



HAL
open science

Formation des joueurs leaders en rugby : les ressources de la préparation mentale et de l'explicitation du vécu

Antoine Couhert

► **To cite this version:**

Antoine Couhert. Formation des joueurs leaders en rugby : les ressources de la préparation mentale et de l'explicitation du vécu. Education. Université Paris-Est Créteil Val-de-Marne - Paris 12, 2022. Français. NNT : 2022PA120004 . tel-04417643

HAL Id: tel-04417643

<https://theses.hal.science/tel-04417643>

Submitted on 25 Jan 2024

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.

UNIVERSITE PARIS EST CRETEIL École Doctorale Cultures et Sociétés

Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche sur les Transformations des pratiques Éducatives et des pratiques Sociales (UR 7313)

**FORMATION DES JOUEURS LEADERS EN RUGBY :
LES RESSOURCES DE LA PRÉPARATION MENTALE
ET DE L'EXPLICITATION DU VÉCU**

ANTOINE COUHERT

Thèse de doctorat en STAPS - 74^{ème} section

MEMBRES DU JURY :

Rapporteurs : **Madame Géraldine Rix-Lièvre**
Professeure des Universités, 74^{ème} section, Université Clermont-
Auvergne

Monsieur Kermarrec Gilles
Professeur des Universités, 74^{ème} section, Université de Bretagne
Occidentale

Examineurs : **Monsieur Mickaël Campo**
Maitre de Conférences, 74^{ème} section, Université de Bourgogne

Madame Chloé Leprince
Chercheure, Centre National de Football, Département Recherche-
Développement et Enseignement

Monsieur Guillaume Chauvel
Maitre de Conférences, 74^{ème} section, Université Paris Est Créteil

Directeur : **Monsieur Alain Mouchet**
Professeur des Universités, 70^{ème} section, Université Paris Est Créteil

Avant-propos & Remerciements

Je vais maintenant pouvoir écrire et avouer que je suis passé par des moments incertains. Ce fut une aventure de tous les instants, longtemps crue sans fin. Le choix d'une thèse non financée institutionnellement n'est pas un choix simple et le contexte du COVID-19 a rendu particulièrement ce travail bien plus compliqué que ce que j'avais initialement prévu...! Mais je suis conscient de la chance d'avoir pu continuer, d'avoir terminé mon travail à temps, et je suis fier de pouvoir enfin écrire ces fameux remerciements, en direction de toutes les personnes impliquées dans ce travail.

En premier lieu, je tiens à remercier les professeurs Géraldine Rix-Lièvre et Gilles Kermarrec d'avoir accepté d'être rapporteurs de mon travail, ainsi que l'ensemble des examinateurs et invités de mon jury, Mickaël Campo, Guillaume Chauvel, Chloé Leprince de m'avoir offert l'opportunité d'échanger avec vous et ainsi enrichir mes futures réflexions sur l'intervention et la recherche.

Je remercie chaleureusement Alain Mouchet, pour sa confiance et sa bienveillance. Tu m'as toujours soutenu et encouragé dans ce travail. Le temps a passé depuis ce premier cours où tu annonçais travailler dans la recherche avec l'ASM, club qui a bercé mon enfance. Ça y est, il est 6h et je peux enfin présenter le fruit de tous les échanges que nous avons pu avoir depuis ce mois de septembre 2016. Sans ton cadre et quelques rappels à l'ordre, je n'y serais pas arrivé. Je n'oublierai jamais.

Je vais aussi remercier particulièrement toute la famille ASM et particulièrement son centre de formation.

Je commence par remercier l'institution à travers Bertrand Rioux, directeur du centre de formation, et Gérard Bertin, président de la section rugby. Sans votre approbation et votre soutien, ce travail n'aurait jamais vu le jour.

Ensuite, j'ai eu la chance et le plaisir de tisser des liens professionnels et personnels au cours de ces trois années. Pour les coachs et directeurs sportifs Espoirs Adel Fellah, Cyril Chirier (dit Chichi) et Xavier Sadourny : un grand merci pour votre accueil et votre bienveillance. Adel, Xav, je me souviendrai toute ma vie de ce fameux entretien qui a tout

décidé. Vous m'avez ouvert les portes en grand de la structure et je tâche depuis ce jour de vous montrer mon engagement et ma passion pour ce que je fais, à vos côtés. De la même manière, je remercie mes deux collègues préparateurs physiques Romu et Monsieur Vincent, toujours à l'écoute et ouverts à l'échange, vous avez su poser des questions utiles à la réussite de ce travail. Je remercie aussi Yoann Jendrzeczak pour sa confiance et les échanges révélateurs d'un travail de fond à réaliser. Je remercie aussi Freddy Maso et Michel Verger, initiateurs de mon arrivée au club et toujours prêts à l'échange. Ces deux années de recueil de données à vos côtés ont été rudes et incertaines pour de nombreuses raisons, mais je garde un souvenir fort de tous ces moments passés ensemble en tant que stagiaire, sur le terrain mais également en dehors. Faut savoir être un bon mec hein...! Je suis très fier d'avoir pu intégrer le staff Espoirs (U21) et Crabos (U18) à l'issue de ce travail et de continuer mon travail à vos côtés au moment où j'écris ces mots.

Je tiens à adresser un mot à tous les joueurs qui ont accepté ce travail, ainsi que tous les joueurs du groupe Espoirs 2020-2021. Votre implication et votre investissement, au quotidien, ainsi que votre sérieux et votre temps se liront, je l'espère, dans ce travail de thèse. Bonne route à vous, je vous souhaite à tous que la réussite soit au bout de tout votre engagement. J'espère que nos échanges vous aideront dans votre projet de vie. Merci les gars !

Je remercie bien évidemment le STAPS de Créteil : les directeurs Thierry Maquet & Bénédicte Raquin, vous m'avez donné la chance de pouvoir transmettre tout au long de ces trois années de thèse. Enseigner et échanger sur l'intervention en parallèle a été formateur à de multiples égards. Je remercie tout autant les enseignants rencontrés au cours du Master EOPS : tout d'abord Guillaume Chauvel et Philippe Sarremejane, en tant que membre de mon CST et une petite mention particulière à Guillaume pour tous ces échanges constructifs. Également, je remercie Olivier Degrenne, pour les remarques et orientations sur ce parcours de thèse, ainsi que Serge Eloi & Eva Parmentier, vous tous qui m'avez apporté soutien et réflexions en master et des échanges utiles afin de devenir le chercheur que je souhaite être.

J'adresse aussi mes remerciements à l'ensemble du laboratoire LIRTES pendant ces trois années à vos côtés. Merci aux chercheurs et doctorants pour leur disponibilité, leurs réflexions et leur expérience, ainsi que d'avoir suivi mon travail de prêt ou de loin avec bienveillance.

C'est le moment ou jamais de dire un mot à mes amis pour leur suivi, leur présence. Yac, Jean, Théo Valy, Théo Mendez, Johan, Robin, Coco, Marion, et tous les toulousains, vous vous reconnaissez ! Vous m'avez aidé bien plus que vous ne le pensez à être qui je suis aujourd'hui et il est grand temps que je vous remercie pour tous ces bons moments de franche rigolade et d'amitié sans limite. Juste MERCI !

Petit mot aux anciens du EOPS : Alex Komo, Charles Serin et Dimitri Jacquot, merci pour ces années.

Je remercie aussi toute ma famille pour son soutien. Malie, Papy : merci pour ces appels réguliers, cet encouragement quotidien à obtenir cette fameuse « situation » qui vous tient tant à cœur.

Merci à ma sœur, Jeanne, pour tes encouragements et ta complicité dans tous les moments que l'on a vécu à deux.

Enfin un mot pour mes parents. Papa, Maman, ce travail est le vôtre. Depuis toujours vous êtes là et vous m'avez soutenu dans tout, malgré quelques périodes semées d'embuches. Je ne vous remercierai jamais assez pour tout ce que vous m'avez apporté. Tout ce que je suis est le résultat de nos aventures à quatre. J'en suis là grâce à vous. Juste Merci.

Je finis par toi, Camille, qui a su t'insérer et accepter mon quotidien rythmé par les voyages entre Clermont et Paris et les remises en question quasi quotidiennes... Tu es arrivée sur une période de ma vie dense, et tu as été d'un soutien sans faille sur les années, ce travail en est ainsi le résultat. Il est aussi le tien, au cœur d'un projet commun.

TABLE DES MATIERES

<i>Avant-propos & Remerciements</i>	2
<i>Introduction</i>	10
<i>PARTIE 1 : THEORIQUE</i>	19
<i>Chapitre 1 : Une posture épistémologique adaptée au terrain</i>	20
1.1. Notre posture de chercheur-intervenant dans une recherche collaborative	20
1.2. Analyse de l'activité en contexte réel : le choix d'une approche écologique.....	26
1.3. Éclairer l'activité du joueur leader, dans sa complexité et sa singularité	30
1.4. Une complémentarité de fondements théoriques pour la création de notre dispositif de formation	33
1.5. Synthèse provisoire	36
<i>Chapitre 2 : Le développement du leadership du joueur dans le rugby à travers la psychologie sociale</i>	37
2.1. Introduction	37
2.2. La place du joueur leader.....	41
2.2.1. Une tentative de définition du joueur leader en rugby	41
2.2.2. Le leader au sein d'un collectif	44
2.3. Les interactions du joueur avec son environnement	51
2.4. Synthèse provisoire	54
<i>Chapitre 3 : Une co-construction d'éléments issues de la psychologie du sport pour la conception de notre dispositif de formation</i>	55
3.1. Une vision de la psychologie du sport pour la formation du joueur leader.....	55
3.2. Les ressources motivationnelles du joueur	58
3.3. Les ressources émotionnelles du joueur	63
3.4. Les ressources attentionnelles du joueur.....	68
3.5. Synthèse provisoire.....	73

Chapitre 4 : Les apports de modèles théoriques utiles à la formation aux prises de décision	74
.....
4.1. Les différentes approches de la prise de décision en sport	74
4.1.1. Des décisions en jeu liées à une dimension stratégique-tactique	74
4.1.2. Différents modèles et approches théoriques de la prise de décision en sport	77
4.1.3. Propositions de formation et d'intervention pour les prises de décision	81
4.2. L'éclairage psychophénoménologique du vécu des décisions	82
4.2.1. La conscience préréfléchie inhérente aux décisions	82
4.2.2. L'attention associée aux décisions	85
4.2.3. L'explicitation du vécu comme voie de formation aux prises de décision des leaders	86
4.3. Synthèse provisoire	89
Chapitre 5 : Conception de notre dispositif de formation	90
5.1. Développement de compétences et de savoirs	90
5.1.1. La didactique professionnelle	90
5.1.2. La technologie des Activités Physiques, Sportives et Artistiques	91
5.2. Présentation de notre dispositif de formation	94
5.3. Synthèse provisoire : nos hypothèses	96
PARTIE 2 : EMPIRIQUE	97
Chapitre 1. Une méthodologie particulière de recherche-intervention	98
1.1. Une structure particulière	98
1.2. L'échantillon de joueurs	100
1.2.1. Une sélection co-construite	100
1.2.2. Le déroulement temporel de l'année	103
1.3. Les méthodes employées	104
1.3.1. La formation aux prises de décisions en match	105
1.3.1.1. Recueil et traitement de l'entretien d'explicitation	105
1.3.1.1.1. Recueil de données	105
1.3.1.1.2. Traitement des données	109
1.3.1.2. La vidéo des matchs	111
1.3.1.2.1. Recueil de données	111
1.3.1.2.2. Traitement des données	112

1.3.2.	La formation à la préparation mentale.....	113
1.3.2.1.	Organisation et contenus.....	113
1.3.2.2.	Procédure de recueil des données sur chaque cycle de préparation mentale.....	116
1.3.2.2.1.	Données collectives : l'OMSAT.....	117
1.3.2.2.2.	Cycle orienté sur la motivation	119
1.3.2.2.3.	Cycle orienté sur l'attention	119
1.3.2.2.4.	Cycle orienté sur les émotions.....	121
1.3.2.3.	Traitement des données issus des tests psychométriques.....	122
1.3.3.	L'analyse du dispositif de formation.....	123
1.4.	La mise en relation des données : le principe de méthode mixte	125
Chapitre 2. Présentation des résultats.....		127
2.1.	Analyse statistique générale du suivi des habiletés mentales	128
2.1.1.	Analyse Groupe « Leaders »	128
2.1.1.1.	Résultats individuels par joueur leader	128
2.1.1.2.	Résultats pour le groupe des cinq leaders.....	135
2.1.2.	Analyse Groupe « Équipe ».....	138
2.1.3.	Comparaison des deux groupes Leaders et Équipe.....	140
2.2.	Résultats du dispositif de formation mis en œuvre avec les joueurs leaders	143
2.2.1.	Cycle orienté sur les habiletés motivationnelles	143
2.2.1.1.	L'Échelle de Motivation dans le Sport	144
2.2.1.2.	Le Questionnaire de Perception des Succès dans le Sport	146
2.2.2.	Cycle orienté sur les habiletés cognitives.....	148
2.2.3.	Cycle orienté sur les habiletés émotionnelles	151
2.2.3.1.	Le TEIQue.....	152
2.2.3.2.	Le Profil de Compétences Émotionnelles	153
2.2.4.	Cycle orienté sur les prises de décisions.....	156
2.2.4.1.	Joueur 1 : Capitaine – Mathieu	157
2.2.4.1.1.	Données PM informatives.....	157
2.2.4.1.2.	Données Entretiens d'explicitation	159
2.2.4.2.	Joueur 2 : Vice Capitaine – Louis.....	171
2.2.4.2.1.	Données PM informatives.....	171
2.2.4.2.2.	Données Entretiens d'explicitation	172
2.2.4.3.	Joueur 3 : Leader de jeu – Titouan.....	185
2.2.4.3.1.	Données PM informatives.....	185
2.2.4.3.2.	Données Entretiens d'explicitation	186
2.2.4.4.	Joueur 4 : Leader de jeu – Adrien	196

2.2.4.4.1.	Données PM informatives	196
2.2.4.4.2.	Données Entretiens d'explicitation	197
2.2.4.5.	Joueur 5 : Leader de motivation & de combat – Benoit	208
2.2.4.5.1.	Données PM informatives	208
2.2.4.5.2.	Données Entretiens d'explicitation	209
2.3.	Analyse du dispositif de formation par les acteurs	219
2.3.1.	Analyse par les joueurs.....	219
2.3.2.	Analyse par les entraîneurs	221
Chapitre 3. Discussion		223
3.1.	Interprétation des résultats	224
3.1.1.	Suivi mental du joueur de rugby.....	224
3.1.1.1.	L'implication des joueurs	224
3.1.1.2.	Résultats du suivi mental	224
3.1.2.	Développement du leadership du joueur sur le terrain à travers les prises de décision.....	228
3.2.	Discussion sur la méthodologie de recherche-intervention	240
3.2.1.	Avantages de notre approche méthodologique.....	240
3.2.2.	Limites méthodologiques persistantes.....	243
3.2.3.	Proposition de modélisation et perspectives	246
Chapitre 4. Conclusion		249
Bibliographie		253
Liste des figures et des tableaux		289
Annexe		294
Annexe 1.	Formulaire de consentement.....	294
Annexe 2.	Verbatim Entretien d'explicitation 1, Capitaine – Mathieu.....	295
Annexe 3.	Verbatim Entretien d'explicitation 2, Capitaine – Mathieu.....	299
Annexe 4.	Verbatim Entretien d'explicitation 3, Capitaine – Mathieu.....	306
Annexe 5.	Verbatim Entretien d'explicitation 1, Vice-Capitaine – Louis	313
Annexe 6.	Verbatim Entretien d'explicitation 2, Vice-Capitaine – Louis	317
Annexe 7.	Verbatim Entretien d'explicitation 3, Vice-Capitaine – Louis	322
Annexe 8.	Verbatim Entretien d'explicitation 1, Leader de jeu – Titouan.....	326

Annexe 9. Verbatim Entretien d'explicitation 2, Leader de jeu – Titouan.....	331
Annexe 10. Verbatim Entretien d'explicitation 3, Leader de jeu – Titouan.....	337
Annexe 11. Verbatim Entretien d'explicitation 1, Leader de touche – Adrien	343
Annexe 12. Verbatim Entretien d'explicitation 2, Leader de touche – Adrien	349
Annexe 13. Verbatim Entretien d'explicitation 3, Leader de touche – Adrien	353
Annexe 14. Verbatim Entretien d'explicitation 1, Leader de touche – Benoit	358
Annexe 15. Verbatim Entretien d'explicitation 2, Leader de touche – Benoit	361
Annexe 16. Verbatim Entretien d'explicitation 3, Leader de touche – Benoit	365
<i>Résumés de thèse</i>	<i>369</i>

Introduction

« La préparation mentale, comme le domaine des sciences humaines et sociales, sont insuffisamment explorés par les sportifs français alors que l'on connaît l'ascendant psychologique dont bénéficient des nations qui l'utilisent depuis plusieurs décennies. Cette approche permet une pratique plus épanouie et plus autonome du sport de haut niveau et contribue en ce sens au bien-être de l'athlète et donc à sa longévité. [...] Gestion émotionnelle, concentration, retour au calme, appropriation du projet, etc. Autant d'éléments invisibles utiles à la performance. »

Cette citation, issue du rapport de Claude Onesta en janvier 2018¹, est en phase avec nos préoccupations dans cette thèse. Notre recherche prend son origine dans un travail empirique et souhaite appréhender la place de la préparation mentale dans les pratiques sportives et notamment en rugby. Cette réflexion a également été murie au cours de notre master centré sur l'Entraînement et l'Optimisation de la Performance Sportive à l'Université Paris Est Créteil (UPEC) et durant notre activité de stagiaire en préparation mentale.

Heuzé et Lévêque (1998)² soulignent que la préparation mentale est indifférenciée de certains termes comme préparation psychologique, accompagnement ou suivi psychologique. La différenciation entre les métiers fait toujours l'objet de réflexion dans la profession, à l'image de la préparation physique au début des années 2000. Ainsi, Fournier, Bernier, Demontrond, Deremeaux, Toutirais, Thienot et Juge (2006, p. 2), expliquent *« qu'en France, les actions d'accompagnement des athlètes, de recherche, et de formation des entraîneurs ne sont clairement énoncées, ni par les fédérations ni par les institutions. Il est possible que la méconnaissance des avancées des recherches et des applications en psychologie du sport soit responsable des dérives sectaires, de la manipulation mentale ou des erreurs, sincères, dans le choix des intervenants »*, au moins dans les conceptions des entraîneurs. Plus récemment, Boudjaoui (2011, p. 60) insiste sur ce point de vue *« la préparation mentale est un secteur peu réglementé où les psychologues cliniciens, et les entraîneurs de haut niveau reconvertis dans le développement personnel, dominant »*. Actuellement, sur le terrain, cette notion de « mental »

¹ Rapport sur une mission d'étude de la haute performance sportive en vue des Jeux Olympiques de 2024 à Paris. http://www.sports.gouv.fr/IMG/pdf/20180123_rapport_hp21.pdf

² Dans cette recherche, nous utilisons les normes APA 6^{ème} édition.

est souvent appréhendée sous le prisme d'un « problème », d'une pathologie, avec l'idée que seuls les plus faibles y sont sujets et doivent le travailler. L'aspect clinique de la psychologie est ainsi mis en avant, au sens étymologique du terme. Les anglo-saxons, *a contrario*, utilisent cette facette de la performance depuis les années 80, pour une grande majorité de sports. Pour exemple, la création de la revue « *Journal of Sport Psychology* » date de 1979 et les premiers psychologues américains ont accompagné les sportifs dès les Jeux Olympiques de 1988 à Séoul. En France, le métier de préparateur mental reste toujours nébuleux. Parle-t-on de préparation mentale, de psychologie du sport, de coaching, de mentorat, de conseil ? La réflexion sur l'utilisation du mental dans la performance est nécessaire. Actuellement seuls les psychologues du sport bénéficient de légitimité dans le monde professionnel. Quant à la préparation mentale, les masters et les diplômes universitaires sont certes reconnus dans le monde sportif, mais pas d'un point de vue de professionnel au sens où le métier de préparateur mental n'est toujours pas accompagné d'une fiche au Répertoire National des Certifications Professionnelles. Toutefois, fleurissent de nombreuses formations privées qui ne garantissent aucune reconnaissance de diplôme et qui ne sont pas vérifiées scientifiquement. Notons que le métier de préparateur physique en rugby a été officialisé dès la fin des années 90 et constitue une plaque tournante de la performance avec la présence de plusieurs intervenants dans chacun des staffs de groupe professionnel, en lien direct avec les entraîneurs. Ainsi, en équipe de France masculine, depuis 2019, le directeur de la performance n'est autre que le responsable de la préparation physique, travaillant directement avec le manager pour établir et pour mesurer la performance des joueurs. Depuis vingt ans, cet aspect de la performance est donc devenu primordial en raison de l'évolution physique des joueurs. Mais quid de l'aspect mental, qui semble toujours peiner à faire son apparition dans les staffs en France avec toutefois quelques exceptions ?

Nous avons constaté au début de notre recherche que même si le championnat de Top 14 est réputé mondialement, au niveau des équipes nationales, les quatre premières équipes du classement World Rugby sont toujours la Nouvelle-Zélande, l'Australie, l'Angleterre ou encore l'Afrique du Sud, dernière équipe championne du monde au Japon en 2019...³, donc uniquement des nations anglo-saxonnes ; et depuis plusieurs années, la France semblait stagner ou reculer inexorablement au classement des équipes nationales, d'après World Rugby⁴, avec une 9^{ème} place mondiale en décembre 2018. Or, un changement notable semble se produire depuis la fin d'année 2019 avec une remontée de la France au 5^{ème} rang mondial en fin d'année

³ Classement consulté le 01/12/2018 puis le 10/09/2021 : <https://www.world.rugby/tournaments/rankings/mru>

⁴ World Rugby : Organisme international qui gère le développement du rugby à XV et à 7.

2020 : un nouveau de staff a été nommé avec, à sa tête, Fabien Galthié en tant que sélectionneur et Raphaël Ibañez comme manager. Et la préparation mentale a fait médiatiquement parler d'elle à ce moment-là avec la nomination d'un Responsable Scientifique du département de psychologie de la performance sportive de la FFR en la personne de Mickaël Campo, Maître de Conférences Habilité à Diriger des Recherches, en janvier 2020. Dans son travail, il est amené à intervenir auprès des différentes équipes de France jeunes et seniors, comme le XV de France. Dans cette perspective, la FFR a également créé en 2019 un pôle en lien avec la préparation mentale : le pôle Préparation Mentale et Accompagnement des Staffs (PMAS). Une accréditation est délivrée par les responsables. Cette entité est impliquée dans la fédération ainsi que dans les différentes formations fédérales du rugby. Depuis 2013, la dimension mentale est intégrée au DESJEPS⁵ et depuis 2017, ce pôle est venu à accompagner les différentes équipes de France dans les compétitions internationales (France 7 masculin et féminin, France U20, XV de France masculin et féminin). Au-delà de la sphère rugbystique, nous notons l'attribution de financements par le Plan Prioritaire de Recherche (PPR), en vue des Jeux Olympiques de Paris 2024, au projet TEAM-SPORT porté par Mickaël Campo avec les fédérations françaises de Rugby, de Basket-ball, de Handball et de Volleyball. Il tente de « *mobiliser diverses disciplines (psychophysiologie, neurosciences, apprentissage moteur et modélisation digitale) afin de développer de nouvelles approches sur la cognition et la préparation mentale dans les sports collectifs* »⁶. Également, dans la seconde vague d'appel à projets, le projet TrainYourBrain, porté par Julie Doron, Maîtresse de Conférences en STAPS, a obtenu un financement. Celui-ci « *vise, par l'intermédiaire d'une approche alliant la psychologie et la physiologie, à optimiser la performance des escrimeurs français en vue des Jeux Olympiques et Paralympiques de Paris 2024* »⁷. Même si peu de projets sont orientés spécifiquement sur la préparation mentale, c'est une nouveauté dans l'horizon sportif français et il s'agit d'une ouverture indéniable en vue de la performance.

