrélé à plusieurs actes mentaux (« *pas forcément impliqués à 100 % ... ils sont là pour faire du rugby mais pas forcément pour se forcer, se mettre une pression supplémentaire* »). En arrière-plan, nous constatons que certains comportements sont habituels chez les joueurs (« *je les connais et que je sais qu'ils sont capables de faire un grand match derrière, ce n'est pas dérangeant pour moi* »). L'état interne de Michel montre à ce moment-là qu'il ne s'affole pas (« *ce n'est pas dérangeant à partir du fait qu'ils assument derrière lors du match* »).


Ensuite, lors de son discours, Michel a pour but de conserver la dynamique de victoire (« *sur une bonne dynamique, il faut continuer* »). Nous observons des actes langagiers. Michel crie (« *Je crie un peu* »). Il met en œuvre un acte mental (« *Je suis concentré sur ce que j'ai à dire* »). L'arrière-plan montre une répartition des tâches pour le discours (« *on s'était réparti les tâches. Il parle plus de choses sur la motivation, l'envie. Je suis sur l'aspect technique et stratégique* »).

Le contenu attentionnel de Michel révèle que l'arbitre rentre dans le vestiaire en plein milieu de son discours (« *l'arbitre qui arrive en plein milieu de mon discours. Il coupe le discours* »). Michel est alors frustré d'être coupé dans son discours (« *je suis frustré* »). Nous observons ensuite un acte mental et langagier : il reprend son discours et décide de sortir du cercle de joueurs pour attirer l'attention (« *sortir du cercle pour attirer l'attention ... J'essaie de faire abstraction qu'il y a eu cet événement* »). Il a pour but de prendre « *10 à 15 secondes pour reconcentrer tout le monde* ».

1.4.1.1.2 Analyse croisée avec les données audiovisuelles et l'entretien semi-dirigé

La vidéo (cf. tableau 63, ci-dessous) permet de valider les attitudes de décontraction observées par Michel.


Tableau 63. La « détente » au sein du vestiaire.

Enregistrement audiovisuel	Analyse vidéo et Verbatim EdE
Les joueurs s'habillent et rigolent ensemble 	« <i>Ils sont assez dissipés, ça parle, ça rigole ... Pas forcément impliqués à 100 %. je vois qu'ils sont là pour faire du rugby mais pas forcément pour se forcer, se mettre une pression supplémentaire</i> »

Les enregistrements audiovisuels (cf. tableau 64, page suivante) confirment aussi l'activité de Michel pour reconcentrer les joueurs, suite à l'interruption du discours. En revanche, si effectivement Michel opte pour un discours à dominante « stratégique », le discours de Julien n'est pas vraiment orienté sur la motivation. Nous avons en effet constaté précédemment que

son discours est orienté sur des aspects stratégiques (cf. les résultats de la grille d'analyse des discours). Par ailleurs, nous voyons grâce au *verbatim* de l'entretien semi-dirigé qu'il y a bien un respect des consignes prévues avant le discours. Les actes mentaux de Christian et de Flavien indiquent qu'ils retiennent des consignes différentes dans le discours de Michel.

Tableau 64. Analyse croisée du discours de Michel.

Entretien Semi-dirigé	Enregistrement audiovisuel	EdE Michel	EdE joueur(s)
la clé contre une équipe comme ça c'est de tenir le ballon	<p>Michel crie. Il sort du cercle pour reconcentrer les joueurs</p>  <ul style="list-style-type: none"> - On garde le ballon. Si on sent qu'il faut qu'on sorte le ballon pour accélérer le jeu on le fait - Les sorties de camps ! - On est actif au sol. Le premier passe au-delà du ruck et franchit. Le deuxième il s'ancre - (après l'arrêt de l'arbitre) On se resserre ! On écoute ! on se remet dans la concentration ! - On vous le redit tout le temps. Il faut du combat. Le combat. Le combat 	<p>« Je crie un peu ... on s'était réparti les tâches. Il (Julien) parle plus de choses sur la motivation, l'envie. Je suis sur l'aspect technique et stratégique ... Sortir du cercle pour attirer l'attention ... J'essaie de faire abstraction qu'il y a eu cet événement ... 10 à 15 secondes pour reconcentrer tout le monde »</p>	<p>Flavien (capitaine) : J'écoute Michel ... J'observe tout le monde ... Je veux me rappeler les consignes ... pour mon poste c'est très important ... (parle des consignes qu'il retient) mettre beaucoup de jeu ... les sorties de camps ... tenir le ballon ... mettre du jeu comme d'habitude</p> <p>Christian (leader de jeu) : J'écoute tout ... Je suis concentré sur toutes les paroles qu'ils disent ... Je retiens surtout la notion de combat</p>

1.4.2 Julien : entraîneur des 3/4

1.4.2.1 Un moment important : du début de l'avant match jusqu'à la fin de son discours

1.4.2.1.1 Verbalisations en EdE

Le but de Julien est de « *mettre en garde* » les joueurs. Ses actes langagiers révèlent qu'il rappelle le contexte et la stratégie (« *Je fais le contexte, et aussi le contenu global stratégique* »). Il veut aussi montrer de la confiance (« *Je leur montre de la confiance sur la forme du discours* »). Dans son contenu attentionnel, nous observons que les entraîneurs sont « *tous les deux dans le cercle* » de joueurs. L'état interne de Julien suggère au même moment qu'il est en confiance (« *je suis en confiance. Je n'ai pas peur de passer à côté* »).

Nous notons ensuite plusieurs actes mentaux où Julien a l'impression que les joueurs sont motivés (« *Je pense que ça leur parle les phases finales ... je pense qu'ils sont motivés pour faire quelque chose ... Je sens que les mecs sont motivés* »). Il regarde les yeux des joueurs (« *leurs yeux bougent quand je parle* »). Il se sert d'éléments en arrière-plan (« *On a une culture des phases finales ici ... Les mecs ont fait huit heures de bus* »).

Ensuite, pendant le discours de Michel, Julien a pour but de déceler les joueurs qui ne sont pas concentrés (« *pister si les mecs lâchent l'attention, s'ils restent bien dans le truc* »). Nous relevons plusieurs actes moteurs et visuels importants pour identifier ces joueurs (« *Je me mets à l'écoute comme les autres ... Je les interpelle aussi par le regard. Je fais bouger mon regard. Je regarde certains joueurs que je sens friable sur la capacité à se concentrer* »). En contenu attentionnel, il remarque des visages fermés (« *le visage fermé ... ils ne regardent pas ailleurs* »).



Au moment où Michel est interrompu par l'entrée de l'arbitre dans les vestiaires, nous notons des actes mentaux : il se demande si son collègue doit reprendre son discours (« *je me demande si c'est pertinent de rassembler les mecs pour refaire un discours* »). Il a l'impression que les joueurs sont à l'écoute et motivés (« *j'ai l'impression que les mecs sont toujours à l'écoute et ont toujours envie de rentrer sur le terrain* ») même si l'arrière-plan suggère qu'il considère que ces joueurs « *n'ont pas la peur d'avant les gros matchs* ».

1.4.2.1.2 Analyse croisée avec les données audiovisuelles et l'entretien semi-dirigé

Les enregistrements audiovisuels permettent de confirmer les verbalisations de Julien au sujet des consignes données au joueur (cf. tableau 65, ci-dessous). Au début, Julien rappelle le contexte du match. Puis, il parle de la stratégie prévue au cours de la semaine. Nous notons d'ailleurs une cohérence avec l'entretien semi-dirigé d'avant match.


Nous pointons également que Julien semble confiant pendant son discours. Son ton de voix est calme. Il prend son temps pour parler aux joueurs. De plus, le sentiment d'écoute de Julien nous paraît cohérent. À ce moment-là, beaucoup de joueurs le regardent, le vestiaire est silencieux.

Tableau 65. Analyse croisée du discours de Julien.

Entretien Semi-dirigé	Enregistrement audiovisuel	EdE Julien
<p>Mettre de la vitesse. Déplacer le ballon. Jouer sur la largeur</p>	<p>Julien est dans le cercle de joueurs. Il ne crie pas. Il parle sur un ton calme</p>  <p>Beaucoup de joueurs regardent Julien</p>  <p>- Dans un mois on rentre dans les matchs cruciaux. On rentre dans les phases finales. On a un mois pour être au point - Il faut qu'on dynamise, qu'on fasse beaucoup d'efforts. Le moins de temps possible le ballon dans le ruck - On joue large</p>	<p>« Je fais le contexte, et aussi le contenu global stratégique ... Je leur montre de la confiance sur la forme du discours ... je suis en confiance. Je n'ai pas peur de passer à côté ... Je pense que ça leur parle les phases finales ... je pense qu'ils sont motivés pour faire quelque chose... Je sens que les mecs sont motivés ... leurs yeux bougent »</p>

Lors du discours de Michel (cf. tableau 66, page suivante), Julien semble observer les joueurs. Ces derniers regardent Michel. Le regard de Julien est fermé, comme s'il voulait reconcentrer certains joueurs (« *Je les interpelle aussi par le regard* »).

Tableau 66. Analyse croisée des verbalisations de Julien

Enregistrement audiovisuel	EdE Julien	EdE joueur(s)
<p>Julien regarde les joueurs. Son regard est fermé</p> 	<p>« pister si les mecs lâchent l'attention, s'ils restent bien dans le truc ... Je me mets à l'écoute comme les autres ... Je les interpelle aussi par le regard. Je fais bouger mon regard. Je regarde certains joueurs que je sens friable sur la capacité à se concentrer ... le visage fermé... ils ne regardent pas ailleurs ... j'ai l'impression que les mecs sont toujours à l'écoute et ont toujours envie de rentrer sur le terrain »</p>	<p>Christian (leader de jeu) : tous concentrés. Je vois dans les yeux qu'ils sont concentrés. Les regards. Tout le monde se regarde dans les yeux. Il n'y a personne qui baisse la tête. Je sens qu'on est serein ... Je sens la pression qui monte ... Je sens vraiment qu'on est tous dedans qu'on est prêt ... une bonne pression ... s'il n'y en a pas, on peut vite perdre le match ... c'est déjà arrivé sur certains matchs au début de l'année ... on prépare les phases finales</p>

1.4.3 Flavien : le capitaine

1.4.3.1 Un moment important : le discours de Michel

1.4.3.1.1 Verbalisations en EdE

L'EdE de Flavien révèle qu'il a pour but à ce moment-là de mémoriser l'ensemble des consignes (« *Je veux me rappeler les consignes* »). Son contenu attentionnel montre qu'il mémorise en particulier trois consignes (« *trois consignes ... mettre beaucoup de jeu ... les sorties de camps ... tenir le ballon* »). Nous pointons en arrière-plan qu'il considère ce discours comme habituel, avec une consigne relative au plan de jeu de l'équipe (« *très rapide ... mettre du jeu comme d'habitude* »). Son contenu attentionnel nous montre que ses partenaires sont concentrés et motivés à ce moment-là (« *tout le monde est concentré ... dans sa bulle ... on se regarde ... il n'y a personne qui parle... il y a de l'envie ... les regards fermés* »). Ces éléments sont associés aux habitudes du groupe en arrière-plan (« *c'est déjà arrivé que les gars parlent avant le discours ... on est décontracté parfois avant le discours* »). Ensuite, nous notons des actes auditifs et visuels : « *J'écoute Michel ... J'observe tout le monde* ». Son contenu attentionnel montre qu'il continue à percevoir une forme d'écoute du groupe (« *Michel rappelle la stratégie ... quand il parle tout le monde l'écoute* »). L'arrière-plan et ses actes mentaux révèlent aussi que c'est un moment important pour lui (« *pour mon poste c'est très important* », « *je dois le savoir... je dois tout savoir* »). Il mobilise des actes mentaux pour anticiper sa future prise de parole (« *je me dis d'être positif après avec les gars ... quand je vais leur parler ... je sais ce que j'ai à faire* »). Son état interne montre qu'il est confiant, et en même temps un peu stressé (« *je suis concentré ... le discours de Michel ... ça me met en confiance ... je suis un peu stressé ...* »). L'arrière-plan suggère toutefois que cet état est habituel chez lui (« *comme d'habitude ... un bon stress* »).

1.4.4 Christian : leader de jeu

1.4.4.1 Un moment important : les discours des entraîneurs

1.4.4.1.1 Verbalisations en EdE

Les verbalisations montrent plusieurs actes chez Christian (« *Je pense à gagner, gagner avec l'équipe. Je me dis aussi de tenter des choses* »). Nous notons qu'il focalise son attention sur les regards de ses partenaires (« *tous concentrés. Je vois dans les yeux qu'ils sont concentrés. Les regards. Tout monde se regarde dans les yeux. Il n'y a personne qui baisse la tête* »). Christian écoute le discours et retient surtout la notion de combat (« *J'écoute tout ... Je suis concentré sur toutes les paroles qu'ils disent ... Je retiens surtout sur la notion de combat* »). Dans les actes, il a l'impression que ses partenaires sont motivés et confiants (« *Je sens qu'on est serein ... Je sens la pression qui monte ... Je sens vraiment qu'on est tous dedans qu'on est prêt* »). Nous notons d'ailleurs plusieurs éléments en arrière-plan qui montrent qu'il considère cela comme positif (« *une bonne pression ... s'il n'y en a pas, on peut vite perdre le match ... c'est déjà arrivé sur certains matchs au début de l'année ... on prépare les phases finales* »). À ce moment-là, Christian est toutefois « *anxieux* ». Il ne se sent « *pas motivé au maximum* ».

1.5 Le scénario de match et l'analyse vidéo

Nous constatons que dans l'ensemble les consignes collectives données par Michel et Julien ont été moyennement respectées (cf. tableau 67, ci-dessous). La consigne de Julien n'a pas été suivie, mais l'analyse vidéo nous a montré que les joueurs franchissaient facilement le premier rideau défensif. Ils marquaient facilement des essais, sans avoir besoin de se faire des passes. Ces éléments expliquent peut-être pourquoi ils n'ont pas respecté la consigne de Julien.

Tableau 67. Efficacité des consignes d'avant match, match 3 des Espoirs.

Consignes données lors de l'avant match	1 ^{ère} mi-temps Score 6-28	2 ^{ème} mi-temps 6-42	Total
Michel : « Discipline »	3 pénalités contre 5 concédées par l'adversaire	5 pénalités contre 6 concédées par l'adversaire	8 pénalités contre 11 concédées par l'adversaire
Julien : « Jouer large dans un premier temps »	1 fois sur 10 possessions	1 fois sur 12 possessions	2 fois sur 22 possessions

2. Interprétation des données

2.1 L'organisation et les contenus de discours

2.1.1 Planification et adaptation *in situ*

À la différence des autres études de cas, Michel (entraîneur des avants) et Julien (entraîneur des $\frac{3}{4}$) se sont répartis clairement des rôles pour cet avant match. Michel doit parler des aspects stratégiques et techniques, et Julien des aspects motivationnels. Toutefois, nous remarquons que le jour du match Julien donne davantage des consignes stratégiques et tactiques aux joueurs.

Les entraîneurs ont également prévu de donner quatre à cinq consignes au total. Nous constatons qu'ils donnent effectivement ces consignes le jour du match. Cependant, nous pointons, dans la grille d'analyse des discours, la présence de quatre consignes différentes pour Julien, et de huit consignes différentes pour Michel. Michel a donc peut-être donné trop de consignes par rapport aux capacités mnésiques de ses joueurs.

Enfin, nous remarquons que Julien utilise le contexte local lorsqu'il planifie son discours. Il veut mettre en garde les joueurs sur le contexte du match (un match *a priori* plus facile à jouer) et rappeler le contenu global stratégique. Comme pour les études de cas précédentes, Julien semble respecter son fil rouge : montrer de la confiance aux joueurs.

Nous remarquons ensuite lors du discours de Michel une décision adaptative. Michel décide d'utiliser le rituel du cercle pour reconcentrer les joueurs, suite à une interruption de son discours par l'arbitre. Il parlait en effet d'une consigne importante liée au contexte local. Nous observons ensuite un savoir d'expérience pour capter l'attention : Michel décide de sortir du cercle de joueur.

2.1.2 Les stratégies de communication utilisées

Michel, semble mobiliser encore une fois son style de leadership préférentiel. Il est directif. Il parle calmement, et les joueurs l'écoutent. Son discours s'accompagne, comme à son habitude de beaucoup de gestes pour accentuer ou illustrer ses propos. Il est sur une posture de partage lorsqu'il donne ses consignes. Son discours semble positif. Il rappelle essentiellement des consignes stratégiques et tactiques.

Lorsque nous observons Julien, il nous paraît s'inscrire dans un style de leadership similaire à Michel.

2.2 Les indices significatifs pour les entraîneurs

Pendant son discours, Julien a l'impression que ses joueurs sont concentrés et motivés. Il observe l'ensemble du groupe et utilise plusieurs indices de lecture : les « *yeux qui bougent* » dans sa direction, les « *visages fermés* ». Des éléments du contexte général (la culture des phases finales de l'équipe) et local (huit heures de bus pour ce match) semblent le conforter dans l'idée que son équipe est prête. Toutefois, nous remarquons que Julien ne voit pas de signes d'une motivation particulière, comme on peut s'attendre pour un match important. Nous repérons des indices significatifs pour lui : il ne voit pas de joueurs « *qui se rassurent en se tapant dans le dos* », des joueurs qui « *s'encouragent, ou se prennent dans les bras* ».

Julien profite ensuite du discours de son collègue Michel pour continuer à prendre le pouls de l'équipe. Il observe toujours des « *regards fermés* ». Il tente de déceler des joueurs qui ne sont pas concentrés en balayant son regard de la gauche vers la droite. Il mobilise un savoir d'expérience lorsqu'il interpelle ces joueurs par le regard. Il veut les reconcentrer. Il fronce les sourcils dans leur direction.

2.3 La dimension intersubjective des discours

Il semblerait que Christian (leader de jeu) soit plus stressé que d'habitude, en raison du contexte local : l'approche des phases finales. Lors des discours, il a comme Julien l'impression que ses partenaires sont concentrés, motivés et confiants. Cette impression est corrélée à plusieurs indices de lectures similaires de ceux utilisés par Julien. Il observe lui aussi le regard et les yeux de ses coéquipiers. Il voit que ces derniers croisent leur regard. Il ne voit pas de joueurs qui baissent la tête. Flavien (le capitaine) semble quant à lui avoir la même

impression. Il observe également des regards fermés et pense que ses coéquipiers sont concentrés.

Flavien paraît également montrer toujours la même logique d'appropriation des consignes. Il tente, en tant que capitaine, de mémoriser l'ensemble des consignes. Il retient en particulier les consignes répétées aux très souvent aux entraînements. Une consigne est notamment en rapport avec le plan de jeu global de l'équipe. De plus, il paraît se référer à son poste de jeu pour justifier son mode de fonctionnement lors de l'avant match. Christian semble également écouter attentivement les consignes de ses entraîneurs. Il retient surtout la notion de combat prônée par Michel. À ce moment-là, Michel répète plusieurs fois cette consigne, ce qui souligne, comme pour l'étude de cas N°1, l'efficacité de ce savoir d'action.

Afin de synthétiser les données préalablement présentées pour chaque étude de cas, nous avons fait le choix d'organiser ce chapitre en trois parties : nous présentons tout d'abord les savoirs d'actions observés pour chaque entraîneur⁵². Puis, nous tentons d'identifier un éventuel partage de ces savoirs entre les entraîneurs. Enfin, nous évaluons l'efficacité des discours à travers le ressenti des joueurs leaders, et l'impact des consignes sur le jeu.

Nous souhaitons distinguer dans notre présentation les résultats qui concernent les discours destinés au collectif, et les communications individuelles avec les joueurs. Ce sont en effet les deux modalités d'adressages dominantes chez nos sujets.

1. Synthèse individuelle

Nous faisons le choix d'utiliser, comme dans le chapitre 3 de la partie théorique, les registres de technicité comme grille d'analyse de l'activité des entraîneurs. Nous rappelons ici la description de ces registres :

- Le registre de maîtrise : c'est une mise en œuvre efficace et rassurante de stratégies préalables et de techniques préférentielles ;
- Le registre de participation : correspond aux différents rôles de l'entraîneur, à ses degrés d'engagement variables dans la situation ;
- Le registre de transformation : nous pensons à un ajustement en cours de situation ;
- Le registre de « lecture » : cela recouvre la construction personnelle dans l'observation et l'analyse d'une situation. Nous pensons par exemple aux repères visuels utilisés par les entraîneurs pour prendre des décisions.

Nous utilisons des bulles rouges pour mettre en évidence les registres qui caractérisent selon nous au mieux l'activité des entraîneurs. Nous déterminons ce (ou ces) registre(s) dominant(s) en nous basant sur deux critères : le caractère singulier des savoirs d'action mobilisés dans chaque registre, en rapport avec les savoirs d'action partagés par le binôme d'entraîneur, ainsi que l'utilisation répétée de ces savoirs d'action dans les différentes études de cas. Ce n'est donc pas la taille de la bulle ou le nombre d'*items* qu'elle contient que nous prenons en compte ici. Il nous semble par exemple normal que le registre de participation, sur les rôles et degrés d'engagement des entraîneurs, soit moins détaillé que le registre de maîtrise, lié aux stratégies préférentielles de communication.

1.1 Jules

Lors des discours destinés à l'équipe, nous observons un style de leadership directif chez Jules (*cf.* figure 23, page 230). Il donne essentiellement aux joueurs des consignes stratégiques et tactiques sur le versant offensif. Il veut faire un discours rapide, avec peu de consignes. Nous remarquons qu'il mobilise plusieurs stratégies de communications préférentielles pour parvenir à ce but. Il semble s'inscrire plutôt dans un registre de maîtrise :

- Il essaye d'insister sur les consignes les plus importantes ;
- Il place ces consignes en premier dans son discours ;
- Il parle aux joueurs en utilisant beaucoup de gestes ;
- Il est sur une posture de partage ;
- Il tente de cacher ses émotions.

⁵² Rappelons que nous considérons les savoirs d'expérience comme faisant partie de ce type de savoir.

Nous constatons également que les consignes de Jules sont construites en fonction du plan de jeu de l'équipe et de l'adversaire affronté, donc dans une perspective dialectique des sports collectifs (Uhlrich, 2015). D'autre part, pour évaluer les effets de son discours, il n'hésite pas à observer ses joueurs. Il utilise en priorité des repères visuels (les regards des joueurs) ou auditifs (les éventuelles discussions entre eux). Enfin, Jules semble avoir une grande confiance en les qualités techniques de ses joueurs.