Notre thèse s'inscrit dans cette évolution et poursuit les travaux scientifiques déjà menés. De nombreux travaux scientifiques se sont intéressés au fonctionnement de la préparation mentale dissociée dans différents sports, comme par exemple sur le golf (Bernier, Fournier & Dinh-Phung, 2007), sur le patinage (Bernier, 2010) sur l'escrime (Doron & Martinent, 2017), sur le

⁵ DESJEPS : Diplôme d'État Supérieur de la Jeunesse, de l'Éducation Populaire et du Sport.

⁶ Source : <https://www.sports.gouv.fr/presse/article/appele-a-projets-sport-de-tres-haute-performance>

⁷ Source : https://sport.cnrs.fr/wp-content/uploads/2021/06/UFR-Stpas-Fiche-de-poste_charge.e-de-projet-TYB.pdf

handball (Debanne & Laffaye, 2015), sur le rugby (Verger, 2003 ; Campo, 2012) ou même l'entraînement mental en général (Le Scanff, 2005). Dans notre mémoire de master 2, nous avons travaillé sur la formation aux prises de décision des joueurs leaders en rugby, à travers la répétition des entretiens d'explicitation (Couhert, 2018). Cette recherche a donné satisfaction aux joueurs et entraîneurs concernés en U18⁸ et nous souhaitons amplifier ce travail. Notre stage, en parallèle du mémoire, au sein du Centre de formation de l'ASM, nous a permis de réfléchir à l'utilisation de la préparation mentale dans la pratique des joueurs leaders au cours du match. Citons par exemple les voies de communication auprès des coéquipiers, des entraîneurs mais aussi avec l'arbitre, la gestion des émotions vécues dans l'instant par les leaders. Une perspective a été envisagée : former les leaders d'une équipe, ainsi que l'observation de leur influence éventuelle sur la performance collective. L'éducation au leadership a été envisagée au sein du club, à partir des travaux initiateurs de Michel Verger⁹ (2003). Et nous avons développé alors une ouverture vers la préparation mentale dans le monde du rugby de haut niveau, conçue comme une des voies à mobiliser en lien avec d'autres facteurs de la performance. Il existe donc une convergence entre une demande sociale de la part du centre de formation et un projet scientifique.

En France, de manière générale, l'entraîneur est en constant contact avec les joueurs et a une influence particulière, à l'image de la position anglo-saxonne de « Head Coach ». Donc, les formations pour les entraîneurs se multiplient, avec de multiples outils et connaissances dans leurs bagages. De ce fait, Campo et Djaït (2016, p. 4) parlent d'une « *méconnaissance des compétences et des savoirs* » pour le métier amenant des individus de tous bords sans qualification reconnue, promettant l'impossible à tous les acteurs du monde sportif : entraîneurs, structure mais surtout sportifs. Cette difficulté de distinction ne facilite pas la définition de « performance mentale », qui n'en est qu'à ses premiers pas en France aujourd'hui. Travailler quotidiennement en lien avec les entraîneurs spécifiquement en dehors et/ou sur le terrain nous semble être nécessaire. Beaucoup de passionnés font l'éloge des valeurs, de l'intelligence de jeu de certains joueurs, mais comment permettre aux joueurs de répondre aux problématiques de terrain, en contexte réel ? Est-il possible de former le joueur ? Comment ? Et d'ailleurs pourquoi ? Il est pourtant accepté de dire que l'aspect mental de la performance est entraînable et en constant développement (Chassot, 2016 ; Hogue, 2019). Nous faisons le choix de mettre le joueur au centre de la boucle, plutôt que l'entraîneur, puisque

⁸ U18 : Catégorie CRABOS de la Fédération Française de Rugby.

⁹ Préparateur mental au club depuis le début des années 2000, il a mis en place une école du capitaneat.

finalement, celui qui joue et qui a la décision finale, c'est le joueur. Nous visons donc à l'aider dans sa transition vers le monde professionnel, tout en offrant aux entraîneurs la possibilité de suivre l'athlète par l'intermédiaire du travail du préparateur mental. Il s'agit aussi de pouvoir contribuer à réduire le décalage entre le monde scientifique et le monde professionnel. Delignières et Garsault (2001) parlent notamment d'objets d'étude décalés par rapport aux préoccupations des professionnels de terrain. De ce fait, les entraîneurs ont une vision de chercheurs non concernés par leurs problématiques. Delalandre (2010) écrit d'ailleurs que les scientifiques considèrent les entraîneurs comme de simples applicateurs de théories. Il existe aujourd'hui encore beaucoup de tensions entre terrain et science, bien que la science ne puisse se passer du terrain et inversement. Nous souhaitons tenter de favoriser la convergence des intérêts et les enjeux de chacun, d'où notre choix de travailler en contexte réel, au plus près des acteurs du monde sportif à partir du terrain. Il apparaît toutefois comme l'explique Lelubre (2013) que notre souhait de contribution à l'écriture scientifique est à la fois un engagement individuel et un engagement sociétal. Lelubre (2013) exprime le fait que les différents mondes ne sont pas un obstacle à la recherche et semblent être au contraire un atout. Pour nous rapprocher du terrain, nous tentons ainsi une évaluation de notre intervention en préparation mentale et dans la pratique des joueurs leaders grâce à l'utilisation de tests psychométriques pour tenter de caractériser l'évolution des joueurs. Nous souhaitons en effet, nous positionner à la rencontre de ces différents mondes scientifique et pratique, à travers les différents rôles qui nous sont proposés au sein de la structure concernée par cette recherche-intervention. Nous nous inscrivons à cet égard dans une approche technologique en Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives (STAPS) (Bouthier, 1993), donc ancrée dans des problématiques de terrain et guidée par des retombées utiles à l'intervention. Comme le soulignent Potdevin, Bernaert, Huchez et Vors (2013, p. 59), « *les recherches technologiques sur l'intervention en APSA s'intéressent à des questions de terrain en les soumettant à une approche scientifique susceptible de les éclairer* » en référence aux travaux de Mouchet, Amans-Passaga et Gréhaigne (2010) sur l'approche technologique.

Des chercheurs comme Bouthier (1986) ou plus récemment Mouchet (2012a, 2016) ont développé des recherches sur la formation aux prises de décisions en contexte réel, sans pour autant s'intéresser à l'usage de la préparation mentale dans cette optique. Certains travaux comme ceux de Pharamin, Barthes et Blandin (2016) utilisent un dispositif couplant la vidéo et le terrain ou encore ceux de Mouchet et Bouthier (2006) qui visent à accompagner les joueurs dans les procédures d'entraînement par une aide à la verbalisation des repères collectifs et de

l'expérience vécue en situation. Nous avons décidé de nous focaliser sur la prise de conscience des joueurs sur leur mode de fonctionnement, à partir de la personnalité et de l'importance de chacun dans la vision collective du jeu. En référence à Piaget (1974), un joueur peut réussir une action sans comprendre comment il a fait ; toutefois il semble bien que la réflexivité sur sa pratique soit une source de transformation de l'activité et en l'occurrence une contribution possible à l'amélioration des performances sportives. Il s'agit d'une idée forte mise en avant par Samurçay et Rabardel (2004) en ce qui concerne la distinction entre l'activité productive et l'activité constructive, et qui est un postulat important en didactique professionnelle dans la mise en place de formations (Pastré, 2011). L'analyse de l'expérience humaine s'intéresse aux connaissances tacites, cachées (Leonard & Sensiper, 1998), propres à chacun, qu'il faut savoir déplier, décrypter pour d'une part obtenir les informations à partir du vécu du joueur. Ces connaissances sont caractérisées par leur difficulté d'accès mais aussi pour leur emploi dans la formation. L'utilisation de connaissances issues de la subjectivité du pratiquant fait face à la conception expérimentale qui privilégie la recherche « d'objectivité » et de mesure. Notre travail de recherche s'effectue en « contexte réel », c'est-à-dire sur le terrain ou en forte prise avec le terrain, en l'occurrence des matchs. Ce contexte « *garantit une authenticité dans son engagement et une pertinence de la situation étudiée* » (Mouchet, 2016, p. 11). La subjectivité, ici, des joueurs de rugby, est employée comme un « *objet de recherche pertinent et nécessaire pour comprendre l'activité humaine et notamment la conscience* » (Mouchet & Cattaruzza, 2015, p. 9). Cet accès à la subjectivité a une fonction que l'on peut considérer comme heuristique, car il s'agit d'apporter de la connaissance sur les stratégies mises en place par les pratiquants experts dans les catégories de jeunes au niveau national au cours de leur pratique.

L'élaboration d'un dispositif de formation est un processus adaptatif et complexe. Nous nous positionnons dans une posture de chercheur et d'intervenant au sein d'un centre de formation de Top 14. Nous y reviendrons plus précisément dans la partie méthodologique de cette thèse. Nous cherchons également à mettre en évidence les conditions dans lesquelles un chercheur-intervenant peut employer conjointement la préparation mentale et l'explicitation de l'expérience subjective des joueurs dans la formation au leadership. Cela demande de mener une recherche collaborative, définie comme « *la construction de relations entre chercheurs et professionnels orientées par des productions communes au service de la formation comme au service de la recherche* » (Vinattier & Morissette, 2015, p. 161). Celle-ci est mise en place avec les entraîneurs au cours de certaines périodes de développement dans leur planification de l'entraînement, ce qui constitue un enjeu dans la recherche de proximité avec le terrain. Des

auteurs comme Mouchet ont déjà utilisé des dispositifs dans le cadre de la formation des joueurs (2014b, 2015) ou des entraîneurs (2012, 2018). Notre recherche s'inscrit ainsi dans une continuité en ouvrant par ailleurs à la préparation mentale et en nous orientant précisément sur les leaders de jeu d'une équipe de rugby.

Notons à ce sujet que la plupart des entraîneurs de rugby mettent en avant des postes clés dans le rugby moderne – 2, 8, 9, 10 et 15 – car ce sont eux qui ont la responsabilité des changements d'orientation et de transformation du jeu. Le leader de jeu a un statut reconnu par les coéquipiers de l'équipe et respecté par ses pairs (Argusa, 2020). Chaque leader a un rôle précis, défini préalablement des matchs, voire même en début de saison, nous reviendrons sur ce point. Les entraîneurs les impliquent dans les réunions de staff, dans les préparations de match de l'équipe et dans l'analyse vidéo du jeu des adversaires. D'un point de vue de la préparation mentale, le leader doit être capable de s'adapter à la situation à laquelle il fait face. Crépin et Dufour (2007), en référence aux travaux de Carron et Chelladurai (1981), expliquent que cette situation peut impliquer deux styles de leadership : un style orienté vers la tâche sportive et un style orienté vers le relationnel. Le premier sous-entend que le leader vise la performance, la productivité, l'atteinte d'objectifs fixés au préalable avec les joueurs. Le second style prend appui sur l'interaction sociale et sur le climat affectif du groupe.

Notre travail constitue une nouveauté dans ce champ de recherche comme voie de formation privilégiée dans l'éducation au leadership du joueur de rugby. Les écrits sur la pratique de ce versant de l'optimisation de la performance ont à ce jour peu fait le lien avec l'analyse de l'activité et de l'expérience du pratiquant et sa performance mentale. En outre, nous souhaitons pouvoir clarifier l'apport scientifique pour le joueur dans sa pratique rugbyman pour l'accès au haut niveau. Notre réflexion tend à utiliser à la fois la subjectivité du sportif et une objectivation des données, dans sa formation.

L'objectif de cette recherche est d'élaborer, mettre en œuvre et évaluer un dispositif de formation basé sur la préparation mentale et sur la prise en compte de l'expérience subjective comme outils d'aide au développement de la performance des joueurs leaders d'une équipe de rugby.

L'objet de recherche est le suivant : l'analyse et la transformation de l'activité du joueur leader au cours de son match, dans son rôle pour son équipe. Ainsi, pendant le match, chaque type de leader doit mettre en avant son rôle décisionnaire au sein du collectif en vue de la performance.

Dans cette thèse, nous tenterons de répondre à la question de recherche suivante : dans quelle mesure un dispositif de formation basé sur la préparation mentale et l'analyse du vécu subjectif permet-il de faire évoluer le joueur leader dans son activité en match ?

Pour tenter de répondre à cette question, nous mettons en place le plan suivant.

La première partie présentera tous les apports théoriques nécessaires à l'élaboration du dispositif de formation que nous souhaitons mettre en œuvre sur le terrain.

Le premier chapitre éclaircira notre posture épistémologique caractérisée par quatre aspects : a) un rôle de chercheur-intervenant au sein d'une recherche collaborative ; b) une analyse de l'activité en contexte écologique ; c) un intérêt pour la subjectivité du joueur ; d) la complémentarité et la pertinence de modèles théoriques pour cerner la complexité et la richesse de l'activité des leaders.

Le second chapitre se concentrera sur la psychologie sociale, à travers un état des lieux des recherches sur le leadership en sports collectifs et dans le rugby. Nous prendrons en compte les théories sur le joueur leader en tant qu'individu (Fransen, Vanbeselaere, De Cuyper, Vande Broek, & Boen, 2014, Cotterill & Cheetham, 2017) mais aussi sa place et le fonctionnement au niveau collectif (Fransen & Cotterill, 2016 ; Campo, Champely, Louvet, Rosnet, Ferrand, Pauketat, & Mackie, 2019). Nous développerons aussi le lien permanent du leader avec son environnement et le contexte auquel il est confronté (Mouchet, 2018). Nous analyserons l'importance du contexte du match pour l'activité de ces leaders.

Le troisième chapitre ouvrira notre travail à la psychologie du sport. Nous mobiliserons notamment les modèles préexistants de Burke (1980), Villepreux (2007) et Campo et Djaït (2016) afin de créer une modélisation de nos choix pour notre travail en collaboration avec notre structure de recherche. Nous développerons les usages de ces supports théoriques au service de la conception de nos axes de formation avec les joueurs leaders : la dynamique motivationnelle grâce aux travaux sur l'autodétermination (Deci & Ryan, 1985) et les buts d'accomplissement (Nicholls, 1986) ; l'importance et l'analyse des émotions en contexte de compétition et plus particulièrement les réflexions sur l'intelligence émotionnelle et les compétences émotionnelles (Mikolajczak, 2008 ; Dosseville, Laborde, & Allen, 2016) ; et enfin l'attention à travers les travaux sur la flexibilité attentionnelle de Nideffer (1976) et l'importance du développement du joueur vers l'expertise pour traiter de manière optimale les informations pertinentes en match (Beilock, Carr, MacMahon, & Starkes, 2002).

Le quatrième et dernier chapitre de cette partie théorique s'orientera sur les apports de modèles théoriques utiles à la formation aux prises de décision dans le monde sportif. Nous mobiliserons

et développerons la psychophénoménologie, envisagée comme psychologie empirique de la subjectivité (Vermersch, 2012), pour étudier le vécu subjectif des décisions.

Enfin, un cinquième chapitre développera en quoi nous mobilisons des éléments de technologie des Activités Physiques Sportives et Artistiques et de didactique professionnelle pour développement des compétences et des savoirs chez les joueurs leaders de rugby. Nous présenterons le déroulement de notre dispositif de formation ainsi que les hypothèses de notre travail méthodologique.

La seconde partie de cette recherche est un travail empirique.

Elle présentera tout d'abord notre dispositif de formation, co-construit avec une structure et un contexte particulier, le centre de formation de l'ASM Clermont Auvergne. Nous avons fait le choix d'un dispositif mobilisant une approche multiméthodes de recueil et de traitement de données, avec des apports quantitatifs et qualitatifs pour tenter d'évaluer l'impact de notre recherche-intervention. Notre méthodologie repose sur un dispositif de formation comprenant trois axes de formation en préparation mentale sur les aspects motivationnels (Deci & Ryan, 1985), émotionnels (Mikolajczak, 2008) et attentionnels (Nideffer, 1976) de la performance, définis en collaboration avec la structure. Un quatrième axe est orienté sur la formation à la prise de décisions (Mouchet, 2018) des joueurs leaders grâce à la réitération de trois entretiens d'explicitation couplée à l'analyse vidéo comme trace de l'activité. Nous reviendrons sur les différentes méthodes employées en vue de la formation des joueurs vers la performance.

Le chapitre suivant présentera les résultats obtenus, ainsi que leur mise en relation. Les résultats seront présentés en deux parties : une première, plus globale, prenant en compte toute l'équipe sur le développement des habiletés mentales ; et une seconde, spécifique aux joueurs suivis tout au long de la saison, sur les trois thèmes abordés au cours de la formation mentale. Enfin, nous présenterons les données individuelles de chaque joueur sur le suivi mental ainsi que les résultats issus de la formation aux prises de décisions obtenues grâce aux entretiens d'explicitation.

Nous tenterons enfin de discuter les résultats obtenus à partir de nos hypothèses et de notre question de recherche. Nous prendrons appui sur des références scientifiques existantes pour ouvrir le débat sur les choix théoriques et méthodologiques de notre recherche. Nous évoquerons les différentes limites rencontrées au cours de ce travail ainsi que les perspectives envisagées, à l'aide d'une tentative de modèle de la formation du joueur leader en rugby issu d'un couplage entre la préparation mentale et l'utilisation de l'expérience subjective.

PARTIE 1 : **THEORIQUE**

Chapitre 1 : Une posture épistémologique adaptée au terrain

Ce premier chapitre nous permet de présenter notre posture épistémologique et notre proximité avec les travaux de Mouchet (2018). Nous avons la particularité de faire le choix d'être à la fois chercheur et intervenant dans notre travail. De plus, il s'agit de justifier notre choix d'utiliser l'analyse de l'activité du joueur en contexte réel de match, une caractéristique de notre recherche. Nous nous intéressons à la singularité et la subjectivité des acteurs sur le terrain. Enfin, nous optons pour la complémentarité des éclairages théoriques pour appréhender la complexité de l'activité du leader et la formation au leadership. Nous présenterons les fondements théoriques et leurs croisements afin de répondre à nos choix de recherche.

1.1. Notre posture de chercheur-intervenant dans une recherche collaborative

Notre posture et notre co-identité sont deux éléments difficiles à maintenir en tant que chercheur et intervenant dans une structure de haut niveau, et il convient de mettre en lumière les moyens mis en œuvre pour dépasser cet obstacle. La force de notre recherche est notre présence sur place, quasiment au quotidien dans notre structure de recherche.

Cela nous permet d'analyser les évolutions au sein du système : les éléments qui bougent, les liens nouveaux qui se créent, qui se tissent au cours du temps. Cependant, nous sommes conscients que cela peut également constituer une difficulté pour tenir notre posture épistémologique, en particulier notre position de chercheur-intervenant. Il s'agit de pouvoir dépasser les intentions pour les formaliser dans ce jeu dynamique au sein du système : partir des connaissances scientifiques validées, observer et analyser le terrain pour tenter de produire une réflexion scientifique fiable. Nous estimons que le chercheur-intervenant se doit de s'impliquer dans la pratique qu'il souhaite transformer. Les deux forment une boucle indissociable, le chercheur contribuant à faire évoluer la pratique par ses travaux. Nous nous appuyons sur les travaux de position-intervention de David (2000) engagés sur les sciences de gestion :

Tableau 1. La position de recherche-intervention (David, 2000)

		Objectif	
		Construction mentale de la réalité	Construction concrète de la réalité
Démarche	<i>Partir de l'observation des faits ou d'un travail du groupe sur son propre comportement</i>	Observation, participante ou non (I) Elaborer un modèle descriptif du fonctionnement du système étudié.	Recherche-action (II b) Aider à transformer le système à partir de sa propre réflexion sur lui-même, dans une optique participative.
	<i>Partir d'une situation idéalisée ou d'un projet concret de transformation</i>	Conception « en chambre » de modèles et outils de gestion (II a) Elaborer des outils de gestion potentiels, des modèles possibles de fonctionnement, sans lien direct avec le terrain.	Recherche-intervention (III) Aider, sur le terrain, à concevoir et à mettre en place des modèles et outils de gestion adéquats, à partir d'un projet de transformation plus ou moins complètement défini.

Notre thèse est une recherche-intervention, en référence au tableau. Cette posture de chercheur-intervenant nécessite une délimitation préalable du travail, demandant une négociation avec les différents acteurs : joueurs, entraîneurs, préparateurs physiques, manager, directeur dans notre cas. Il s'agit de pouvoir adopter une « entrée activité » (Barbier & Durand, 2003), avec trois points d'appuis nécessaires :

- avoir un objet de recherche faisant référence à l'activité rugby et à ses théories ;
- mettre en place des outils de pensée cohérents : contextualiser l'activité, coordonner l'activité des acteurs de la recherche, réfléchir à la transformation continue de l'activité ;
- réfléchir au processus de recherche : adéquation entre méthode et objet, statut de chercheur-intervenant.

Ce dernier point est un élément de discussion omniprésent dans l'actualité des recherches menées sur le terrain. Nous nous positionnons clairement dans une recherche collaborative. Nous travaillons avec les acteurs sur un intérêt commun, offrant co-analyse et connaissances. Comme le souligne Asloum et Guy (2017, p. 85) « *la collaboration avec les différents acteurs relève d'un équilibre fragile entre les dynamiques de développement des connaissances, les*

attendus de la commande et les attentes des acteurs ». La posture de chercheur-intervenant demande ainsi des changements de position pour à la fois être légitime sur le plan professionnel mais aussi vis-à-vis de la communauté scientifique. Nous souhaitons pouvoir contribuer à caractériser une pratique et à formaliser les savoirs des acteurs. En termes de posture, nous sommes donc « chercheur » mais aussi « intervenant ». En reprenant le questionnement de Barbier et Durand (2003, p. 112) : « *Cette question présente de multiples aspects : est-elle pertinente dans sa formulation même ? Ne convient-il pas de parler plutôt de configurations de constructions réciproques des démarches de recherche, qui sont des démarches d'action mais à intention directe de production de connaissances, et des démarches d'action qui ont pour intention de transformer le monde qu'il convient chaque fois de préciser ?* ». Une fois l'objet clairement défini, à savoir l'activité des joueurs leaders, nous devons adapter constamment notre posture avec pour objectif de produire de la connaissance et d'aider les acteurs au changement.

L'intérêt du chercheur-intervenant réside dans la recherche de problématiques en se plaçant en contexte d'activité, dans une structure, pour tenter de saisir des éléments qu'il ne pourrait pas capter en étant uniquement chercheur extérieur. Nous ne sommes ni dans une position de néophyte de l'activité rugby, demandant une acclimatation longue et une acceptation difficile à mettre en place avec les acteurs de terrain ; ni dans une position d'expert et d'ancien joueur de haut niveau (puisque joueur amateur), pouvant également avoir construit des acquis difficiles à remettre en question. Nous nous considérons ainsi dans une position idéale pour notre recherche, propice à se poser des questions utiles au développement de l'activité des joueurs en ayant toujours de la nouveauté dans l'analyse de l'activité. Nous sommes membre du staff sportif de l'équipe, à la manière d'un statut de stagiaire, impliquant des obstacles importants à préciser. Les joueurs peuvent se livrer moins facilement auprès de nous, par notre proximité avec les entraîneurs et les choix pour les joueurs sur les feuilles de matchs et les futurs contrats possibles. En effet, cette relation de confiance peut amener les joueurs à se poser des questions vis-à-vis de nous, dans leur lâcher-prise.

Cette posture permet de nous immerger dans une structure semi-professionnelle, un centre de formation. Nous devons prendre en compte les problèmes, les caractériser, les questionner théoriquement pour y répondre de manière pratique. Nous produisons des connaissances depuis l'intérieur en lien avec les acteurs de la structure. Cette notion de recherche-intervention fait référence aux travaux de Barbier (1996). La recherche demande donc un lien avec l'action, elle peut être envisagée par des recherches collaboratives analysant les interactions entre chercheurs

et praticiens (Desgagné, Bednarz, Lebus, Poirier & Couture, 2001). La contribution du professionnel est une condition primordiale du bon déroulement du travail de recherche. Nous devons adopter une posture adaptée à notre terrain d'étude, caractérisée par différents points selon Asloum et Guy (2017) dans le champ de l'enseignement :

- Cela demande au chercheur-intervenant d'adopter une posture adéquate par rapport aux acteurs, au savoir, etc. ;
- de développer et accentuer la communication avec les personnes gravitant autour de la recherche ;
- de délimiter un cadre déontologique précis.

L'intérêt de ce travail de thèse est ainsi de coordonner autant que possible notre production scientifique avec les acteurs du monde sportif. L'idée est de pouvoir avoir l'investissement de chacun, sachant que « *les praticiens qui collaborent avec les chercheurs, s'avèrent être partie prenante dans l'activité scientifique* » (Delalandre, 2012, p. 3). Les deux mondes contribuent de manière conjointes au monde de l'autre. La coopération constitue pour nous un véritable enjeu, qui sera le fil rouge de notre travail. Saury (2008) a travaillé sur le sujet dans la relation de coopération entre l'entraîneur et l'athlète (Saury, 2008, p. 30), inspirée de Hoc (2003) :

- « *permettant de circonscrire de façon suffisamment opérationnelle des activités et situations empiriques dites a priori de coopération (pouvant être cependant extrêmement variées), en les distinguant d'autres sortes d'activités et de situations collectives ;*
- *neutre vis-à-vis de tout jugement évaluatif et/ou normatif à propos de ce en quoi consiste « bien coopérer », ou de ce que « devrait être coopérer » dans les situations requérant une coopération entre acteurs ;*
- *ne préjugant pas de la nature spécifique des activités et des processus coopératifs eux-mêmes, autrement qu'à l'aide d'hypothèses théoriques relatives à l'activité (et à la cognition) humaine, et plus particulièrement relatives à l'activité collective, dans toute leur généralité. La caractérisation des modalités de coopération dans diverses situations sportives constitue en effet la visée de nos recherches et non leur point de départ. »*

C'est la possibilité de tenter de comprendre l'activité du praticien en situation réelle, les dispositifs tentent « *d'illustrer la prise en compte de la subjectivité des acteurs comme un objet d'analyse et une ressource pour la formation* » (Mouchet, 2015, p. 102). Les acteurs, experts de leur pratique, font appel à leur propre conception du jeu lorsqu'ils prennent des décisions en

pratique. Cette analyse de l'agir professionnel (Schön, 1996) met en avant un ensemble de savoirs mobilisés par les acteurs en cours de pratique. Nous nous positionnons pour une collaboration d'activités humaines sur la formation de sportifs en vue de la performance. Cette analyse n'est possible que par l'ouverture du champ pratique de la part des joueurs et des différents acteurs de la structure étudiés. De ce fait, nous reprenons la systématisation de Saury (2008, p. 169) sur la notion de coopération entre chercheur et praticien qui nous semble mobilisable dans notre terrain, tout en nous distinguant des éclairages théoriques et méthodes utilisées par cet auteur :

« 1. La co-construction avec les participants des visées d'analyse et de transformation concernant les situations de coopération, et la co-délimitation des objets d'analyse empirique et de conception, tenant conjointement compte, (a) d'un état des connaissances et théories scientifiques concernant les coopérations sportives, et (b) d'un état de la culture technique, et de l'expertise des praticiens et pratiquants, concernant la coopération et la performance collective dans le domaine concerné.

2. La co-élaboration avec les participants d'observatoires spécifiques répondant à deux conditions posées d'emblée comme fondamentales :

- l'adossement de l'étude empirique des coopérations (quelles qu'elles soient) à une théorie de l'activité collective comme « articulation collective d'activités individuelles- sociales », et à un « primat du cours d'expérience » dans l'étude de ces activités individuelles- sociales, selon les présupposés fondamentaux du programme du « cours d'action » (Theureau, 2006), avec ses corollaires méthodologiques : reconstruction préalable des activités individuelles ;

- le respect des conditions et contraintes particulières d'ordre technico-organisationnelles et culturelles, liées à l'organisation « ordinaire » des coopérations dans les situations visées par les perspectives de transformation (e.g., contraintes de planification de l'entraînement, etc.).

3. La mise en œuvre de boucles courtes de « retour sur le collectif concerné », pouvant déboucher sur une révision ou une précision éventuelle des objets d'analyse et de conception.

De telles boucles courtes peuvent prendre différentes formes :

- des « retours à chaud », enregistrements, résumés de l'activité..., permettant une appropriation par les acteurs des coopérations étudiées – dans des conditions contractuelles convenues préalablement – des éventuels aspects implicites de leur propre activité collective ;

- *une intégration plus forte de l'analyse de l'activité collective dans la conception à court terme d'aides à la coopération.*

4. *La conception de « modèles techniques de la coopération » et « d'artefacts d'aide à la coopération » (ou plus généralement de « situations d'aide à la coopération »), d'une part, cohérents au regard des modèles empiriques issus d'une analyse de l'activité collective (e.g., modélisation des conditions d'efficacité de la coopération), et pouvant, d'autre part, être effectivement exploités par les participants, dans les conditions technico-organisationnelles et culturelles du domaine de pratique considéré*

5. *La formalisation, l'évaluation et la généralisation des modèles techniques et artefacts conçus à des classes de situations plus ou moins larges, en relation avec la généralisation des modèles empiriques correspondant. »*

Ces cinq principes nous inspirent dans la conception de notre propre dispositif de formation. En effet, nous sommes implantés dans le staff sportif tout au long de notre recherche. Notre travail dépasse la notion de participation, en étant acteur de l'élaboration au même titre que la structure, en mettant en lien leurs besoins et les nôtres. Cette notion de coopération est à nos yeux la meilleure possibilité pour accéder à ce contexte de recherche et d'intervention, cette pratique de terrain où les joueurs se sentent à l'aise, sur leur terrain. Il s'agit pour nous chercheur, d'adapter nos connaissances théoriques à leur milieu sans perdre de vue la cohérence et la pertinence du projet scientifique. Nous employons l'idée de « faire un pas » vers le milieu pratique de la même manière que les joueurs et les personnes du staff font un pas vers le monde scientifique à travers les échanges et les réflexions de notre recherche. L'échange quotidien avec les joueurs et les staffs est un élément primordial pour faire avancer la recherche dans ce domaine. Nous reviendrons sur cet élément dans notre méthodologie.

Dans notre intervention et dans notre coopération, il existe deux types de boucles d'aide (Saury, 2003) : une boucle immédiate, présentant des résultats petit à petit et des échanges avec les praticiens sur le terrain ; et une boucle différée, avec des résultats importants sur du long terme. Certains chercheurs estiment que cette dernière boucle est orientée, que le chercheur est « *tout sauf neutre, où ne pouvait que se nouer, dans une alchimie indéfinie et particulièrement opaque, l'épistémique et le “ transformatif ”, le désir de connaissance et les choix et engagements sur les valeurs du monde à venir* » (Schwartz, 1997, p. 4). De ce fait, nous sommes en position de chercheur-intervenant sur une année complète dans une équipe de rugby mais produisant des résultats réguliers aux acteurs de terrain (joueurs et staff) afin d'échanger, d'utiliser leur expertise au service de notre travail de recherche. Dans ce sens, Leblanc (2017, p. 7) détaille « *trois conditions de possibilité d'une coopération entre praticiens et chercheurs : a) un*

engagement du chercheur dans la situation sociale, b) une contractualisation renégociable préservant la pratique, c) des apports mutuels entre praticiens et chercheurs ». Nous avons ainsi pris le temps initial de présenter notre travail aux entraîneurs de la structure avec lesquels nous allons intervenir. Nous avons également défini avec eux les orientations souhaitées par chacune des parties pour un apport commun. Il est utile de préciser qu'une relation de confiance a déjà été créée l'année précédente durant notre master et qu'un protocole d'accord fonctionne depuis plusieurs années entre l'Université de Paris Est Créteil et le centre de formation de l'Association Sportive Montferrandaise, avec des recherches interventions déjà menées par notre directeur de thèse. Ces éléments facilitent notre travail. Une régulation au milieu de la saison a été prévue, si besoin, pour que la recherche soit menée dans des conditions de collaboration optimale. Nous avons donc la possibilité de pouvoir échanger avec les praticiens afin de préciser nos travaux, nos problématiques, de les adapter au terrain grâce à leur aide. C'est pour nous une vraie plus-value. Il s'agit de développer la rencontre des « mondes » scientifiques et pratiques (Daniellou, 2007) pour offrir des possibilités d'accompagnement et de transformations pour les chercheurs comme pour les praticiens.

1.2. Analyse de l'activité en contexte réel : le choix d'une approche écologique

De manière générale, les dispositifs de formation montrent un véritable intérêt pour le travail collaboratif. Pour la recherche, c'est une manière de faire émerger les savoirs des joueurs dans leur pratique, ce qu'ils mettent en place pour faire face aux situations dans leur milieu de pratique, en l'occurrence le rugby.

Une différence majeure avec les recherches de laboratoire réside dans la prise en compte du contexte de pratique. Sur le terrain des interactions concrètes existent entre les acteurs du jeu. Nous nous inscrivons dans la distinction de trois grains d'analyse de l'activité, macro, meso et micro (Bouthier, 1993) ou encore dans la modélisation systémique de l'activité des entraîneurs en match proposée par Mouchet (2016) : général, local, et la situation. Nous utilisons cette modélisation pour tenter de rendre intelligible l'activité complexe du joueur (Le Moigne, 1990). Elle nous permet d'appréhender le leadership du joueur et de former les leaders dans ces différents niveaux de contextes. Ces niveaux de contexte sont susceptibles d'influencer et d'imprégner le leadership dans les situations de match ; ils sont utiles pour contextualiser l'activité à des moments particuliers et pour lui donner du sens.

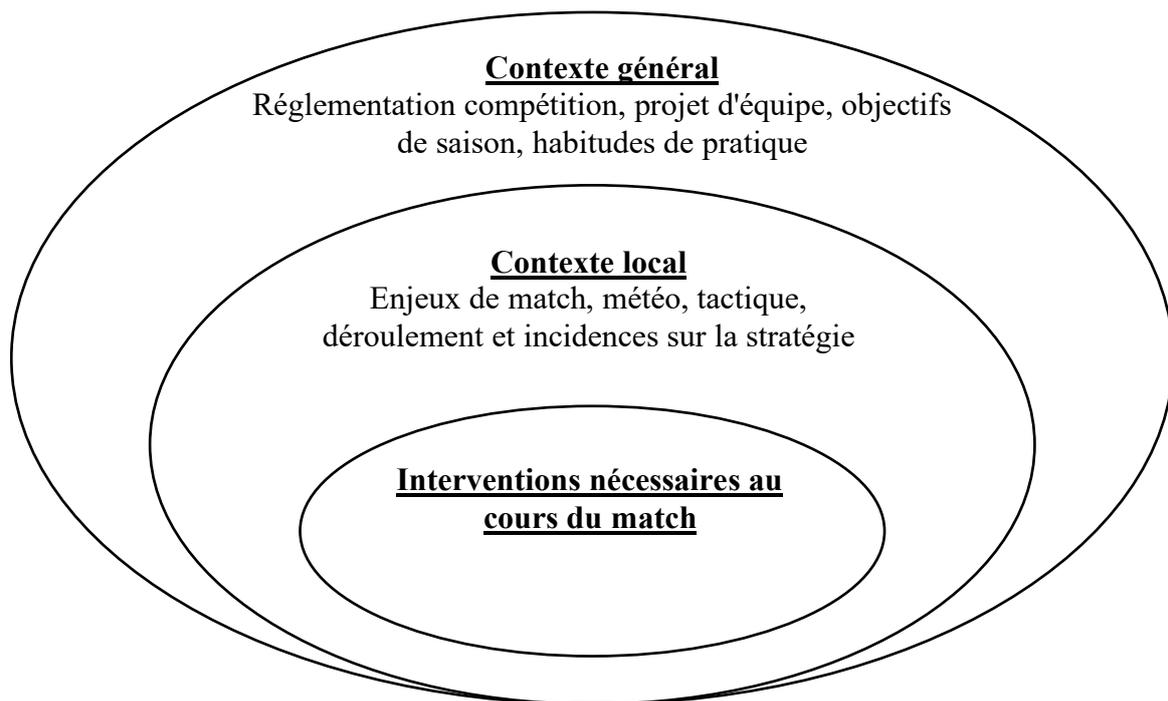


Figure 1. Approche systémique de l'activité des joueurs en match, adaptée de Mouchet (2016)

Par cette prise en compte du contexte, nous rejoignons la théorie de l'action située, initialement développée par Suchman (1987). L'auteur la caractérise comme des « situations naturelles, ordinaires, où l'action humaine ne relève pas d'une exécution. Ces situations ont la propriété d'être dynamiques, incertaines et complexes : il devient alors impossible de planifier l'action et de l'exécuter en référence stricte à un plan. Le plan, ne pouvant intégrer les variations du contexte et la dynamique du déroulement de l'action, ne peut à lui seul définir ce qu'advientra l'action » (Suchman, 1987, p. 28). Nous étudions ainsi les actions du joueur leader, qui évoluent au cours du match, alternant des éléments individuels et collectifs pour l'équipe. En effet, comme nous le montre la figure 1 ci-dessus, le joueur doit faire face à la fois aux enjeux du match, aux attentes du staff, aux contraintes réglementaires environnementales et temporelles, ainsi qu'aux éléments stratégico-tactiques inhérents au match. Ainsi, cette activité des joueurs est centrale de notre point de vue et il convient donc de définir ce terme et de le distinguer de l'action en empruntant à Mouchet (2016) sa synthèse. Pour certains, comme Barbier et Thievenaz (2013, p. 13), l'activité correspond à « l'ensemble des processus dans lesquels et par lesquels est impliqué un être vivant, notamment un sujet humain, individuel ou collectif, dans ses rapports avec son (ses) environnement(s) physique(s), social(-aux) et/ou mental(-aux), et transformations de lui-même s'opérant à cette occasion » ; l'action est quant à elle « une

organisation singulière d'activités ordonnée autour d'une intention de transformation du monde physique, mental ou social, présentant une unité de sens et/ou dotée d'une unité de signification pour/par les sujets qui y sont engagés et leurs partenaires » (Barbier, 2011, p. 24). Ainsi, il existe donc une distinction entre action et activité, l'action étant la partie visible de quelque chose de plus globale à savoir l'activité. Mouchet (2016) résume cela dans l'idée qu'il faut « *considérer le caractère singulier et situé de l'action, considérée comme une configuration singulière articulant étroitement l'acteur et la situation* » (Mouchet, 2016, p. 16). Dans notre travail, nous envisageons l'activité du joueur leader avec une composante mentale, et nous avons décidé d'investiguer cette activité au plus près des acteurs, sur leur terrain de pratique.

Pour effectuer cette recherche, nous avons la possibilité de nous implanter sur le terrain. « *Certains chercheurs privilégient la mise en œuvre de démarches scientifiques marquées par la rigueur de la recherche expérimentale, alors que d'autres privilégient une plus grande proximité et pertinence avec les pratiques en situations effectives* » (Mouchet, 2014a, p. 51). Cette citation nous incite à analyser ces « *situations effectives* », ces moments où les joueurs vivent pleinement leur activité. Nous considérons l'acte en situation comme porteur de signification pour le joueur qui construit sa propre situation en lien avec le contexte dans lequel il évolue (Rix-Lièvre, 2010). Avec notre position de chercheur-intervenant, il y a un réel intérêt d'être à proximité du terrain. Il s'agit donc d'utiliser cette action pour développer les connaissances du joueur en acte. Afin de conserver une validité de terrain, nous faisons le choix d'observer les joueurs en contexte de match (Barbier & Durand, 2003). En effet, cela permet une authenticité de l'attitude, en pleine activité, et ainsi comprendre les processus sous-jacents impliqués par le joueur. Ce travail en contexte de pratique permet le maintien de la complexité des situations (Le Moigne, 1990). Cela nous permet de garantir une validité écologique intéressante pour notre travail. Nous cherchons à considérer le joueur là où son activité a du sens : « *l'activité humaine dans la diversité de ses conditions d'exercice, dans l'historicité, la singularité et l'inédit de sa survenance, et dans l'unité que lui donne le fait qu'elle est développée par des sujets humains* » (Barbier & Durand, 2003, p. 105). Cette implication dans une recherche écologique facilite d'une part le rapport avec les professionnels de la pratique, à savoir les joueurs, les entraîneurs, les staffs et les structures qui restent dans leur milieu où ils pratiquent et sont le plus à l'aise, que l'on peut considérer comme ordinaire puisqu'il est leur quotidien (Rix-Lièvre, 2010).

Cette analyse engage rigueur et pertinence, puisqu'elle demande une posture particulière, pour être en phase avec les acteurs et la réalité du terrain. En tant que chercheur, nous entrons dans une analyse fine de l'activité (Salembier, 1999). Cette analyse associe des éléments qualitatifs et quantitatifs, à l'origine d'un développement de savoirs à partir de pratiques, et permet une articulation du point de vue subjectif des acteurs et de l'objectivation de leur activité. Nous avons fait le choix de mobiliser la subjectivité du joueur leader en situation de match, pour nous rapprocher au maximum du contexte réel, de situations où le sportif va chercher à se surpasser en vue de la performance. De plus, en ce qui concerne les travaux sur les leaders, Cotterill et Fransen (2016, p. 129) soulignent que *« jusqu'à présent, la plupart des recherches portaient principalement sur l'analyse du leadership avant ou après le match, mais une connaissance plus élaborée de l'impact des leaders sur leurs coéquipiers pendant le match pourrait permettre un gain de connaissances considérable sur le terrain »*. Les recherches scientifiques actuelles ont permis de définir que le joueur leader peut avoir un impact sur des éléments du collectif comme la cohésion, la satisfaction, l'identification au groupe, la confiance et le climat motivationnel (Fransen, Steffens, Haslam, Vanbeselaere, Vande Broek, & Boen, 2016 ; Crozier, Loughhead, & Munroe-Chandler, 2013 ; Price & Weiss, 2011). Dans ce sens, l'étude de Price et Weiss (2013) a montré que le leadership des joueurs avait plus d'impact que celui de l'entraîneur sur la cohésion sociale de l'équipe. Peu d'études cependant présentent des programmes d'intervention ou de développement des leaders et d'autant plus sur leur terrain de pratique (Cotterill & Fransen, 2016). Notre proposition est en accord avec les travaux de Rix-Lièvre (2010, p.3), *« l'objectivation de critères et la production de guides d'évaluation ont été mises en avant pour se prémunir d'un jugement de valeur »*.

Enfin, ce mode de recherche en contexte réel est une opportunité pour les praticiens de pouvoir réinvestir les idées au cours de leur pratique. Il y a eu de nombreux débats, écrits et réflexions entre le monde scientifique et la demande pratique, en particulier dans le sport (Terral, 2003 ; Saury et Sève, 2004). Delalandre (2012) souligne que le sport fait usage de la science pour se développer. Cependant, comme l'explique Collinet (2006), les praticiens des clubs n'utilisent pas directement la science au quotidien, ils vont utiliser des éléments vulgarisés et simplifiés pour s'en inspirer. La science demande au chercheur de faire valoir son travail au niveau académique mais souvent, au détriment de l'aspect pratique du terrain. Terral (2003) en vient même à dire que les connaissances sont difficilement valorisables sur les deux plans. Nous avons ainsi fait le choix d'employer des journées de formation auprès du staff sportif en question (Mouchet, 2018). Enfin, à l'issue de nos travaux, nous avons défini une demi-journée

de présentation des données et de discussions autour des résultats obtenus. Il était nécessaire de prendre le temps de transmettre les résultats aux praticiens, pour faire émerger de l'échange et des discussions sur les futurs besoins de la structure.

1.3. Éclairer l'activité du joueur leader, dans sa complexité et sa singularité

Nous accordons de l'importance à une analyse qualitative, permettant un travail de fond avec des sujets singuliers, tout en utilisant aussi une approche quantitative utile à certains aspects de notre recherche intervention. Ce type d'analyse est celui qui a le plus d'impact sur l'action et sur l'expérience (Georgiu, 2001). L'analyse qualitative s'adapte à la difficulté des études de terrain. L'intérêt est donc d'apporter une validité écologique, c'est-à-dire valable dans des situations naturelles sur le terrain. La situation de match demande au joueur porteur de balle de lier son contexte local à ses partenaires afin de prendre une décision tactique (Mouchet, 2016). Notre recherche, par son versant qualitatif, souhaite produire des résultats de détermination (Vermersch, 2000). Il s'agit de savoir si une recherche peut accorder de la valeur à l'étude du vécu subjectif des décisions en jeu et à quelles conditions un recueil de données subjectives est valide scientifiquement.

Comme le souligne Mouchet (2016, p. 25), « *le lien avec l'activité en contexte réel concerne l'étude de la subjectivité en acte, ou plus précisément les actions mentales et/ou motrices mises en œuvre par un sujet, afin de rendre intelligible sa logique personnelle (ou logique propre)* ». Nous tentons de comprendre comment le joueur agit et réagit en pratique, en condition de match. Dans le cadre de notre recherche, cette perspective nous permet de cibler l'expérience du joueur leader de rugby, ses micro-identités et ses micro-mondes (Varela, 2010), sa perception de son environnement dans son activité en jeu. Nous souhaitons nous positionner en analysant l'expérience subjective et les conditions qui influencent l'action et l'expérience (Georgiu, 2001). Ainsi, à la manière de Mouchet (2018), nous nous plaçons dans un paradigme compréhensif de cette expérience subjective. La logique propre du joueur comme celle de l'entraîneur, semblent être un terrain d'analyse particulièrement intéressant pour comprendre leur activité. Comme le souligne Mouchet (2018, p. 79), « *la réalité dépend de la manière dont un individu interprète et donne un sens à une situation ou un phénomène donné* ». En s'appuyant sur les travaux de Lainé (2017, p. 21), il semble légitime de « *s'intéresser à la logique propre du sujet à travers des études de cas c'est (...) 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 ». Chaque individu interprète une situation à sa manière, mais comme l'explique Turon (2018, p. 23), « *l'interprétation de cette réalité peut être partagée par plusieurs personnes* ». La subjectivité peut donc être employée dans les différentes sphères du sport collectif, afin de comprendre et observer l'entraîneur et le joueur dans leur pratique. Comme précédemment signifié, nous souhaitons « *considérer les acteurs impliqués dans une situation, (...) c'est-à-dire comme des individus ou des groupes porteurs d'une singularité et d'une expérience propre qu'ils vont verser au débat. En ce sens, c'est considérer qu'ils sont tous porteurs d'expériences* » (Gilbert, 2009, p. 43). L'intérêt est donc de pouvoir contribuer au développement des savoirs d'expérience issus des connaissances tacites des joueurs : leur subjectivité est une ressource pour leur propre formation (Mouchet, 2016). Nous nous concentrons à la fois sur le joueur dans cette recherche mais également sur les interactions de ce joueur avec le collectif qui l'entoure. Nous sommes conscients que notre travail est particulier, dans une équipe particulière dans un contexte écologique particulier. En effet, la catégorie Espoirs en rugby, pour les joueurs de 18 à 21 ans est une catégorie de transition entre le monde de la formation et le monde professionnel ; d'autant plus que notre structure professionnelle de recherche, l'ASM Clermont Auvergne, prône la formation dans son équipe professionnelle. Chaque saison, l'équipe a pour objectif d'être composée *a minima* de 50% de joueurs issus de la formation du club, ce qui signifie que les joueurs doivent être en capacité de répondre aux exigences du haut niveau et de pouvoir s'entraîner, voire de jouer rapidement avec cette équipe professionnelle. Nos stages de master ont été une porte d'entrée privilégiée pour les sciences humaines et sociales dans le monde rugbystique de haut niveau et ce travail de thèse nous offre la possibilité d'investiguer un terrain privilégié dans le développement du joueur de rugby.

La focale se situe sur le joueur avec l'utilisation du point de vue en première personne à partir d'un acte réfléchissant. Nous employons directement les travaux sur l'explicitation (Vermersch, 2006) comme méthode de recueil de la subjectivité des joueurs. Notre posture épistémologique accorde de l'importance à ces données en première personne, en particulier à ce que les sujets peuvent dire de leur vécu dans sa singularité et sa spécificité. Ce type d'entretien nous permet de nous informer en tant que chercheur, mais également d'aider l'acteur à s'auto-informer, par une casquette de formateur.