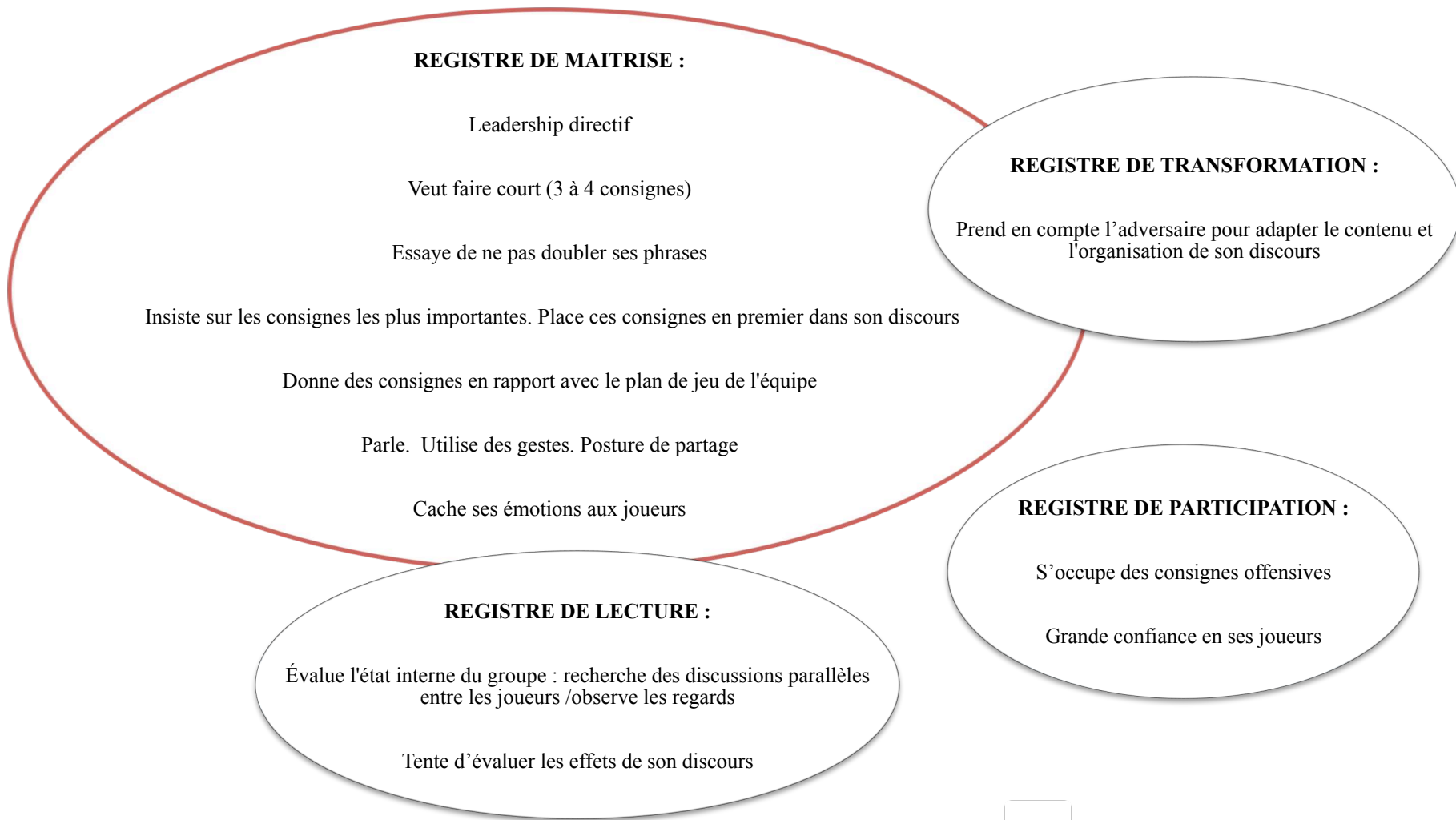


Figure 22. Savoirs d'action mobilisés par Jules lors des discours destinés au collectif.

Lors des communications individuelles, Jules parle essentiellement aux joueurs qui ont besoin d'être mis en confiance (*cf.* figure 24, ci-dessous). Il prend en compte en priorité le contexte général avant de parler. Il utilise son analyse de la personnalité des joueurs, et de leurs qualités techniques. Il parle en se rapprochant physiquement d'eux, mais ne rentre pas pour autant dans leurs espaces intimes (il est à environ un mètre de chaque joueur lorsqu'il parle). Il donne à la fois des conseils techniques et des encouragements.

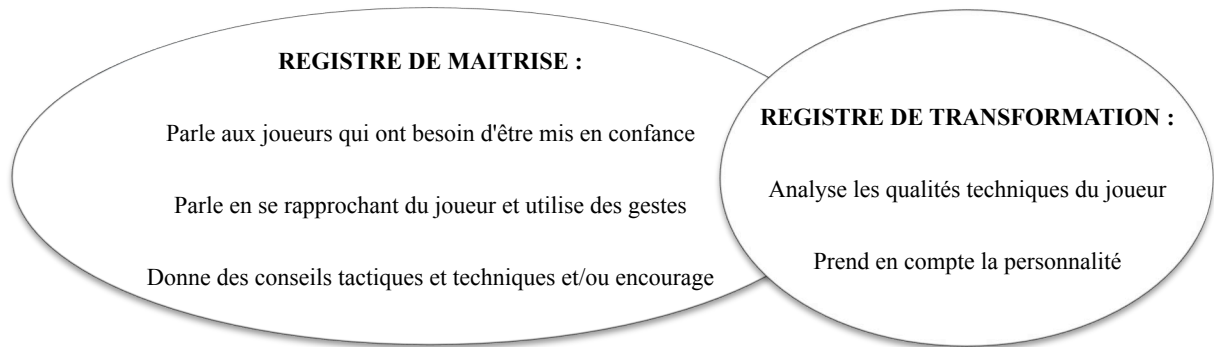


Figure 23. Savoirs d'action mobilisés par Jules lors des communications individuelles

1.2 Grégoire

Lors des discours destinés à l'équipe, nous observons un style de leadership directif chez Grégoire (*cf.* figure 25, page suivante). Il veut faire un discours rapide, et donner peu de consignes. Il donne essentiellement des consignes stratégiques et tactiques sur le versant défensif. Il traite aussi des aspects mentaux.

Le registre de transformation et le registre de participation nous paraissent caractériser au mieux l'activité de Grégoire. En effet, à la différence de Jules, il s'inscrit également dans un leadership autoritaire. Il n'hésite pas en fonction de son évaluation de l'état mental et affectif de l'équipe à sortir de la trame prévue de son discours. Il tente alors de dynamiser les joueurs autour des valeurs partagées par le groupe ou des valeurs du club. Ses discours sont également marqués par une prise en compte de l'adversaire. Pour diagnostiquer l'état d'esprit des joueurs, il utilise en priorité des repères visuels (les regards) ou des repères auditifs (les discussions entre les joueurs). Grégoire observe les joueurs pendant son discours, mais aussi pendant le discours de son collègue. Il y a également chez Grégoire une volonté de cacher et de maîtriser ses émotions. Il veut avant tout montrer de la confiance et être positif. Nous remarquons toutefois, peut-être de façon contradictoire, qu'il crie ou parle fort. Il donne aussi souvent des feedbacks négatifs.

Il alterne entre une posture de partage lorsqu'il donne des consignes défensives, et une posture de domination lorsqu'il tente de dynamiser les joueurs. Enfin, il paraît avoir une grande confiance en les qualités techniques de ses joueurs.

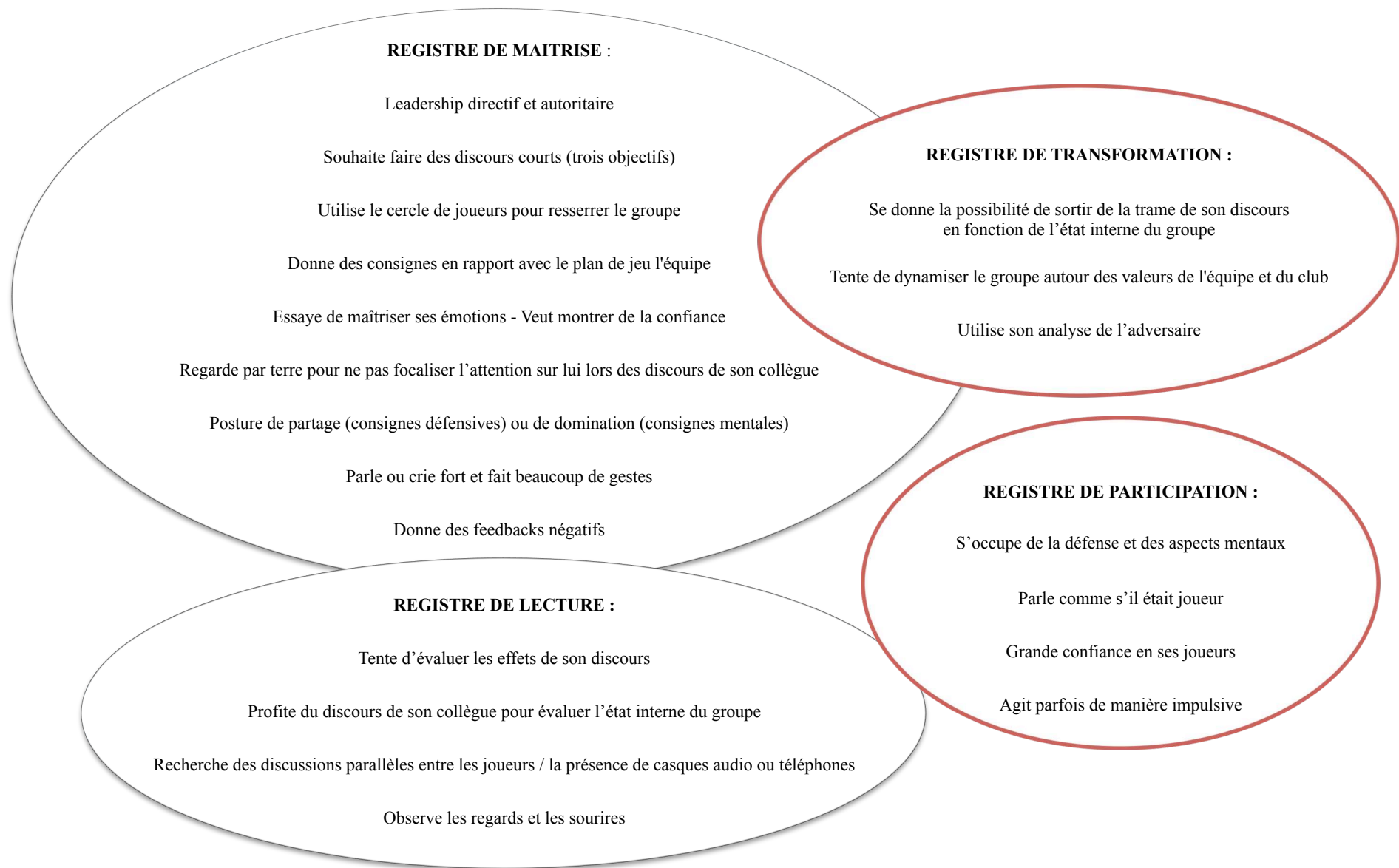


Figure 24. Savoirs d'action mobilisés par Jules lors des discours destinés au collectif.

Lors des communications individuelles, Grégoire parle essentiellement aux joueurs qui ont besoin de repères ou d'être rassuré (cf. figure 26, ci-dessous). À la différence de Jules, il montre une attitude paternaliste et proche des joueurs. Il donne plutôt des encouragements. Nous constatons qu'il prend en compte des éléments du contexte général : la personnalité de son joueur ou ses qualités physiques et techniques. Il se réfère également au contexte local (l'adversaire).

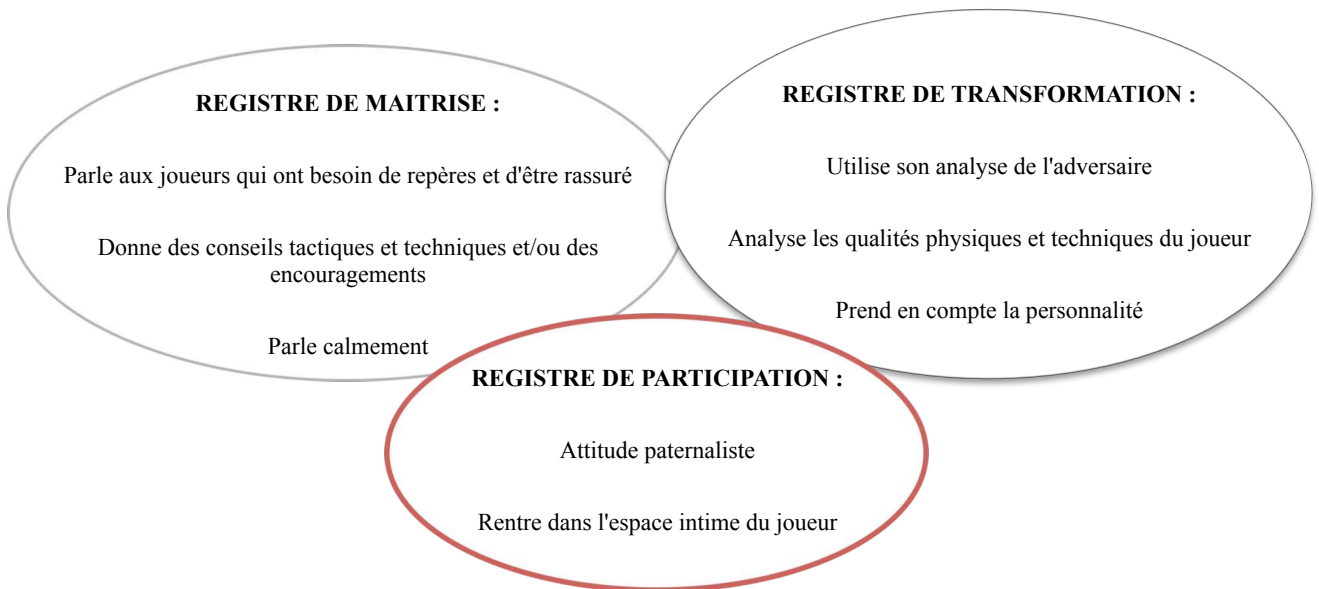


Figure 25. Savoirs d'actions mobilisés par Grégoire lors des communications individuelles.

1.3 Michel

Lors des discours destinés à l'équipe, Michel a un mode de fonctionnement directif (cf. figure 27, page suivante). Nous notons qu'il n'y a pas réellement de répartition des rôles avec son collègue Julien. Michel semble s'inscrire dans un registre de maîtrise. Il veut faire un discours court, et donner peu de consignes. Nous remarquons qu'il mobilise un ensemble de stratégies de communications préférentielles :

- Il parle calmement et accompagne son discours par des gestes ;
- Il utilise une posture de partage et donne des feedbacks positifs ;
- Il commence son discours par la consigne la plus importante ;
- Il veut employer des mots clairs en rapport avec le vécu des joueurs ;
- Il essaye de maîtriser et cacher ses émotions afin de montrer de la confiance.

Pour évaluer les effets de son discours, il n'hésite pas à observer ses joueurs. Il utilise en priorité des repères visuels comme les regards ou les visages.

Enfin, son rituel de discours paraît assez souple. Il l'adapte en fonction du contexte local : il utilise son analyse de l'adversaire, et se donne la possibilité de restreindre son intervention en fonction des improvisations de son collègue Julien.

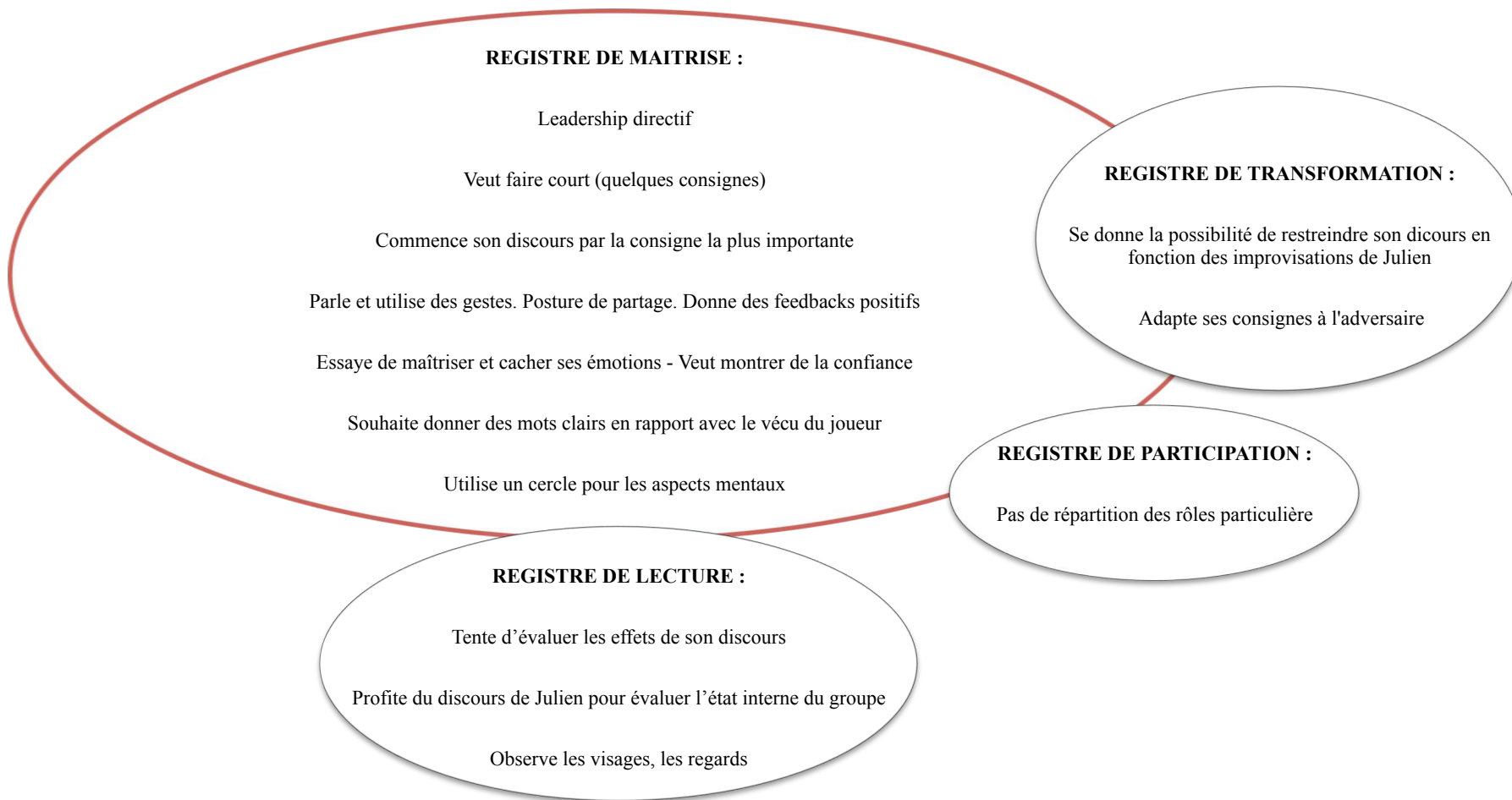


Figure 26. Savoirs d'action mobilisés par Michel lors des discours destinés au collectif.

Michel est dans un rôle différent lors des communications individuelles (cf. figure 28, ci-dessous). Il parle essentiellement aux avants, et notamment aux joueurs de première ligne. Il montre une attitude proche et paternaliste avec les joueurs, notamment ceux qui ont besoin de repères ou d'être rassuré. Il prend en compte des éléments du contexte général comme la personnalité des joueurs ou leurs qualités techniques. Il se réfère également au contexte local (l'adversaire).

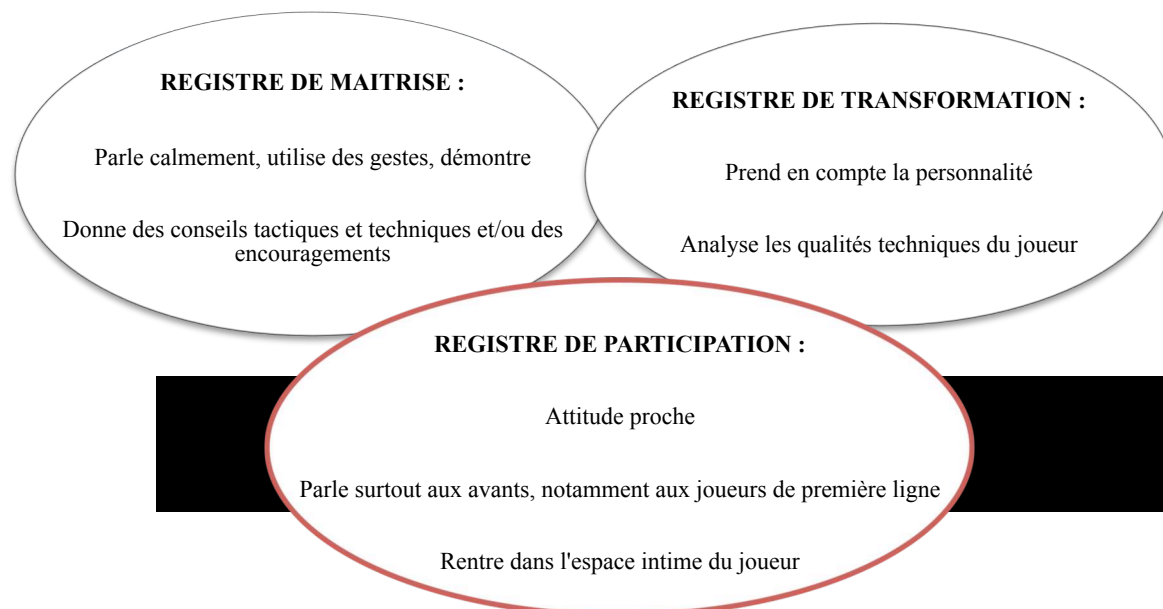


Figure 27. Savoirs d'actions mobilisés par Michel lors des communications individuelles.

1.4 Julien

Lors des discours destinés à l'équipe, Julien semble s'inscrire dans deux registres dominants : le registre de lecture et le registre de transformation (cf. figure 29, page suivante). L'activité de Julien est en effet marquée par une observation forte des joueurs lors des discours. Il utilise en priorité des repères visuels comme les « regards fermés », l'orientation des regards, et des repères auditifs comme les silences dans le vestiaire pour évaluer l'état mental et affectif des joueurs. En fonction de cette évaluation, Julien se donne la possibilité de modifier l'organisation et les contenus de son discours. Il tente alors de dynamiser l'équipe autour des valeurs du club. Il prend en compte également le contexte du match.

Son mode de fonctionnement est assez directif. Il veut faire un discours rapide et donner peu de consignes. Il préfère cependant répéter plusieurs fois les consignes importantes. Il demande aussi aux joueurs de visualiser les premières minutes de la rencontre.