Cette singularité nous amène à nous interroger sur ce qui fait sens pour le joueur au cours de ses actions et dans son activité plus généralement. Par exemple, Garbarino, Esposito et Billi (2001, p. 57) ont montré que les footballeurs professionnels « *font part d'une importante*

spontanéité parfois influencée par une sorte de cadre stratégique de fond, personnel ou collectif». Mouchet (2014a) évoque à cet égard une distinction entre la logique du jeu et la logique du joueur. « *La première est rationnelle, constituée en savoir formalisé sur l'action à travers les propositions des théoriciens, transpersonnelle. Cette logique est la plupart du temps utilisée par les entraîneurs pour établir un projet de jeu, une stratégie, un plan de match et structurer le référentiel commun... Elle est nécessaire pour faciliter la coordination des décisions des joueurs d'une même équipe. Toutefois elle n'est pas forcément appliquée à la lettre par les joueurs même s'ils la connaissent. La logique du joueur, sans être pour autant irrationnelle, peut être en partie différente de la logique du jeu, plus intuitive, personnelle, propre au sujet* ». (Mouchet, 2014a, p. 11). L'activité des sportifs en match oscille entre plusieurs éléments auxquels il fait face pour performer.

Nous souhaitons étayer notre propos sur la subjectivité du joueur en tentant d'aller plus loin sur sa prise en compte comme ressource en formation au sein de notre dispositif. En effet, nous souhaitons pouvoir coupler des éléments de préparation mentale avec les éléments d'entretiens d'explicitation pour les joueurs leaders d'une équipe de rugby. Le point de vue du joueur à travers l'explicitation de son vécu ainsi que les outils de préparation mentale vont nous offrir une forme d'innovation du couplage des observations, toutes au service du singulier. Nous tentons d'offrir au joueur la possibilité d'accéder à sa conscience pré-réfléchie¹⁰, employée dans les situations observées. Ainsi, la finalité reste tout de même la formation à la performance du joueur par une éducation différente à sa pratique, et tenter d'engager des transformations par la construction de nouvelles compétences.

¹⁰ Définition de Petitmentgin (2010, p. 165) : « *la part de notre expérience qui est vécue sans être reconnue, sans être immédiatement accessible à la conscience et à la description verbale* ».

1.4. Une complémentarité de fondements théoriques pour la création de notre dispositif de formation

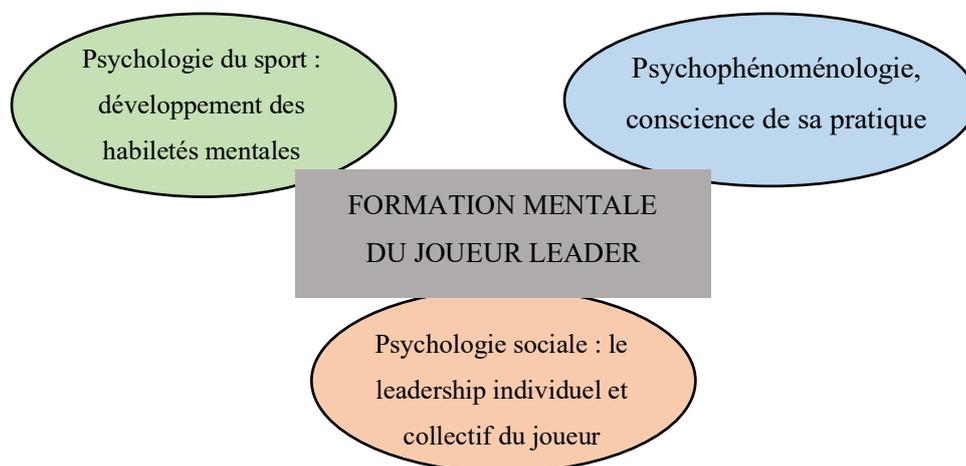


Figure 2. Notre vision de la formation mentale du joueur leader de rugby

Nous nous positionnons initialement sur une approche complémentaire des trois éclairages théoriques présentés dans la figure 2 ci-dessus. Dans cette recherche, tout d'abord, nous accompagnons le joueur à travers les éléments de psychologie du sport (bulle verte) en lien avec le développement des aspects mentaux de la performance. Nous mobilisons également un versant subjectif avec la psychophénoménologie (bulle bleue). Ensuite, nous accompagnons le joueur à travers des éléments de psychologie du sport (bulle verte) en lien avec le développement des aspects mentaux de la performance. Nous tentons d'apporter à notre dispositif une objectivation des données subjectives de la performance. Enfin, nous formons des joueurs grâce à la littérature scientifique en lien avec la psychologie sociale (bulle rouge) qui sont des leaders en devenir : le leadership est donc un élément primordial de cette formation. Nous créons ainsi un dispositif de formation permettant de mettre en lien ces trois courants théoriques. À la manière de Mouchet (2018), nous nous plaçons dans un paradigme compréhensif de l'expérience subjective issu des travaux de Dosse (1995). Ceci constitue un choix épistémologique de mobiliser différents courants théoriques, afin de les articuler dans un objectif d'analyse fine et d'optimisation de l'activité du joueur leader en match. Nous estimons que les différents modèles proposent des éléments utiles à la compréhension de la complexité de la pratique du joueur leader de rugby.

Notre objectif est de répondre scientifiquement des besoins issus du terrain et ainsi de donner une solution au terrain (Bouthier, 1993). Nous envisageons les versants objectif et subjectifs comme une plus-value pour le développement scientifique de l'analyse de l'activité. En effet, l'utilisation des deux points de vue permet un métissage de méthodes et de modèles présentant de l'intérêt pour notre travail. Nous souhaitons dépasser la critique d'une analyse purement subjectiviste, souvent sujet de débat dans le monde scientifique, comme le soulignent Lahire et Johsua (1999, p. 46) en disant que « *les démarches subjectivistes en restent à ce que les gens disent spontanément de ce qu'ils font* ». À l'opposé, des chercheurs comme Berthelot (2008, p. 23) estiment que les démarches objectives sont réductrices « *la seule mesure des aspects objectifs de l'effort ne suffit pas à rendre compte de son aspect multiforme* » ou encore (2008, p. 69) qu'il y a « *des discordances entre l'effort fourni objectif (vitesse de course et FC) et la perception de l'effort* » soulignant des écarts entre les mesures et la réalité. L'un offre une analyse fine de la première personne, le point de vue de l'athlète par l'athlète ; quand l'autre bénéficie d'une légitimité épistémique dans les sciences dites « dures », visant la production de connaissances objectivables, indépendantes de l'observateur (Quidu & Favier-Ambrosini, 2014, p. 8). Nous nous positionnons ainsi dans un profil de « chercheur articulatoire » comme l'appellent Quidu et Favier-Ambrosini (2012) avec une sensibilité ontologique à la complémentarité des courants et pour l'utilité pratique de connaissances académiques. Nous souhaitons prendre en compte plusieurs dimensions afin de caractériser au mieux ce que nous analysons, pour comprendre la complexité du développement mentale du joueur leader de rugby. Dans cette perspective, nous envisageons la subjectivité en acte comme un point d'appui de réflexion et de développement pour le joueur. En effet, cette dernière permet de faire émerger des éléments d'ancrage positifs et d'autres plutôt négatifs. Cette analyse permet donc au joueur de prendre conscience de ses façons de faire. À partir de cette prise de conscience, nous mettons en place un travail mental précis et orienté selon les habiletés mentales de l'athlète. Ce suivi permet un travail considéré comme plus « objectif » par les tests et les analyses statistiques effectués. Nous tentons par l'apport de ces deux versants subjectifs et objectifs de donner une forme de robustesse à notre travail de recherche (Wimsatt, 1981).

Notre recherche fait du rugby de haut niveau jeunes son terrain d'étude. Ce sport collectif envisagé comme une pratique sociale de référence (Martinand, 1989), constitue une source de connaissances et un terrain privilégié pour la recherche scientifique, puisqu'il est en constant développement vers le haut niveau et donc riche de nouveautés. Notre parti-pris est de pouvoir combiner les points de vue en première et troisième personne. Nous faisons le choix d'intégrer

le point de vue des joueurs leaders de rugby pour développer la recherche et la formation du joueur. Nous y parvenons par l'accès au vécu des joueurs, grâce à l'entretien d'explicitation. Il s'agit de la description d'un vécu singulier, propre à celui qui le vit, à partir d'un acte réfléchissant (Vermersch, 2006). Nous nous intéressons à la logique propre du sujet, qui est une construction complexe. Il s'agit de pouvoir rendre intelligible l'expérience subjective du joueur.

Ensuite, le courant théorique de la psychologie du sport comprend deux versants complémentaires : la recherche scientifique permettant de construire un corpus de connaissances et l'intervention auprès d'athlètes voulant optimiser leur performance (Delignières, 2020). Notre travail souhaite apporter des éléments sur les deux versants. Le courant théorique de la psychologie du sport vise à faire conscience au joueur de ses capacités, à travers une prise de conscience de lui-même ainsi que de ses points forts et ses axes d'amélioration (Macnamara & Collins, 2013). L'ancrage se fait à partir des modèles théoriques de la performance existants dans l'optique de créer un dispositif en lien avec la théorie pour le terrain. Des thèmes majeurs sont régulièrement investigués dans les recherches scientifiques, comme les émotions, la motivation, l'attention. Nous faisons le choix de nous inscrire dans des cycles en lien avec ces thèmes à partir des récents travaux de Campo et Djaït (2016). Nous poursuivons la visée de l'objectivation de données et de l'obtention d'éléments quantitatifs. La préparation mentale est ainsi mobilisée comme outil d'accompagnement du joueur leader de rugby dans cette recherche. Notre intervention à travers le dispositif nécessite des ancrages théoriques importants afin d'être cohérent sur la pratique. Les données quantitatives sur le joueur nous servent à le faire évoluer individuellement pour le terrain. Elles nous permettent de faire un état des lieux des habiletés mentales de l'athlète. En effet, nous nous positionnons dans une analyse quantitative de notre impact sur le joueur leader, qui vise à être une objectivation de notre travail. Nous utilisons des données issues de questionnaires psychométriques, indépendantes de notre interprétation. Comme le soulignent Quidu et Favier-Ambrosini (2012, p. 8), « *ce type de matériau jouit d'une puissante légitimité épistémique pour une science qui vise la production de connaissance objectivables se voulant indépendantes de l'observateur* ». Ces données représentent une valeur scientifique plus importante.

Enfin, la psychologie sociale nous permet de comprendre le lien du joueur avec son équipe. Il peut avoir une influence potentielle sur de nombreux éléments qu'il convient de comprendre, afin de les optimiser (Cotterill & Fransen, 2016). L'importance des joueurs dans une équipe est avérée, ils sont une source d'optimisation de fonctionnement du collectif (Crozier, Loughhead,

& Munroe-Chandler, 2013). Le leadership et son organisation au sein d'une équipe est un « processus d'influence dynamique et interactif entre les individus d'un groupe dont l'objectif est de se diriger mutuellement vers la réalisation des objectifs du groupe ou de l'organisation ou les deux » (Pearce & Conger, 2003, p. 1). Il semble nécessaire de l'investiguer pour le comprendre et l'optimiser au service de la performance collective. L'intervention et l'accompagnement du joueur sont les outils mobilisés pour permettre au joueur de se développer dans sa capacité à influencer positivement les aspects collectifs de son équipe.

Ces différents modèles nous semblent cohérents pour tenter de contribuer à la compréhension de la complexité de l'activité. Cette articulation des éclairages théoriques aura des incidences sur notre logique d'articulation des méthodes utilisées, à la fois qualitatives et quantitatives, et d'articulation des points de vue en première et en troisième personne lors de la formation des joueurs leaders aux décisions en contexte de match. Nous reviendrons sur ces éléments dans notre partie empirique.

1.5. Synthèse provisoire

A partir des éléments décrits dans ce premier chapitre, voici ce que nous retenons :

- Nous adoptons une posture de chercheur-intervenant au sein d'une recherche collaborative avec une structure particulière ;
- L'analyse est centrée sur l'activité en contexte de pratique du jeu, à savoir en matchs de rugby ;
- Nous tentons de contribuer au développement des savoirs d'expérience issus des connaissances tacites des joueurs par l'analyse de l'activité du joueur leader en match ;
- Nous mettons en lien différents fondements théoriques de manière compréhensive pour lier la psychologie du sport, la psychologie sociale et la psychophénoménologie.

Chapitre 2 : Le développement du leadership du joueur dans le rugby à travers la psychologie sociale

Dans cette partie, nous allons introduire la notion de leadership sous l'angle de la psychologie sociale. Nous verrons ensuite la place du joueur leader en tant qu'individu et dans un collectif. Nous étayerons notre propos à travers l'analyse du rapport du joueur avec son environnement et les différents contextes qu'il rencontre. Enfin, nous développerons la notion d'intersubjectivité dans la communication du joueur, vis-à-vis de ses coéquipiers mais également de ces adversaires.

2.1. Introduction

L'impact de certains joueurs sur le collectif est un axe de travail pour la performance collective. Il y a un aspect interpersonnel qu'il semble intéressant d'investiguer et de former. À ce sujet, il existe une relative absence de littérature scientifique sur les joueurs leaders à l'exception de chercheurs notables comme par exemple Katrien Fransen et al. (2014)¹¹, Stewart Cotterill et al. (2016)¹², Todd M. Loughhead et al. (2006)¹³, Mark Eys et al. (2007)¹⁴ ou encore Jérémy Argusa (2020) dans la littérature française. Les auteurs anglo-saxons travaillent régulièrement en collaboration sur le sujet depuis une dizaine d'années environ, permettant à la littérature scientifique d'évoluer peu à peu sur le rôle et l'importance du joueur en tant que leader, ainsi que son lien avec le collectif.

Dans le dictionnaire Larousse, le leader est défini comme « *la personne qui, à l'intérieur d'un groupe, prend la plupart des initiatives, mène les autres membres du groupe, détient le commandement* ». Le leadership a largement été envisagé selon les modèles de management au cours du XX^{ème} siècle et selon différentes approches. L'approche personnalologique, sur laquelle s'appuie Carlyle (1907) dans sa théorie du « Grand Homme », souligne que l'on naît dirigeant, qu'on ne le devient pas. Nous savons aujourd'hui que le leadership peut s'apprendre mais il reste vrai que certaines personnes sont naturellement plus douées que d'autres. Dans cette approche, le modèle du Big Five (Goldberg, 1990) avance cinq traits de personnalité permettant d'identifier les qualités individuelles nécessaires pour bien diriger : le névrosisme (adaptation

¹¹ Fransen, K., Vanbeselaere, N., De Cuyper, B., Vande Broek, G., & Boen, F. (2014)

¹² Cotterill, S. T., & Fransen, K. (2016).

¹³ Loughhead, T. M., Hardy, J., & Eys, M. A. (2006).

¹⁴ Eys, M. A., Loughhead, T. M., & Hardy, J. (2007).

par rapport à l'instabilité émotionnelle), l'extraversion, l'ouverture, l'agréabilité (qualité de l'orientation interpersonnelle de l'individu) et le caractère consciencieux. Avec l'approche situationnelle (Hersey & Blanchard, 1969), le leadership présuppose que la situation est statique et que le leader doit s'adapter. Certains traits, compétences et styles sont plus adéquats selon la situation. Dans ce modèle, le leader doit intervenir dans l'organisation collective et les rôles de ses collaborateurs, ses qualités relationnelles sont donc mises en avant. La théorie transactionnelle explique, quant à elle, que le leader pousse ses subordonnées à se dépasser pour le bien de l'entreprise, en récompensant ou en punissant ses collaborateurs (Bass, Waldman, Avolio, & Bebb, 1987). Enfin, la théorie transformationnelle amène le leader à obtenir le soutien de ses subordonnés, au-delà de l'aspect punition-récompense, c'est une culture d'adhésion (Burns, 1978). Ces différentes approches peuvent être analysées dans le domaine sportif (Calvin, Chakor, Cicut, & Dantin, 2014 ; Gray & Rhodes, 2018) et mais peu dans le rugby (Roşca, 2010).

L'observation empirique des championnats professionnels de France, le Top 14 et la Pro D2, montre régulièrement l'importance de l'entraîneur sur le bord du terrain : il donne les consignes, échange avec certains joueurs, tente d'influer sur l'arbitre, fait les changements, etc. Les joueurs se tournent régulièrement vers le banc pour prendre les décisions : par exemple, on voit souvent les joueurs se tourner vers le banc de touche sur les choix à prendre sur une pénalité sifflée à savoir la tenter et marquer 3 points, aller en touche, prendre une mêlée ou jouer à la main. Scientifiquement, des chercheurs comme Mouchet (2012) s'intéressent à l'activité des entraîneurs en match et en dehors mais nous remarquons que l'entraîneur « garde la main » sur les joueurs, qu'il est celui qui prend la majorité des décisions du bord du terrain, à commencer par les changements. Quelle part revient aux joueurs ? Et sur cette part, comment se forment-ils à être plus performants ?

Dans le monde sportif, les théories les plus connues datent de la fin du XX^{ème} siècle. La grande majorité de la recherche s'est concentrée sur les entraîneurs, soulignant qu'ils étaient les garants de la dynamique collective. L'orientation est ainsi majoritairement « Top-Down », c'est-à-dire des entraîneurs en direction des joueurs. Le modèle du leadership par l'entraîneur est un sujet important dans la recherche de performance. Ce leadership descendant est communément admis ; Cotterill (2013) souligne d'ailleurs une omniprésence des recherches sur le leadership des entraîneurs au cours des 25 dernières années. Le leadership de l'entraîneur au sein de l'équipe semble primordial. Le modèle le plus connu est celui de Chelladurai et Carron (1983),

il souligne le lien entre les différentes caractéristiques du leader, des membres et de la situation ; les comportements du leader et les conséquences sur la performance.

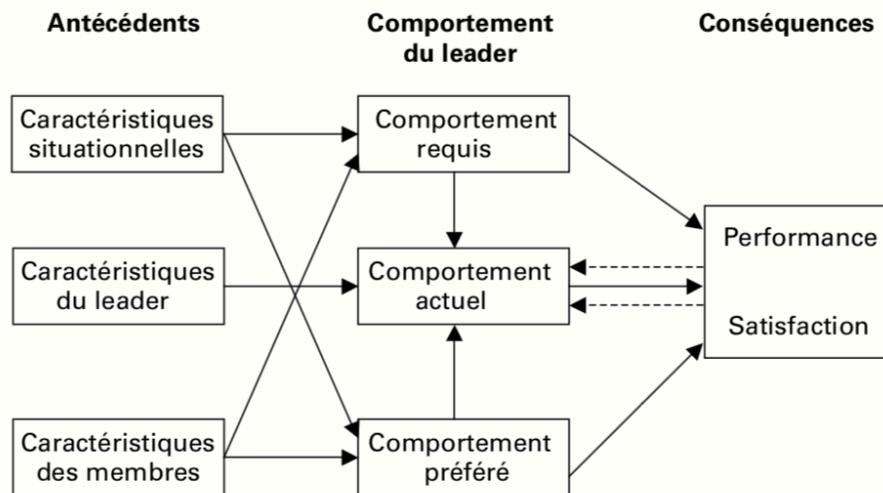


Figure 3. Modèle multidimensionnel du leadership (Chelladurai & Carron, 1983)

Dans la continuité de ce modèle, Chelladurai et Saleh (1990) ont montré l'importance pour l'entraîneur d'être en adéquation avec les attentes des joueurs. Ils ont fait émerger cinq dimensions de leadership avec un « modèle multidimensionnel du leadership » : comportements liés à l'entraînement et aux instructions, comportements démocratiques, comportements autocratiques, comportements de soutien social et comportements liés aux récompenses et au renforcement. Fillion (2014, p. 24-25) les définit de cette manière :

- " La première dimension est celle de « l'entraînement et des instructions ». On y retrouve les comportements de l'entraîneur qui visent l'amélioration des performances des athlètes par le soin apporté à développer l'apprentissage des habiletés, des techniques et tactiques, la clarification des relations entre coéquipiers et la coordination des activités collectives ;
- La deuxième dimension est nommée « démocratique ». On y retrouve les comportements des entraîneurs qui permettent une plus grande participation des athlètes à la prise de décision concernant les objectifs collectifs et les méthodes d'entraînement ;
- La troisième dimension est nommée « autocratique ». On y retrouve les comportements de l'entraîneur qui sont liés à sa prise de décision individuelle et qui soulignent son autorité ;

- *La quatrième dimension est nommée « soutien social ». On y retrouve les comportements qui portent attention sur le bien être des athlètes et favorisant une atmosphère collective et positive ;*
- *La cinquième dimension se nomme « récompenses et renforcement positif ». On y retrouve les comportements des entraîneurs qui réconfortent l'athlète en reconnaissant et récompensant les bonnes performances. "*

De leur côté, Crépin et Dufour (2007) ont fait ressortir trois modalités : autoritaire, c'est-à-dire que l'entraîneur prend les décisions seul, sans en expliquer les raisons aux joueurs ; démocratique, où l'entraîneur donne des idées et laisse un climat social optimal pour que les joueurs donnent leur avis, les décisions sont prises ensemble et en accord ; et laisser-faire, forme où l'entraîneur laisse le groupe prendre seul ses décisions. De plus, les travaux de Jowett et Lavallee (2008) ont mis en avant l'échange qui pouvait s'opérer en termes de confiance de l'entraîneur vers les joueurs et inversement. Cela rejoint le modèle de Campo et Djaït (2016) dans le sens où l'efficacité relationnelle de l'entraîneur vis-à-vis des joueurs impacte la performance sur le terrain.

L'entraîneur est le personnage ayant l'influence la plus importante sur le jeu par l'environnement qu'il crée (Pensgaard & Roberts, 2002), mais pour autant, le joueur leader est aussi garant d'un contexte de pratique sur et en dehors du terrain pour ses coéquipiers par l'importance qu'il a au sein de l'équipe. Les joueurs ont également une part d'activité extérieure aux coachs, sur les choix de jeu, sur la communication, sur leur attitude personnelle. C'est cette partie que nous souhaitons investiguer en profondeur, pour comprendre et caractériser l'activité du joueur et ainsi améliorer son rôle pour être plus efficace pour son activité future dans le monde professionnel. Nous tentons d'apporter des réponses à une interrogation de sens commun dans le sport : est-ce inné ou acquis ? Peut-on acquérir cette compétence ? Cotterill et Fransen (2016, p.129) ont posé cette question : « *Des leaders sont-ils nés ou peuvent-ils être créés ?* ». Nous avançons l'idée que la présente étude servira à l'identification des leaders et des caractéristiques nécessaires et entraînables pour qu'ils soient plus utiles et meilleurs sur le terrain et en dehors. À cet égard, des réponses doivent possiblement prendre en compte les leaders et leur personnalité, puisque cela va avoir un impact différent d'une équipe à une autre. Il semble donc intéressant de s'intéresser à une équipe dans sa globalité pour comprendre le fonctionnement des joueurs et les interactions pouvant influencer sur la performance de l'équipe.

2.2. La place du joueur leader

2.2.1. Une tentative de définition du joueur leader en rugby

Il existe dans la littérature scientifique une corrélation importante entre le leadership et la relation entraîneur-entraîné, et en particulier dans la qualité de la relation (Fillion, 2014). Les écrits sur le sujet soulignent qu'en fonction de cette relation, le leadership sera plus ou moins utile à l'équipe. Dans ce sens, Jowett et Chaundy (2004) se sont positionnés du côté des athlètes pour dire que la relation explique davantage la variance de la cohésion sociale que les comportements d'un leader. Cette liaison serait donc le point d'ancrage de la formation du leader de manière générale dans les sports collectifs aujourd'hui. D'autres recherches ont exploré le lien entre cette relation et la passion de l'entraîneur (Fillion, 2014). Ainsi, pour lui, la passion est le dénominateur commun à l'identité, le leadership et la qualité de la relation entraîneur-entraîné.

Certains chercheurs comme Feltz, Chase, Moritz et Sullivan (1999), ont travaillé sur les dimensions du leadership de l'entraîneur sur quatre points : sa capacité à diriger l'équipe en compétition, sa capacité à analyser le jeu et à produire des feedbacks pertinents, sa faculté à façonner le développement personnel et enfin sa capacité à influencer les états mentaux des joueurs. Mais qu'en est-il du point de vue des joueurs et en particulier du leader ? S'agit-il des mêmes dimensions ? Sont-elles différentes ? Nous connaissons l'influence de ce leadership d'entraîneur sur le joueur, directement sur sa confiance, sur sa satisfaction ou encore sur son estime personnelle (Coté & Gilbert, 2009). De plus, nous savons maintenant que les joueurs au sein de l'équipe peuvent également remplir d'importantes fonctions de leadership (Northouse, 2010). Ces questions sont celles qui nous guident à l'heure actuelle, en particulier sur la catégorie préprofessionnelle dite Espoirs. Le joueur de rugby vit un développement cognitif au même titre que physique. Les habiletés cognitives comme la mémoire et la perception ne peuvent se développer plus que ce que les capacités cognitives peuvent offrir (Poolton, Masters & Maxwell, 2006). Il semble donc obligatoire de solliciter ces capacités pour développer au maximum les possibilités cognitives du joueur pour améliorer sa performance individuelle (Rezende & Valdés, 2003).

On note que le fonctionnement est le même chez les joueurs que chez les entraîneurs. Les leaders sont importants pour l'équipe et ont des positions préférentielles. En effet, Melnick et

Loy (1996) ont montré que dans les équipes néo-zélandaises, la majorité des capitaines étaient issus des postes de troisième ligne centre (8) et des demis de mêlée et d'ouverture (9 et 10). Il est souligné que ces postes sont ceux des leaders d'attaque et de défense puisqu'ils sont les joueurs qui lancent le jeu sur mêlée (pour le 8) et les différentes combinaisons dans le jeu courant (pour le 9 et le 10). Ils sont ainsi importants pour les entraîneurs de ce staff puisqu'ils sont leur relais sur le terrain. À l'exception de Mouchet (2003), Mouchet et Maso (2018), Argusa (2020), très peu d'études en France se sont intéressées à leur activité sur le terrain. De manière générale, ils ne sont pas définis par des critères précis, le choix se fait selon l'appréciation du coach et/ou si le joueur ressort du collectif. *A fortiori*, Cotterill et Cheetham (2017) expliquent qu'il y a des incohérences dans la sélection des capitaines et un manque de soutien formel au développement des capitaines de rugby d'élite.

À l'heure actuelle, différents types de leaders dans le jeu apparaissent (Cotterill & Cheetham, 2017 ; Cotterill, Cheetham & Fransen, 2019 ; Argusa, 2020) :

- Le(s) capitaine(s), qui sont les premiers leaders de l'équipe ;
- Les leaders par l'exemple ou « naturels », qui par leur jeu et leur implication sur le terrain sont indiscutables ;
- Les leaders sociaux qui s'impliquent dans la gestion et la vie de groupe ;
- Les responsables (avant, arrière, mêlée, touche) de l'équipe qui ont un rôle défini sur les différentes phases de jeu ;
- L'épine dorsale ou la colonne vertébrale d'une équipe (2-8-9-10-15) ;
- Les leaders de jeu, donnant les combinaisons à venir au cours de la partie ;
- Les leaders d'hommes, ceux qu'on écoute et qui ont une aura sur les autres.

Dans les sports collectifs, il est considéré que le leader formel est représenté par le capitaine, puisque coach et staff lui ont donné ce rôle. Les études concernent les capitaines d'équipe plus que les joueurs leaders de manière générale (Cotterill & Cheetham, 2017). Mosher (1979) donne trois responsabilités principales au capitaine : a) assurer la liaison entre le personnel d'entraînement et l'équipe ; b) être un leader lors de toutes les activités de l'équipe ; c) représenter l'équipe lors d'événements, de réunions et de conférences de presse. Mais il a été montré l'existence des leaders informels qui par leur activité sur le terrain ont un rôle important (Loughead, Hardy & Eys, 2006). Nous souhaitons apporter notre contribution sur la globalité de ces deux formes de leaders, formels et informels.

L'étude de Fransen et al. (2014, p. 23) fait partie des premières à avoir apporté une réelle définition de chacun des rôles des athlètes leaders. Ils ont défini quatre rôles de leadership à

partir de différentes recherches existantes (Todd & Kent, 2004 ; Dupuis, Bloom, & Loughhead, 2006 ; Eys, Loughhead, & Hardy, 2007) :

- *« Le leader de tâche est en charge sur le terrain ; cette personne aide l'équipe à se concentrer sur nos objectifs et aide à la prise de décision tactique. De plus, le leader de tâche donne des conseils tactiques à ses coéquipiers pendant le jeu et les ajuste si nécessaire ;*
- *Le leader motivationnel est le plus grand facteur de motivation sur le terrain ; cette personne peut encourager ses coéquipiers à aller à l'extrême ; ce leader donne aussi du courage aux joueurs découragés. Bref, ce leader oriente toutes les émotions sur le terrain dans le bon sens afin de performer de manière optimale en équipe ;*
- *Le leader social a un rôle de premier plan en dehors du terrain ; cette personne favorise les bonnes relations au sein de l'équipe et veille à une bonne ambiance d'équipe, par ex. dans le vestiaire, à la cafétéria ou lors des activités sociales de l'équipe. De plus, ce leader aide à gérer les conflits entre coéquipiers en dehors du terrain. Il est à l'écoute et a la confiance de ses coéquipiers ;*
- *Le leader externe est le lien entre notre équipe et les personnes extérieures ; ce leader est le représentant de notre équipe auprès de la direction du club. Si une communication est nécessaire avec les médias ou les sponsors, cette personne prendra les devants. Ce responsable communiquera également les directives de la direction du club à l'équipe concernant les activités du club pour le parrainage. »*

Avant leur étude, seuls trois types de leadership étaient connus, ils ont apporté un quatrième, le leader motivationnel, puisqu'il est celui qui a son importance au cours du match. Ce leader caractérise les relations interpersonnelles sur le terrain. Il a été montré que les encouragements et la motivation des partenaires les uns par les autres étaient propices à la réussite collective (Holmes, McNeil, & Adorna, 2010). Ces quatre rôles, correctement remplis dans une équipe, peuvent aider les entraîneurs à créer un environnement d'équipe optimal. Il apparaît tout de même que les leaders sur le terrain ont un rôle plus important qu'en dehors (Fransen et al., 2014). En effet, les leaders de tâches et motivationnels semblent avoir plus d'impact sur la réussite collective que les deux autres, à savoir le leader social et le leader externe. La formation des leaders en sport collectif et en particulier en rugby apparaît comme une évidence dans la recherche de proximité de l'entraîneur avec ses joueurs et même entre les joueurs. Il est à noter que cette formation est déjà très active à l'étranger, au niveau scientifique comme par exemple en Nouvelle-Zélande où plusieurs recherches sont apparues. En particulier, Hatfield (2002)

explique que la formation des capitaines et des joueurs influents dans le rugby néo-zélandais se fait grâce à des outils et à la façon de manager de l'entraîneur. C'est avant tout une éducation qui passe par l'entraîneur mais aussi ensuite par l'équipe. Cette initiation au leadership apparaît dans les catégories lycée (« *High School* ») car elles sont les années charnières pour les joueurs en transition vers le monde professionnel. Notre intérêt est de pouvoir étudier ce sujet en France, où peu d'articles sont parus jusqu'au début de notre travail.

Les leaders doivent posséder des capacités particulières : savoir parler, maîtriser les formes de discours, se concentrer sur ce qui est important et gérer leurs émotions (Dupuis et al., 2006). En dehors du terrain, un leader nécessite de multiples capacités vis-vis de ses partenaires pour être digne de son rôle. Il lui faut être clair et digne de confiance, posséder de bonnes compétences interpersonnelles, faire preuve de sollicitude et de bienveillance envers autrui, faciliter les relations avec les coéquipiers et les discussions avec le staff (Dupuis et al., 2006 ; Holmes, McNeil, & Adorna, 2010). Le leader connaît tous les joueurs, leur histoire, leur situation personnelle et/ou familiale. C'est la personne vers laquelle n'importe quel joueur peut se retourner en cas de besoin, avec le staff. Ces joueurs sont donc une forme de plaque tournante autour des joueurs et qui vont faire le lien avec le staff.

Ces capacités doivent donc être entraînées régulièrement et tôt pour en améliorer l'efficacité. Cela représente un avantage pour les joueurs qui se connaîtront davantage et auront expérimenté toutes ces nécessités afin d'être un bon leader à leur arrivée chez les professionnels. Le leader peut être formel et clairement défini dans l'équipe (Carron & Eys, 2012) mais il peut également émerger par son interaction avec ses coéquipiers et par sa réaction face aux tâches qui lui sont proposées (Cotterill, 2013). À ce propos, une étude dans l'élite du handball a montré que l'absence d'un leader socio-émotionnel sur le terrain pouvait conduire à un effondrement collectif et à une défaite sévère ultérieure (Apitzsch, 2009). Le leader doit être en capacité de gérer ses émotions à tout instant et de rester positif dans le jeu, caractéristiques clés du leader (Dupuis et al., 2006).

2.2.2. Le leader au sein d'un collectif

L'importance d'identifier les leaders de l'équipe pour pouvoir interagir avec eux semble primordiale. L'étude de Fransen et al. (2014) a montré auprès de 4451 athlètes de neuf sports collectifs différents que pour près de la moitié des participants (44%), leur capitaine n'est pas le principal responsable des quatre rôles du leader (tâche, motivation, externe, social). Ainsi, les qualités du capitaine en tant que chef officiel de l'équipe sont encore surestimées. L'étude

va même plus loin en expliquant que le leadership est quelque chose de réparti dans toute l'équipe ; les leaders informels prennent les devants plus que le capitaine, à la fois sur le terrain et en dehors. L'aspect collectif du leadership est donc d'actualité. Une fois cette identification réalisée et acceptée par tous, le staff peut utiliser ces leaders pour faire évoluer l'équipe sur le chemin souhaité, dans un environnement collectif adéquat. Dans la construction d'une équipe Franssen, Vansteenkiste, Broek et Boen (2018, p. 18) expliquent que « *le fait qu'un rôle de leadership ne soit pas imposé par l'entraîneur, mais choisi et accepté par tous les joueurs de l'équipe, peut renforcer l'engagement des dirigeants athlètes dans leur rôle ainsi que l'efficacité de leurs interventions* ».

Loughead et al. (2006, p. 144) soulignent que le leader est primordial au sein du collectif et le définissent comme « *un athlète, occupant un rôle formel ou informel au sein d'une équipe, qui influence un groupe de membres de l'équipe pour atteindre un objectif commun* ». L'influence envers l'équipe semble être un rôle prioritaire. Le leadership des athlètes est une partie cruciale du fonctionnement de l'équipe sportive (Cotterill & Franssen, 2016). En termes de bénéfices, la littérature a souligné l'importance des joueurs leaders dans un collectif. Tout d'abord, les leaders renforcent l'identification de leurs coéquipiers avec leur équipe (Steffens et al., 2014). Ils ont donc une plus-value sur le fonctionnement social du groupe. Ensuite, les différents leaders offrent à l'équipe une solide éthique de travail, un travail constant face à l'adversité, une meilleure alchimie de l'équipe ; et à l'entraîneur une meilleure compréhension du groupe, une facilitation dans la gestion des conflits, une favorisation du recrutement dans l'équipe et une meilleure assurance contre l'indiscrétion de ses coéquipiers (Dupuis et al., 2006 ; Janssen, 2003).

Dans ce sens, sans cohésion, il n'y a pas de leadership efficace si le leader est seul ; il lui faut des partenaires pour montrer son efficacité (Cotterill, 2013). Ainsi, un capitaine, considéré comme seul leader formel de son équipe, n'est pas une solution efficace d'un point de vue collectif. Il a été constaté que la qualité du leadership au sein de l'équipe influait sur l'identité des membres de l'équipe, sur la confiance de l'équipe, sur la tâche de l'équipe et sur la cohésion sociale (Franssen et al., 2014 ; Loughead et al., 2016). Les entraîneurs doivent donc travailler de manière conjointe avec leurs leaders pour produire une émulation générale collective. Dans la construction identitaire et personnelle des joueurs, ce point a toute son importance. Le leadership est partagé entre le capitaine, le staff et tous les leaders informels (Cotterill & Franssen, 2016). Apprendre au joueur à se fondre et à construire un collectif est un réel avantage pour la suite de la carrière de chacun des joueurs de l'équipe. Les « bons » leaders auront donc créé une plus-value. L'étude de Franssen et al. (2018) a révélé que les leaders n'avaient pas

seulement un impact sur la motivation intrinsèque des coéquipiers, mais aussi sur leurs performances. Cela peut se traduire par du positif en cas d'encouragements et de positivité du discours mais également de manière négative si le leader réduit la compétence de ses coéquipiers. Les chercheurs soulignent d'ailleurs que le leader de l'équipe doit être soutenu et formé pour limiter les risques de négativité dans l'équipe. Dans ce sens, la recherche de Tamminen, Palmateer, Denton, Sabiston, Crocker, Eys et Smith (2016) montre qu'un individu en tant que membre d'une équipe peut avoir des conséquences sur les ressentis par les autres joueurs.

Sur ces catégories jeunes, aux portes du monde professionnel, la difficulté réside dans la coordination entre le projet collectif et les intérêts personnels (Campo, Champely, Louvet, Rosnet, Ferrand, Pauketat, & Mackie, 2019 ; Berrios, Totterdell, & Kellett, 2015). Dans une équipe préprofessionnelle (U21), les joueurs ont des projets différents, avec la même envie de faire partie du groupe professionnel au niveau supérieur. Ainsi, les leaders de l'équipe ont le défi de faire prendre un projet, un objectif commun, sachant que les chemins des joueurs s'écarteront à la fin de chacune des saisons, avec la bascule des meilleurs vers le monde professionnel sur différents clubs, des moins bons qui quittent les centres de formation et des plus jeunes qui resteront encore un an ou deux au sein la structure. Ils doivent aussi conjuguer leurs aspirations personnelles au sein de ce projet. À ce propos, Fransen et al. (2014) ont montré que le rôle de capitaine est associé à un manque de clarté concernant le rôle et les compétences requises pour jouer ce rôle à tout niveau dans plusieurs sports. Cotterill & Cheetham (2017) confortent l'idée selon laquelle le capitaine n'est pas efficacement soutenu pour être le leader des athlètes requis par l'équipe. De plus, les récentes études sur les leaders ont travaillé uniquement sur le seul leader, souvent le capitaine, et ne s'intéressent que très peu à la structure collective des joueurs leaders (Cotterill & Cheetham, 2017).

Dans l'analyse du collectif en rugby, Campo et Djaït (2016) définissent quatre facteurs : l'intelligence collective, la structure de groupe, l'efficacité collective et la cohésion de groupe. Dans le cadre de notre recherche nous allons nous concentrer sur l'aspect structural du groupe majoritairement. Cette structure est délimitée en quatre éléments, que nous développons :

- Rôles et statuts :

La clarification de ces incertitudes peut provenir des expériences de pratique / jeu et des communications personnelles avec les autres joueurs et entraîneurs tout au long de la saison.

Lever l'ambiguïté le plus tôt possible favorisera le fonctionnement de l'équipe plus tôt dans

la saison. Nous parlons souvent du rôle des anciens de l'équipe avec les nouveaux arrivants, ainsi que des comportements attendus ;

- Identité et groupe :

La création d'une identité commune avec des objectifs discutés, échangés, partagés permet aux joueurs de suivre une voie commune. Le niveau d'engagement de chacun des joueurs sera différent et optimisé pour le collectif ;

- Communication :

Dans l'ambiguïté des rôles, on se concentre plutôt sur le contenu que sur la forme de transmission du leader envers ses coéquipiers (Beauchamp, Bray, Eys & Carron, 2005). Peu d'études ont encore travaillé sur ce sujet en rugby. Nous souhaitons pouvoir faire émerger des points utiles à la communication inter-coéquipiers, mais également entraîneur-entraîné et joueur-arbitre ;

- Normes et valeurs :

Savoir quand et comment un joueur doit intervenir, ce qu'il doit faire et que chaque joueur apporte sa contribution à l'équipe, est particulièrement intéressant. Tous les éléments partagés par les joueurs seront une force une fois sur le terrain. Nous pouvons légitimement penser que si les joueurs ont des règles communes, partagent quelque chose au cours de la saison, la confiance interpersonnelle sera optimisée.

Il nous semble cohérent de reprendre les travaux de Campo et Djaït (2016) sur la création d'une efficacité relationnelle propice à la performance grâce à la formation au leadership et la création d'un climat motivationnel adéquat. La définition des rôles et des statuts des joueurs de l'équipe a pour intérêt de dresser une cartographie plus importante de l'équipe. Pour notre structure de collaboration, c'est en lien avec les objectifs de formation des joueurs pour accéder à l'équipe professionnelle. En tant que chercheur intervenant, il s'agit d'étayer et développer un dispositif de formation prenant compte des interactions et des rôles de chacun des joueurs de l'équipe pour l'optimisation de la performance collectif. Pour les deux parties, c'est aussi créer un programme d'intervention cohérent, en lien avec les besoins empiriques de la structure et avec les évolutions scientifiques actuelles, à la recherche d'innovation. De plus, définir la qualité ou non d'un joueur leader n'est que très peu présent dans les différentes recherches précédentes. En effet, le rôle de leader nécessite une qualité déterminante pour être efficace (Cotterill & Fransen, 2016). Dans ce sens, il faut faire comprendre les responsabilités et les attentes envers les joueurs pour éviter une ambiguïté des rôles de chacun (Kahn, Wolfe, Quinn, Snoek, & Rosenthal, 1964). Le rapport à autrui est un atout du panel des compétences du leader. Il diffuse

et échange constamment avec le staff et avec ses coéquipiers, nécessitant une forme d'expertise. À ce sujet, la communication interpersonnelle est un élément largement développé dans le monde sportif. Elle a été analysée entre l'entraîneur et le joueur en grande majorité et les joueurs entre eux. Il existe un système de communication dans les sports collectifs afin de coordonner les actions de chacun des joueurs présents sur le terrain (Caron & Pelchat, 1975). Parlebas (2002) a notamment travaillé sur la communication entre partenaires, et la contre communication motrice destiné aux adversaires. La communication peut être verbale mais également non-verbale. Dans le cadre d'un match de rugby, sur le terrain, il semble primordial d'avoir une communication verbale propre à l'équipe : les combinaisons, les mots-clés ; mais aussi une communication non verbale faite de geste propres à renseigner un partenaire et/ou à désorienter un adversaire.

Nous rejoignons ensuite l'idée que l'intersubjectivité est un vecteur important à prendre en compte dans l'aspect communicatif en collectif (Turon, 2018). Ce travail nous permet de développer des connaissances nouvelles et plus spécifiques à ce sujet. Chaque joueur perçoit une communication à sa manière, l'interprète et se l'approprie à sa façon. De ce fait, l'aspect subjectif des communications est très important (Mouchet & Bouthier, 2006). La communication serait soumise à un contexte empreint de la subjectivité interindividuelle (Turon, 2018). Il y a ainsi un intérêt d'avoir pour chacun des joueurs un rôle et un statut dans l'équipe connu de tous, défini préalablement à la saison ou à un match. Le joueur connaît son rôle sur le terrain, il n'a pas de « doute » sur sa place dans l'équipe. Cela évite que des rapports hiérarchiques viennent polluer la communication, d'autant plus que dans l'action, le joueur n'a pas le temps de se poser ces questions. En effet, si un joueur veut se mettre au-dessus des autres, sur un modèle top-down, sa communication sera biaisée. Il semble qu'un leadership bienveillant et démocratique soit le plus adéquat pour diffuser les informations. Ce dispositif de formation vise à permettre au joueur leader, dans son rôle, de trouver sa place dans l'organisation collective. Cela renforce la nécessité d'étudier cette intersubjectivité en acte dans la formation au leadership en lien avec la mobilisation du courant théorique de la psychophénoménologie sur lequel nous reviendrons dans le chapitre 4. Des aspects collectifs sont en conscience préréfléchi et pourtant ils sont importants à décrire, en ce qui concerne les prises de décision dans les situations de jeu.

Dans la continuité de cette intersubjectivité, la formation du joueur leader est envisageable à travers sa communication. Tout d'abord, les émotions passent par la communication verbale comme non verbale (Totterdell, 2000). De ce fait les joueurs qui vont communiquer doivent

posséder des aptitudes adéquates pour faire passer le bon message aux autres joueurs (Cacioppo & Rapson, 1994). Pour Stern (1989), elle sert à transmettre des affects. Lorsqu'une personne prend la parole, ces mots et sa gestuelle ont un impact auprès de l'interlocuteur. Cela fait appel à son histoire et son expérience personnelle : il va naturellement interpréter ce qu'il perçoit. Loughhead et al. (2016, p. 9) appuient le fait que « *les praticiens devraient sensibiliser les athlètes à l'importance de fournir des conseils tactiques aux coéquipiers (c.-à-d. le leadership de tâche), de motiver les membres du groupe (c.-à-d. le leadership motivationnel), de promouvoir l'harmonie et les relations sociales au sein de l'équipe, (c.-à-d. le leadership social) et représenter l'équipe dans la communauté (c.-à-d. le leadership externe). De même, les praticiens devraient informer les athlètes que l'unité de leur équipe est renforcée lorsque les athlètes assurent entre eux un leadership de qualité.* » Il s'agit là de points liés à la communication des leaders envers leur coéquipiers.

L'étude de Potrac, Jones et Armour (2002) a montré le lien entre communication négative et le niveau de motivation en baisse. L'intérêt pour les joueurs est donc de trouver une communication adéquate au bien-être de la motivation de l'équipe. En effet, « *la diffusion des émotions dans un groupe est une caractéristique intrinsèque à l'existence d'un groupe* » (Van Hoorebeke, 2008, p. 13). Dans les équipes, les joueurs peuvent prendre des attitudes similaires, on peut parler de synchronisation émotionnelle ou de synchronisation affective. La communication constitue ainsi un levier important dans la motivation et l'émulation collective. Avoir un discours adapté d'un point de vue opératoire et social permettra une contagion positive de l'équipe. La contagion émotionnelle est automatique dans les collectifs, les joueurs reproduisent le plus souvent l'attitude de leurs partenaires influents pour éviter de se mettre à part du groupe. *A contrario*, cette contagion peut également devenir une force pour l'équipe dans le sens où elle peut contribuer à une forme de cohésion sociale forte entre les individus du groupe (Barsade, 2002).

Dans ce sens, le leader va privilégier l'utilisation du « nous » plutôt que du « je ». Ce langage collectif inclusif permet de positionner tout le monde sur la même ligne de conduite et de créer ainsi une identité sociale collective, primordiale pour le fonctionnement du leadership. Dans le management, Drucker (1992, p. 14) souligne en outre que « *les leaders qui travaillent le plus efficacement (...) ne disent jamais "je". Et ce n'est pas parce qu'ils se sont entraînés à ne pas dire "je". Ils ne pensent pas "je". Ils pensent "équipe"* »¹⁵. L'étude de Franssen et al. (2018) a également montré que, lorsque le leader des athlètes soutient le sentiment de compétence de

¹⁵ Cet élément est à pondérer et à dissocier par rapport à ce qui sera recherché au cours des moments d'évocation où à ce moment-là, au contraire, l'utilisation du « je » sera recherchée.

ses coéquipiers, l'équipe a nettement amélioré ses performances. Ainsi, la communication positive a une influence sur la motivation des partenaires. Au contraire, un comportement négatif de la part du leader peut largement affecter la performance de l'équipe de manière négative sur des tâches telles que la mêlée en rugby, qui demande une interaction forte entre les joueurs.