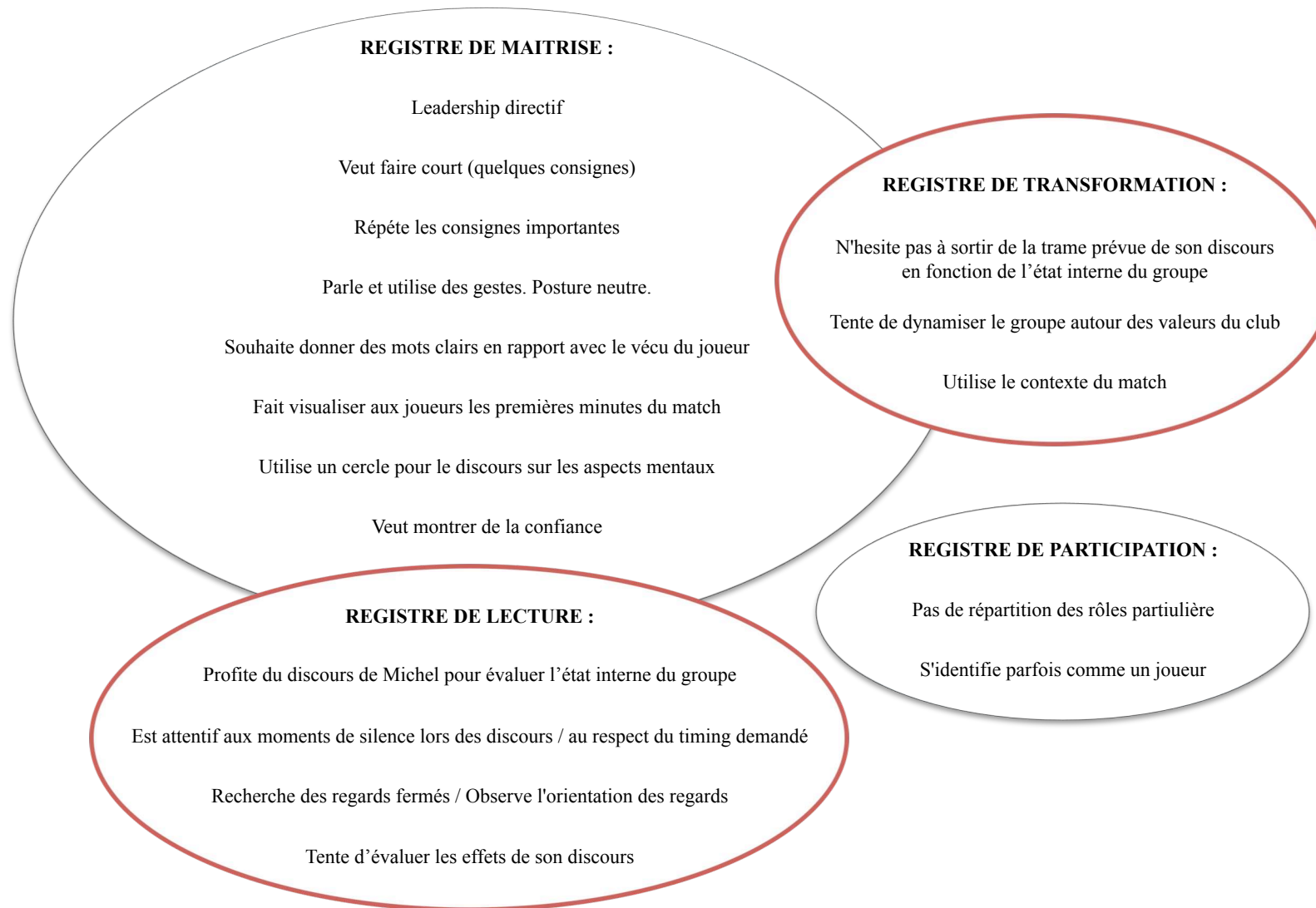


Figure 28. Savoirs d'action mobilisés par Julien lors des discours destinés au collectif.

Julien semble s'inscrire dans un rôle différent lors des communications individuelles (cf. figure 30, ci-dessous). Il parle essentiellement aux joueurs clés ou aux joueurs qui risquent de mettre l'équipe en danger. Il montre une attitude proche et donne des encouragements. Il prend en compte un élément du contexte général : les qualités techniques du joueur.

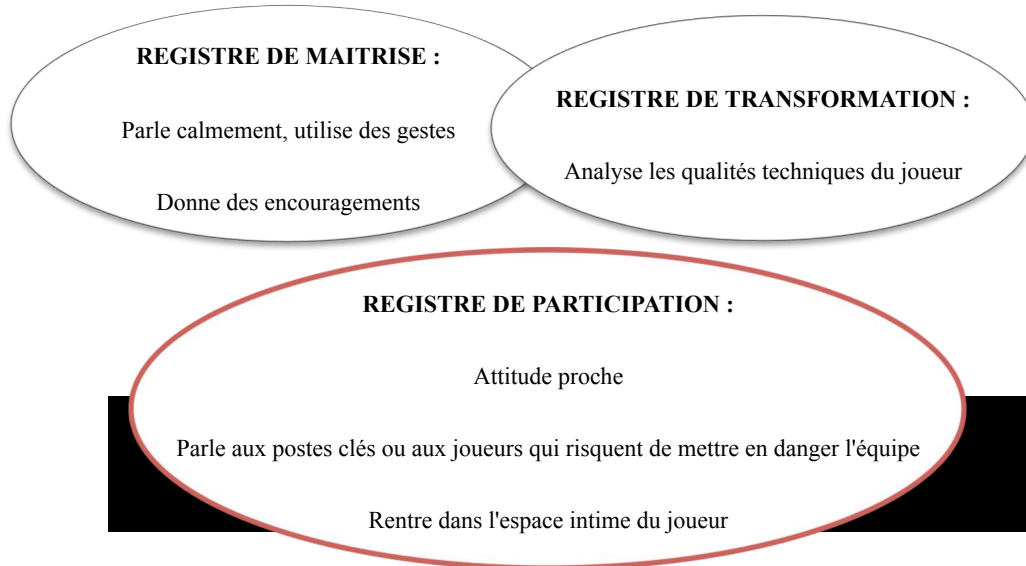


Figure 29. Savoirs d'action mobilisés par Julien lors des communications individuelles.

2. Les Savoirs partagés par les entraîneurs

Nous utiliserons ici la grille d'analyse des discours car cet outil nous permet d'identifier facilement des savoirs partagés par les entraîneurs. Une lecture de la grille d'analyse des discours (cf. tableau 68, page suivante) de la gauche vers la droite nous permet ainsi de repérer plusieurs logiques communes entre les entraîneurs de ces deux staffs, et cela indépendamment du contexte du match. Ces savoirs partagés sont repérables dans le tableau 65 par le jeu de cases colorées en rose, qui révèlent de nombreuses sous-catégories identiques en ce qui concerne le plus fort pourcentage :

- Un adressage des discours en priorité vers l'équipe ou vers un seul joueur ;
- Les modalités « parle » ou « fait des gestes » sont les plus utilisées par les entraîneurs ;
- Les entraîneurs communiquent essentiellement de manière unilatérale ;
- Ils s'inscrivent le plus souvent dans une posture de partage ;
- Ils donnent des consignes stratégiques et tactiques ou mentales ;
- Enfin, ils semblent privilégier dans leurs discours une analyse de forces et faiblesses de leur équipe ou de l'adversaire. Nous notons aussi une volonté d'influencer l'état émotionnel et mental.

Nous attirons l'attention du lecteur sur les cases colorées en vert, qui permettent de repérer des fonctionnements atypiques chez les entraîneurs. Nous pensons par exemple aux styles individuels de coaching (par exemple : la modalité « crie » de Grégoire ou la posture de domination qui le caractérisent) et aux effets du contexte local ou liés à la situation (par exemple : Michel qui crie lors du match 3 pour éviter que ses joueurs prennent ce match, présumé plus facile, à la légère). Nous croyons aussi que ces singularités peuvent faire apparaître des liens de complémentarité au sein du binôme d'entraîneurs (par exemple : Julien parle plus des aspects mentaux que Michel).

Tableau 68. Les grilles d'analyse des discours pour l'ensemble des entraîneurs.

MATCH	MATCH 1 CRABOS		MATCH 2 CRABOS		MATCH 3 CRABOS		MATCH 1 ESPOIRS		MATCH 2 ESPOIRS		MATCH 3 ESPOIRS	
Entraîneur	Jules	Grégoire	Jules	Grégoire	Jules	Grégoire	Michel	Julien	Michel	Julien	Michel	Julien
Adressage												
1 joueur	30%	18%	26%	22%	75%	19%	10%	18%	8%	7%	0%	0%
le capitaine	0%	4%	0%	6%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
les avants	3%	4%	4%	0%	0%	0%	3%	0%	27%	0%	12%	12%
les 3/4	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
groupe	15%	14%	0%	0%	0%	7%	0%	0%	3%	14%	6%	6%
l'équipe	52%	61%	70%	72%	25%	75%	88%	82%	62%	79%	82%	82%
Modalité ou comportement												
Fait des gestes	40%	44%	45%	42%	43%	49%	48%	48%	39%	13%	6%	6%
Parle	48%	18%	45%	24%	57%	33%	51%	48%	59%	75%	83%	81%
Interpelle	10%	9%	0%	3%	0%	2%	0%	0%	2%	13%	0%	13%
Prend à part une ou plusieurs personnes	0%	2%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Crie	2%	27%	10%	30%	0%	16%	1%	4%	0%	0%	11%	0%
Modalité ou comportement												
Communique unilatéralement	100%	83%	100%	84%	92%	84%	100%	100%	97%	100%	100%	100%
Questionne	0%	7%	0%	5%	0%	11%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Echange	0%	10%	0%	11%	8%	5%	0%	0%	3%	0%	0%	0%
Posture globale												
Posture de domination	3%	54%	0%	39%	0%	35%	3%	0%	8%	8%	6%	0%
Posture de soumission	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Posture de partage	47%	25%	61%	50%	33%	28%	90%	50%	70%	23%	47%	0%
Posture de rejet	3%	0%	0%	0%	0%	3%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Posture neutre	47%	21%	39%	11%	50%	12%	8%	50%	22%	69%	47%	100%
Posture NC	0%	0%	0%	0%	17%	23%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Contenu												
Feedback +	38%	33%	0%	0%	0%	5%	100%	100%	0%	0%	100%	50%
Feedback -	63%	67%	0%	0%	0%	95%	0%	0%	0%	0%	0%	50%
Contenu												
Stratégie et tactique	55%	71%	64%	30%	54%	44%	43%	52%	58%	43%	50%	42%
Technique	5%	4%	4%	0%	15%	16%	11%	7%	24%	7%	15%	5%
Mental	24%	14%	20%	50%	15%	27%	23%	41%	13%	43%	25%	32%
Physique	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Arbitrage	0%	0%	0%	0%	0%	0%	5%	0%	0%	0%	0%	0%
Organisation	11%	11%	12%	10%	15%	8%	18%	0%	4%	7%	10%	16%
Autre	5%	0%	0%	10%	0%	6%	0%	0%	0%	0%	0%	5%
Effet recherché ou Intention												
Imposer	18%	33%	7%	5%	0%	8%	18%	6%	3%	0%	0%	11%
Influencer l'état mental ou émotionnel	6%	3%	26%	43%	24%	31%	25%	41%	10%	41%	32%	26%
Convaincre	27%	18%	22%	14%	0%	11%	23%	19%	13%	6%	5%	0%
Rappeler	21%	12%	11%	19%	41%	29%	14%	6%	23%	24%	55%	37%
Analyse du jeu de son équipe ou de l'adversaire	27%	33%	33%	19%	35%	21%	20%	28%	53%	29%	9%	26%

Lors des discours destinés à l'équipe, les entraîneurs paraissent s'inscrire dans un mode de leadership très directif auprès des joueurs. Ils ont la volonté de faire des discours courts et souhaitent donner peu de consignes. Ils adaptent également leurs consignes en fonction de l'adversaire. Nous avons d'ailleurs remarqué qu'ils n'hésitaient pas à modifier l'organisation habituelle de l'avant match ou de leurs discours en fonction du contexte local (adversaire ou enjeu). Nous notons également pour l'ensemble des entraîneurs une activité importante d'observation. Que ce soit pendant leur discours ou celui de leur collègue, ils essaient de percevoir l'état mental et affectif des joueurs. Le plus souvent, ils utilisent les « regards » comme indice de lecture privilégié. Ils demandent ensuite aux joueurs de former un « cercle » dans le but de souder l'équipe. Enfin, nous notons que les entraîneurs tentent souvent de maîtriser leur stress. Ils veulent cacher ce stress en montrant de la confiance auprès du groupe.

Pour le binôme Jules et Grégoire, nous identifions plusieurs savoirs partagés au sein du même staff technique :

- Ils construisent leurs discours à partir du plan de jeu de l'équipe ;
- Ils ont une grande confiance en leur équipe ;
- Ils se partagent des rôles bien précis : Grégoire s'occupe des aspects mentaux et défensifs. Jules s'occupe des aspects offensifs ;
- Jules et Grégoire ont pour philosophie d'utiliser les discours pour transmettre en priorité des connaissances stratégiques à leurs joueurs. Ils ne veulent pas solliciter de façon trop importante la fibre émotionnelle. Cette anticipation semble liée à la maturité de leur groupe, par conséquent au contexte général.

Pour le binôme Michel et Julien nous observons d'autres savoirs partagés :

- Ils veulent donner des mots clairs en rapport avec le vécu des joueurs ;
- Il n'y a pas de répartition particulière des rôles.

Enfin, nous observons chez Michel et Jules, entraîneurs dans deux staffs différents, un savoir d'action partagé. Ils placent, de façon anticipée, en premier dans leurs discours les consignes les plus importantes. Pour Grégoire et Julien, nous constatons qu'ils se donnent la possibilité d'adapter leur discours en fonction de l'état mental et affectif du groupe. Dans ce cas, ils rappellent les valeurs de l'équipe ou du club pour dynamiser les joueurs.

Lors des communications individuelles, nous notons pour l'ensemble des entraîneurs une attitude proche des joueurs. Ils parlent calmement et utilisent des gestes pour accompagner leurs paroles. Ils veulent s'adresser en priorité aux joueurs qui ont besoin d'être mis en confiance. Ils donnent des encouragements et/ou des conseils techniques. Leur intervention est courte. Avant de parler, ils prennent en compte la personnalité de leur joueur, ainsi que ses qualités techniques.

3. Les savoirs d'actions efficaces

De façon générale, nous observons que les joueurs retiennent une à deux consignes dans les discours des entraîneurs. Nous pourrions peut-être expliquer ce résultat par le fait que les entraîneurs donnent souvent plus de consignes que prévues. D'autre part, nous remarquons des niveaux d'efficacité variés des discours en fonction des joueurs. Les joueurs semblent s'être construit des filtres personnels pour s'approprier les consignes des entraîneurs. Ces filtres sont liés à leurs besoins psychologiques du moment (exemple : se motiver, se mettre en confiance), à leur poste de jeu, ou à leur rôle au sein de l'équipe. Le tableau 69, page 241, permet de repérer les différentes logiques de fonctionnement des joueurs, ainsi que les stratégies de communications efficaces auprès d'eux.

Nous constatons que les capitaines de chaque équipe semblent s'inscrire dans un rôle de

« troisième entraîneur ». Leur but est soit d'intégrer l'ensemble des consignes pour les rappeler ensuite à leurs partenaires ; soit d'apporter une plus-value aux discours des entraîneurs en apportant de nouvelles consignes.

Pour les leaders de jeu, nous remarquons une logique différente. Ils semblent retenir en particulier les consignes qui les concernent directement sur le terrain (*via* leur poste de jeu ou leur rôle) ou les consignes en rapport avec leur adversaire du jour. Ils retiennent également les consignes qui sont répétées le plus souvent aux entraînements.

Nous identifions d'autre part un fonctionnement partagé entre les entraîneurs et les joueurs en ce qui concerne l'évaluation de l'état mental et affectif du groupe pendant les discours. Léo ou Jonas tentent par exemple d'observer les joueurs qui ne s'intéressent pas aux discours. Il arrive aussi que les joueurs se servent de cette évaluation de l'état interne du groupe pour réguler leurs propres émotions. Ils utilisent les « regards fermés » de leurs partenaires pour se mettre en confiance ou se motiver.

Enfin, nous soulignons plusieurs modes d'intervention qui peuvent être efficaces auprès des joueurs comme les changements de posture pour annoncer un objectif clé, l'utilisation d'un support visuel pour rappeler les consignes, ou encore le fait de donner des buts de performance.

Nous notons enfin un aspect bénéfique des communications individuelles. Ces communications semblent appréciées par les joueurs. Ils rapportent que cela les aide à se mettre en confiance, à se motiver, ou encore à mieux comprendre leurs rôles sur le terrain.

Tableau 69. Logiques d'appropriation et efficacité des discours.

Joueurs	Rôle	poste	Rapports au discours	Efficacité des discours
Léo (Crabos)	Capitaine	Talonneur	<ul style="list-style-type: none"> - Mémorise une dernière fois l'ensemble des consignes pour les rappeler à ses partenaires lors de l'échauffement - Observe ses partenaires et se sert de son évaluation de l'état interne du groupe pour se mettre en confiance - Utilise un rituel d'imagerie mentale en lien avec les consignes 	<ul style="list-style-type: none"> - Retient en particulier une consigne relative à l'adversaire
Vincent (Crabos)	Leader de jeu	Ailier/centre	<ul style="list-style-type: none"> - Retient les consignes qui le concernent directement. Mémorise les consignes relatives à son poste de jeu ou celles qu'il n'applique pas toujours en match - Observe ses partenaires et se sert de son évaluation de l'état d'esprit du groupe pour se mettre en confiance - Lorsqu'il est remplaçant, Vincent est plus dans l'état d'esprit d'encourager ses partenaires 	<ul style="list-style-type: none"> - Les discours de Grégoire l'aident à se motiver - Retient efficacement les consignes que ses entraîneurs répètent souvent aux entraînements - Une consigne mémorisée semble liée à un changement de posture de Grégoire - Le discours de Jules lors du match 2 semble moins efficace auprès de lui. Il s'attend à un discours plus « émotionnel »
Baptiste (Crabos)	Leader de jeu	Centre	<ul style="list-style-type: none"> - Filtre les discours en fonction de ce qui lui semble intéressant - Observe ses partenaires et se sert de son évaluation de l'état d'esprit du groupe pour se mettre en confiance - Utilise le discours de Grégoire pour se motiver 	<ul style="list-style-type: none"> - Apprécie un discours de Grégoire avec peu de consignes - Un discours de Grégoire l'aide à se motiver - Retient en particulier les objectifs quantifiés
Jonas (Espoir)	Capitaine	Troisième ligne centre	<ul style="list-style-type: none"> - N'écoute pas forcément les discours de ses entraîneurs car ils sont souvent pour lui un rappel - Se concentre sur ce qu'il peut apporter de plus en tant que capitaine. Il observe ses partenaires et réfléchit à des consignes qui n'ont pas été dites, et qu'il pourra donner ensuite à ses coéquipiers de manière individuelle - Utilise un rituel d'imagerie mentale en lien avec les consignes 	<ul style="list-style-type: none"> - Apprécie et utilise le tableau de consignes avec des mots-clés de couleur
Flavien (Espoir)	Capitaine (match 3) ou leader de jeu	Demi de mêlée	<ul style="list-style-type: none"> - Observe ses partenaires et se sert de son évaluation de l'état d'esprit du groupe pour se mettre en confiance - Mémoriser une dernière fois l'ensemble des consignes. Cette intention semble associée à son rôle de capitaine et à son poste de demi de mêlée. Ce poste est en effet un poste charnière en rugby. Il contribue à donner l'orientation du jeu à ses partenaires 	<ul style="list-style-type: none"> - Les discours l'aident à se motiver - Apprécie le tableau de consignes avec des mots-clés de couleur
Sébastien (Espoir)	Leader de jeu	Troisième ligne aile	<ul style="list-style-type: none"> - Se sert du groupe pour se motiver - Mémorise les consignes liées à son poste 	<ul style="list-style-type: none"> - Retient les consignes qui sont le plus souvent répétées à l'entraînement ou en rapport avec son poste
Christian (Espoir)	Leader de jeu	Troisième ligne aile	<ul style="list-style-type: none"> - Observe ses partenaires et se sert de son évaluation de l'état d'esprit du groupe pour se mettre en confiance 	<ul style="list-style-type: none"> - Retient efficacement la consigne qui est le plus souvent répétée lors des entraînements

Ce chapitre a pour but de réaliser une discussion en trois parties, une théorique, une méthodologique et une dernière ouvrant des perspectives pour la suite de la recherche. La première partie envisage une discussion des principaux résultats relatifs aux discours d'avant match des entraîneurs de rugby. Rappelons, dans ce cadre, que nous avons initialement formulé une question de recherche : quelles organisations et quels contenus de discours sont susceptibles d'être efficaces auprès des joueurs ?

Nous avons également émis une double hypothèse en lien avec l'analyse de l'expérience vécue des entraîneurs :

- Nous pensons que les savoirs d'actions que les entraîneurs mobilisent le jour du match varient sensiblement en fonction du contexte local ;
- Nous croyons également que la personnalité des joueurs est un indicateur souvent utilisé par les entraîneurs pour individualiser les communications d'avant match.

La seconde partie de ce chapitre nous permet d'effectuer un bilan sur notre démarche méthodologique, à travers les différents apports pour documenter les discours des entraîneurs. Enfin, dans une dernière partie, nous envisageons des pistes pour la poursuite de ce travail, afin d'en prolonger la réflexion, à la fois dans le champ de la recherche, et dans celui de la formation.

1. Discussion des principaux résultats

1.1 Les organisations et les contenus de discours efficaces

Tout d'abord, nous relevons que les discours d'avant match des entraîneurs auprès de l'équipe sont de véritables rituels de vestiaire. Ils sont souvent codifiés et planifiés à l'avance dans des buts bien précis. En prolongeant l'idée des rituels de transformations de Canal et Quintilla (1999), nous avons pu apprécier l'importance de ces rituels pour mieux préparer l'équipe. Nous avons par exemple observé plusieurs savoirs d'expérience montrant une volonté d'agir sur l'état psychologique et affectif des joueurs. Un des entraîneurs, Julien, tente par exemple, lors du match 2, de motiver ses joueurs en évoquant les différences culturelles avec l'adversaire. D'autre part, les discours utilisés par les entraîneurs semblent concorder avec les descriptions de la littérature scientifique (Cook & Crewther, 2012 ; Mellalieu, Hanton, & Shearer, 2008). Ces discours traitent le plus souvent des aspects stratégiques et tactiques abordés au cours de la semaine. Les entraîneurs tentent également d'agir sur la motivation, la concentration, ou le niveau de confiance des joueurs. Ils mènent aussi des communications individuelles, essentiellement pour rassurer les joueurs ou rappeler des détails techniques.

Nous avons par ailleurs observé une intention, partagée par l'ensemble des entraîneurs, de réaliser des discours rapides, avec peu de consignes, dans un souci d'efficacité et de clarté pour l'appropriation par les joueurs. Toutefois, il semblerait que les entraîneurs n'arrivent pas toujours à atteindre cet objectif. Ils se laissent déborder par le fil de leurs discours, et donnent beaucoup de consignes aux joueurs. Le stress lié au match les amène, parfois dans le but de se rassurer, à développer en détail des aspects stratégiques et tactiques, au détriment de la clarté du message. D'ailleurs, les EdE révèlent que les joueurs ne retiennent qu'une à deux consignes dans les discours. Ce résultat est ici en lien avec plusieurs travaux sur la mémoire (Neath, Brown, Mac Cormack, Chater, & Freeman, 2006 ; Neath & Surprenant, 2003), qui nous ont montré que la capacité réelle de stockage de la mémoire à court terme chez un adulte est limitée. Les joueurs ne peuvent donc retenir en moyenne que trois à cinq consignes. D'où

la nécessité selon nous de s'efforcer à limiter davantage le nombre de consignes. Nous avons par ailleurs observé que le fait de rabâcher les consignes aux entraînements peut être efficace avec certains joueurs.