Enfin, une fois que chacun a accepté son rôle et son statut au sein du groupe, il est plus facile de comprendre l'apport que le leader peut avoir. Villepreux (2007) a travaillé sur le collectif en instaurant des règles dans le groupe. Ces règles de vie et de bien-être permettent de fixer un cadre dans le collectif. Respecté par tous, ce cadre devient même une force pour l'équipe. Ces travaux ont notamment été repris par Campo et Djaït (2016) avec l'utilisation des codes de communication collectifs en match de rugby. Pour revenir sur l'ambiguïté du rôle, c'est un élément très présent dans les équipes de rugby. Nous pouvons l'observer de manière empirique sur l'observation de certains matchs dans l'attitude de joueurs. Beauchamp et Bray (2001) ont défini que des niveaux d'ambiguïté et de conflit de rôles plus élevés avaient des niveaux d'efficacité plus faibles en ce qui concerne l'exercice de leurs principales responsabilités. Nous savons également que l'ambiguïté des rôles est associée négativement à la performance (Abramis, 1994). Un groupe professionnel de rugby comprend environ quarante-cinq joueurs dans une saison complète, sans compter le staff sportif et médical qui peut comprendre entre quinze et vingt personnes. Les interactions sociales et opératoires sont infinies. En ce sens, pour Beauchamp, Bray, Eys et Carron (2002), les sports d'équipe tels que le rugby impliquent un jeu d'équipe dynamique dans lequel les rôles des membres sont hautement interdépendants ; si chacun ne sait pas ce qu'il a à faire et ne reste pas dans son cadre, la performance serait impactée négativement. Lorsque le joueur ne comprend pas les attentes et les responsabilités qu'il a du fait de son rôle, sa performance est altérée (Beauchamp et al., 2002). Il existe donc un lien entre efficacité, performance et rôle du joueur dans une équipe interdépendante comme le rugby. L'ambiguïté des rôles affecte les performances individuelles du joueur mais qu'en est-il du collectif ? Si son rôle est compliqué à gérer pour lui, cela peut-il avoir un impact sur la performance collective ? Beauchamp et al. (2002, p. 240) estiment que « *si les leaders sont incapables de transmettre à leurs subordonnés ce qui est attendu, non seulement il est probable que les membres du groupe ne sachent pas comment utiliser des systèmes spécifiques, mais les performances collectives seront également affectées* ». Les études se sont concentrées sur l'ambiguïté subjective des rôles, à savoir quand un joueur a accès aux leaders de son équipe mais ne sachant pas pour autant quel rôle il doit adopter.

Nous souhaitons pouvoir également avoir accès aux leaders informels de l'équipe. Les rôles informels sont ceux qui apparaissent entre les membres du groupe à la suite d'interactions naturelles (Carron & Hausenblas, 1998). De plus, chaque saison est une nouveauté, avec des équipes évoluant constamment à l'heure actuelle. Le début d'une saison avec une équipe sportive de compétition soulève donc un certain nombre de questions et d'incertitudes quant aux positions à jouer, aux responsabilités et aux attentes du leadership (Eys, Carron, Beauchamp & Bray., 2003). La mise en place d'une communication et d'un cadre propre à l'équipe dans sa globalité semble donc être primordiale.

2.3. Les interactions du joueur avec son environnement

Nous souhaitons revenir sur les réflexions menées par Campo et Djaït (2016) sur la structure de groupe, présentées précédemment (p. 46). Les deux points sur les normes et valeurs ainsi que l'identité et le groupe nous permettent d'envisager l'histoire et la culture des clubs de rugby. Ils sont liés à l'environnement du joueur leader dans son évolution et sa formation. Dans ce sens, nous estimons nécessaire de faire un point sur l'essence du rugby. Ce sport est défini comme un combat collectif et représente l'esprit du jeu dans l'opposition entre deux équipes (Conquet & Devaluez, 1978). Dans ce sens, historiquement, chaque structure a créé ses propres valeurs partagées, des rituels sur la vie de groupe, les préparations de match, etc. Les leaders sont choisis pour l'incarnation qu'ils représentent au sein des clubs, du projet de jeu et du référentiel commun, offrant des repères collectifs propices aux décisions en jeu (Deleplace, 1979). Le leader est aussi un diffuseur idéal des valeurs représentant chacun des clubs. En effet, le leadership peut être la représentation des valeurs inhérentes au rugby, nécessitant un dosage permanent pour tous les joueurs entre engagement optimal dans le combat et maîtrise des émotions et de la lucidité par exemple. Ces notions sont à pondérer selon les postes, mais persistent dans tout ce qui correspond au rugby. Certains clubs font de cette culture un axe fort de développement pour leur équipe et pour la formation de leurs jeunes joueurs. L'environnement, le contexte, la culture de la structure ont un impact sur le leader, dans sa vision du rugby et dans sa transition vers le monde professionnel. Il est influencé dans sa formation, c'est un point intéressant puisqu'il est imprégné de la culture club, chère à certaines équipes professionnelles.

Il nous semble également utile de « *prendre en considération la transaction individu-joueur/environnement* » (Campo & Djait, 2016, p.15) et pas seulement sur ses qualités physiques. L'aspect cognitif de la pratique demande au joueur de réfléchir sur une quantité importante d'éléments pour évoluer sereinement dans sa pratique et dans son match. Servan-Schreiber (2003, p. 26) explique notamment que « *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 de flow* ».

En ce sens, la recherche de Bouthier et Durey (1995) mettant en évidence l'intérêt de trois niveaux d'analyse macro/meso/micro sur les compétences des entraîneurs, a inspiré Mouchet (2005, 2014, 2018), pour la création d'un modèle sur l'analyse en contexte réel de match, que ce soit en sport ou dans d'autres domaines. Ce dernier auteur a ainsi mis en avant trois niveaux différents de contexte, enchâssés dans un système, et spécifiés de la manière suivante pour les entraîneurs de rugby (*figure 1, p. 27*) :

- Le contexte général, correspondant aux règles inhérentes au jeu, au projet de l'équipe, aux savoirs théoriques sur le jeu, aux modèles pragmatiques du jeu ;
- Le contexte local correspond au « temps de match », soit toutes les conditions du match : la météo, le lieu de la rencontre, les forces et faiblesses en présence a priori, les connaissances supposées de l'arbitre, la configuration du stade, les enjeux du match, tout ce qui peut influencer le déroulement du match ;
- La situation particulière est un moment important du match où le joueur porteur de balle intervient de manière singulière. Il prend une décision tactique, située et précise par rapport à la situation à laquelle il fait face.

Dans ce sens, nous trouvons dans le paradigme de l'énaction (Varela, Thomson & Rosch, 1993 ; Varela, 1996) un éclairage intéressant pour notre objet de recherche. Ce paradigme permet d'envisager le caractère dynamique et adaptatif des relations entre l'individu et son environnement mais aussi celles entre la cognition et l'action. L'information fait sens

uniquement pour l'individu, dans sa perception des éléments. Varela parle de conscience sans réflexion, dans l'action et dans la situation. En reprenant Mouchet (2010, p. 2), il y a un « *couplage structurel entre le sujet et son environnement local, tel qu'il le reconstruit au fil de ses actions* ». Nous estimons que les facteurs cognitifs constitue un axe privilégié dans la formation du joueur leader vers l'expertise du niveau professionnel en rugby, dans sa capacité à automatiser certains éléments et à traiter de nouvelles informations sur le terrain, en minimisant l'altération de la performance.

Mais cette adaptation en situation dépasse le caractère cognitif de l'activité en situation. En effet, les joueurs ont un lien permanent avec leur environnement, leur permettant de vivre sur un équilibre plus ou moins géré. Dans leur construction, la vie fait référence à des situations appréciées et préférées, Canguilhem, (2003, p. 187) souligne à ce propos qu'« *entre le vivant et son milieu, le rapport s'établit comme un débat où le vivant apporte ses normes propres d'appréciation des situations, où il domine le milieu, et se l'accommode* ». Récopé, Fache, Boyer et Rix-Lièvre (2013) parlent de « *sensibilité à* », concept proche des réflexions de Canguilhem (2003), soulignant que c'est la sensibilité qui détermine la situation. En effet, selon ses normes et ses valeurs (Récopé et al., 2013), le joueur va modifier sa vision et son rapport aux éléments de pratique. Les rapports entre joueurs vont donc modifier leur activité les uns vis-à-vis des autres, et ainsi une modification de pratique sur le terrain. Le rugby étant un sport collectif, les caractéristiques sociales et culturelles entrent en jeu.

Au cours d'un match de rugby, le temps et l'espace sont les deux éléments principaux qui pèsent sur le contexte du match et le jeu (Petiot, 2017). Sur la totalité d'une rencontre, les comportements vont évoluer : par exemple en début ou en fin de partie, l'activité du joueur ne sera pas la même. Comme le dit Turon (2018, p. 18), « *l'ensemble des paramètres liés à la situation rencontrée va mobiliser des mécanismes psychologiques et interactionnels susceptibles de marquer les actes des joueurs et des entraîneurs* ». La succession de différents états psychologiques influe sur la concentration et la motivation des joueurs (Cotterill, 2012 ; Weinberg & Gould, 2014). Ainsi, le joueur leader doit être en capacité d'évoluer dans ces différents contextes sans être perturbé par le jeu, au risque d'influencer négativement ses partenaires. L'étude de Fransen et al. (2016) mesure les caractéristiques du leader en les comparant avec celles de l'équipe et non pas de manière générale. Le modèle de la performance systémique de Campo et Djaït (2016) permet de connaître le fonctionnement du joueur, de l'équipe, du staff, de la structure ; c'est une condition primordiale pour pouvoir comprendre et intervenir correctement sur le leadership de l'équipe. Il développe l'idée qu'il existe un autre

environnement qui peut influencer sur la performance du joueur et qui est de plus en plus important : la structure. Les clubs, les centres de formation ont de plus en plus d'objectifs, d'enjeux financiers et sportifs à respecter afin de trouver la meilleure alchimie possible. Selon le niveau de pratique, le lieu ou le pays de pratique, le contexte ne sera pas le même. En effet, l'identité et la culture de la structure ont une influence sur les styles de jeu des équipes internationales et ainsi l'environnement de pratique des joueurs (Uhlrich, Mouchet, Bouthier, & Fontayne, 2011). Au cours des dernières décennies, nous entendons régulièrement parler de jeu à la « toulousaine » (beaucoup de passes, du jeu debout) ou de jeu à la « toulonnaise » (un jeu axé sur les avants). En fonction des objectifs et du niveau, les attentes vis-à-vis des sportifs seront différentes. Le cadre de ces structures est celui où le joueur va évoluer puisque ce sont les structures qui tiennent le projet du club, les moyens des structures vont avoir aussi un impact sur le joueur.

2.4. Synthèse provisoire

A partir des éléments décrits dans ce second chapitre, voici ce que nous retenons :

- Le leadership de l'entraîneur en sport est un axe fort des recherches scientifiques. Le champ du leadership de l'athlète commence à être investigué mais nécessite une analyse fine pour améliorer la formation et l'intervention auprès des joueurs leaders ;
- Il existe différents styles de leadership chez l'athlète qu'il est nécessaire d'appréhender individuellement et collectivement dans l'impact qu'il peut avoir au sein de l'équipe. L'analyse de cette activité en fonction du rôle des leaders en contexte de match constitue une part non négligeable de sa formation ;
- L'environnement du leader est un élément clé de sa pratique, qu'il doit appréhender et équilibrer au mieux pour évoluer dans sa performance.

Chapitre 3 : Une co-construction d'éléments issues de la psychologie du sport pour la conception de notre dispositif de formation

Dans ce troisième chapitre, nous allons présenter l'apport théorique de la psychologie du sport pour la formation du leader. Ensuite, nous verrons comment les habiletés motivationnelles, attentionnelles et émotionnelles peuvent être abordées dans la formation mentale du joueur, pour optimiser sa performance sur le terrain.

3.1. Une vision de la psychologie du sport pour la formation du joueur leader

Le paysage rugbystique s'ouvre à de nouvelles perspectives et la psychologie du sport en fait partie. Dans de nombreuses modélisations, les aspects psychologiques et sociaux sont cités comme critères de performance. Le modèle de Cratty (1967) est un des premiers exemples, soulignant que la performance regroupe facteurs sociaux, facteurs structuraux, facteurs physiologiques et facteurs psychologiques. En 1980, Burke propose un des premiers modèles listant des déterminants psychologiques au service de la performance, en interrogeant leur possible lien avec le système nerveux central.

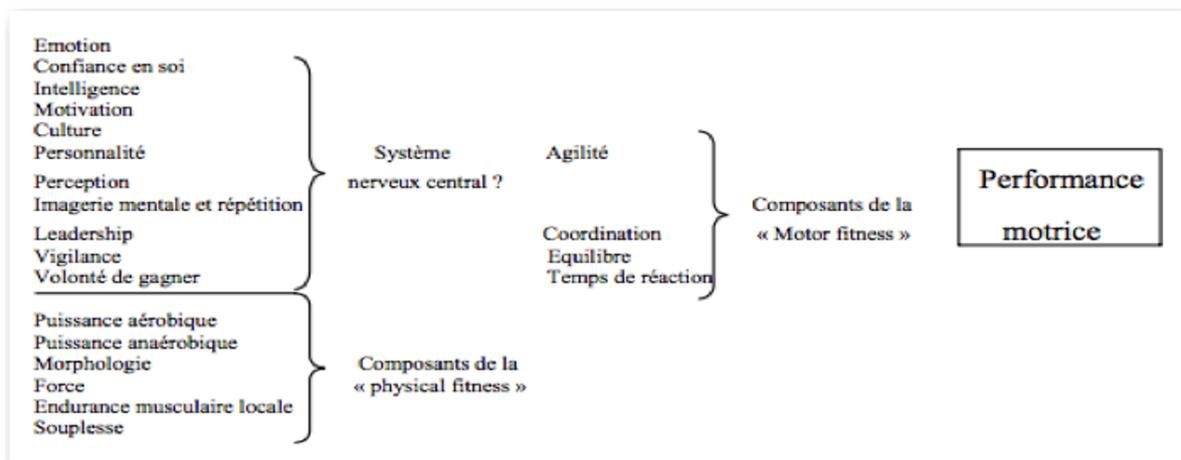


Figure 4. Modèle de Burke (1980)

Plus récemment pour l'activité rugby, Villepreux (2007), inspiré de Brochard (2001), a modélisé la performance par les habiletés mentales regroupant à la fois l'affectif et le relationnel, le perceptif et le décisionnel, le physique et la technique. Ces habiletés sont développées dans un but de mobilisation optimale et de développement des ressources du joueur. Dernièrement, Campo et Djaït (2016) ont créé un modèle général de la performance en rugby comprenant à la fois la performance du joueur, la performance du collectif, la performance de la structure institutionnelle et celle de l'entraîneur. Ces quatre plans constituent l'un des modèles les plus étoffés à l'heure actuelle. En effet, le modèle de Campo et Djaït (2016) représente une cartographie de tout ce qui est amené à être fait dans l'optique de performance, avec la confiance mutuelle en liant. Sur la performance individuelle du joueur, ils mettent en avant l'importance d'un « *trityque de base du potentiel humain* » basé sur la confiance en soi, la motivation et les émotions.

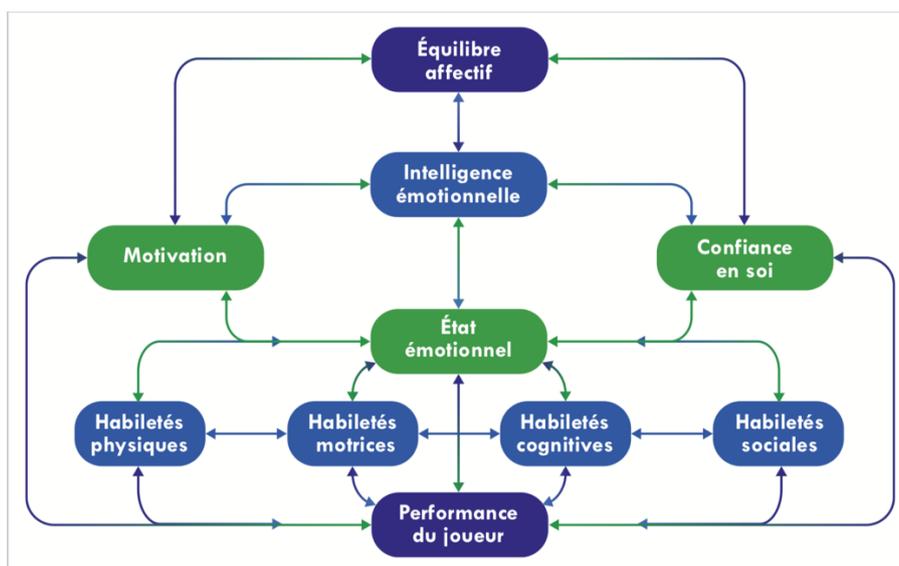


Figure 5. Modèle de la performance du joueur en rugby dans le Modèle Systémique de la Performance en Rugby (Campo & Djaït, 2016)

Ces différents modèles soulignent l'importance de cet aspect mental pour la performance, au même point que les données physiques ou biologiques. Les échanges initiaux avec la structure ont été centrés sur la présentation des derniers modèles existants dans le monde scientifique comme ancrage de réflexion. A partir du modèle ci-dessus, le chercheur-intervenant et la structure à travers le staff U21 ont estimé nécessaire de travailler sur quatre thèmes : les émotions des joueurs, la gestion des objectifs individuels et collectifs, l'organisation des leaders

entre eux et les éléments importants à prendre en compte en match par les leaders. Nous avons co-défini que pour performer sur le terrain en match et prendre les décisions adéquates au déroulement du jeu, le leader doit être constamment engagé et déterminé dans ce qu'il fait, en lien avec sa motivation. Ensuite, l'attention et la concentration sont considérées comme des ressources limitées par Posner et Boies (1971). Le rugby est un sport à habiletés ouvertes en majorité, le joueur doit être en capacité de gérer les différents éléments de son environnement pour prendre les bonnes décisions sur le terrain. Également, les émotions sont inhérentes à la pratique sportive, elles sont déterminantes pour la performance sportive. Enfin, à la différence des modèles précédents, nous nous concentrons sur les leaders joueurs d'une équipe de rugby. De ce fait, les aspects sociaux sont également primordiaux dans le rapport aux différents acteurs du terrain que sont les autres joueurs, les arbitres ou encore les staffs techniques. Dans les recherches anglo-saxonnes, il est fait mention de « *mental toughness* », littéralement traduit comme de la « force mentale ». Pour le joueur, celle-ci serait majoritairement capturée par ses expériences sociales, mais certains aspects de la force mentale peuvent être enseignés (Gucciardi, Gordon, Dimmock, & Mallett, 2009 ; Coulter, Mallett, & Gucciardi, 2010). Les travaux de Parkes et Mallett (2011) demandent un examen approfondi du travail à mettre en place pour une intervention optimale pour les joueurs de rugby. Pour appuyer notre choix collaboratif, nous mobilisons la réflexion de Bandura (2007, p. 63) concernant l'activité des athlètes en pratique : « *les pensées autoréférentes activent des processus cognitifs, motivationnels et émotionnels qui gouvernent le passage des connaissances et aptitudes à l'action efficace. En bref, l'efficacité personnelle perçue ne concerne pas le nombre d'aptitudes que l'on possède, mais ce qu'on croit pouvoir en faire dans des situations variées.* ». Dans le cadre du rugby, le joueur évolue au cours d'un match, ainsi les émotions, la motivation et l'attention peuvent s'altérer entre elles (Cotterill, 2012 ; Weinberg & Gould, 2014).

À partir des différents modèles et de la réflexion du club où nous mettons en œuvre notre dispositif de formation, nous envisageons le développement mental de l'athlète selon cette modélisation :

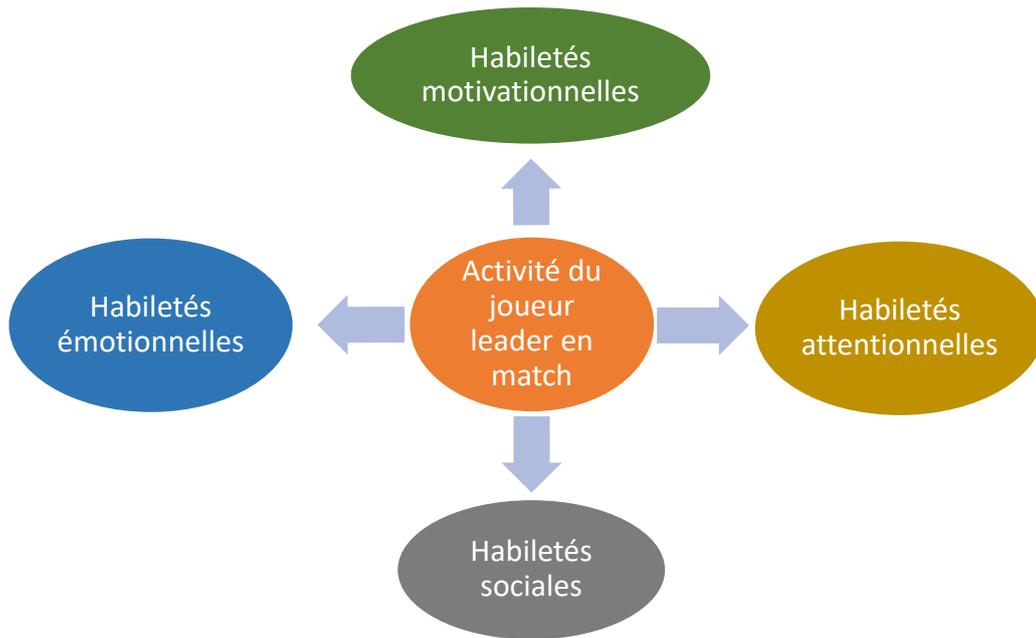


Figure 6. Notre modélisation de la formation en préparation mentale du joueur leader en rugby (2021)

Nous considérons communément que l'efficacité du joueur leader est orientée par des habiletés spécifiques dans ces quatre éléments pour être performant en match. Dans ce chapitre, nous allons ainsi définir les habiletés motivationnelles, émotionnelles et attentionnelles. Les habiletés sociales ont été abordées dans le chapitre précédent en lien avec la construction du leadership du joueur de rugby.

Les prises de décision en situation de jeu sont traitées lors d'une formation spécifique par le biais de l'analyse de pratique avec la répétition d'entretiens d'explicitation, sur laquelle nous reviendrons dans le quatrième chapitre. Notons toutefois que ce vécu subjectif en situation sera susceptible d'exprimer dans la logique du joueur, l'utilisation de ces habiletés.

3.2. Les ressources motivationnelles du joueur

Nous savons que les joueurs de rugby engagés dans une pratique de haut niveau ont tous une motivation personnelle. Connaître, développer et entretenir sa motivation sont des éléments intéressants à faire évoluer si besoin dans la carrière d'un sportif. La croyance qu'un athlète motivé réalisera une performance supérieure à un athlète non motivé, a été étayée scientifiquement à la fin du XX^{ème} siècle. Elle est définie par Vallerand et Thill (1993, p. 18)

comme « *le construit hypothétique utilisé afin de décrire les forces internes et/ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité, la persistance et l'arrêt du comportement* ». Dans la continuité, la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (1985) permet de caractériser l'engagement de l'athlète dans son sport, quel que soit son niveau de pratique. Cette théorie met en avant le fait qu'un athlète s'engage ou non dans son sport à partir d'éléments personnels. L'amotivation se définit comme l'absence de motivation et de régulation en vue de la performance. Elle se caractérise par un manque d'engagement, une forme de résignation, une absence de contrôle du comportement. Il n'y a pas de relation entre le comportement et les conséquences qui lui sont associés (Gillet, Barjot & Paty, 2009).

La motivation, quand elle est présente, confronte deux orientations : une motivation intrinsèque et une motivation extrinsèque. La motivation intrinsèque se caractérise par un engagement dans la stimulation, dans l'accomplissement et dans le plaisir à réaliser cette activité. La motivation extrinsèque est une pratique instrumentale pour atteindre des finalités matérielles ou symboliques (argent, récompenses, notes, etc.). Voici les définitions de chacune des motivations extrinsèques par Gillet, Barjot et Paty (2010, p. 143) :

- « *La régulation externe représente la forme de motivation extrinsèque la moins autodéterminée. Dans ce cas, les comportements individuels sont initiés et guidés par des contingences externes. (...)*
- *Un individu est motivé par régulation introjectée lorsqu'il réalise une activité pour satisfaire les attentes d'autrui ou pour éviter de culpabiliser (...)* ;
- *La régulation identifiée fait référence à un investissement dans une activité pas nécessairement intéressante, mais qui permet néanmoins d'atteindre des objectifs fortement valorisés par l'individu (...)* ;
- *Enfin, dans le cas de la régulation intégrée, l'individu a le sentiment que son comportement est en accord avec ses valeurs personnelles et son identité ».*

L'amotivation se caractérise par l'absence totale de motivation.

Ces trois types d'engagement, la motivation intrinsèque, la motivation extrinsèque et l'amotivation, sont placés sur un continuum d'autodétermination où la motivation intrinsèque est considérée comme la motivation la plus autodéterminée. Les travaux de Deci et Ryan (1985) sur cette théorie sont représentés dans la figure Heutte (2011).

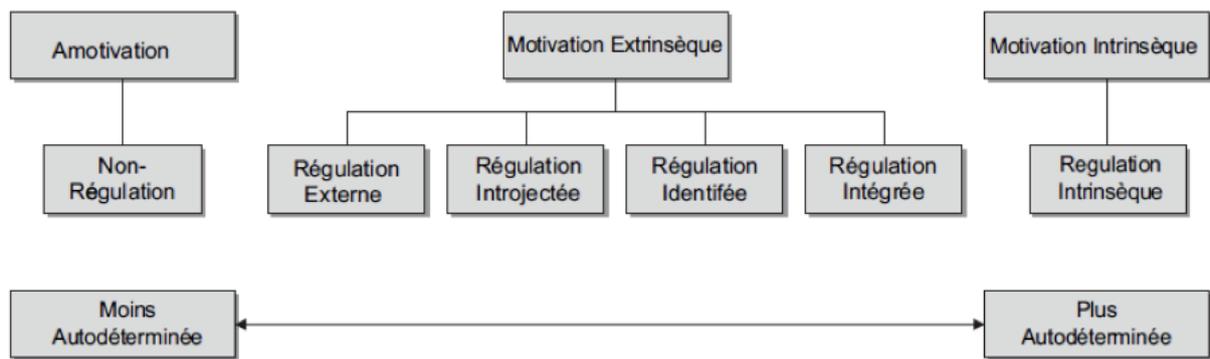


Figure 7. Adaptation de la théorie de l'autodétermination issue des travaux de Heutte (2011)

Dans la continuité de ces travaux, Vallerand (1997) explique qu'il existe trois niveaux de généralité dans son modèle hiérarchique : globale, contextuelle et situationnelle. Cette dernière fait référence lorsque le sportif pratique et vit son activité, la situation fait qu'il est motivé. La motivation contextuelle fait référence pour les sportifs s'engageant dans leur sport par exemple. La motivation globale caractérise plus généralement un individu, cela fait partie de sa personnalité. Ces trois niveaux sont donc en relation les uns avec les autres, on parle de dynamique motivationnelle en sport (Blanchard, Mask, Vallerand, de la Sablonnière & Provencher, 2007). Les formes d'autodétermination les plus élevées sont la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque de régulation identifiée et intégrée selon Deci et Ryan (1985). Le joueur leader de rugby vit quotidiennement cette motivation. Il est nécessaire pour lui de savoir où il se situe et où se situent ses coéquipiers par rapport à lui. En effet, pour la communication et le fonctionnement du groupe, c'est un élément d'optimisation de fonctionnement.

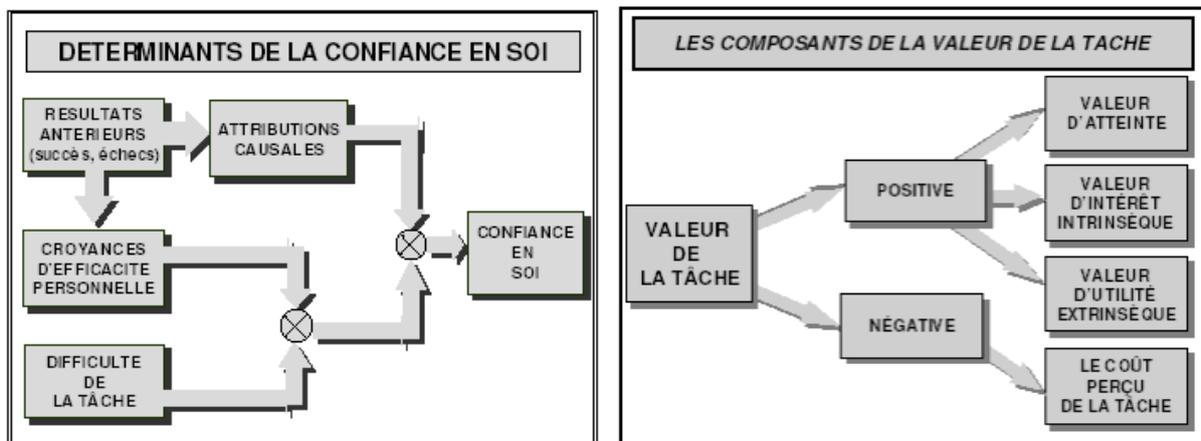
Il existe ensuite la théorie des buts d'accomplissement de Nicholls (1984), qui différencie deux types de buts : les buts d'implication dans la tâche et les buts d'implication de l'ego. Les premiers mettent en avant des objectifs de progression orientés sur des critères personnels, ils sont considérés comme auto-référencés. Les seconds sont normativement référencés, sur des critères externes avec un processus de comparaison constante par rapport aux adversaires ou concurrents. Dans le cas des buts d'implication de l'ego, la perception que l'on a de soi-même est déterminante puisqu'elle va caractériser l'engagement ou non de l'athlète selon la difficulté des tâches. Au contraire, nous savons qu'un sportif orienté sur les buts d'implication dans la

tâche a une réponse stable face aux tâches qu'il vit. Dans le rapport aux situations, la question de la modalité se pose dans ces deux manières de se sentir compétent : soit par l'approche soit par l'évitement. L'approche se définit comme la recherche d'un événement positif ou désirable, l'évitement comme la fuite, la crainte d'un événement négatif ou non désiré. Cela peut se caractériser par le tableau suivant :

Tableau 2. Exemple des modalités de se sentir compétent

	Maîtrise	Performance
Approche	« Je veux progresser »	« Je veux gagner »
Évitement	« Je ne veux pas régresser »	« Je ne veux pas perdre »

Théoriquement, il est souhaitable d'engager le sportif vers les buts de maîtrise par l'approche, synonymes d'engagement et de continuité dans la progression au service de la performance. Nous nuancions notre propos puisque le sport de haut niveau comprend un aspect extrinsèque, l'athlète recherche l'obtention de victoires et de titres à ce niveau, il n'y a pas uniquement une motivation intrinsèque (Gillet, Berjot, & Paty, 2009). Famose (2001) envisage la motivation comme le produit de la confiance en soi avec la valeur accordée à la tâche. La confiance est représentée comme la croyance que l'on se donne de réussir à atteindre le but que l'on s'est fixé. Cela fait référence à un élément que l'athlète pense posséder pour réaliser une tâche. La valeur de la tâche est l'intérêt qu'un individu trouve à s'engager dans une activité.



Figures 8 et 9. Adaptations théoriques issues de Famose (2001)

La motivation est donc liée à l'estime que le joueur a de lui-même. Dans le cas d'un leader de jeu devant prendre des décisions, la confiance qu'il a en lui aura une influence sur sa prise de décision. Il nous semble ainsi utile d'envisager la connaissance de soi et la notion de confiance auprès des joueurs leaders d'une équipe. Dinca et Rosnet (2007) soulignent le lien des expériences antérieures avec la confiance et la motivation.

En lien avec les buts d'accomplissement, les travaux de Gernigon, d'Arripe-Longueville, Delignières et Ninot (2004) ont montré que l'investissement et l'engagement du sportif, le judoka dans leur recherche, évoluent selon les différents moments de la compétition. Le déroulement d'un match et de ses différents événements peuvent modifier la motivation d'un joueur. Nous considérons qu'il en est de même pour un rugbyman en match, il a des moments d'activation plus forts que d'autres et la notion d'environnement et de contexte prend du sens. En effet, le déroulement du match peut modifier les premières motivations et stratégies en fonction du score, de la météo et d'autres éléments imprévus (cartons, blessures, etc.). La motivation serait une condition du coping selon Ntoumanis, Edmunds et Duda (2009). Dinca et Rosnet (2007) ont travaillé sur le lien entre motivation et coping de l'escrimeur pour faire face aux situations de stress en compétition. Ils s'appuient sur les travaux de Lazarus et Folkman (1984) expliquant qu'il faut investiguer les recherches sur les antécédents motivationnels et les stratégies de coping mises en place. Il semble exister un lien entre stress, motivation et coping. La recherche de Amiot, Gaudreau et Blanchard (2004) contribue à expliquer que l'autodétermination serait en lien avec le coping centré sur le problème, et qu'au contraire, le coping centré sur l'émotion et l'évitement se rapprocherait d'une motivation extrinsèque ou de l'amotivation. On parle dans ce cas-là d'une motivation non autodéterminée. Les stratégies citées précédemment sont issues des travaux de Folkman et Lazarus (1984) sur l'approche transactionnelle. Ils expliquent que « *l'ensemble des efforts cognitifs et comportementaux, constamment changeants, (déployés) pour gérer les exigences spécifiques internes et/ou externes qui sont évaluées par la personne comme consommant ou excédant ses ressources* » (Folkman & Lazarus, 1984, p. 141). Ces propos soulignent l'aspect dynamique de ce processus, la capacité à évaluer la situation afin de pouvoir y faire face et la mise en place de différentes stratégies. Il existe ainsi deux types de stratégies : le coping centré sur le problème orienté sur l'action, le coping centré sur l'émotion orienté vers l'individu. Les effets positifs ou négatifs de stratégies mises en place auparavant amènent le sportif à utiliser ou non telle ou telle stratégie coping. Cela nous invite à réfléchir à l'importance de l'émotion pour le joueur de rugby sur le terrain.

3.3. Les ressources émotionnelles du joueur

L'émotion peut être définie comme une « constellation de réponses de forte intensité, produits de manifestations expressives, physiologiques et subjectives » selon le grand dictionnaire de la psychologie. Dans le domaine du sport, Debois la définit (2003, p. 30) à partir des travaux de Deci (1975) la définit comme « un état affectif d'une durée relativement brève, comportant des sensations appétitives ou aversives liées à un objet précis, et s'accompagnant de manifestations physiologiques particulières ». Cela provoque chez l'athlète une réponse émotionnelle complète et ainsi l'activation de trois composantes de l'émotion que sont les réactions physiologiques, les réactions comportementales et expressives et les réactions cognitives et expérientielles.

Dans la littérature de la psychologie du sport, l'émotion est liée à des affects, des sentiments ou aux états d'humeur. Campo, Martinent, Pellet, Boulanger, Louvet et Nicolas (2018) soulignent le besoin d'étudier le manque de littérature scientifique sur l'étude des émotions en compétition. Pourtant, nous savons que les émotions jouent un rôle biologique dans la prise de décisions (Damasio, 2006). Elles ont souvent été analysées avant ou après la compétition, et souvent selon trois catégories principales. Tout d'abord, les émotions peuvent être analysées dans une perspective individuelle, en prenant appui sur les travaux de Hanin sur la Zone Optimale de Fonctionnement (ZOF, 1995). En effet, il reproche à l'approche classique de l'analyse des émotions en sport le besoin de travailler sur des données de groupe (Hanin, 2000). Chaque joueur réagit différemment et individuellement à une situation et à un affect. Ce dernier peut être perçu négativement ou positivement selon de multiples facteurs, pour la plupart individuels, et il sera ainsi considéré comme facilitant ou débilisant. Il existe ainsi quatre catégories : les affects plaisants et facilitants (P+), les affects déplaisants et facilitants (N+), les affects plaisants et déstabilisants (P-) et les affects déplaisants et déstabilisants (N-).

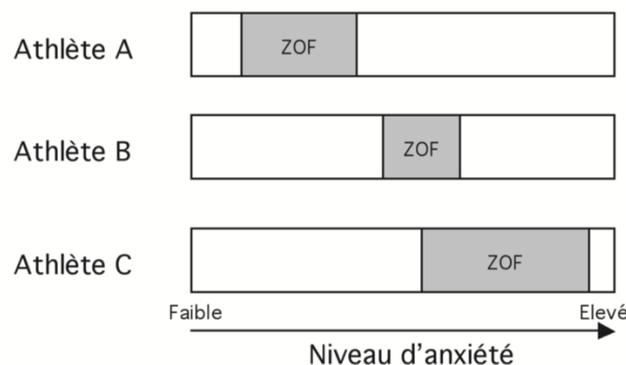


Figure 10. Modèle de la zone optimale de fonctionnement (Hanin, 1986).

Cette figure se concentre sur l'anxiété, en soulignant qu'il s'agit d'une zone, plus ou moins importante où l'athlète peut évoluer de manière optimale. Nous sommes conscients que ce modèle a plusieurs fois été remis en question d'un point de vue théorique (Debois, 2000). Il en est de même pour les autres émotions, qu'elles soient considérées comme positives ou négatives. Nous retenons la perspective individuelle de ces travaux, intéressantes pour le joueur leader dans la capacité à reconnaître sa propre émotion et se situer par rapport à un fonctionnement adéquat ou à une nécessité d'évolution en vue de la performance.

Ensuite, les émotions sont des réactions discrètes et instantanées à l'environnement, qui ne durent que quelques secondes ou minutes. Elles sont dirigées vers un élément associé à l'environnement. Les humeurs sont, quant à elles, plus diffuses et peuvent s'étendre dans le temps (mois, semaines). Elles sont davantage axées sur un état d'esprit général. Cet état d'humeur a souvent été étudié à travers le *Profil Of Mood State* (POMS) de McNair, Lorr et Droppleman (1971) qui donne six types d'humeurs : tension, dépression, colère, vigueur, fatigue, confusion. Cet état d'humeur peut donc se prolonger tout au long ou sur une durée déterminée d'un match. Il est l'arrière-fond des pensées et des actes et peut donc influencer le seuil de déclenchement d'une émotion et affecter les comportements de l'athlète.

Enfin, certaines études se concentrent sur la mesure d'états affectifs à partir d'inventaires d'états affectifs, le plus utilisé étant le *Positive Affect Negative Affect in Sport* (PANAS) de Watson, Clark, et Tellegen (1988). Ce point de vue souligne que l'athlète vit dans sa pratique des états affectifs positifs et des états affectifs négatifs.

La littérature s'est régulièrement orientée sur les émotions ou les affects négatifs pour la performance. Nous prenons le parti d'aborder l'émotion d'un point de vue individuel et collectif. En effet, nous estimons que le joueur leader peut ressentir à la fois ses émotions et les émotions possiblement différentes de ses coéquipiers. Il existe un réel intérêt à analyser la dynamique des émotions au cours d'un match, bien que cela soit très complexe. Souvent les émotions sont analysées en amont ou en aval d'une compétition à travers les outils comme le POMS, le PANAS ou encore la ZOF. Ces trois modèles sont intéressants mais comme le souligne Debois (2003), il semble opportun d'étudier les fluctuations émotionnelles afin de mieux comprendre la relation entre émotion et performance.

Les joueurs de sports collectifs vivent des émotions individuelles et collectives comme le stress pouvant perturber la performance. Dans la gestion de moments de stress importants, la notion de coping (faire face) a été essentiellement investiguée à travers les stratégies individuelles (Tamminen & Gaudreau, 2014). Nicholls, Taylor, Carroll et Perry (2016) ont tenté de proposer une nouvelle classification des stratégies de coping : la première est un coping centré sur la maîtrise, positivement associée à la performance sportive ; la seconde est la régulation interne des événements amenant du stress, tandis que la troisième est orientée sur le désengagement des objectifs amenant le sportif à la réduction d'efforts. Cette dernière semble être négativement associée à la performance selon les auteurs, bien qu'il soit nécessaire de l'analyser plus finement. À ce jour, pour ces auteurs, la relation entre les stratégies de coping individuelles et la performance sportive n'est pas établie positivement. Au niveau collectif, les récents travaux de Leprince, d'Arripe-Longueville, Chanal et Doron (2019) ont permis d'identifier quatre dimensions dans les stratégies de *communal coping* : les efforts communaux axés sur les problèmes, l'adaptation axée sur la relation, la gestion communautaire des émotions et le retrait des objectifs communs. Dans notre travail, bien que nous n'analysions pas prioritairement les effets et antécédents collectifs des émotions, nous attachons cependant un regard important sur les joueurs ayant des responsabilités pour l'équipe (Leprince, D'Arripe-Longueville & Doron, 2018), puisqu'ils ont un impact sur la gestion collective des émotions à travers leurs habiletés intrapersonnelles et interpersonnelles. L'adaptation collective ou le *communal coping* sont des éléments à prendre en compte dans la formation du leader, sur l'identification des émotions et la gestion de celles-ci. Nous estimons d'une part que le joueur leader doit être capable de reconnaître ses propres émotions au cours du match, d'avoir la capacité à se réguler individuellement pour la performance (Martinent, Campo, & Ferrand, 2012). Le joueur doit être capable de gérer ses moments de stress important durant la compétition (Mellalieu, Hanton, & Shearer, 2008). Comme le soulignent Tamminen, Gaudreau, McEwen et Crocker (2016), il existe des stratégies de régulation des émotions pour essayer d'améliorer les émotions des autres mais aussi des stratégies qui peuvent aggraver les émotions des autres. Les récents travaux de Campo, Mackie et Sanchez (2019) sur le sujet soulignent qu'il existe trois mécanismes permettant d'expliquer les émotions des joueurs : les processus psychosociaux de régulation émotionnelle, la contagion des émotions et l'influence des processus identitaires. En effet, Cotterill et Fransen (2016, p. 129) expliquent que « *les recherches futures pourraient également déterminer la manière dont les émotions positives et négatives, telles que l'excitation, la colère et l'anxiété, traversent toute l'équipe* ». Le joueur leader est une personne privilégiée qui peut avoir une influence positive ou négative sur les émotions de ses coéquipiers

(Campo, 2012). Ainsi, nous souhaitons pouvoir contribuer à la littérature scientifique sur la dimension interpersonnelle des émotions. Dans notre travail de formation du leader, la sensibilisation du joueur à cette dimension est importante. Le(s) leader(s) doivent faire face aux ressentis de leurs coéquipiers, dans le ressenti des émotions collectives de l'équipe au cours du match.

Un débat scientifique existe sur la notion d'intelligence émotionnelle. Deux points de vue se distinguent, l'un parlant d'une habileté qui a été apprise et qui varie d'une situation à l'autre ; le second étant un trait relativement stable au cours du temps. Nous considérons que cette intelligence émotionnelle est à la fois une habileté puisqu'elle peut se travailler mais également un élément que l'on peut mesurer à la manière d'un trait.

Pour appuyer notre propos, nous mobilisons le modèle tripartite de Mikolajczak (2008), seul modèle permettant de lier trait et habileté de l'intelligence émotionnelle. Ce dernier a notamment fait émerger cinq grandes compétences émotionnelles, reprises par Dosseville, Laborde et Allen (2016, p. 246) :

- 1- *« **L'identification** de ses propres émotions et de celles des autres,*
- 2- *La **compréhension** des causes et des conséquences de ses émotions et de celles des autres,*
- 3- ***L'expression** des émotions de manière socialement acceptable et permettant aux autres d'exprimer leurs émotions,*
- 4- *La **régulation** du stress et ses émotions, et ceux des autres,*
- 5- ***L'utilisation** des émotions et celles des autres pour accroître leur efficacité. »*

Nous pouvons voir les caractères intrapersonnels et interpersonnels de cette vision, que nous allons mobiliser dans notre travail. La tendance scientifique actuelle met donc l'accent vers ces compétences émotionnelles. Chacune de celles-ci peut se décliner sur trois niveaux. Voici la définition de chacun de ces niveaux, issue des travaux de Dosseville, Laborde et Allen (2016, p. 246) :

- *« Le premier niveau concerne les connaissances implicites et explicites qu'un individu peut avoir sur les compétences précédemment citées ;*
- *Le deuxième niveau renvoie à la capacité à appliquer ces connaissances en situation émotionnelle ;*
- *Enfin, le troisième niveau se réfère à la propension à se comporter d'une certaine manière dans les situations émotionnelles de manière générale. »*

Comme le soulignent les auteurs, ces trois niveaux peuvent interagir les uns avec les autres, mais ne sont pas réellement corrélés scientifiquement. Ainsi, nous aborderons plus généralement cette notion de compétences émotionnelles, qu'il est possible à la fois de développer et d'analyser. L'étude de Lane, Devonport, Soos, Karsai, Leibinger et Hamar (2010) montre qu'un athlète ayant un score d'intelligence émotionnelle élevé ne fait pas le lien avec le résultat de la compétition, qu'elle soit considérée comme facile ou difficile ; il a une tendance à ressentir des émotions plaisantes, le jour de la compétition. Les auteurs font le lien avec les expériences émotionnelles le jour des compétitions. Nous souhaitons pour notre part, lier les émotions à la notion d'expérience et de perception émotionnelle en situations de matchs. Dans la formation des joueurs leaders, nous mobilisons ces notions pour créer un suivi quantifié de l'intelligence émotionnelle et une formation sur les différents niveaux de compétences émotionnelles.

Enfin, Vorraber (2010) explique que les prises de décisions sont influencées par les émotions. Il faut les prendre en compte pour définir et qualifier l'impact de celles-ci sur les choix en situation de pratique. Nous savons théoriquement que les émotions sont le résultat la relation de l'individu avec son environnement (Lazarus, 1999). Le joueur évalue la situation au regard de ses valeurs, de ses besoins, de ses objectifs et se construit un point de vue subjectif. Cette subjectivité est individuelle, mais aussi parfois collective. Une émotion positive offre une meilleure perception de la situation (Schmitz, De Rosa, & Anderson, 2009). Ainsi, un joueur sera plus performant s'il perçoit les détails utiles de la situation. Cependant, l'émotion ne doit pas dépasser les aspects cognitifs pour ne pas affecter la prise de décision du joueur. C'est particulièrement le cas pour les actions précédentes, les émotions de réussite ou d'échec peuvent influencer la prise de décision du joueur leader. Naturellement, un joueur conserve un souvenir et une émotion de la réussite ou de l'échec de la situation précédente, ce que Damasio (2006) appelle un marqueur somatique. La capacité à basculer sur la situation suivante semble être un élément intéressant à travailler. Comme l'explique Petiot (2017), l'aspect primordial de la décision est qu'elle soit plus rationnelle qu'émotionnelle. Dans son interprétation de l'émotion, il s'agit d'offrir la possibilité de vivre cette émotion individuelle positive pour optimiser sa performance sur le terrain.

Woodman, Davis, Hardy, Callow, Glasscock & Yuill-Proctor (2009), en reprenant les travaux de Lazarus (2000) ont pu souligner la présence de plusieurs émotions comme le bonheur, l'espoir et la colère au cours d'un match de rugby. Ils suggèrent que l'analyse de l'ensemble de ces émotions des sportifs doit être encore améliorée, sans se concentrer uniquement sur

l'anxiété. Récemment, une étude sur les émotions dans les sports de contact a montré la prédominance de recherches étudiant la colère et l'anxiété comme émotion étudiée. Pourtant, Campo, Champely, Lane, Rosnet, Ferrand & Louvet (2019) ont souligné le fait que ces deux émotions n'étaient pas bénéfiques pour la performance. Dans le sport, d'autres émotions apparaissent comme la frustration, la déception, la joie ou encore l'espoir (Lazarus, 2000 ; Jones & Uphill, 2004 ; Sève, Ria, Poizat, Saury, & Durand, 2007). Ces émotions peuvent être individuelles et se diffuser au sein d'un collectif. Cette contagion émotionnelle entre les joueurs peut avoir un impact sur les prises de décisions (Parkinson & Simons, 2009), et les entraîneurs y sont aussi sujets (O'Neil, 2011). Pour le leader, l'importance réside dans la capacité à prendre de la hauteur en contexte de match. Être capable d'analyser sa propre émotion, son intensité et si elle est positive ou négative pour la performance. Si un leader transmet une émotion négative à un coéquipier, par sa gestuelle ou sa parole, le joueur touché peut perdre le sens du jeu et/ou du collectif pendant un certain temps. D'un point de vue collectif, le travail est le même, capter l'état émotionnel de l'équipe au cours des matchs semble être très important pour pouvoir l'impacter si besoin. Toute émotion induite par la contagion affecte à son tour les évaluations de la situation actuelle, les joueurs ont donc un jugement altéré à partir du moment où une émotion est transmise par une personne externe. Il s'agit ensuite d'ancrer les émotions positives et de trouver des stratégies pour basculer d'une émotion déplaisante et/ou débilite vers une émotion plaisante qu'elle soit négative ou non (ex : colère). L'émotion collective peut différer de l'émotion individuelle.