Dans une logique similaire, Michel et Jules ont pour habitude de placer en premier dans leurs discours les consignes les plus importantes. Ce savoir d'action semble efficace puisqu'il concorde avec plusieurs consignes retenues par les joueurs. Nous avons en effet suggéré, en reprenant les travaux de Majerus (2008), l'utilité de placer ces consignes en première ou en dernière position dans les discours pour en faciliter la remémoration. Nous remarquons d'autre part que les entraîneurs utilisent deux formes d'objectifs lors de leurs interventions. Ils donnent à la fois des buts de résultats, ainsi que des buts de processus (Cox, 2005). Ils se contentent de rappeler l'enjeu du match ou de décrire des comportements qui permettent d'exécuter avec précision les stratégies et les tactiques du match. En accord avec plusieurs auteurs (Filby, Maynard, & Graydon, 1999 ; Wilson & Mellalieu, 2007), nous pensons toutefois que les entraîneurs peuvent gagner en précision dans leurs discours en donnant plus d'objectifs de performance. En effet, nous avons pu souligner auparavant l'intérêt d'utiliser des stratégies à buts multiples, et d'adapter la difficulté de ces buts pour motiver les joueurs. Grégoire utilise par exemple des buts de performance lors du match 3 des Crabos, présumé plus facile (exemple : récupérer au moins 6 ballons sur le match). Ce mode de fonctionnement paraît alors efficace, puisque les joueurs appliquent ensuite ces consignes en match. De plus, Baptiste, un des leaders de jeu de l'équipe, mémorise plus facilement ces buts de performance. Par conséquent, si chaque joueur s'attache à atteindre des buts réalistes et moyennement difficiles, l'équipe a peut-être de fortes chances de bien jouer (Cox, 2005).

Nous avons également observé des organisations singulières des discours qui méritent notre attention :

- Lors du deuxième match des Espoirs, Michel et Julien ont effectué une séance vidéo dès l'arrivée aux vestiaires. Ce dispositif peut être utilisé pour solliciter les mémoires visuelles et auditives des joueurs (Grosu, Rusu, & Grosu, 2013), mais aussi pour agir sur la motivation et la sécrétion de testostérone (Cook & Crewther, 2012a et b). Dans un même registre, Michel et Julien ont également utilisé un tableau de consignes avec des mots-clés de couleurs. Ce tableau est très apprécié par Jonas le capitaine. Il mémorise plus facilement les consignes. De plus, les joueurs semblent avoir appliqué ces consignes au cours du match. Ce mode de fonctionnement, présent dans beaucoup de sports collectifs, permet en effet de créer des ancrages psychologiques qui facilitent *a posteriori* le rappel des informations et/ou la transition vers des états psychologiques particuliers (Baert & Dufour, 2006). Ainsi, il semble dommage que les entraîneurs n'aient pas tenté de solliciter davantage ces différents types de mémoires (kinesthésiques, visuelles, auditives).
- Nous notons d'autre part chez Michel et Julien une intention commune de donner des mots clairs, en rapport avec le vécu du joueur. Nous pensons que ce savoir d'action est efficace. En effet, nous avons observé, grâce aux EdE, que les joueurs se rappellent plus facilement des consignes qui sont répétées très souvent aux entraînements. Oiry (2009) a en effet suggéré que les difficultés de communication entre deux individus viennent souvent du fait que leurs propos ne peuvent être associés à un contexte. C'est donc en s'appuyant sur sa connaissance du contexte général (les contenus des entraînements au cours de la saison) et local (la semaine d'entraînement) que le joueur parviendrait à décrypter l'intention de son entraîneur.

Dans un autre registre, la mise en relation des données recueillies lors des EdE et des enregistrements vidéo nous permet de décrire une activité d'observation importante des langages non verbaux des joueurs. Toutefois, nous ne notons aucune répartition des rôles entre les entraîneurs pour organiser cette observation. Ils utilisent les visages et les gestes de leurs

joueurs pour évaluer l'état mental et affectif du groupe. Le « regard » nous paraît être l'indice de lecture privilégié. Cet indice revient en effet de nombreuses fois dans les contenus attentionnels. Pendant leurs discours ou celui de leur collègue, les entraîneurs oscillent entre des regards vers l'ensemble des joueurs, et une focalisation sur les joueurs leaders. Ce résultat entre en cohérence avec nos travaux de recherche précédents (Lainé, 2012) et ceux de Mouchet, Verger, et Maso (2012b) sur le discours à la mi-temps. Toutefois, plusieurs études en analyse comportementale (Ekman, 2016 ; Martin, 2015) nous ont montré que ce savoir d'expérience peut être inefficace. En effet, la zone corporelle la plus facile à contrôler pour un individu est la zone du visage. En comparaison, ce sont les zones des membres inférieurs qui échappent le mieux à notre contrôle. Il semble donc difficile d'apprécier l'état interne d'un joueur uniquement à partir de son regard. Qui plus est, ce dernier peut vouloir cacher ses émotions par peur de jugements. L'entraîneur doit donc tenir compte de ces informations. Nous pensons qu'il pourrait être intéressant de remarquer les changements de posture globale. Ils sont en effet plus souvent révélateurs d'une modification de l'état d'esprit du joueur. Les entraîneurs peuvent aussi utiliser des organisations favorables à l'observation de ces postures, comme le fait de regrouper l'équipe en demi-cercle (rituel de Michel et Julien) ou de se positionner dans un coin du vestiaire (Jules et Grégoire).

D'autre part, nous avons également constaté que les joueurs observent beaucoup leurs partenaires pendant les discours. Ils se focalisent, comme les entraîneurs, sur les « regards » de leurs coéquipiers pour évaluer l'état d'esprit du groupe. De plus, ils utilisent en partie ces « regards » pour réguler leurs propres émotions. Ces résultats semblent entrer en cohérence avec les travaux de Campo *et al.* (2011), qui ont évoqué le fait que l'interpersonnel joue un rôle important au niveau de la régulation émotionnelle des joueurs de rugby. La question de la contagion des émotions est donc essentielle. En effet, les modes de préparations des joueurs sont parfois complètement différents (par exemple : des joueurs qui rigolent ou à l'inverse des joueurs qui ne parlent pas). D'ailleurs, il arrive que les entraîneurs tentent de repérer des joueurs « hors cadre » pendant le discours de leur collègue.

Au sujet de la contagion des émotions, nous avons aussi remarqué que les entraîneurs souhaitent souvent cacher leur stress. La plupart du temps, ils veulent transmettre une forme de confiance à leurs joueurs. Ripoll (2012) rappelle d'ailleurs que la confiance en soi est un élément clé du métier d'entraîneur. En perdant confiance en soi, l'entraîneur développerait une forme d'anxiété qui se répercuterait inévitablement sur l'ensemble de l'équipe. La question de la synchronisation des gestes nous paraît être ici un savoir d'action efficace. Nous avons en effet souligné chez nos sujets qu'ils utilisent des gestes en cohérence avec leur discours. À titre d'exemple, Jules lors du premier match des Crabos parle calmement et rappelle sa confiance envers l'équipe. Il s'inscrit dans une posture globale de partage qui laisse suggérer une forme de décontraction. Cette attitude semble donner de la confiance à ses joueurs. Dans une même perspective, Grégoire n'hésite pas à montrer de la colère et à crier lorsqu'il tente de dynamiser l'équipe. Ces résultats confirment donc l'utilité de savoir adapter ses émotions et ses gestes au contexte local.

Nous avons également relevé un fonctionnement assez directif chez nos entraîneurs. La plupart du temps ils parlent, et leurs joueurs restent silencieux. Nous pensons toutefois qu'il pourrait être intéressant d'utiliser d'autres modes de communication auprès d'eux, comme le fait de provoquer un échange entre des joueurs ayant des rôles identiques sur le terrain (par exemple : les avants et les trois-quarts). Bourbousson et Sève (2010), conseillent en effet de multiplier les opportunités de coordination en sport collectif, c'est-à-dire les moments pendant lesquels les joueurs et les entraîneurs peuvent échanger afin de vérifier et/ou redéfinir leur approche concernant le match à venir. De plus, nous avons constaté que les discours destinés au collectif sont plus ou moins efficaces en fonction des joueurs. Chaque joueur semble en effet disposer d'un filtre personnel pour s'appropriier les consignes de ses entraîneurs. Nous

adhérons donc moins, comme suggéré dans le chapitre 3, à l'idée d'une lecture commune des discours. Nous pensons plutôt à l'émergence d'un monde en partie commun aux joueurs, et à l'émergence de compréhensions singulières (Mouchet, 2003a) liées aux modes de préparation de chaque joueur (certains joueurs sont par exemple très réceptifs aux discours émotionnels), de son poste de jeu, et de son rôle au sein de l'équipe. D'où la nécessité selon nous de peut-être individualiser davantage les discours en communiquant à des groupes plus restreints de joueurs ou à un joueur en particulier.

En rapport avec les travaux de Saury *et al.* (2002), nous avons identifié d'autres savoirs d'actions qui paraissent efficaces auprès des joueurs :

- Nous avons noté tout d'abord des comportements instructifs pour l'ensemble des entraîneurs ;
- Nous avons identifié un rapport feedbacks positifs/feedbacks négatifs plus élevé pour le binôme d'entraîneurs Espoirs ;
- Nous avons remarqué une responsabilisation plus soutenue des joueurs leaders de l'équipe Espoir, qui ont rappelons-le entre 18 et 23 ans, avec des prises de paroles nombreuses et bien organisées ;
- Nous avons observé une répartition des rôles entre les entraîneurs Crabos.
- Nous avons noté enfin l'existence d'alternatives dans les rituels des entraîneurs, bien que ces derniers respectent globalement le cadre prévu de leurs discours.

1.2 L'influence des éléments contextuels

Le contexte général qui englobe le vécu du groupe sur l'ensemble de la saison semble être un élément important pour les entraîneurs lorsqu'ils planifient leurs interventions. Nous remarquons dans l'ensemble qu'ils prévoient les consignes destinées à l'équipe en fonction des forces et faiblesses du collectif et du plan de jeu global. Ils prennent également en compte le contexte local, en choisissant des consignes en rapport avec l'adversaire et l'enjeu du match. Nous voyons ici une convergence avec la création de connaissances et de compréhensions partagées développées par Bourbousson et Sève (2010), ainsi que Rix-Lièvre (2012) : lorsqu'ils rappellent les enjeux du match et les caractéristiques de l'adversaire, les entraîneurs rendent visibles des éléments du contexte actuel. Ce mode opératoire permettrait de renforcer le contexte partagé, et de souder l'équipe. Les allusions des entraîneurs au sujet de l'adversaire sont également plus nombreuses lors des matchs à fort enjeu. En revanche, lors des matchs à faible enjeu, ils communiquent davantage sur les forces et faiblesses de leur équipe. Ce constat est donc identique à celui effectué par Rey et Weiss (2005). En revanche, le lieu de la rencontre semble moins pris en compte dans les logiques des entraîneurs.

Lors des communications individuelles, nous remarquons que les entraîneurs se basent en priorité sur leur connaissance du joueur (personnalité, qualités techniques). Ils prennent aussi parfois en compte le contexte local en citant les particularités de l'adversaire. Rappelons que l'influence du contexte local a également été démontrée au sein de plusieurs études concernant l'activité des entraîneurs et des joueurs en compétition en rugby (Lainé, 2012 ; Mouchet, Harvey, & Light, 2013 ; Mouchet & Le Guellec, 2012a). Ces études ont permis de montrer que les actes (moteurs, cognitifs, langagiers) des entraîneurs et joueurs étaient souvent dépendants d'éléments liés au contexte momentanément du match. Les résultats de notre recherche semblent s'inscrire dans ce postulat. En effet, en fonction des circonstances particulières de la situation, nos sujets sont parfois amenés à prendre des décisions adaptatives qui les sortent momentanément de la trame prévue pour leur discours. Ces décisions font suite à une évaluation de l'état interne du groupe à partir des comportements des joueurs. Les rituels de discours des entraîneurs sont dans ce cas relativement souples. Grégoire et Julien ont par exemple tendance à vouloir dynamiser l'équipe en utilisant des éléments du contexte

général : les valeurs du groupe et/ou les valeurs du club. Michel se donne quant à lui la possibilité de restreindre son intervention en fonction des improvisations de son collègue Julien.

Nos résultats semblent aussi très proches des observations réalisées par Crépin et Dufour (2007). Grégoire et Julien sont en effet capables de jongler entre plusieurs styles de leadership en fonction du contexte momentané. Grégoire passe par exemple d'un style persuasif (Chanceaulme, 2012) à un style autoritaire s'il estime que ses joueurs ne sont pas suffisamment motivés. Ces changements sont parfois efficaces auprès des joueurs. Par exemple, lors de l'étude cas N°3, l'intervention de Grégoire aide Baptiste et Vincent à se motiver pour le match. Toutefois, il se peut aussi que ces changements de leadership soient inefficaces. C'est le cas, lors de l'étude de cas N°2, lorsque Grégoire remarque un excès de confiance chez ses joueurs, malgré ses tentatives pour remobiliser le groupe.

Dans une même optique, les entraîneurs utilisent souvent des postures globales en adéquation avec leur style de leadership. Lors du premier match des Crabos, Grégoire change par exemple de style de leadership. Il utilise une posture globale de domination pour accentuer son style autoritaire. Ce changement est efficace auprès de Vincent, un des leaders de jeu. Il mémorise immédiatement la consigne donnée par Grégoire.

D'autre part, nous remarquons, lorsque les entraîneurs s'adressent à l'équipe, que les discours de types « émotionnels » sont plutôt appréciés par les joueurs. Ces discours semblent en effet concorder avec un besoin de se motiver et/ou de s'encourager juste avant l'échauffement. Ils correspondent aussi à une volonté des entraîneurs de préparer les joueurs au combat, et de viser la fusion collective (Eloi & Uhlrich, 2003 ; Fontorbes, 2007 ; Sarthou, 2010).

Nous avons observé aussi des logiques singulières chez les joueurs. Jonas par exemple, le capitaine des Espoirs, n'écoute pas forcément les consignes. Il se motive seul et utilise un rituel d'imagerie mentale. Rappelons que Jonas est un ancien joueur professionnel en fin de carrière. Il est donc habitué aux discours mobilisateurs de ses entraîneurs. Nous pouvons d'ailleurs établir ici un lien avec l'étude de Kavussanu, Boardley, et Ring (2008) qui montre que plus l'expérience des joueurs est élevée, plus la perception de l'efficacité des entraîneurs diminue. En comparaison, les Crabos sont des joueurs plus jeunes que Jonas. Ils paraissent davantage dépendants des interventions de Grégoire et de Jules pour réguler leurs émotions. À l'image de Vincent qui est déçu lors du deuxième match des Crabos de ne pas entendre un discours plus « violent » de la part de Jules. Son ressenti correspond alors à sa représentation d'une préparation d'un match important. Nous faisons ici un lien avec les travaux de Varguas-Tonsing et Guan (2007) : la position d'outsider ou de favori influencerait les préférences des sportifs en matière de discours. Cet exemple illustre selon nous l'importance de prendre à la fois en compte le contexte général (l'âge et le vécu des Crabos) et le contexte local (l'enjeu du match et l'adversaire) dans les discours.

En résumé, d'un match à l'autre, nous avons relevé des permanences dans l'organisation et la mise en œuvre des discours. Toutefois, les communications entre les entraîneurs et les joueurs varient sensiblement selon les circonstances locales. Nous ne pouvons cependant affirmer que c'est le contexte local du match qui détermine en priorité les communications entraîneurs/joueurs lors de l'avant match. La dynamique entre préparation et adaptation du discours, en fonction des réactions des joueurs permet de parler de co-construction du discours à travers les interactions entre les acteurs. Rappelons que pour Aupetit (2008), il est nécessaire de prendre en compte le caractère dynamique des éléments du contexte local sur la performance. Cette influence peut en effet débiter, s'arrêter, reprendre, s'estomper, s'intensifier, au cours de l'action. Ce n'est donc pas un phénomène figé.

1.3 L'influence de la personnalité des joueurs

Nous identifions en arrière-plan deux niveaux de prise en compte de la personnalité des joueurs :

- Un niveau global, dans les discours destinés au collectif, à travers la prise en compte des valeurs partagées par le groupe et du projet de jeu de l'équipe.
- Un niveau spécifique, lors des communications individuelles, relatif à la prise en compte de la personnalité de chaque joueur.

Nous constatons que les entraîneurs semblent mobiliser deux formes d'empathies lors de ces communications individuelles. Une empathie situationnelle (Lémonie, 2009), qui correspond à une prise en compte du profil technique du joueur et des difficultés qu'il pourrait rencontrer en match, et une méta empathie (Lémonie, 2009) qui correspond à des jugements catégoriels sur sa personnalité. Ces deux formes d'empathie sont systématiquement sollicitées.

De plus, les entraîneurs parlent souvent aux joueurs qui risquent de rencontrer des problèmes techniques sur le terrain ou aux joueurs qui manquent de confiance en eux. Ils semblent s'adresser beaucoup moins aux autres profils de personnalités, peut-être moins atypiques si l'on se réfère à notre synthèse sur les traits de personnalités communs des rugbymen. Toutefois, nous pensons qu'il pourrait être intéressant de communiquer individuellement auprès de ces joueurs. Par exemple, afin de leur rappeler leurs rôles sur le terrain. De plus, pour Ripoll (2012), le système motivationnel d'un sportif repose en partie sur sa personnalité. Les entraîneurs pourraient par exemple proposer des buts d'accomplissements aux joueurs qui ont plus confiance en eux, en lien avec leur profil motivationnel. Ces buts agiraient alors comme des leviers psychologiques, donnant un sens spécifique au match qu'ils vont jouer.

Nous observons aussi que les entraîneurs utilisent dans l'ensemble une attitude proche des joueurs lors des communications individuelles. Ils rentrent dans leur espace intime, parlent à leur oreille, ou mettent la main sur leurs épaules. Ils donnent essentiellement des consignes tactiques et techniques, ainsi que des encouragements. Ils se positionnent dans une posture globale de partage en tentant d'instaurer un climat de confiance. Ces attitudes, parfois paternalistes, sont des indicateurs essentiels de qualité de la relation entraîneur-entraîné. Pour Jowett et Clark-Carter (2006) cela favorise le degré de compréhension des sentiments et des comportements de l'autre, et la poursuite d'objectifs communs. Nous avons d'ailleurs constaté que ces communications individuelles sont efficaces auprès des joueurs leaders. Elles contribuent en effet à les mettre en confiance, et à favoriser ensuite la diffusion de cette confiance au sein de l'équipe.

En ce qui concerne la prise en compte de la personnalité de l'équipe. Il semblerait qu'elle se réalise à travers l'énonciation de consignes en rapport avec le projet global de l'équipe ou les valeurs du groupe. Nous pensons toutefois que pour améliorer la cohésion de l'équipe, les entraîneurs peuvent envisager d'insister davantage sur des attentes partagées par les joueurs. En amont, cela se traduirait par exemple par une planification des objectifs de match en collaboration avec les leaders de jeu. Le jour du match, les entraîneurs peuvent aussi renforcer l'identité de l'équipe en déléguant davantage les discours aux joueurs leaders, afin qu'ils rappellent les objectifs à leurs pairs. Cette approche a notamment été développée au sein des équipes nationales néo-zélandaises (Kerr, 2013). Elle donne au capitaine un rôle central au niveau du choix et de la diffusion des consignes.

En résumé, la prise en compte de la personnalité des joueurs nous semble être un facteur d'efficacité lors des communications individuelles. Les éléments de partage intersubjectif nous ont montré que ces communications favorisent un climat social de respect mutuel. De plus, ces communications semblent efficaces pour augmenter la confiance en soi des joueurs, ce qui pour Ripoll (2012), est une clé de la réussite. Nous soulignons toutefois la nécessité de prendre en compte davantage les aspects identitaires de l'équipe dans les discours.

L'intervention d'un préparateur mental dans le club, auprès des équipes et/ou des joueurs pour ces différents axes de travail est selon nous une piste de travail à envisager, afin de mieux connaître individuellement les joueurs, et de travailler sur des facteurs susceptibles d'améliorer la cohésion du groupe.

2. Discussion et bilan méthodologique

La section précédente nous a permis de constater que nos résultats répondent à notre question de recherche tout en étant en accord avec nos partis pris théoriques et épistémologiques. Il convient maintenant d'observer en quoi notre démarche méthodologique nous a permis de documenter notre objet d'étude et de répondre à notre question de recherche. Par ailleurs, au fil de notre recueil de données, nous avons mis en évidence certaines limites à la mise en œuvre de cette démarche ; nous nous y attèlerons dans la deuxième partie de cette section.

2.1 Apports d'une approche « multi-méthodes » pour documenter les discours d'avant match des entraîneurs

L'approche multi-méthodes (Mouchet, 2014) présente l'intérêt majeur d'autoriser le croisement de données issues d'outils de recherche différents. Nous sommes en accord avec Mouchet en pensant que la méthodologie utilisée, ainsi que « *la richesse et la précision des données obtenues proposent une alternative et une complémentarité aux recherches plus habituelles sur l'exploration visuelle* » (Mouchet, 2014, p. 130). Voici nos impressions concernant nos méthodes et leurs articulations :

- L'entretien semi-dirigé : cette méthode nous a permis de vérifier la cohérence entre les intentions déclarées, et « ce qui se passe réellement dans les vestiaires ». Nous avons ainsi pu décrire l'organisation habituelle des discours, et décrypter plus finement les adaptations liées au match ;
- Le scénario de match et la vidéo : ces deux outils nous ont permis d'objectiver en partie l'impact du discours sur la production collective du jeu ;
- Les enregistrements audiovisuels : ces données nous ont été utiles pour confirmer ou infirmer la subjectivité des acteurs. En outre, l'enregistrement vidéo constitue une source de données fiables pour comprendre la facette publique de l'activité des entraîneurs. La grille d'analyse des discours COMEREM permet par exemple de repérer l'organisation habituelle des discours et le profil de chaque entraîneur. Elle s'inscrit dans notre volonté de documenter l'activité des entraîneurs en contexte réel. De plus, nous avons très vite constaté au fil du temps que les sujets sont moins attentifs à la caméra. Ce qui laisse entendre que nous avons peut-être obtenu des comportements authentiques au sein du vestiaire ;
- L'entretien d'explicitation : en comparaison avec d'autres méthodes existantes l'EdE nous a permis de détailler avec un grain d'analyse très fin les logiques des entraîneurs et des joueurs en action. Nous avons également pu apprécier les indices de lecture utilisés lors de l'observation des joueurs. De plus, nous pensons comme Candy (2016) que les EdE permettent un « lâcher prise », et de documenter directement les actes. Nous avons en effet constaté, lors des positions de parole en évocation, que les sujets s'abandonnent à la description de leur vécu, à condition d'avoir préalablement mis en place les conditions favorables et les étapes d'accès à la position de parole incarnée. Dans le fond, leurs verbalisations, sont effectivement en convergence avec les actes que nous relatons d'un point de vue extérieur ; ce qui confirme la validité de cette méthode pour caractériser *a posteriori* les logiques réelles. Enfin, les sujets ont fait référence lors des EdE à des moments singuliers, parfois cruciaux qui sont pour nous

des aspects typiques de l'expertise des entraîneurs.

Dans la continuité des travaux de Mouchet (2014, p. 134) nous considérons donc que cette approche met à jour des « *savoirs d'expérience jusque-là implicites, grâce aux prises de conscience effectuées avec l'entretien d'explicitation, accompagnée de la documentation de l'arrière-plan décisionnel* ». Ces éléments constituent pour nous le socle de l'expertise des entraîneurs. En somme, nous retenons avec Mouchet (2014) que cette approche multi-méthodes permet d'étudier à la fois des aspects cognitifs, émotionnels, et physiques en englobant le contexte dans lequel nos sujets évoluent.

D'autre part, nous rappelons que notre démarche s'inscrit dans le cadre d'une recherche collaborative. Nous avons ainsi pu observer plusieurs aspects transformatifs liés à notre dispositif. Au fil des rencontres, nous avons identifié des adaptations dans les modes d'organisation habituels des discours (par exemple : la séance de vidéo menée par Michel et Julien lors du deuxième match des Espoirs) ou des prises de conscience suite aux EdE. Un exemple peut nous être apporté à partir d'un échange que nous avons eu avec Grégoire une fois son EdE terminé. À ce moment-là, la vidéo tourne encore et Grégoire parle du premier match des Crabos : « *On s'est peut-être planté sur ce match. On aurait peut-être dû axer sur le combat, sur d'autres choses ... Maintenant je pense que ce qu'on leur a dit en termes de contenus, s'ils l'avaient appliqués simplement, le match aurait été gagné sans trop de difficulté. Je pense que le match a été bien analysé. Mais il y a une question que je me pose : dès que je leur parle de discipline, ils font l'inverse. Dès que je n'en parle pas, ils font des matchs disciplinés. C'est bizarre, je n'ai pas de réponse par apport à ça* ». Nous confirmons ainsi la validité de ce dispositif pour engager une pratique réflexive chez les entraîneurs, et les aider à découvrir des éventuelles sources de réussite ou d'erreurs.

2.2. Principales limites à la mise en œuvre de notre démarche méthodologique

Malgré les nombreux avantages de cette méthode et notre bilan globalement positif pour documenter les discours, nous émettons quelques limites en lien avec les difficultés que nous avons rencontrées lors du recueil de données.

Tout d'abord, au sujet des EdE nous sommes en accord avec Vermersch (2006) pour dire que le guidage vers la position de parole incarnée ne va pas de soi et que cela nécessite un apprentissage. Nous avons en effet observé une tendance marquée des entraîneurs à justifier chacun de leurs actes. Nous avons ainsi jugé nécessaire de prendre le temps, au début de chaque entretien, d'expliquer aux entraîneurs ce que nous attendions d'eux mais surtout ce que nous ne souhaitons pas (qu'ils s'inscrivent dans une position de parole explicative). Malgré cette démarche, nous observons comme Candy (2016) que certains entretiens sont moins riches que d'autres, ce que nous expliquons davantage par les limites de notre propre compétence d'interviewer. Néanmoins, nous avons constaté avec plusieurs entraîneurs et joueurs qu'il était plus facile d'entrer en évocation avec eux.

Le guidage vers la position de parole incarnée implique donc de développer une disponibilité permettant de prélever à la fois des indices verbaux et corporels. Voici quelques erreurs auxquelles nous avons été sujet :

- Après relecture et transcription de nos entretiens, il s'avère que nous avons parfois raté des occasions de relances qui auraient pu permettre de décrire plus précisément le contenu attentionnel et les actes des entraîneurs ;
- L'instauration d'un contrat initial de communication n'a pas toujours été explicite et routinière, ce qui a engendré parfois des difficultés pour focaliser sur les moments importants des sujets ;
- Nous avons échoué à creuser parfois davantage les états internes et les actes perceptifs des joueurs. Nous pensons que cela nous aurait permis d'obtenir davantage de savoirs

d'expériences efficaces auprès d'eux ;

- Enfin, il nous semble que nous aurions pu parfois ralentir le rythme de notre parole pour ramener les sujets vers eux-mêmes, sur ce qu'ils ont effectivement vécu.

En ce qui concerne les autres méthodes, nous pensons que la caméra discrète placée dans les vestiaires est intéressante. Néanmoins, lors des premières études de cas, nous avons observé des regards rapides des sujets vers la caméra. Ce constat nous amène à penser que les comportements des sujets ne sont pas toujours « authentiques ». Peut-être aurait-il fallu les familiariser davantage à notre dispositif, en plaçant une caméra dans les vestiaires lors des matchs précédents chaque étude de cas ? Cette question est également en lien avec nos choix concernant le recueil exploratoire de données. En effet, nous n'avons pas prolongé notre travail de recherche avec Christophe et Jean, les entraîneurs du Racing 92. Ce travail aurait pu constituer une occasion d'étudier en profondeur un binôme familiarisé à notre approche. Nous expliquons ce choix par le fait que nous souhaitions juger de la transférabilité de notre dispositif avec d'autres sujets. Nous souhaitions également, dans le cadre de futures publications ou d'éventuelles formations avec les entraîneurs, utiliser les données du recueil exploratoire pour améliorer la validité externe de cette étude (dans le cas où ces données sont valides bien entendu).

Enfin, nous soulignons le fait que cette recherche collaborative nécessite un travail en amont pour « préparer le terrain », et instaurer un climat de confiance avec les sujets. Avant de mettre en place notre dispositif, nous avons effectué une réunion d'information auprès des entraîneurs concernés. Nous avons présenté nos attendus, et parlé de l'intérêt pour eux d'identifier des éventuelles sources de réussites et d'erreurs dans leur mode de fonctionnement. Nous avons également garanti le caractère confidentiel et libre de cette étude. Enfin, nous avons réaffirmé notre posture de chercheur en expliquant que nous ne porterions aucun jugement sur leur mode de fonctionnement.

3. Voies complémentaires d'investigations et perspectives pour la formation et l'intervention

Dans cette section nous allons évoquer des axes complémentaires d'investigation au travers des prolongements possibles de ce travail dans le champ de la recherche et de la formation. Nous pensons en effet que les outils et les résultats de notre étude peuvent être exploités dans différents cadres :

- À court terme, nous pensons qu'il pourrait être intéressant de recueillir davantage de données en élargissant le panel initial d'étude. Nous pourrions ainsi comme Saury *et al.* (2002) dresser des profils typiques des « entraîneurs à succès » ;
- À plus long terme, il pourrait être également intéressant de suivre nos binômes d'entraîneurs en étudiant l'évolution de leur mode de fonctionnement au cours d'une saison, voire de plusieurs saisons sportives. Nous pourrions ainsi observer le poids de leur expérience, ainsi que l'utilité de notre dispositif pour transformer leur pratique ;
- Dans le cadre de recherches ultérieures, ce dispositif pourrait être réutilisé dans le but d'explorer les savoirs d'action efficaces des entraîneurs à d'autres moments (débriefing d'après match, causerie la veille du match), ou sur le même thème dans d'autres sports collectifs ;
- Nous pensons également que ce dispositif pourrait être utile pour la formation des entraîneurs car il permettrait aux formateurs d'investiguer, de vérifier les acquis d'expérience des entraîneurs (« validations d'acquis d'expérience » pour les brevets fédéraux d'éducateurs en rugby, formation universitaire des étudiants de master) ;
- Enfin, nous conseillons également l'utilisation de la technique de l'entretien d'explicitation comme technique intégrée à l'entraînement des sportifs. Cette

technique, déjà employée auprès de joueurs de rugby par Mouchet (2003, 2008) offrirait aux entraîneurs l'occasion d'accéder à leurs savoirs d'expérience (logique des joueurs en action, informations prises en compte, sensations). Nous sommes en accord avec Mouchet (2014 p. 131-132) pour dire que cette « *approche centrée sur l'expérience subjective possède une utilité sociale pour les praticiens, en permettant d'envisager un renouvellement des pratiques professionnelles et des démarches de formation. Cela permet de rendre intelligible les logiques intrinsèques des sujets, de comprendre les facteurs d'efficacité et les sources d'erreurs ou les obstacles* ».

Les résultats de notre étude nous amènent également à envisager d'autres perspectives : nous pensons à la création d'une modélisation ou de fiches conseils pour optimiser les interventions des entraîneurs lors de l'avant match. Ces documents offrirait aux entraîneurs des rituels adaptables et efficaces pour agir sur la performance de leur équipe. Nous pensons d'autre part qu'il pourrait être intéressant d'aider les entraîneurs à diagnostiquer plus efficacement l'état psychologique et affectif des joueurs. Nous avons en effet remarqué qu'ils analysaient très souvent le langage non verbal des joueurs. Ces périodes d'observations engendraient parfois des modifications dans leurs discours. Nous pensons donc que la création d'un outil de lecture du langage non verbal est susceptible d'aider les entraîneurs lors de l'avant match.

CONCLUSION

Cette recherche est partie du constat que peu d'études scientifiques se sont centrées sur l'analyse de l'activité des entraîneurs en compétition, en particulier lors de l'avant match. Nous nous sommes posé la question suivante : quelles sont les organisations et les contenus de discours susceptibles d'être efficaces auprès des joueurs ? Cette préoccupation s'inscrit dans une problématique qui vise à comprendre les savoirs d'action mobilisés par les entraîneurs de rugby. Nous tentons dans cette étude de répondre à la fois à des enjeux de natures scientifiques et professionnels ; comme le fait de documenter l'expertise des entraîneurs ou de les inciter à analyser leur pratique. Dans ce cadre, nous avons souligné l'intérêt de mobiliser des éclairages théoriques pluriels, mais complémentaires afin de comprendre la difficulté à mener un discours auprès d'un collectif. Nous avons justifié de l'intérêt de ces théories au regard de notre objet de recherche : les communications entraîneurs-joueurs lors de l'avant match. Quatre temps ont structuré l'élaboration théorique de ce travail. Un premier temps a été consacré à la présentation de notre posture épistémologique. Nous avons traité des apports de la psychophénoméologie, de l'action située, et des travaux concernant l'intersubjectivité. Nous nous sommes livré ensuite à une analyse anthropologique du vestiaire de rugby dans le but de décrire la dimension symbolique accordée à ce lieu. Cet aspect était selon nous important pour comprendre la subjectivité des acteurs, c'est-à-dire le sens qu'ils attribuaient aux discours. Nous avons ensuite mené une analyse technologique des stratégies de communications des entraîneurs experts. Notre objectif était d'éclairer les savoirs d'actions reconnus comme efficaces dans la littérature scientifique et professionnelle. Enfin, le dernier chapitre théorique concernait la prise en compte de la personnalité des joueurs. Nous pensions que ce savoir d'action était révélateur de l'expertise des entraîneurs.

Nos options méthodologiques étaient guidées par le souci de rendre compte de la facette publique et privée de l'activité des entraîneurs. Nous avons ainsi opté pour une approche combinant plusieurs méthodes (Mouchet, 2014 ; Mouchet & Le Guellec, 2012a ; Mouchet, Verger, & Maso 2012b) :

- Un bref entretien semi-dirigé avec les entraîneurs pour documenter le contexte du match et les conceptions des acteurs ;
- Un enregistrement audiovisuel des interactions entraîneurs-joueurs dans les vestiaires *via* une caméra et des micros-cravates placés sur chaque entraîneur ;
- L'utilisation du scénario de match (Uhrich *et al.*, 2011) et de la vidéo du match pour observer l'impact des consignes sur le jeu ;
- Un entretien d'explicitation pour explorer le vécu subjectif des entraîneurs et des joueurs.

Les principaux résultats de notre étude montrent que l'activité des entraîneurs repose effectivement sur un ensemble de rituels et de stratégies de communications préférentielles. En même temps, cette activité semble à la fois dépendante du contexte local et momentané (l'enjeu du match, l'adversaire, les réactions des joueurs), et du contexte général (le projet de jeu et les valeurs partagées par l'équipe). Nous avons remarqué que les entraîneurs prennent aussi souvent le « pouls » de l'équipe. Ils n'hésitent pas, en fonction des comportements affichés par les joueurs, à quitter la trame prévue de leur discours. La personnalité des joueurs semble également un indicateur important pour les entraîneurs. Lors des communications individuelles, ils s'adressent essentiellement aux joueurs qui ont besoin d'être mis en confiance. Nous avons pu noter l'aspect bénéfique de ces interventions. Le point de vue des joueurs nous a également permis de suggérer qu'ils se sont construits des filtres personnels

pour s'approprier et comprendre les consignes de leurs entraîneurs. En fonction de leur statut au sein de l'équipe, de leur poste, ou de leur mode de fonctionnement, ils sont plus ou moins réceptifs aux discours des entraîneurs. À ce sujet, nous avons observé que les joueurs retiennent très peu de consignes dans les discours des entraîneurs. Nous avons cependant relevé plusieurs savoirs d'actions qui semblent efficaces pour les aider à mémoriser les consignes. Nous pensons par exemple à l'utilisation de supports visuels, de buts de performance ou à des changements de posture lorsque les entraîneurs annoncent leurs objectifs clés.

En ce qui concerne les difficultés rencontrées au cours de cette étude, la principale limite que nous avons rencontrée concerne le guidage des sujets vers la position de parole incarnée. L'entretien d'explicitation nécessite en effet un apprentissage et des prises de recul liées à son utilisation.

Enfin, nous avons envisagé plusieurs prolongements possibles de notre travail dans le champ de la recherche et de la formation. Nous pensons par exemple au fait de continuer à suivre nos sujets sur plusieurs saisons ou d'utiliser notre dispositif pour évaluer des entraîneurs en formation.

LISTE DES FIGURES

FIGURE 1. LE CARACTERE SITUE DE L'ACTIVITE DES ENTRAINEURS EN COMPETITION (INSPIRE DE MOUCHET, 2014).....	24
FIGURE 2. SYNTHESE DES CONCEPTIONS DE PLUSIEURS JOUEURS DE PAU SUR LE JEU DE MOUVEMENT (MOUCHET, 2003B).....	43
FIGURE 3. APPRECIATIONS DES JOUEURS LILLOIS AU SUJET DU JEU PRODUIT PAR LEUR EQUIPE (LAINE, 2016).	44
FIGURE 4. LE RITUEL DU HAKA DES ALL BLACKS (FREDON, 2004).....	52
FIGURE 5. LES JOUEURS ECOUTENT DE LA MUSIQUE AVANT LE DEBUT DU MATCH.	53
FIGURE 6. JOUEUR EN PLEIN RITUEL D'IMAGERIE MENTALE.	56
FIGURE 7. LE JOUEUR SE TAPPE SUR LA FIGURE POUR SE PREPARER AU COMBAT.....	57
FIGURE 8. LES AVANTS FONT DES MAULS DANS LE VESTIAIRE.	58
FIGURE 9. EXEMPLE DE DISCOURS D'AVANT MATCH.....	62
FIGURE 10. L'ANGLAIS JONNY WILKINSON EN 2014 DANS LE VESTIAIRE DE TOULON.....	67
FIGURE 11. RITUEL DE PRIERE COLLECTIVE DES JOUEURS DE MOATAA DANS LE VESTIAIRE, JUSTE AVANT LE MATCH.....	70
FIGURE 12. CINQ PRINCIPES FONDAMENTAUX DE LA FIXATION DE BUTS (FAMOSE, SARRAZIN, & CURY 2003)	83
FIGURE 13. EFFETS DE POSITION SERIELLE POUR MEMORISER DES LISTES DE 6, 10, OU 15 MOTS	87
FIGURE 14. LES EFFETS DU DISCOURS SUR LES NIVEAUX D'ACTIVATION DE DIFFERENTS ATHLETES (COX, 2005, P. 212). ...	95
FIGURE 15. EFFETS DE LA DIFFICULTE DE LA TACHE SUR LA RELATION EVEIL/PERFORMANCE (LEGRAND, 2003, P. 150)...	96
FIGURE 17. IMAGE D'UN ENTRAINEUR PARLANT A SES JOUEURS DANS LES VESTIAIRES. CHAQUE JOUEUR A ICI DES POSTURES PARTIELLES DIFFERENTES.	102
FIGURE 18. MODELISATION DE L'ACTIVITE DE L'ENTRAINEUR LORS DE L'AVANT MATCH.	105
FIGURE 19. LES PERSONNALITES AU SEIN DE LA PYRAMIDE SPORTIVE D'APRES SILVA (1984).....	108
FIGURE 20. LA PERSONNALITE DU JOUEUR DE RUGBY AU SEIN DE LA PYRAMIDE SPORTIVE.	121
FIGURE 21. DESCRIPTION DU DISPOSITIF DE RECHERCHE POUR ETUDIER LES DISCOURS D'AVANT MATCH.	132
FIGURE 22. L'ENTRETIEN SEMI-DIRIGE D'AVANT MATCH.....	133

LISTE DES TABLEAUX

TABLEAU 1. REPARTITION DES JOUEURS ETRANGERS EN TOP 14 POUR LA SAISON 2016/2017.....	68
TABLEAU 2. GRILLE D'ANALYSE DU DISCOURS A LA MI-TEMPS DES ENTRAINEURS POUR PLUSIEURS MATCHS.	79
TABLEAU 3. LES PRINCIPAUX PARAMETRES PARAVERBAUX POUR GIROD (2005, p. 46).....	90
TABLEAU 4. EFFICACITE DES DIFFERENTS STYLES DE LEADERSHIPS SELON CREPIN ET DUFOUR (2007, p. 173).	93
TABLEAU 5. ÉCHELLE D'AUTHEENTICITE DES POSTURES DE LA PLUS CREDIBLE A LA MOINS CREDIBLE (MARTIN, 2015, p. 195).	101
TABLEAU 6. LES QUATRE POSTURES FONDAMENTALES SELON MARTIN (2015).	103
TABLEAU 7. GRILLE D'ANALYSE DES COMMUNICATIONS DES ENTRAINEURS LORS DE L'AVANT MATCH CONTRE DIJON.	128
TABLEAU 8. EFFICACITE DES CONSIGNES D'AVANT MATCH.	129
TABLEAU 9. PRESENTATION DES SUJETS.	133
TABLEAU 10. EXEMPLE D'UN SCENARIO DE MATCH.	134
TABLEAU 11. EXEMPLE D'UNE GRILLE D'ANALYSE DU DISCOURS.....	143
TABLEAU 12. CONVENTIONS DE CODAGE POUR LA RETRANSCRIPTION DES ENTRETIENS D'EXPLICITATION	144
TABLEAU 13. EXTRAIT D'UN TABLEAU DE SYNTHESE D'EDÉ, RECUEIL EXPLORATOIRE DE DONNEES.	144
TABLEAU 14. DESCRIPTION DU TABLEAU DE SYNTHESE UTILISE POUR PRESENTER NOS DONNEES.	147
TABLEAU 15. DEROULEMENT DE L'AVANT MATCH, MATCH 1 DES CRABOS.	152
TABLEAU 16. GRILLE D'ANALYSE DES DISCOURS DES ENTRAINEURS CONTRE LYON.....	153
TABLEAU 17. ANALYSE CROISEE DES VERBALISATIONS DE GREGOIRE, MOMENT 1.	155
TABLEAU 18 ANALYSE CROISEE DES VERBALISATIONS DE GREGOIRE, MOMENT 1.	155
TABLEAU 19. LES CONSIGNES IMPORTANTES DE GREGOIRE.....	156
TABLEAU 20. LES COMMUNICATIONS INDIVIDUELLES DE GREGOIRE.	157
TABLEAU 21. ANALYSE CROISEE DES VERBALISATIONS DE GREGOIRE, MOMENT 3.	158
TABLEAU 22. ANALYSE CROISEE DES VERBALISATIONS DE JULES, MOMENT 1.	160
TABLEAU 23. ANALYSE CROISEE DES VERBALISATION DE JULES, MOMENT 1.	161
TABLEAU 24. ANALYSE CROISEE DES VERBALISATIONS DE JULES, MOMENT 2.	162
TABLEAU 25. EFFICACITE DES CONSIGNES D'AVANT MATCH, MATCH 1 DES CRABOS.	165
TABLEAU 26. INDICES DE LECTURE UTILISES PAR LES ENTRAINEURS POUR PERCEVOIR DE L'ÉCOUTE ET DE LA CONCENTRATION.....	167
TABLEAU 27. DEROULEMENT DE L'AVANT MATCH, MATCH 2 DES CRABOS.	170
TABLEAU 28. GRILLE D'ANALYSE DES DISCOURS DES ENTRAINEURS, MATCH 2.	171
TABLEAU 29. LE MOMENT DE LA REMISE DES MAILLOTS.	173
TABLEAU 30. LES OBJECTIFS DONNES PAR JULES.	174
TABLEAU 31. LES ATTITUDES OPPOSEES DES JOUEURS LORS DU DISCOURS DE JULES.....	174
TABLEAU 32. ANALYSE CROISEE DES VERBALISATIONS DE GREGOIRE, MOMENT 1.	176
TABLEAU 33. ANALYSE CROISEE DES VERBALISATIONS DE GREGOIRE, MOMENT 1.	176
TABLEAU 34. EFFICACITE DES CONSIGNES D'AVANT MATCH, MATCH 2 DES CRABOS.	178
TABLEAU 35. INDICES DE LECTURE UTILISES PAR GREGOIRE POUR PERCEVOIR DE L'ÉCOUTE ET DE LA CONCENTRATION. ..	180
TABLEAU 36. DEROULEMENT DE L'AVANT MATCH, MATCH 3 DES CRABOS.	183
TABLEAU 37. GRILLE D'ANALYSE DES DISCOURS DES ENTRAINEURS, MATCH 3 DES CRABOS.....	185
TABLEAU 38. LES REGARDS AU SOL DES JOUEURS.....	186
TABLEAU 39. ANALYSE CROISEE DES VERBALISATION DE GREGOIRE, MOMENT IMPORTANT 1.....	187
TABLEAU 40. LE MOMENT OU GREGOIRE CRIE SUR BASTIEN.	188
TABLEAU 41. EFFICACITE DES CONSIGNES D'AVANT MATCH, MATCH 3 DES CRABOS.	189
TABLEAU 42. DEROULEMENT DE L'AVANT MATCH, MATCH 1 DES ESPOIRS.....	193
TABLEAU 43. GRILLE D'ANALYSE DES DISCOURS DES ENTRAINEURS, MATCH 1 DES ESPOIRS.....	195
TABLEAU 44. ANALYSE CROISEE DES VERBALISATIONS DE MICHEL, MOMENT 1.	197
TABLEAU 45. ANALYSE CROISEE DES VERBALISATIONS DE MICHEL, MOMENT 2.	198

TABLEAU 46. ANALYSE CROISEE DES VERBALISATIONS DE MICHEL, MOMENT 2.	199
TABLEAU 47. ANALYSE CROISEE DES VERBALISATIONS DE MICHEL, MOMENT 2	199
TABLEAU 48. LE DISCOURS DE JULIEN.	201
TABLEAU 49. ANALYSE CROISEE DU CONTENU ATTENTIONNEL DE JULIEN.	201
TABLEAU 50. EFFICACITE DES CONSIGNES D'AVANT MATCH, MATCH 2 DES ESPOIRS.	204
TABLEAU 51. INDICES DE LECTURES UTILISES PAR JULIEN POUR EVALUER L'ECOUTE ET LA CONCENTRATION.	206
TABLEAU 52. DEROULEMENT DE L'AVANT MATCH, MATCH 2 DES ESPOIRS.....	209
TABLEAU 53 GRILLE D'ANALYSE DES DISCOURS DES ENTRAINEURS, MATCH 2 DES ESPOIRS.....	210
TABLEAU 54. LES CONTENUS DU DISCOURS DE MICHEL.....	211
TABLEAU 55. ANALYSE CROISEE DES VERBALISATIONS DE MICHEL, MOMENT 1.	212
TABLEAU 56. ANALYSE CROISEE DES VERBALISATIONS DE JULIEN.....	213
TABLEAU 57. LE CONTENU ATTENTIONNEL DE JULIEN.....	214
TABLEAU 58. LES COMMUNICATIONS INDIVIDUELLES DE JULIEN AVEC LES JOUEURS.....	214
TABLEAU 59. EFFICACITE DES CONSIGNES D'AVANT MATCH, MATCH 2 DES ESPOIRS.	215
TABLEAU 60. INDICES DE LECTURES UTILISES PAR LES ENTRAINEURS POUR PERCEVOIR DE L'ECOUTE ET DE LA MOTIVATION.	217
TABLEAU 61. DEROULEMENT DE L'AVANT MATCH, MATCH 3 DES ESPOIRS.....	219
TABLEAU 62. GRILLE D'ANALYSE DES DISCOURS DES ENTRAINEURS, MATCH 3 DES ESPOIRS.....	220
TABLEAU 63. LA « DETENTE » AU SEIN DU VESTIAIRE.	221
TABLEAU 64. ANALYSE CROISEE DU DISCOURS DE MICHEL.....	222
TABLEAU 65. ANALYSE CROISEE DU DISCOURS DE JULIEN.	223
TABLEAU 66. ANALYSE CROISEE DES VERBALISATIONS DE JULIEN.....	224
TABLEAU 67. EFFICACITE DES CONSIGNES D'AVANT MATCH, MATCH 3 DES ESPOIRS.	225
TABLEAU 68. LES GRILLES D'ANALYSE DES DISCOURS POUR L'ENSEMBLE DES ENTRAINEURS.	238
TABLEAU 69. LOGIQUES D'APPROPRIATION ET EFFICACITE DES DISCOURS.....	241

BIBLIOGRAPHIE

- Alix-Sy, D., Le Scanff, C., & Filaire, E. (2008). Psychophysiological responses in the pre-competition period in elite soccer players. *Journal of Sports Science and Medicine*, 7, 446-454.
- Allport, G.W. (1937). *Personality, A psychological interpretation*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Allport G.W. (1961). *Pattern and growth in personality*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Allport G.W. (1966). Traits revisited. *American Psychologist*, 21, 1-10.
- Ammiche P. (2016, 5 octobre). Le discours d'anthologie de Jim Telfer avec le mythique « putain d'Everest ». *Rugbyrama.fr*. Retrieved from http://www.rugbyrama.fr/rugby/test-match/2017/rugby-flashback-le-discours-d-anthologie-de-jim-telfer-avec-le-mythique-putain-d-everest_sto5893595/story.shtml
- Amorose A.J., & Weiss, M.R. (1998). Coaching feedback as a source of information about perceptions of ability: a developmental examination. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 20, 395-420.
- Ancelotti, C., Brady, C., & Forde, M. (2016). *Carlo Ancelotti. Mes joueurs et moi. L'homme qui murmurait à l'oreille des stars*. Paris: Hugo Sport.
- Andersen, P.A., & Guerrero, L.K. (1998). *Principles of Communication and Emotion in Social Interaction*. Handbook of communication and Emotion: Research Theory, Applications and Contents, Academic Press.
- Aupetit, S. (2008). Influence du lieu de la rencontre sur la performance sportive (match à domicile ou à l'extérieur): une analyse critique. *Movement & Sport Sciences*, 65, 9-34.
- Austin, C. (1970). *Quand dire c'est faire*. Paris: Seuil.
- Ayerbe, C., & Missonier, A. (2007). Validité interne et validité externe de l'étude de cas: principes et mise en œuvre pour un renforcement mutuel. *Finance Contrôle Stratégie*, 10, 37-62.
- Backmand, H., Kaprio, J., & Kujala, U. (2001). Personality and mood of former elite male athletes: a descriptive study. *Sports Medicine*, 22, 215-221.
- Baert, S., & Dufour, Y. (2006). Gérer stress et émotions en EPS: intérêts et apports de la préparation mentale. In Y. Dufour (Eds.), *Contribution de l'EPS à l'éducation au bien-être* (pp. 103-129). Lille: AEEPS.
- Bandler, R., & Grinder, J. (1982). *Les secrets de la communication*. Quebec: Le jour.

- Barbier, J.M. (2000). *L'analyse de la singularité de l'action*. Paris: PUF.
- Barbier, J.M., & Galatanu, O. (2000). La singularité des actions: quelques outils d'analyse. In J.M. Barbier (Eds.), *L'analyse de la singularité de l'action* (pp. 47). Paris: PUF.
- Bardin, L. (1993). *L'analyse de contenu*. Paris: PUF.
- Barsade S.G. (2002). The ripple effect: Emotional Contagion an its Influence on group behavior. *Administrative Science Quarterly*, 47, 647-675.
- Beattie, G., & Ellis A. (1986). *The Psychology of Language And Communication*. Hove and New York: Psychology Press.
- Becker, A.J. (2012). Quality coaching behaviors. In P. Potrac, W. Gilbert, & J. Denison (Eds.), *The Routledge hand-book of sports coaching* (pp. 184-195). London: Routledge.
- Béraud, A. (2012, 1er septembre). Joueurs étrangers à l'ASM Clermont: six mois d'adaptation. *Journal LaMontagne.fr*. Retrieved from <http://www.lamontagne.fr/auvergne/actualite/2012/09/01/joueurs-etrangeurs-a-l-asm-clermont-six-mois-dadapation-1255594.html>
- Bernaud, J.L. (2008). *Les méthodes d'évaluation de la personnalité*. Paris: Dunod.
- Bhasin, S. (2001). Proof of the effect of testosterone on skeletal muscle. *Journal of Endocrinology*, 70, 27–38.
- Bienfait, O. (2016, 23 mars). Dans l'intimité du Club Athlétique Brive. *Journal l'Equipe*. Retrieved from <http://www.lequipe.fr/Rugby/Article/Dans-l-intimite-du-club-athletique-brive/647476>
- Birdwhistell, R.L. (1974). The language of the Body. In A. Silverstein (Eds.), *Human Communication: Theoretical Explorations*. New York: Wiley.
- Boilon, M. (2007). *France Angleterre: ces chers ennemis* [Documentaire]. Canal+.
- Bourbousson, J., & Seve, C. (2010). Construction/déconstruction du référentiel commun d'une équipe de basket-ball au cours d'un match. *eJRIEPS*, 20, 5-25.
- Bourdieu, P., (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Paris: Seuil.
- Bourdieu, P. (1982). Les rites d'institution. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 43, 58-63.
- Bouthier, D. (1993). *L'approche technologique en STAPS: représentations et actions en didactique des APS*. Habilitation à diriger des recherches, Université Paris-Sud, Orsay.
- Bouthier, D. (2008). Technologie des APSA: évolution des recherches et de leur place dans le cursus STAPS. *eJRIEPS*, 15, 44-59.

- Bouthier, D. (2010, décembre). *L'intervention en EPS: Panorama des axes et types de recherches conduites ces dernières années. L'intervention dans le domaine des APS: compétence(s) en mutation*. Communication présentée au 1er colloque ARIS, Grenoble.
- Bouthier, D. (2013). Activité technique en contexte sportif : point de vue en technologie des pratiques sportives et artistiques. *eJIRIEPS*, 30, 94-99.
- Bouthier, D., & Durey, A. (1994). Technologie des APS. *Impulsions*, 1, 95-124.
- Bouthier, D., & Durey, A. (1995). La compétence d'un entraîneur de rugby. *Education permanente*, 123, 65-79.
- Bresse, A. (2013). La tête et les jambes. *Magazine Vestiaires*, 46, 5-9.
- Bromberg, M., & Trognon, A. (2005). Communication et contrat de communication. In N. Dubois (Eds.), *Psychologie sociale de la cognition* (pp. 209-252). Paris: Dunod.
- Bruchon-Schweitzer, M., & Boujut, E. (2014). *Psychologie de la santé. Concepts, méthodes et modèles*. Paris: Dunod.
- Bull, S., Shambrook, C., James, W., & Brooks, J. (2005). Towards an understanding of mental toughness in elite English cricketers. *Journal of Applied Sport Psychology*, 17, 209-227.
- Burgoon, J.K., Guerrero, L.K. & Floyd, K.F. (2010). *Non verbal communication*. London: Routledge
- Burton, D., & Naylor, S. (2002). The Jekyll/Hyde nature of goals: revisiting and updating goal setting. In T. S. Horn (Eds.), *Advances in Sports Psychology* (pp. 459-499). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Cabannes, L. (1993). *Si ce n'était qu'un jeu*. Paris: La table ronde.
- Cahour, B., Brassac, C., Vermersch, P., Bouraouis, J.-L., Pachoud, B., & Salembier, P. (2007). Étude de l'expérience des sujets pour l'évaluation des nouvelles technologie: l'exemple d'une communication médiée. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 1(1), 85-120.
- Caillois, R. (1997). *L'Homme et le Sacré*. Paris: Folio.
- Campo, M., & Djaït, R. (2016). *La dimension mentale en rugby: quels outils au service de l'entraîneur pour former et accompagner les joueurs ?* Paris: DeBoeck Supérieur.
- Campo, M., Lane, A., Rosnet, E., & Ferrand, C. (2011, avril). *Prise en compte de la dimension collective dans l'étude de la régulation émotionnelle en rugby à xv*. Communication affichée aux Journées nationales d'études de la Société Française de Psychologie du Sport, Université de Bordeaux Segalen.
- Canal, J.-L., & Quintilla, C. (1999). Du mec au joueur. Les rites de transformations des Rugbymen dans le vestiaire. *Corps, Sport et Rites*, 4, 1-10.

- Candy, L. (2016). *La subjectivité des décisions régulatrices des enseignants stagiaires d'éducation physique et sportive*. Thèse de doctorat, Université de Paris-Est, Créteil.
- Carré, J. (2009). No place like home: testosterone responses to victory depend on game location. *American Journal of Human Biology*, 4, 21-392.
- Carré, J., Muir, C., Brelanger, J., & Putman, S.K. (2006). Pre-competition hormonal and psychological levels of elite hockey players: relationship to the "home advantage". *Physiological Behavior*, 8, 89-392.
- Carré, J., & Putman, S.K. (2010). Watching a previous victory produces an increase in testosterone among elite hockey players. *Psychoneuroendocrinology*, 9, 35-475.
- Castanier, C., & Le Scanff, C. (2009). Influence de la personnalité et des dispositions émotionnelles sur les conduites sportives à risques: une revue de littérature. *Movement & Sport Sciences*, 67, 39-78.
- Cattell, R. (1965). *The scientific analysis of personality*. Baltimore: Penguin.
- Chanceaulme, P. (2012). *Les entraîneurs sont-ils entraînés ?* Lamothe-Montravel: Collection New PEPS.
- Chang Ching, W., Wallian, N., Nachon, M., & Gréhaigne, J-F. (2006). Pratiques langagières et stratégies d'action: vers une approche sémio-constructiviste du basket-ball à Taiwan. *Staps*, 72, 63-77.
- Chabal, S. (2011). *Ma petite étoile*. France: Flammarion.
- Charlot, V. (2011). Le rugby professionnel: socialisation et évolution des « normes ». In R. Bercot, S., Divay & C. Gadéa (Eds.), *Les groupes professionnels en tension* (pp. 88-101). Toulouse: Octarès.
- Chelladurai P. (1990). Leaderships in sports: a review. *International journal of sport psychology*, 21, 328-354.
- Ching Wei, C. Wallian, N., Nachon, M., & Gréhaigne, J.F. (2006). Pratiques langagières et stratégies d'action: vers une approche sémio-constructiviste du basket-ball à Taiwan. *Staps*, 72, 63-77.
- Chu, R.D., & Tingson, C.J. (2009). The relationship of Coaching Competency on Athlete's Self-efficacy and Hope. *The International Journal of Research and Review*, 1, 84-121.
- Clark, L.A., & Watson, D. (1999). Temperament: a new paradigm for trait psychology. In L.A. Pervin, & O.P. John (Eds.), *Handbook of Personality: theory and Research* (pp. 399-423). Guilford Press: New York.
- Clement, J. (2009). *Le rugby de samoa: les techniques du corps entre fa'asamoa et mondialisation du sport*. Thèse de doctorat, Université de Provence Aix-Marseille 1.
- Cloes, M., & Lacrosse, Z. (2011). Perception de la prise en compte de la personnalité des

- joueurs de volley-ball par les entraîneurs. In C. Spallanzani (Eds.), *Mieux former pour agir dans une société en mouvement* (pp. 116-119). Presses de l'Université de Québec.
- Collin, J-C., Troude, L. (2011). *La confrérie des Gros. Secrets et confidences de la première ligne*. Paris: Editions l'Equipe.
- Collinet C. (2006). Une analyse sociologique des savoirs scientifiques comme ressources possibles de l'action d'enseignants d'EPS et d'entraîneurs. *Revue STAPS*, 71, 115-133.
- Combarous, M. (1984). *Comprendre les techniques et la technicité*. Paris: Editions Sociales.
- Conquet, P. (2003). Discussion de l'article « Contribution à la caractérisation des sports collectifs: les exemples du volley-ball et du rugby » de Serge Eloi et Gilles Uhrlich ou Misère de la pédagogie. *Staps*, 59, 120-136.
- Cook, C.J. & Crewther, B.T. (2012). The effects of different pre-game motivational interventions on athlete free hormonal state and subsequent performance in professional rugby union matches. *Physiology & Behavior*, 106, 683–688.
- Côté, J., Salmela, J.H., Trudel, P., & Baria, A. (1995). The coaching expert model: A grounded assessment of expert gymnastic coaches' knowledge. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17, 1-17.
- Cottraux, J. (2006). Approches cognitives. In J.D.G. Feline & P. Hardy (Eds.), *Les troubles de la personnalité* (pp. 46-55). Paris: Flammarion, Médecine-Sciences.
- Coudry, A. (2014, 24 mai) *Laporte: l'expert ès motivation*. Retrieved from <http://sport24.lefigaro.fr/rugby/coupes-d-europe2/actualites/laporte-l-expert-es-motivation-695918>
- Cox, R.H. (2005). *Psychologie du sport*. Bruxelles: Éditions de Boeck.
- Crépin, N., & Dufour, Y. (2007). Cohésion sociale, dynamique de groupe et leadership : pour une performance motrice et un apprentissage du « vivre ensemble ». In Y. Dufour (Eds.), *Contribution de l'EPS à l'éducation au bien-être* (pp. 153-178). Lille: Collection Journées Debeyre.
- Crewther, B., Keogh, J., Cronin, J., & Cook, C. (2006). Possible stimuli for strength and power adaptation: acute hormonal responses. *Sports Medicine*, 36, 215–238.
- Crosetto G.J. (2004). *The experience of emotion, a phenomenological study*. Thèse de doctorat, George Washington University.
- Crust, L., & Azadi, K. (2009). Leadership preferences of mentally tough athletes. *Personality and Individual Differences*, 47, 326–330.
- Csikszentmihalyi, M. (2000, Octobre). Happiness, flow, and economic equality. Conference of the Association for the Advancement of Applied Sport Psychology, Nashville, Tennessee.

- Cury, F., & Sarrazin, P. (2001). *Théorie de la motivation et pratiques sportives. État des recherches*. Paris: Editions PUF.
- Cumming, J., & Williams, S.E. (2012). The role of imagery in performance. In S.M. Murphy (Eds.), *The Oxford Handbook of Sport and Performance Psychology* (pp. 213-230). Oxford University Press.
- Lyle, J., & Cushion, C. (2010). *Sports coaching : Professionalization and practice*. UK: Churchill Livingstone.
- Damien, R. (2009). L'Equipe. *Médium*, 20-21, 183-200.
- Darbon, S. (1995). *Rugby, mode de vie*. Paris: Jean-Michel Place.
- Darbon, S. (1997). La « grande famille » du rugby. *Communications*, 65, 49-57.
- Darbon, S. (1999). *Rugby d'ici, une manière d'être au monde*. Paris: Editions Autrement.
- Darbon, S. (2002). Pour une anthropologie des pratiques sportives. Propriétés formelles et rapport au corps dans le rugby à XV. *Techniques & Culture*, 39, 1-27.
- Darwin, C. (1872). *The expression of the emotions in man and animals*. New York, USA: Philosophical Library.
- David, B. (2002). La psychologie comme discipline outil dans les recherches en didactique des APS. *Impulsions*, 3, 7-10.
- David, A. (2004). Études de cas et généralisation scientifique en sciences de gestion. *Actes de la XIIIème Conférence de l'Association Internationale de Management Stratégique*, Le Havre.
- Davidson, R.J. (1998). Affective style and affective disorders: perspectives from affective neuroscience. *Cognition and Emotion*, 12, 307-330.
- Debanne, T., & Fontayne, P. (2012). Etude des discours d'entraîneurs professionnels durant une rencontre de handball selon la perspective du coaching model. *Movement & Sport Sciences*, 76, 11-23.
- De Fornel, M. (1999). Indexicalité, dépendance contextuelle et situations. In M. De Fornel & L. Quere (Eds.), *La logique des situations* (pp. 119-128). Paris: EHESS.
- Delalandre, M., Collinet, C., & Terral, P. (2012, mai). *Les contraintes de coordination entre scientifiques et entraîneurs dans les structures de transfert de technologies du monde sportif*. Retrieved from <http://www.socio-logos.revues.org/2665>
- Deleplace, R. (1979). *Rugby de mouvement, rugby total*. Paris: Editions Revue EPS.
- De Montmollin, M. (1998). Savoir travailler. Le point de vue de l'ergonome. In J.M. Barbier (Eds.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp. 189-200). Paris: PUF.

- Denzin, N.K., & Lincoln, Y.S. (1994). Entering the Field of Qualitative Research. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 1-17). Sage Publications.
- Derèze, G. (1998). De la médiatisation des grandes compétitions sportives. *Communications*, 67, 33-45.
- Deslauriers, J-P. (1991). *Recherche qualitative. Guide pratique*. Québec: Mc Graw-Hill.
- Devaluez, J. (2000). *Pour un nouveau rugby*. Paris: INSEP.
- Dhollande-Monnier, V. (2015, le 30 janvier). « On ne peut pas avoir peur », parole d'Onesta. Retrieved from <http://www.europe1.fr/sport/multisports/articles/mondial-de-hand-suivez-en-direct-l-interview-de-claude-onesta-2358567>
- Di Meo, D. (2003, 7 octobre). La mondialisation entraîne une uniformisation. Retrieved from http://www.liberation.fr/cahier-special/2003/10/07/la-mondialisation-entraîne-une-uniformisation_447254
- Dinica, R.C. (2014). Non-verbal Communication-Indispensable Complement of Oral and Written Communication. *Procedia - Social and behavioral sciences*, 137, 105-111.
- Dorris, D., Power, D., & Kenefick, E. (2012). Investigating the effects of ego depletion on physical exercise routines of athletes. *Psychology of Sport and Exercise*, 13(2), 118-125.
- Doron R., & Parot, F. (1999). *Dictionnaire de psychologie*. Paris: PUF.
- Dortier, J-F. (2008). *Le dictionnaire des sciences humaines*. Paris: Sciences Humaines.
- Duret, P. (2011). *Faire équipe*. Paris: Armand Colin.
- Durkheim, E. (1915). *Les Règles de la méthode sociologique*. Paris: PUF, 7^{ème} Ed.
- Eccles, D.W., & Tenenbaum, G. (2004). Why an expert team is more than a team of experts: A social-cognitive conceptualization of team coordination and communication in sport. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 26, 542-560.
- Ekman, P. (1980). L'expression des émotions. *La Recherche*, 117, 1409-1415.
- Ekman, P. (2003). *Emotions Revealed*. New York: Time Books.
- Ekman, P. (2013). *Emotion in the Human Face*. US: The Malor Books.
- Ekman, P. (2016). What Scientists Who Study Emotion Agree About. *Perspectives on Psychological Science*, 11(1), 31-34.
- Ekman, P., & Oster, H. (1979). Facial Expressions of Emotion. *Annual Review of Psychology*, 30, 527-554.

- Elliot, A.J., & Trash, T.M. (2002). Approach-Avoidance motivation in personality: Approach and Avoidance temperaments in goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82, 804-815.
- Eloi, S., & Uhlrich, G. (2003). Contribution à la caractérisation des sports collectifs: les exemples du volley-ball et du rugby. *Staps*, 56, 109-125.
- Eloi, S., & Uhlrich, G. (2011). La démarche technologique en STAPS: analyse conceptuelle et mise en perspective pour les sports collectifs. *eJRIEPS*, 23, 20-45.
- Espitalier, N. (2011, 23 octobre) Mc Caw-Dusautoir : mots croisés. *Sudouest.fr*. Retrieved from <http://www.sudouest.fr/2011/10/23/mccaw-dusautoir-mots-croises-534343-8.php>.
- Faingold, N. (2001). De moment en moment, le décryptage de sens. *Expliciter*, 42, 40-47.
- Faingold, N. (2002). Le praticien réflexif, *Expliciter*, 47, 1-4.
- Famose, J-P., Sarrazin, P., & Cury, F. (2003). La fixation de buts. In C. Le Scuff (Eds.), *Manuel de psychologie du sport - Tome 2: l'intervention auprès des sportifs*, (pp. 197-243). Editions Revue EPS.
- Feltz, D., Chase, M.A., Moritz, S.E., & Sullivan, P.J. (1999). A conceptual model of coaching efficacy: preliminary investigation and instrument development. *Journal of Educational Psychology*, 91, 675-776.
- Féménias, D. (1999). Du rite au vertige: l'épaisseur sensible de la réalité sportive. *Corps et culture*, 4, 2-8.
- Féménias, D. (2007). Théories du rugby et pratiques de l'entraînement en France (1960-2000). *Staps*, 78, 83-100.
- Féménias, D., & Campo, M. (2015). Mobiliser par les sens, pour se comporter en équipe. Massages, messages et passages par le vestiaire au rugby. *Journal of Communication Studies*, 8, 47-49.
- Filby, W.C., Maynard, I.W., & Graydon, J.K. (1999). The effect of multiple-goal strategies on performance outcomes in training and competition. *Journal of Applied Sport Psychology*, 11, 230-246.
- Fiske, D.W., & Maddi, S.R. (1961). A conceptual framework. In D.W. Fiske & S.R. Maddi (Eds.), *Functions of varied experience* (pp. 11-56). Homewood, IL: Dorsey Press.
- Folcher, V., & Rabardel, P. (2004). Hommes, artefacts, activités: perspective instrumentale, *Ergonomie*, 15, 251-268.
- Fontorbes, J-P. (2007). Le rugby et la mise en scène des corps. Le rugby dans le cuir, un parti pris documentaire. *Sciences de la Société Sports et médias*, 72, 181-192.

- Fredon, J. (2004). En Nouvelle-Zélande, le Haka, c'est bien plus que du sport. *Outre-terre*, 8, 131-134.
- Frijda, N.H. (1986). *The emotions*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fry, A.C., Schilling, B.K., Fleck, S.J., & Kraemer, W.J. (2011). Relationships between competitive wrestling success and neuroendocrine responses. *Journal of Strength and Conditioning Research*, 5, 25-40.
- Gagne, M., & Deci, E.L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 331-362.
- Gal-Petitfaux, N. (2011). *La leçon d'Education physique et sportive: formes de travail scolaire, expérience et configurations d'activité collective dans la classe. Contribution à un programme de recherche en anthropologie cognitive*. Habilitation à diriger des recherches, Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand 2.
- Galthié, F. (2015). Semaine type d'un joueur de l'équipe de France de rugby. Retrieved from <http://bmw-rugby-experience.sport.orange.fr/articles/semaine-type-d-un-joueur-de-l-equipe-de-france-77089.html>
- Garbarino, J.M., Esposito, M., & Billi, E. (2001). L'orientation de l'action chez les joueurs de football experts: une approche par les verbalisations. *Staps*, 55, 49-60.
- Garrigues, G. (2014). *Intérieur sport : « tour d'honneur »* [Documentaire]. Canal +.
- Georgiou, D. (2001). Présentation du champ des méthodes qualitatives dans la psychologie anglosaxonne. In S. Delefosse & G. Rouan (Eds.), *Les méthodes qualitatives en psychologie* (pp. 9-37). Paris: Dunod.
- Gereau, M-O., Leservoisier, O., & Pottier, R. (2016). *Les notions clés de l'ethnologie: Analyses et textes*. Paris: Armand Colin.
- Gerrig, R., & Zimbardo, P. (2008). *Psychologie*. Paris: Pearson Education France.
- Gesbert, V. (2014). *Etude de la coordination interpersonnelle au football. Contribution à l'amélioration du jeu de transition offensive*. Thèse de doctorat, Université de Rennes 2, Rennes.
- Gilbert, W., Nater, S., Siwik, M., & Gallimore, R. The Pyramid of Teaching Success in Sport: Lessons from Applied Science and Effective Coaches. *Journal of Sport Psychology in action*, 1, 86-94.
- Gill, D.L. (1994). A sport and exercise psychology perspective on stress. *Quest*, 46, 20-27.
- Glomeron, F. (2001). *Unité et cohérence de la formation des professeurs de technologie au collège - Contribution à la définition des registres de technicité et des compétences professionnelles nécessaires*. Thèse de doctorat, École Normale Supérieure de Cachan, Cachan.

- Gobo, C. (2004). Sampling, Representativeness and Generalizability. In C. Seale, G. Gobo, J. Gubrium & D. Silverman (Eds.), *Qualitative Research Practice* (pp. 34-47). London: Sage.
- Golby, J. & Sheard, M. (2004). Mental toughness and hardiness at different levels of rugby league. *Personality and Individual Differences*, 37, 933-942.
- Goldman, A.I. (2000). Can science know when you're conscious? Epistemological foundations of consciousness research. *Journal of Consciousness Studies*, 7, 3-22.
- Gouju, J.L. (2006). L'oeil de maquignon comme compétence professionnelle des enseignants d'éducation physique et sportive. In G. Carlier, D. Bouthier & G. Bui-Xuan (Eds.), *Intervenir en éducation physique et en sport* (pp. 481-486). Louvain: Presses Universitaires de Louvain.
- Gouju, J. L., Vermersch, P., & Bouthier, D. (2007). A psycho-phenomenological approach to sport psychology: The presence of the opponents in hurdle races. *Journal of Applied Sport Psychology*, 19, 173 -186.
- Grandey, A., Fiska, G.M., Mattilab A.S., Jansenc, K.J., Sidemana L.A., (2005). Is “service with a smile” enough ? Authenticity of positive displays during service encounters. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 96, 38-55.
- Grieve, P., & Hogg, M. A. (1999). Subjective uncertainty and intergroup discrimination in the minimal group situation. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 25, 926-940.
- Grosu, V.T., Rusu, A.C., & Grosu, E.F. (2013). Neurolinguistic programming techniques in sports training for enhancing performance capacity. *Palestrica of the Third Millennium Civilization & Sport*, 14, 212-218.
- Gusdorf, G. (1951). *Mémoire et personne*. Paris: PUF.
- Hahn, E. (1977). La pensée magique dans le sport. *Quel Corps*, 45-46, 164-170.
- Hatfield E., Cacioppo, J.T., & Rapson R.L. (1994). *Emotional Contagion*. Paris: Cambridge University Press.
- Haudricourt, G.A. (1987). *Technologie science humaine*. Paris: Maison des Sciences de l'Homme.
- Herrero, D. (1990). *Passion ovale*. Paris: Editions du rocher.
- Herrero, D. (2001). *L'esprit du jeu, l'âme des peuples*. Paris: La table ronde.
- Heuzé, J-P. (2003). Le leadership. In C. Le Scanff (Eds.), *Manuel de psychologie du sport - Tome 2: l'intervention auprès des sportifs*, (pp. 315-339). Editions Revue EPS.
- Hogan, R.T, De Fruyt, F., & Rolland, J.P. (2006). Validité et intérêt des méthodes d'évaluation de la personnalité à des fins de sélection: une perspective de psychologie appliquée aux problématiques des entreprises. *Psychologie française*, 51, 245–264.

- Horn, T.S. (2002). Coaching effectiveness in the sport domain. In T.S. Horn (Eds.), *Advances in sport psychology* (pp. 309–354). Champaign: Human Kinetics.
- Huguet, S., & Labridy, F. (2004). Approche psychanalytique de la relation entraîneur-entraîné: le sport comme prétexte de la rencontre. *Sciences et Motricité*, 52, 109-126.
- Husserl, E. (1950). *Idées directrices pour une phénoménologie*. Paris: Gallimard.
- Husserl, E. (1991). *Expérience et jugement*. Paris: PUF.
- Husserl, E. (1994). *Méditations cartésiennes et les conférences de Paris*. Paris: Presses universitaires de France.
- Hutchins E. (1995). *Cognition in the wild*. Cambridge: M.I.T. Press.
- Inchauspé, I., Izard, P., & Sudres, J-L. (2010). Profil psychologique et sport de haut niveau: entre banalités et singularités. *Empan*, 79, 52-60.
- Izard, C.E. (1977). *Human Emotions*. New York: Plenum Press.
- Jackson, P. (2013). *Phil Jackson. Un coach. Onze titres NBA*. Talent Sport: Paris.
- Jackson, S.J., Scherer, J., & Héas, S. (2007). Sports et performances indigènes: le Haka des All Blacks et les politiques identitaires en Nouvelle-Zélande. *Corps*, 2, 43-48.
- Jaworski, A. (2000). Silence and small talk. In J.Coupland (Eds.), *Silence: Interdisciplinary Perspectives* (pp. 110-132). London: Longman.
- Jorgensen P.E. (1998). Affect, persuasion and communication processes. In Andersen & Guerrero (Eds.), *Handbook of Communication and Emotion* (pp. 404-423). London: Academic Press.
- Jowett, S., & Clark-Carter, D. (2006). Perceptions of empathic accuracy and assumed similarity in the coach-athlete relationship. *British Journal of Social Psychology*, 45, 617-637.
- Jowett, S., & Cockerill, I.M. (2003). Olympic medallists' perspective of the athlete-coach relationship. *Psychology of Sport and Exercise*, 4, 313–331.
- Jowett, S., & Lorimer, R. (2001). Empathic Accuracy, Meta-Perspective, and Satisfaction in the Coach-Athlete Relationship. *Journal of Applied Sport Psychology*, 21, 201-212.
- Jowett, S., & Lorimer, R. (2014). Coaches. In A.G. Papaioannou & D. Hackfort (Eds.), *Routledge Companion to Sport Exercise Psychology* (pp. 171-183). London: Routledge.
- Jowett, S., & Meek, G.A. (2000). The coach-athlete relationship in married couples: An exploratory content analysis. *The Sport Psychologist*, 14, 157-175.

- Jowett, S., & Poczwadowski, A. (2007). Understanding the Coach-Athlete Relationship. In S., Jowett & D. Lavallee (Eds.), *Social Psychology in Sport* (pp. 3-14). Champaign, IL, US: Human Kinetics.
- Jowett, S., & Timson-Katchis, M. (2005). Social networks in the sport context: The influences of parents on the coach-athlete relationship. *Sport Psychologist, 19*, 267-287.
- Kavussanu, M., Boardley, I.D., Jutkiewicz, N., Vincent, S., & Ring, C. (2008). Coaching Efficacy and Coaching Effectiveness: Examining Their Predictors and Comparing Coaches' and Athletes' Reports. *The Sport Psychologist, 22*, 383-404.
- Kavussanu, M., Boardley, I.D., & Ring, C. (2008). Athletes' Perceptions of Coaching Effectiveness and Athlete-Related Outcomes in Rugby Union: An Investigation Based on the Coaching Efficacy Model. *The Sport Psychologist, 22*, 269-287.
- Kellin, M. (2012). Santé et performance au cœur de la mêlée dans le rugby à XV. Expériences corporelles, normes propres et sensibilités des joueurs de première ligne. Thèse de doctorat, Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand.
- Kerr, J. (1997). *Motivational emotion in sport: reversal theory*. Hove: Psychology Press.
- Kerr, J. (2013). *Legacy. What the all blacks can teach us about the business of life*. London: Littlebrown.
- Kerry, D.S., & Armour, K.M. (2000). Sport science and the promise of phenomenology: philosophy, method, and insight. *Quest, 52*, 1-17.
- Kim Turgeon, M-E., & Halliwell, W.R. (2011). L'évolution du concept de force mentale chez les athlètes: mise à jour des connaissances et limites méthodologique. *Staps, 92*, 7-21.
- Kingston, K.M., & Hardy, L. (1997). Effects of different types of goals on processes that support performance. *The Sport Psychologist, 11*, 277-293.
- Kingston, K.M., & Wilson, K.M. (2009). The application of goal setting in sport. In S.D Melallieu & S. Hanton (Eds.), *Advances in Applied Sport Psychology: A Review* (pp. 74-80). New York: Routledge.
- Kleingeld, A., Van Mierlo, H., & Arends, L. (2011). The effect of goal setting on group performance: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology, 96*, 1289-1304.
- Knapp, M., Hall, J. & Horgan, T. (2014). *Non verbal Communication in Human Interaction*. Wadworth: Eighth Edition.
- Knighton, S. (2009). *An investigation into the relationship between goal orientations and levels of aggression in male Rugby Union*. University of Wales Institute Cardiff.
- Kœnig, G. (2005). Études de cas et évaluation de programmes: une perspective campbellienne. *Actes de la XIVème Conférence de l'Association Internationale de Management Stratégique*, Angers.

- Laborde, S. (2011). *Rituels et routines de performance*. Cours Magistral non publié. UFR STAPS de Caen.
- Laborde, S., Guillen, F., & Mosley, E. (2016). Positive personality-trait-like individual differences in athletes from individual and team sports and in non-athletes. *Psychology of Sport and Exercise*, 26, 9-13.
- Lainé, M. (2012). *Compétences des entraîneurs de haut-niveau lors des matchs de rugby: le discours la mi-temps. Etude au sein de l'Association Sportive Montferrandaise*. Mémoire de Master 2, Université de Paris 12, Val de Marne.
- Lainé, M. (2016). *Appréciations des joueurs lillois au sujet du jeu produit par leur équipe*. Document non publié.
- Lainé, M., & Mouchet, A. (2015). Optimiser l'activité collective d'une équipe: les discours d'avant-match. In O. Vors (Ed.), *L'activité collective* (pp. 71-86). Paris : EPS.
- Landers, D.M, & Boutcher, S.H. (1986). Arousal performance relationships. In J.M. Williams (Eds.), *Applied sport psychology: personal growth to peak performance* (pp. 163-184). Palo Alto, CA: Mayfield.
- Laporte, B. (2015a). *Petites histoires secrètes du rugby*. Paris: Editions Solar.
- Laporte, B. (2015b). *Secrets de coachs. Les mots justes, les coups de gueule, les silences*. Paris: Editions du moment.
- Lauga, P. (2012) Sant-André rêve du rugby de demain. Retrieved from <http://www.ladepeche.fr/article/2012/02/28/1293814-saint-andre-reve-du-rugby-de-demain.html>
- La Voi, N. (2008). Communication interpersonnelle et conflits entre entraîneur et athlète. In S. Jowett & D. Lavalée (Eds.), *Psychologie Sociale du Sport* (pp. 31-40). Bruxelles: De Boeck.
- Lazarus, R.S., & Folkman S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer Publishing Company.
- Lazarus, R.S. (1999). *Stress and emotion: a new synthesis*. London: FA Books.
- Leclercq, E. (1997). Du rituel à la théâtralité. *Cahiers internationaux de sociologie*, 27, 181-198.
- Lecomte, J. (2011) L'empathie et ses effets. *Savoirs et soins infirmiers*, 60, 1-6.
- LeCouteur, A., & Feo, R. (2011). Real-time communication during play: Analysis of teammates' talk and interaction. *Psychology of Sport and Exercise*, 12, 124-134.
- Légal, J.B., & Delouée S. (2008). *Stéréotypes, préjugés et discrimination*. Paris: Dunod.
- Le Goff, S. (2009). *Guy Novès: la fureur de vivre* [Documentaire]. Canal +.

- Legrand, F. (2003). Le contrôle de l'activation. In C. Le Scanff (Eds.), *Manuel de psychologie du sport - Tome 2: l'intervention auprès des sportifs*, (pp. 149-197). Editions Revue EPS.
- Legrand, F., & Le Scanff, C. (2003). Tension–stress, effort–stress and mood profiling with an elite javelin performer. *Psychology of Sport and Exercise*, 4, 429-436.
- Le Guellec, G. (2015, 2 février). Claude Onesta : « Le handball est un sport un peu à part ». Retrieved from <http://tempsreel.nouvelobs.com/sport/20150116.OBS0154/mondial-de-handball-les-secrets-de-coach-onesta.html>
- Lémonie, Y. (2009). *Étude de l'interaction d'enseignement-apprentissage: le cas de l'enseignement de la natation sportive en EPS*. Thèse de doctorat, Université Paris-Est, Créteil.
- Lévêque, M. (2005). *Psychologie du métier d'entraîneur ou l'art d'entraîner les sportifs*. Editions Vuibert.
- Le Scanff, C. (2003). *Manuel de psychologie du sport - Tome 2: l'intervention auprès des sportifs*. Editions Revue EPS.
- Lochard, G. (2008). Des publics immédiats aux publics médiatiques. *Recherches en communication*, 30,15-29.
- Locke, E.A., & Latham, G.P. (1990). *A theory of goal setting and task performance*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Lockhart, R.S., & Craik, F.I. (1990). Levels of processing: A retrospective commentary on a framework for memory research. *Canadian Journal of Psychology*, 44(1), 87-112.
- Lorenzo, J., Navarro, R., Rivilla J., & Lorenzo, A. (2013). The analysis of the basketball coach speech during the moments of game and pause in relation to the performance in competition. *Revista de Psicología del Deporte*, 22, 227-230.
- Luminet, O. (2002). *Psychologie des émotions*. Bruxelles: De Boeck.
- Macquet, A.C. (2010). Time Management in the Context of Elite Sport Training. *The Sport Psychologist*, 24, 194-210.
- Maddi, S.R., & Khoshaba, D.M. (2001). *Personal views survey*. Newport Beach: The Hardiness Institute.
- Maffesoli, M. (1998). *La conquête du présent*. Paris: Desclée de Brouwer.
- Majerus, S. (2008). Verbal short-term memory and temporary activation of language representations: the importance of distinguishing item and order information. In A. Thorn (Eds.), *Interactions between short-term and long-term memory in the verbal domain*. London, UK: Psychology Press.

- Maltby, J., Day, L., & Macaskill, A. (2009). *Personality, Individual Differences and Intelligence*. Harlow: Prentice Hall.
- Marcellini, A. (1993). Ethnologie sur le ring. Rituels et croyances dans la préparation psychologique au combat en boxe française. *Quel Corps*, 45-46, 40-153.
- Markland, R., & Martinek, T. (1988). Descriptive analysis of coach augmented feedback given to high school varsity female volleyball players. *Journal of Teaching in Physical Education*, 7, 289-301.
- Martens, R., Burton, D., Vealey, R. Bump, L. & Smith, D. (1990). The Development of the Competitive State Anxiety Inventory-2 (CSAI-2). In R. Martens, R. S. Vealey & D. Burton (Eds.). *Competitive Anxiety in Sport* (pp. 117-190). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Martinand, J. L. (1986). *Connaître et transformer la matière*. Berne: Peter Lang.
- Martinand, J.L. (1994). La didactique des sciences et de la technologie et la formation des enseignants. *Aster*, 19, 61-75.
- Martinez, C. (1998). L'entretien d'explicitation comme outil de recueil de données. In C. Amade-Escot (Eds), *Recherches en EPS: bilan et perspectives* (pp. 389-398).
- Maurel, M. (2008). La psycho-phénoménologie, théorie de l'explicitation. *Explicititer*, 77, 1-29.
- Mehta, P.H., & Josephs, R.A. (2010). Testosterone and cortisol jointly regulate dominance: evidence for a dual-hormone hypothesis. *Hormonal Behaviours*. 58, 898–906.
- Mellalieu, S.D., Hanton, S., & Thomas, O. (2008). The effects of a motivational general-arousal imagery intervention upon pre-performance symptoms in male rugby union players. *Psychology of Sport and Exercise*, 10, 175-185.
- Merleau-Ponty, M. (1942). *La structure du comportement*. Paris: PUF.
- Merleau-ponty, M. (1960). *Signes*. Paris: Galimard.
- Merleau-Ponty, M. (1988). *Merleau-Ponty à la Sorbonne. Résumé de cours 1949-1952*. Dijon-Quetigny: Cynara.
- Mialaret, G. (1998). Savoirs théoriques, savoirs scientifiques et savoirs d'action en éducation. In M. Barbier (Eds.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp. 161-188). Paris: PUF.
- Mihilescu, L.A., & Cucui, A.B. (2014). Contributions to the identification of personality traits in athletes. *Social and Behavioral Sciences*, 127, 302 -306.
- Miller, T.W., Ogilvie, B.C., & Branch, J. (2008). Sport psychology consultation: the influence of gender on learning style. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 60, 279-285.

- Mischel, W. (1973). Toward a cognitive social learning reconceptualization of personality. *Psychological Review*, 80, 252-283.
- Mischel, W. (2004). Toward an integrative science of the person. *Annual Review of Psychology*, 55, 1-22.
- Mischel, W., & Shoda, Y. (1995). A cognitive-affective system theory of personality: reconceptualizing situations, dispositions, dynamics, and invariance in personality structure. *Psychological Review*, 102, 246-268.
- Mischel, W., & Shoda, Y. (1999). Integrating dispositions and processing dynamics within a unified theory of personality, the cognitive-affective system. *Handbook of personality, Theory and Research*, 2, 97-218.
- Moles, J.B. (1994). Le « corroborée » du rugby languedocien n'est plus que légende. *Corps et culture*, 4, 97-107.
- Moles, J.B. (2000). Émergence d'une éducation au spectacle sportif: impact des nouvelles technologies dans le sport télévisé. *Corps et Educations*, 5, 2-16.
- Mouchet, A. (2003a). *Caractérisation de la subjectivité dans les décisions tactiques des joueurs d'élite 1 en rugby*. Thèse de doctorat, Université de Bordeaux 2, Bordeaux.
- Mouchet, A. (2003b). Un nouveau regard sur les décisions tactiques des joueurs de rugby. *Expliciter*, 48, 1-15.
- Mouchet, A. (2005). Modélisation de la complexité des décisions tactiques en rugby. *eJRIEPS*, 7, 3-19.
- Mouchet, A. (2010). Co construire un référentiel commun en rugby. Approche coopérative de l'entraînement en sport de haut niveau. In F. Darnis (Eds.) *L'apprentissage coopératif* (pp. 67-82). Paris: EPS.
- Mouchet, A. (2011). Les registres de technicité: un concept utile pour analyser l'activité des sujets dans les APSA? *eJRIEPS*, 23, 76-92.
- Mouchet, A. (2014). *Comprendre l'activité en situation: articuler les actes et leur mise en mots*. Habilitation à diriger des recherches, Université Paris-Est, Créteil.
- Mouchet, A. (2016). Comprendre l'activité en situation: articuler l'action et la verbalisation de l'action. *Savoirs*, 40, 9-70.
- Mouchet, A., & Bouthier, D. (2006). Prendre en compte la subjectivité des joueurs de rugby pour optimiser l'intervention. *Staps*, 72, 93-106.
- Mouchet, A., Harvey, S., & Light, R. (2013). Match coaching: communications with players during the game. *Physical Education and Sport Pedagogy*. DOI: 10.1080/17408989.2012.761683.

- Mouchet, A., & Le Guellec, L. (2012a). Les communications entraîneurs / joueurs en match de rugby international. In C. Spallanzani, R. Goyette, M. Roy, S. Turcotte, J.F. Desbiens & S. Baudoin (Eds.), *Mieux former et intervenir dans les activités physiques et artistiques: vivre actif en santé* (pp. 109-114). Sherbrooke: PUQ.
- Mouchet, A., Uhlrich, G., Bouthier, D. (2008). Dynamique de production du jeu de mouvement en rugby: tendances communes et particularités au niveau international. *Sciences et Motricité*, 64, 93-102.
- Mouchet, A., Verger, M., & Maso, F. (2012b). *Recherche et dispositif d'accompagnement de la performance: le discours à la mi-temps des entraîneurs de rugby*. Document non publié, Université Paris-Est, Créteil.
- Mouchet, A., Vermersch, P., & Bouthier D. (2011). Méthodologie d'accès à l'expérience subjective : entretien composite et vidéo. *Savoirs*, 27, 85-108.
- Mucchielli, A. (2004). *Dictionnaire des méthodes qualitatives*. Paris: Armand Colin.
- Muguet, J-P. (2009). *L'approche technologique au sein des Staps*. Document non publié, Séminaire du LEI, Faculté des Sciences du Sports et de l'Education Physique de Lille.
- Myers, N.D, Feltz, D.L, Maier, K.S, Wolfe, E.W, & Reckase, M.D. (2006). Athletes' evaluations of their head coach's coaching competency. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 77,111–121.
- Navarro, J. (2009). *The Psychology of Body Language*. Kindle Edition.
- Neath, I., Brown, G.D.A, Mc Cormack, T., Chater, N., & Freeman, R. (2006). Distinctiveness models of memory and absolute identification, Evidence for local and global effects. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 59, 121-135.
- Neath, I, & Surprenant, A.M. (2003). *Human memory. An introduction to research, data and theory*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Neil, R., Mellalieu, S.D., & Hanton, S. (2006). Psychological skills usage and competitive anxiety as a function of skill level in rugby union. *Journal of Sports Science and Medicine*, 6, 415-423.
- Nakane, I. (2007). *Silence In intercultural Communication*. Johns Benjamin Publishing Company: Amsterdam.
- Neave, N., & Wolfson, S. (2003). Testosterone, territoriality, and the 'home advantage'. *Physiology and behavior*, 78, 269-275.
- Nevill, A.M., & Holder, R.L. (1999). Home Advantage in Sport. *Sports Medicine*, 28, 221-236.
- Nia, M.E., & Besharat, M.A. (2010). Comparison of athletes' personality characteristics in individual and team sports. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 808–812.

- Nicholls, J.G. (1984). Achievement motivation. Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.
- Nicholls, A., Jones, C., Polman, R., & Borkoles, E. (2009). Acute sport-related stressors, coping, and emotion among professional rugby union players during training and matches. *Scandinavian Journal Medicine Sciences Sports*, 19, 113-120.
- Nicholls, A., Levy, A.R., Jones, L., Rengamania, M. and Polmand, & Remco C.J. (2011). An exploration of the two-factor schematization of relation meaning and emotions among professional rugby union players. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 9, 78-91.
- N’Koua, B., & Claverie, B. (1991). Effet de position sérielle en reconnaissance d'images: approche psychophysique des processus de récence et de primauté. *L'Année Pscyologique*, 91, 329-346.
- Novès, G. (2007, septembre). Entretien « Défi Rugby ». Retrieved from http://www.atice92.acversailles.fr/defi_rugby/IMG/pdf/Entretien_avec_Guy_Noves.pdf
- Novès, G. (Février, 2010). « Les spécialistes » [TV magazine]. Canal +.
- O'Brien, M., Hanton, S., & Mellalieu, S.D. (2005). Intensity and direction of competitive anxiety as a function of goal attainment expectation and competition goal generation. *Journal for Science and Medicine in Sport*, 8, 418-427.
- Ortega, E., Giménez, J. M., & Olmedilla (2008). Utilización del vídeo para la mejora de la percepción subjetiva de la eficacia competitiva y del rendimiento en jugadores de baloncesto. *Revista de Psicología del Deporte*, 17(2), 279-290.
- O’Sullivan, D., Zuckerman, M., & Kraft, M. (1998). Personality characteristics of male and female participants in team sports. *Personality and Individual Differences*, 25, 112-119.
- Pastré, P. (2002). L’analyse du travail en didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 138, 9-17.
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris: ESF.
- Piaget, J. (1974a) *La prise de conscience*. Paris: PUF.
- Piaget, J. (1974b). *Réussir et comprendre*. Paris: PUF.
- Piette, A. (1997). Pour une anthropologie comparée des rituels contemporains. *Terrain*, 29, 139-150.
- Pociello, C. (2007). Combats guerriers, repas sacrificiels et fantasmes de dévoration. Essai d’anthropologie du « rugby des villages ». In J-Y Guillain & P. Porte (Eds.), *La planète est rugby, regards croisés sur l’Ovalie*. Biarritz: Atlantica.
- Ponnelle, S. (2012). Relations entre le vécu émotionnel et les stratégies d’ajustement en

- situation de compétition. *Pratiques psychologiques*, 18, 333-352.
- Quere, L. (1998). La cognition comme action incarnée. In A. Borzeix, A. Bouvier & P. Pharo (Eds.), *Sociologie et connaissance: Nouvelles approches cognitives* (pp. 143-164). Paris: CNRS.
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies. Approche cognitive des instruments contemporains*. Paris: Armand Colin.
- Rabardel P. (2005). Instrument subjectif et développement du pouvoir d'agir ». In P. Rabardel, P. Pastré (Eds.), *Modèles du sujet pour la conception. Dialectique activités développement* (pp. 11-30). Toulouse: Octarès.
- Rey, J.P., Laccasagne, M.F., & Auvergne, S. (2013). *Identité, sub-culture de groupe et conséquences sur les stratégies d'intervention dans le sport d'équipe*. Document non publié, Pôle de Recherches sur les Pratiques et Organisations Sportives (PREPOS).
- Rey, J-P., & Weiss, K. (2005). Marqueurs langagiers et relations intergroupes: analyse de discours d'entraîneurs dans le jeu sportif collectif. *Bulletin de psychologie*, 477, 321-328.
- Ripoll, H. (2008). *Le mental des champions: comprendre la réussite sportive*. Paris: Editions Payot et Rivages.
- Ripoll, H. (2012). *Le mental des coachs: manager la réussite sportive*. Paris: Editions Payot et Rivages.
- Rivière, C. (1992). Le rite enchantant la concorde. In G. Balandier (Eds.), *Cahiers internationaux de sociologie* (pp. 5-29).
- Rix, G. (2003). *Les actes de jugement de l'arbitre: une anthropologie cognitive de l'activité de l'arbitre de rugby expérimenté*. Thèse de doctorat, Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand.
- Rix-Lièvre, G. (2010). Différents modes de confrontation à des traces de sa propre activité. Vers une confrontation à une perspective subjective située. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 2, 358-379.
- Rix-Lièvre, G. (2012). *L'expérience arbitrale : actes de jugement à la co-construction de la performance. Pour le développement d'une anthropologie cognitive de terrain en Staps*. Habilitation à diriger des recherches, Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand.
- Robazza, C., & Bortoli, L. (2007). Perceived impact of anger and anxiety on sporting performance in rugby players. *Psychology of Sport and Exercise*, 8, 875-896.
- Rhodes, M.G., & Anastasi, J.S. (2000). The Effects of a Levels-of-Processing Manipulation of False Recall. *Psychonomic Bulletin & Review*, 7, 158-162.
- Rossi, J.P. (2006). *Psychologie de la mémoire*. Bruxelles: De Boeck.

- Roy, M., Perreault, G., Desbiens, J-F., Turcotte, S., Spallanzani, C., & Harnois, H. (2007). Étude de la communication en entraînement sportif par l'utilisation d'une démarche multi-méthodologique: exemples avec des entraîneurs en volleyball et basket-ball. *eJRIEPS*, 11, 120-140.
- Rusting, C.L. (1999). Interactive effects of personality and mood on emotion-congruent memory and judgment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77, 1073-1086.
- Rusting, C.L., & Larsen, R.J. (1997). Extraversion, neuroticism, and susceptibility to positive and negative affect: A test of two theoretical models. *Personality and Individual Differences*, 22, 607-612.
- Salembier, P. (1999). Ergonomie cognitive et Anthropologie cognitive. *Performances humaines et techniques*, 10, 56-60.
- Salvador, A., Suay, F., Martínez-Sanchis, S., Simón, V.M., & Brain P.F. (1999). Correlating testosterone and fighting in male participants in judo contests. *Physiological Behavior*, 68, 205-209.
- Samurçay, R., & Pastré, P. (2010). *Recherches en Didactique professionnelle*. Toulouse: Octarès.
- Sansot, P. (1978). *L'Espace et son double*. Paris: Editions du Champ Urbain.
- Saouter, A. (2000). « Être rugby ». *Jeux du masculin et du féminin*. Paris: Éditions de la Maison des sciences de l'homme et Mission du Patrimoine Ethnologique, Collection Ethnologie de la France.
- Sarrazin, P., & Famose, J-P. (2005). Plus c'est difficile et mieux je réussis ! Étude des liens entre les buts fixés, l'efficacité personnelle et la performance sportive. *Bulletin de psychologie*, 475, 107-111.
- Sarthou, J.J. (2010). *Approche anthropologique, technologique et didactique de la maîtrise du risque corporel; l'exemple de l'enseignement du rugby en milieu scolaire*. Thèse de doctorat, Université Victor Segalen Bordeaux 2, Bordeaux.
- Saury, J. (2008). *La coopération dans les situations d'intervention, de performance et d'apprentissage en contexte sportif. Contribution au développement d'un programme de recherche en ergonomie cognitive des situations sportives en Staps*. Habilitation à diriger des recherches, Université de Nantes, Nantes.
- Saury, J., Sève, C., Leblanc, S., Durand, M. (2002). Analyse de l'activité des entraîneurs à l'entraînement et en compétition. Contribution de quatre perspectives de recherches. *Science et Motricité*, 9, 6-48.
- Schön, D. A. (1998). À la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes. In J.-M. Barbier (Eds), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp. 201-225). Paris: PUF.

- Schurr, K., Ashley, M., & Joy, K. (1977). A multivariable analysis of male characteristics: Sport type and success. *Multivariate Experimental Clinical Research*, 3, 53-68.
- Seidel, E.M., Habel, U., Finkelmeyer, A., Hasmann, A., Dobmeier, M., & Derntl, B. (2012). Risk or resilience? Empathic abilities in patients with bipolar disorders and their first-degree relatives. *Journal of Psychiatric Research*, 46, 382-388.
- Servan-Schreiber, D. (2003). *Guérir le stress, l'anxiété et la dépression*. Paris: Laffont.
- Sève, C., Ria, L., Poizat, G., Saury, J., & Durand, M. (2007). Performance-induced emotions experienced during high stakes table tennis matches. *Psychology of Sport and Exercise*, 1, 25-46.
- Sève, C., Saury, J., Thereau, J., & Durand, M. (2002a). La construction de connaissances chez des sportifs de haut niveau lors d'une interaction compétitive. *Le Travail Humain*, 65, 2, 159-190.
- Sève, C., & Testevuide, S. (2002b, juin). *Approche sémiotique ou sémiologique de l'activité d'un pratiquant en situation sportive; intérêts, limites et perspectives*. Document non publié, Communication présentée aux 4èmes Journées d'étude ACT'ING.
- Shariati, M.A., & Bakhtiari, S. (2011). Comparison of personality characteristics athlete and non-athlete student. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 30, 2312-2315.
- Silva, J.M. (1984). *Psychological Foundations of Sport*. Human Kinetics Publishers.
- Snoeckx, M. (2000). Construction des identités professionnelles en formation initiale: approche expérientielle et direction de mémoires. *Expliciter*, 38, 1-15.
- Suchman, L. (1987). *Plans and situated actions: The problem of communication*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Surrullo, S. (2016). *Entre les lignes: Rencontres. Le rugby pro est-il en train de perdre son âme ?* Paris: Editions du Rocher.
- Terrisse, A. (2003, février). *Journée subjectivité*. Document non publié, Communication présentée au séminaire du GEDIAPS, Créteil.
- Terry, P., Walrond, N., & Carron, A. (1995). The Influence of Game Location on Athletes' Psychological States. *Journal of Science and Medicine Sport*, 1, 29-37.
- Thevenot, L. (2005). L'action en plan. *Sociologie du travail*, 3, 412-434.
- Theureau, J. (2006). *Le cours d'action: Méthode développée*. Toulouse: Octarès.
- Tice, D.M., Baumeister, R.F., Shmueli, D., & Muraven, M. (2007). Restoring the self: positive affect helps improve self-regulation following ego depletion. *Journal of Experimental Social Psychology*, 43, 379-384.
- Trouche, L. (2005). *Des artefacts aux instruments, une approche pour guider et intégrer les usages des outils de calcul dans l'enseignement des mathématiques*. Document non

- publié, Communication présentée aux Actes de l'Université d'été, Saint-Flour.
- Trudel, P. (1997). L'influence des périodes de jeu et de l'écart au score sur les comportements des entraîneurs lors de matchs au hockey sur glace. *Staps*, 43, 71-74.
- Trudel, P., Gilbert, W., & Werthner, P. (2010). Coach education effectiveness. In J. Lyle, & C. Cushion (Eds.), *Sport coaching: Professionalization and practice* (pp. 135-152). London: Elsevier.
- Trudel, P., Haughian, L., & Gilbert, W. (1996). L'utilisation de la technique du rappel stimulé pour mieux comprendre le processus d'intervention de l'entraîneur en sport. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 22, 503-522.
- Turgeon, K., & Halliwell W.R. (2011). L'évolution du concept de force mentale chez les athlètes: mise à jour des connaissances et limites méthodologiques. *Staps*, 92, 7-21.
- Turner, V. (1990). *Le Phénomène rituel, structure et contre structure*. Paris: PUF.
- Uhlrich, G. (2005). *Rôle des artefacts matériels et cognitifs dans le développement des compétences de l'intervenant éducatif en rugby*. Thèse de Doctorat non publiée, Université Bordeaux 2, Bordeaux.
- Uhlrich, G., Mouchet, A., Bouthier, D., & Fontayne, P. (2011). Genre et styles de jeu en rugby: comparaison de la Coupe du Monde 1999 et 2007. *Activités*, 8(1), 62-76.
- Vallerand, R.J., & Blanchard, C. (2000). The study of emotions in sport and exercise: historical, definitional and conceptual perspectives. In Y.L. Hanin (Eds.), *Emotions in sport* (pp. 3-38). Human Kinetics.
- Van der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.
- Van Honk, J., Peper, J.S., & Schutter, D.J. (2005). Testosterone reduces unconscious fear but not consciously experienced anxiety: implications for the disorders of fear and anxiety. *Biol Psychiatry*, 58, 218-25.
- Van Hoorebeke D. (2006). La contagion émotionnelle: problème ou ressource pour les relations interpersonnelles dans l'organisation ? *Humanisme et Entreprise*, 279, 81-103.
- Van Hoorebeke D. (2007, mai). Contagion émotionnelle facteur modérateur de créativité et de performance de groupe au travail ? Document non publié, 9ème Université de printemps de l'IAS, Moscou.
- Van Hoorebeke, D. (2008). La gestion des émotions au travail: une revue vers une nouvelle conception du management. *Humanisme et Entreprise*, 289, 81-103.
- Varela, F., Thompson, E., & Rosch E. (1993). *L'inscription corporelle de l'esprit*. Paris: Seuil.
- Vargas-Tonsing, T.M., & Bartholomew, J.B. (2006). An exploratory study of effects of pre-game speeches on team-efficacy beliefs. *Journal of Applied Social Psychology*, 36, 918-

- Vargas-Tonsing, T.M., & Guan, J. (2007). Athletes' preferences for international and emotional pre-game speech content. *International Journal of Sport Science and Coaching*, 2, 71-180.
- Vargas-Tonsing, T.M., Myers, N.D., & Feltz, D.L. (2004). Coaches' and athletes' perceptions of efficacy-enhancing techniques. *The Sport Psychologist*, 18, 397-414.
- Vargas, T.M., & Short, S.E. (2011). Athletes' perception of the psychological, emotional and performance effects of coach's pre-game speeches. *International Journal of Coaching Science*, 5, 28-43.
- Vealey, R. S., & Chase, M. A. (2008). Self-confidence in sport: Conceptual and research Advances. In T. S. Horn (Eds.), *Advances in Sport Psychology* (pp. 65-97). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Vergnaud, G. (1996). Au fond de l'action la conceptualisation. In J.-M. Barbier (Eds.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp. 275-292). Paris : PUF.
- Vermersch, P. (1996). Pour une psychophénoménologie. *GREX*, 13, 1-6.
- Vermersch, P. (2000). Approche du singulier. In J.M. Barbier (Eds.), *L'analyse de la singularité de l'action* (pp. 239-256). Paris: PUF.
- Vermersch, P. (2001). Conscience directe et conscience réfléchie. *Expliciter*, 39, 10-31.
- Vermersch, P. (2002). De l'explicitation au point de vue en première personne. *Impulsions*, 3, 97-121.
- Vermersch, P. (2003). *Journée subjectivité*. Document non publié, Communication présentée au séminaire du GEDIAPS, Créteil.
- Vermersch, P. (2006). *L'entretien d'explicitation* (5ème édition). Paris, France: ESF.
- Vermersch, P. (2008). Décrire la pratique de l'introspection, Esquisse d'un article. *Expliciter*, 77, 33-59.
- Vermersch, P. (2010). Explicitation et psychologie en première personne. Psychologie et phénoménologie. *Expliciter*, 83, 15-22.
- Vermersch, P. (2012). *Explicitation et phénoménologie*. Paris: P.U.F.
- Vigarelo, G. (1985). La science et la spécificité de l'éducation physique et sportive, autour de quelques illusions. In P. Arnault & G. Boyer (Eds.), *La psycho-pédagogie des activités physiques et sportives* (pp. 17-22). Toulouse: Privat.
- Villemus, P. (2007). *Rugby, les noces du soleil et de la terre; les origines, les rites, les symboles*, Montpellier: Les Nouvelles Presses du Languedoc.
- Villepreux, P. (1993). *Formation au rugby de mouvement*. Toulouse: Cepaduès.

- Villepreux, P., & Lafon, V. (2007). *L'esprit rugby. Pour un autre leadership*. Paris: Editions Village Mondial.
- Von Glasersfeld, E. (2000). Constructivisme radical: usages et perspectives en éducation. *Cahier du SRED*, 8.
- Vygotsky, L.S. (1934). *Pensée et langage*. Paris: La dispute.
- Weil-Barais, A. (1997). *Les méthodes en Psychologie*. Rosny (France): Bréal (Collection Grand Amphi).
- Weinberg, R., Burton, D., Yukelson, D., & Weigand, D. (2000). Goal setting in competitive sport: An exploratory investigation of practices of collegiates athletes. *The Sport Psychologist*, 7, 275-289.
- Weinberg, R., & Gould, D. (2003). *Foundations of Sport and Exercise Psychology*. Illinois: Human Kinetics.
- Williams, J.M., Jerome, G.J., Kenow, L.J., & Sartain, T.A. (2003). Factor Structure of the Coaching Behavior Questionnaire and Its Relationship to Athlete Variables. *The Sport Psychologist*, 17, 16-34.
- Wilson, K.M., & Mellalieu, S.D. (2007). Investigating the processes that contribute to enhanced coordination in rugby union teams. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 29, 216-220.
- Wilson, G.S., & Pritchard, E. (2005). Comparing sources of stress in college student athletes and non athletes. *Athletic Insight. The online Journal of Sport and Exercise*, 7(1).
- Wittorski, R. (2005). *Entre travail et formation: la professionnalisation*, Note de synthèse pour l'Habilitation à Diriger des recherches, CNAM.
- Wittorski, R. (2014a). *Les rapports travail-formation et la professionnalisation*. Paris: PUF
- Wittorski, R. (2014b). Rendre visible la part insue de l'activité: quelques motifs, enjeux et fonctions remplies. In P. Champy-Remoussenard (Eds.), *En quête du travail caché: enjeux scientifiques, sociaux, pédagogiques* (pp. 101- 113). Toulouse: Octarès éditions.
- Woodman, T., & Hardy, L. (2001). A case study of organizational stress in elite sport. *Journal of Applied Sport Psychology*, 13, 207-238.
- Yerkes, R.M., & Dodson, J.D. (1908). The relation of strength of stimulus to rapidity of habit formation. *Journal of comparative neurology and psychology*, 18, 459-482.
- Yin, R.K. (1994). *Case study research. Design and methods*. Thousands Oaks: Sage.
- Yin, R.K. (2003a). *Applications of Case Study Research*. Applied Social Research Series, Second Edition, vol. 34, Sage Publications.

- Yin, R.K. (2003b). *Case Study Research: Design and Methods*. Applied Social Research Methods Series, Third Edition, vol. 5, Sage Publications.
- Yuen, K., & Lee, T. Could mood affect risk-taking decisions? *Journal of Affective Disorders*, 75, 11-18.
- Zourbanos, K., Hatzigeorgiadis, A., Goudas, M., Papaioannou, A., Chroni, S., & Theodorakis, Y. (2011). The social side of self-talk: Relationships between perceptions of support received from the coach and athletes' self-talk. *Psychology of Sport and Exercise*, 12, 407-414.

LES DISCOURS D'AVANT MATCH DES ENTRAÎNEURS DE RUGBY DE HAUT NIVEAU : ANALYSE DE L'EXPÉRIENCE VÉCUE

Cette étude s'intéresse aux discours d'avant match des entraîneurs de rugby de haut niveau. Notre objectif était de comprendre les savoirs d'action mobilisés par les entraîneurs. Pour ce faire, nous avons mené des études de cas lors de matchs à enjeux différents. Notre objet d'étude était centré sur les communications entraîneurs-joueurs dans les vestiaires. Notre recherche nous a poussé à nous questionner sur les modes de fonctionnement efficaces auprès des joueurs. Nous avons émis une double hypothèse en affirmant d'une part que le contexte du match influençait fortement les discours des entraîneurs, d'autre part en annonçant que la personnalité des joueurs était un indicateur important pour révéler l'expertise des entraîneurs. Notre méthodologie repose sur une combinaison de plusieurs méthodes de recueil de données (entretien semi-dirigé d'avant match, enregistrement audiovisuel des interventions des entraîneurs, scénarios et vidéo de match, entretien d'explicitation) qui a pour but de mettre à jour les facettes publiques et privées de l'activité des entraîneurs. Nos résultats de recherche nous ont montré que l'expertise des entraîneurs lors de l'avant match reposait sur un ensemble de rituels et de stratégies de communications préférentielles. Nous avons également constaté que les entraîneurs n'hésitaient pas à modifier leurs discours en fonction du contexte momentané. Par ailleurs, les entraîneurs prenaient souvent en compte la personnalité des joueurs lors des communications individuelles. Ces interventions étaient très souvent efficaces auprès des joueurs. Nous pensons qu'il pourrait être intéressant de réinvestir ce dispositif lors des modules de formation des entraîneurs.

MOTS CLÉS : discours, avant match, entraîneur, subjectivité, expérience.

THE SPEECHES BEFORE THE GAME OF HIGH-LEVEL RUGBY COACHES : ANALYSIS OF THE REAL-LIFE EXPERIENCE

This study focuses on the pre-game speeches of high-level rugby coaches. The aim of this study was to understand the knowledge mobilized in action by the coaches. To do this, we conducted case studies. We chose games with different stakes. We focussed on coach-player communications in the locker room. Our research prompted us to question the effective ways of working with players. We made two assumptions by suggesting that, on the one hand, the context of the match strongly influenced the coaches' speeches, and on the other hand that the players' personality was an important indicator to reveal the coaches' expertise. Our methodology is based on a combination of several methods of data collections (semi-directed pre-game interview, audio-visual recording of interventions, scenarios and videos of matches, explicit interview) that aims to update the public and private facets of coaches' activities. Our results showed that coaches' expertise during the pre-game is based on a set of rituals and preferential communication strategies. We also found that the coaches did not hesitate to modify their speech according to the momentary context. In addition, we observed that coaches were often concerned with the players' personality during individual communications. These interventions were very frequently successful with players. We believe it might be worthwhile to reinvest this process in coach training modules.

KEYWORDS : speech, before the game, coach, subjectivity, experience.