3.4. Les ressources attentionnelles du joueur

Les processus attentionnels reprennent de nombreux éléments de la littérature scientifique. Nous faisons le choix de nous focaliser sur les aspects attentionnels pour le joueur leader sur le terrain. En effet, en reprenant l'Ottawa Mental Skill Assesment de Fournier et al. (2006), les habiletés cognitives sont caractérisées par la concentration, le contrôle des distractions, l'imagerie, la pratique mentale et la planification des compétitions. Dans le sport, les items de ce questionnaire sont orientés sur l'attention, élément privilégié pour la prise de décision sur le terrain. L'attention est un processus complexe est la capacité à sélectionner et à orienter l'esprit. C'est un processus mental non observable permettant de se focaliser sur certaines caractéristiques de l'environnement ou sur certaines pensées ou activités.

L'attention apparaît comme un processus complexe influant sur de nombreux aspects de l'activité humaine, qu'elle soit cognitive (e.g. calcul, lecture, résolution de problème, mémoire) ou sensori-motrice (le mouvement au sens large). La mémoire et la perception sont des éléments essentiels à la pratique du joueur sur le terrain, afin de prendre les décisions adéquates à la fois dans le jeu mais aussi pour l'équipe dans les choix tactiques (Poolton, Masters, & Maxwell, 2006). L'attention est la porte d'entrée des perceptions avec une prise de conscience de stimuli. C'est aussi un mécanisme de contrôle du traitement de l'information permettant d'orienter la direction et la focalisation de l'attention. C'est un filtre des messages multi sensoriels sur les différents sens à disposition du sportif : visuel, auditif, kinesthésique, auditif et gustatif. Dans son développement il est nécessaire d'avoir un apprentissage à la fois moteur et cognitif.

Les habiletés cognitives contribuent à stabiliser et à augmenter la performance. L'attention est un processus à capacité limitée, son automatisation est très avantageuse puisqu'elle permet de gagner du temps dans la réalisation d'une action. La focalisation attentionnelle est considérée comme la capacité à se concentrer sur un stimulus en particulier, en mettant de côté les éléments non nécessaires (Cox, 2012). Cela permet aussi de libérer des ressources attentionnelles pour la réalisation d'autres tâches. Cependant l'automatisation peut également entraîner des interférences avec d'autres processus. Il est ainsi nécessaire de former et de clarifier les différents éléments dignes d'attention pour le joueur. Nideffer (1976) propose un modèle permettant d'analyser les modalités d'allocation de l'attention selon deux dimensions agissant en interaction :

- amplitude de l'attention : large vs étroite
- focalisation de l'attention : interne vs externe



Figure 11. Modèle des styles attentionnels, Nideffer (1976)

Les travaux de Nideffer (1989), avec 814 athlètes, sur l'attention et le type de sport selon les types d'habiletés, ont montré que pour les sports à habiletés fermées, les sportifs ont plus de capacités à rétrécir l'attention. Dans les sports à habiletés ouvertes et les sports collectifs, les athlètes ont une tendance à avoir un faisceau ample et externe. Selon Nideffer, chez les experts, l'attention est focalisée sur l'activité, avec la capacité de se couper de tout distracteur. On parle d'une attention intense et constante. Chez les jeunes athlètes, la différence est marquée puisque le faisceau attentionnel interne est moins efficace, ils ont une moindre capacité à traiter plusieurs stimuli en même temps.

Lorsqu'un athlète est confronté à la réalisation de tâches multiples simultanées (deux tâches ou plus), il doit répartir ses ressources attentionnelles entre les différentes tâches à effectuer. On parle alors d'attention divisée, qui représente la capacité à partager son attention et à suivre deux programmes ou à réaliser deux actions ou plus simultanément (Coull, 1998). Les recherches en psychologie cognitive sur l'attention ont montré que lorsque l'on effectue au moins deux tâches simultanément, la performance décline dans l'une ou l'autre des deux tâches, voire dans les deux. Tout semble se passer comme si le partage de la capacité attentionnelle était limité (Kahneman, 1973). Souvent dans l'incapacité de réaliser pleinement des tâches multiples auxquelles ils peuvent être confrontés, les athlètes ont tendance à orienter leur attention sur une des tâches à accomplir. On parle alors d'attention sélective qui correspond à la capacité à se focaliser sur une source d'information spécifique et à ignorer les autres sources d'informations évaluées comme non pertinentes, souvent définies comme des distracteurs.

Lorsque notre attention est centrée sur une tâche, nous nous rappelons moins bien des autres tâches qui deviennent alors non pertinentes. En d'autres termes, l'attention sélective permet de traiter à fond un type d'informations pertinentes, et de négliger ainsi les autres informations non pertinentes, mais parfois aussi pertinentes (Posner & Boies, 1971). Cette focalisation liée à l'attention sélective peut donc avoir un impact positif mais également négatif sur le déroulement de l'action.

Concrètement, il existe différents facteurs modulant le degré d'interférence entre deux tâches :

- le degré d'efforts consentis : à savoir si le joueur détient une motivation importante à réaliser la tâche ;
- la ressemblance ou proximité entre les tâches ;
- le niveau d'expertise du joueur.

Dans ce sens, Shiffrin et Schneider (1977) présentent deux modes de traitement de l'information : le traitement automatique et le traitement contrôlé.

Le traitement automatique est considéré comme rapide, utilisant peu de ressources, fonctionnant en parallèle. Ce traitement est difficile à interrompre puisqu'il est relativement rigide, il est également résistant au changement. Il peut être exécuté simultanément avec une autre activité sans coût, il n'y a que très peu d'interférence.

Le traitement contrôlé est plus lent, il coûte en énergie cognitive puisqu'il fonctionne en série. Ce traitement est bien plus facile à interrompre puisque peu ancré chez le joueur, mais par un apprentissage spécifique, il peut être modifié et amélioré. Enfin, il ne peut pas être exécuté simultanément avec une autre activité sans coût, puisqu'il est très sensible à l'interférence.

Dans la recherche, les études entre les novices et les experts montrent des différences significatives dans le traitement des informations. Beilock, Carr, MacMahon et Starkes (2002) ont montré que les experts étaient plus en difficultés lorsque l'on leur demande se concentrer sur la tâche étape par étape. Par contre, les experts sont plus à l'aise lorsque la demande concerne plusieurs stimuli, ils gèrent mieux la pluralité d'informations à traiter par rapport aux novices. L'expert est plus à l'aise lorsqu'il se focalise sur la performance à l'exécution (Beilock, Bertenthal, McCoy & Carr, 2004). Ces auteurs mettent en avant qu'un traitement contrôlé d'une situation déjà maîtrisée peut ainsi diminuer la performance du pratiquant expert. La réduction du temps de traitement des informations semble être un axe d'optimisation de performance pour le joueur leader de rugby. Cependant, peu d'études se sont intéressées à la formation attentionnelle et cognitive du joueur de rugby. La récente étude de Widenhoefer, Miller, Weigand, Watkins et Almonroeder (2019) sur l'attention lors de la réception aérienne pour

réduire les blessures en rugby a montré l'intérêt d'un entraînement des athlètes de rugby avec un focus attentionnel externe.

En match, ce joueur doit prendre des décisions pour son équipe en un temps court. La capacité à utiliser grâce à l'entraînement ce traitement automatique serait utile en match. De plus, sur certaines situations particulières, basculer entre traitement automatique et traitement contrôlé selon les situations semble être intéressant pour le joueur. Les travaux d'Abernethy (2001) vont dans ce sens : l'automatisation de certaines tâches offre la possibilité de traiter d'autres éléments dans l'action, permettant le traitement d'une deuxième tâche. Le joueur peut ainsi orienter son attention vers ce qu'il lui semble digne d'intérêt, les détails qui lui semblent utiles (Beilock, Wierenga, & Carr, 2003). Dans les sports collectifs soumis à cette pression, les athlètes ont besoin de capacités attentionnelles très développées pour percevoir consciemment plusieurs stimuli pertinents dans leur champ visuel (Abernethy, Maxwell, Masters, Van der Kamp & Jackson, 2007). La pression temporelle entourant le match demande au joueur de traiter les informations pertinentes pour prendre la décision optimale pour son équipe. L'objectif pour le joueur est d'ancrer des situations pour un traitement automatique par un apprentissage particulier des situations et des gestes à réaliser. Dans le monde rugbystique, la notion d'intelligence situationnelle (Villepreux, 1993) est employée par de nombreux professionnels. Elle prend en compte le rapport d'opposition entre l'attaque et la défense dans l'observation du jeu de mouvement global défendu par Deleplace (1979). Le joueur de rugby évolue constamment dans ce rapport en basculant de situations en position d'attaquant à des situations de défenseur. Ce changement de statut demande au joueur d'avoir la capacité de bascule attentionnelle adéquate.

Enfin, les récentes recherches comme celle de Santos, Padilha Maickel et Teoldo (2014) ont montré le lien entre les actions précédentes et la décision à prendre, expliquant que les émotions ont une influence sur la réflexion cognitive. Les travaux de Voraber (2010) soulignent l'importance d'une habileté cognitive pour prendre une décision et gérer ses émotions. La capacité attentionnelle d'un joueur est liée aux prises de décisions (Hüttermann, Memmert & Nerb, 2019). Ainsi, s'entraîner à faire le tri dans les informations et/ou installer une routine de traitement des informations pour les leaders semble être une solution permettant de prendre la décision la plus cohérente pour l'équipe. Les athlètes qui possèdent une meilleure capacité attentionnelle peuvent choisir parmi un plus grand nombre de possibilités d'action pour résoudre une situation ou une tâche (Williams, Davids & Williams 1999). Dans l'apprentissage des situations, il nous semble utile de s'intéresser aux styles d'attribution des échecs et des réussites

des joueurs, à savoir s'ils sont internes ou externes. Cela permettrait de spécifier l'automatisation de certaines situations ou de certains gestes en lien avec les émotions. Rees, Ingledew et Hardy (2005) définissent trois étapes pour leur modèle d'attributions causales :

- Identifier l'état d'attribution actuel de la personne et prêter attention à la dimensionnalité de l'attribution.
- L'utilisation d'informations cohérentes, distinctives et consensuelles pour aider les gens à se concentrer sur ce qu'ils peuvent et ne peuvent pas contrôler et à faire des attributions plus constructives.
- La dernière étape consiste à aider les gens à mieux faire face aux aspects sur lesquels ils n'ont vraiment aucun contrôle.

Ce travail semble nécessaire pour l'apprentissage et la formation du joueur. Dans sa transition vers le monde professionnel, le joueur leader met en place des ancrages sur certains éléments pour optimiser sa pratique.

3.5. Synthèse provisoire

A partir des éléments décrits dans ce troisième chapitre, voici ce que nous retenons :

- Nous utilisons un modèle particulier pour la formation du joueur leader mobilisant trois thèmes à savoir la motivation, les émotions et l'attention ;
- Les habiletés motivationnelles regroupent l'autodétermination et les buts d'accomplissement ;
- Les habiletés émotionnelles sont abordées à travers les compétences du joueur vis-à-vis de ses propres émotions et de celles des autres ;
- Les habiletés attentionnelles sont liées à la différence entre un expert et un novice dans le traitement des éléments pertinents qu'ils rencontrent en cours de pratique.

Chapitre 4 : Les apports de modèles théoriques utiles à la formation aux prises de décision

Ce chapitre présente tout d'abord les apports de la psychophénoménologie pour notre objet de recherche. Ce courant théorique est pertinent pour rendre intelligible le vécu du joueur leader lors des prises de décision en jeu. Pour ce faire, nous verrons que le joueur, individu subjectif, peut utiliser la position de parole incarnée pour accéder à l'évocation de son activité. Enfin, nous envisagerons les différents courants de la prise de décision adéquats pour le joueur et l'analyse de son activité.

4.1. Les différentes approches de la prise de décision en sport

4.1.1. Des décisions en jeu liées à une dimension stratégique-tactique

Notre travail est orienté sur l'activité des joueurs leaders en match. Elle se caractérise par des prises de décisions individuelles dans leur jeu mais également par des décisions collectives. Une décision collective a un impact sur le déroulement de jeu dans le match. En liant prise de décision et leader, nous avons pu voir que certains chercheurs ont travaillé sur le sujet. Cotterill et Franssen (2016, p. 5) ont donné un exemple en disant que « *les leaders informels peuvent soit soutenir ou saper (en désaccord) les décisions prises par le leader officiel. Les actions de ces leaders informels peuvent à leur tour avoir un impact sur les perceptions du reste de l'équipe et peuvent renforcer davantage une vision partagée ou, à leur tour, semer la discorde au sein de l'équipe* ».

L'expérience vécue par les joueurs sert donc de point d'appui en termes de connaissances mobilisées pour prendre des décisions en jeu (Mouchet & Bouthier, 2006). Les leaders sont donc les joueurs prioritairement décisionnaires, que ce soit le leader formel ou le leader informel. Ainsi, lorsque ces joueurs vont reconnaître une situation ou un élément qu'ils ont déjà vécu, ils auront la possibilité d'anticiper l'action ou la situation pour prendre la meilleure décision pour le collectif (Ward, 2003). Lazarus (1991) évoque un triptyque entre motivation, environnement et intérêt, permettant de prendre sa propre décision.

De plus, dans leur pratique, les joueurs font osciller leur jeu et leurs prises de décisions entre une forme de raisonnement et l'intuition du jeu (Raab, 2003, 2007 ; Mouchet, 2014). Il existe des moments où le joueur suit sa propre logique et d'autres où il mobilise la logique collective

partagée par l'équipe (Mouchet & Bouthier, 2006). Cette dernière est souvent support de la stratégie, du plan de jeu de l'équipe, du référentiel commun. En effet, (Deleplace, 1979, p. 17 - 18) explique que « *parce qu'il y a référentiel commun d'interprétation, il y a du même coup référentiel commun de décision, et référentiel commun d'exécution, c'est-à-dire communication possible* ». Elle permet d'ordonner et de coordonner une équipe à fonctionner ensemble. Dans le cadre d'une équipe de rugby, la difficulté revient à aligner les idées et les valeurs de chacun des joueurs pour les harmoniser dans un cadre commun : le groupe. Ainsi, chacun des joueurs sur le terrain vit des émotions individuelles à chaque instant, mais également collectives, qui vont influencer la décision dans le jeu. Mais il y a aussi une logique intuitive plus propre au joueur, qui peut être un peu différente de l'équipe. On voit régulièrement des joueurs sortir du cadre équipe au cours d'un match et agir selon leur propre logique. Qu'est-ce que le joueur va faire de ce moment ? Il s'agit d'interroger le joueur afin de cibler les éléments qui font sens et qui l'ont amené à sortir de la logique collective.

La littérature scientifique s'est beaucoup intéressée à la dimension stratégique-tactique du jeu. La stratégie correspond à tout ce qui est mis en place à l'action, en amont. Les joueurs et les staffs choisissent des plans d'actions pour mettre en difficulté l'adversaire. La tactique se situe quant à elle en match. En effet, au cours du jeu, des ajustements sont nécessaires, il faut modifier les schémas définis en fonction de ce que l'adversaire produit. En cours de jeu, le système doit être produit, se maintenir au cours du temps et même se définir lui-même. Cette dimension est résumée par le schéma de Gréhaigne (1989) :

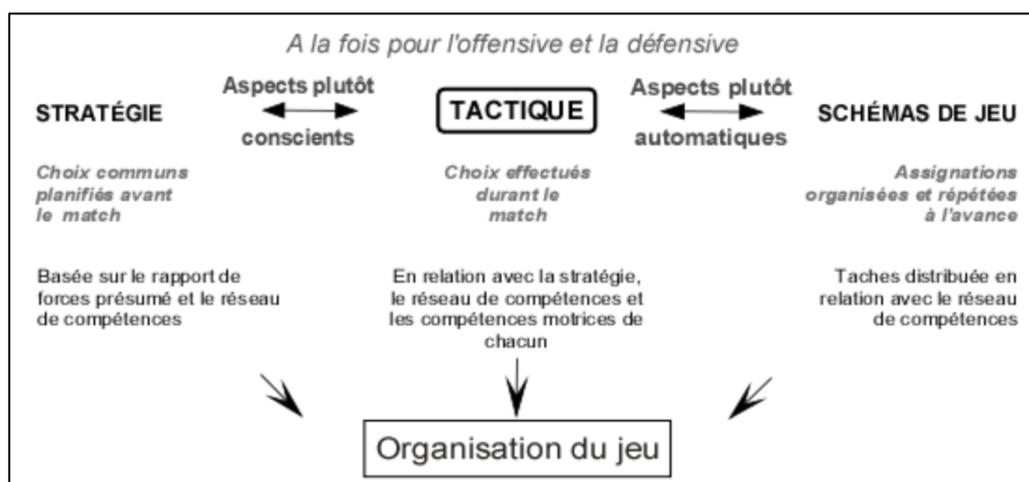


Figure 12. Rapport entre stratégie, tactique, schémas de jeu et organisation du jeu (Gréhaigne, 1989)

À partir de ce schéma, notons que la stratégie et la tactique sont liées par des aspects conscients et que des aspects automatiques connectent la tactique et les schémas de jeu. D'un point de vue pratique, pour qu'une équipe fonctionne, il faut le lien entre l'initiative individuelle et le collectif (Deleplace, 1979). Bouthier (2000) conçoit une coordination entre le projet collectif et l'adaptation individuelle, c'est-à-dire faire un lien entre stratégie et tactique, dans l'instant, de manière singulière. L'initiative individuelle fait partie de l'arrière-plan décisionnel (Mouchet 2005). L'activité décisionnelle, effectuée par le protagoniste durant le match, est liée à plusieurs éléments : la stratégie préalable, le réseau de compétences et les compétences motrices. La tactique permet un ajustement de cette stratégie établie avant le match (Mouchet, 2014). Le joueur leader est confronté à des situations où il est nécessaire d'adapter son jeu pour atteindre les objectifs définis. Nous nous inscrivons dans la perspective d'une activité décisionnelle complexe qui prend appui sur des schémas préétablis avec des régulations dans l'action selon le déroulement du jeu, à partir du travail de Gréhaigne, Godbout, et Bouthier (2001). Cette tactique sous-entend qu'il doit y avoir une articulation entre l'initiative individuelle et la coordination entre les joueurs de l'équipe, et ainsi de répondre à l'hypothèse fondamentale de Deleplace (1979) : créer un référentiel commun permettant de combiner ces aspects. Le joueur qui fait le choix d'une initiative, demande indirectement à ses coéquipiers de comprendre le jeu, de le suivre dans son action et de transférer cette situation pour l'exploiter à leur avantage sur la suite du jeu (Mouchet, 2014). À l'heure actuelle, l'approche cognitiviste est moins prégnante dans la littérature, mais nous estimons que certains de ses aspects sont nécessaires et utiles pour comprendre les joueurs dans leur pratique. Les recherches ont montré qu'une meilleure prise de décision offre une meilleure performance (Guia & Araujo, 2014), nous comprenons que nombre de recherches s'intéressent à ce sujet. Petiot (2017) a ainsi fait l'inventaire de soixante articles traitant de ce sujet entre 2001 et 2015, sur plusieurs pays. Il en ressort que les athlètes peuvent développer leurs habiletés pour développer une meilleure prise de décision. La notion d'intelligence tactique (Gréhaigne, 2014) évolue au cours de la formation, l'objectif résidant dans la capacité à maintenir celle-ci tout au long d'un match. Il en est de même pour Petiot (2017, p. 6), « *la problématique dans la formation des joueurs est de les amener à bien faire la bonne action, et ce le plus souvent possible tout au long de la partie* ». L'intelligence tactique se traduit sur l'instant à travers la cognition du joueur, mais aussi à travers le mouvement général des joueurs autour de lui : il s'agit d'une réaction à l'évolution du jeu. Mouchet (2003, p. 76) explique qu'une « *difficulté demeure en ce qui concerne l'interprétation des conduites décisionnelles tactiques, dans des situations d'opposition* ».

évolutives, avec des moments de pression variable selon que le joueur est ou n'est pas en zone cruciale ».

4.1.2. Différents modèles et approches théoriques de la prise de décision en sport

L'analyse du rapport d'opposition permet de comprendre les choix, les évolutions et les adaptations au cours de la pratique en match (Deleplace, 1979). Ce rapport d'opposition, peut évoluer au cours du match en fonction de la possession du ballon, du score, de l'occupation du terrain, qui font qu'une équipe prend le dessus sur l'autre. La décision du joueur porteur de balle doit donc faire basculer ce rapport en faveur de son équipe pour lui permettre de prendre un avantage, même momentané. La littérature scientifique s'accorde sur le fait que des décisions se prennent au point de rencontre des deux équipes, sur la ligne d'avantage (Deleplace, 1979) et aussi à la distance plus éloignée de cette zone, afin de décider comment faire évoluer le jeu : *« l'évaluation du rapport de force conditionne la pertinence de la décision »* (Pharamin et al., 2016, p. 11). Les joueurs, en fonction de leur perception du rapport de force, sont susceptibles d'orienter leurs stratégies individuelles et leurs adaptations tactiques au cours du jeu (Gréhaigne, Godbout, & Bouthier, 2001). Le joueur leader fait appel à ses connaissances du jeu et de l'activité au sens large, faisant apparaître sa propre logique du jeu. Les travaux de Bouthier et Durey (1995) ont montré que les composantes de l'action sportive sont multiples et qu'une approche « tactico-technique », en sports collectifs, peut être développée. On ne peut faire abstraction des autres composantes de la performance : la gestion du potentiel physique, la vigilance, le choix des solutions pertinentes, et les valeurs et représentations.

Nous tentons de caractériser les différents modèles existants dans le monde scientifique ainsi que notre mobilisation de chacun d'entre eux.

Tout d'abord, le modèle cognitiviste envisage l'activité décisionnelle selon le modèle du Système de Traitement de l'Information (STI) (Schmidt & Debù, 2003 ; Schmidt & Lee, 2005). Le joueur capte des informations de son environnement et choisit une des alternatives possibles avant d'agir (Mouchet, 2021). Cette cognition fait partie d'un système complexe et conscient de l'action, il traite l'information sélectionnée (Orasanu & Connolly, 1993). Elle prend en compte deux types de travaux : les recherches sur le contenu et les connaissances de la mémoire à long terme et les recherches sur les stratégies de prises d'information (Bossard, Kermarec,

Buche, & Tisseau, 2008). Ainsi, le joueur met en place un plan et une anticipation de l'action qu'il va réaliser. Cela constitue « *un monde objectif prédéfini, commun, perçu et représenté* » (Mouchet, 2003, p. 54). Tous les acteurs auraient donc une représentation rationnelle, commune voire identique qui les mèneraient à traiter l'information perçue de la même manière. Le protagoniste tente de faire un lien entre le connu et l'inconnu (Mouchet, 2003). Cela amènerait le joueur à produire une forme d'algorithmes du type « Si...alors » et donc à avoir une décision délibérative (Mouchet, 2012b). La décision devient ainsi rationnelle, se fait de manière implicite ; elle est exécutée dans le cadre d'un processus cognitif séquentiel consistant à percevoir, à décider et à agir, avec des boucles de rétroaction (Raab, 2005). Lors des situations complexes en sports collectifs (McMorris & Graydon, 1997), le joueur sélectionne dans l'instant des indices et les relie à ce qu'il connaît. Il utilise ses sens pour analyser une situation de jeu afin de réaliser un choix. Dans l'observation qu'il fait, il analyse les éléments qui lui semblent pertinents et en fait un plan d'action. Bouthier (2016) parle de « vigilance mentale » et de ses points de focalisation avec des prises d'informations essentiellement visuelles. Selon les plans d'opposition en collectif total, collectif partiel et homme contre homme (Deleplace, 1979), le joueur porte son attention sur différents éléments pour prendre une décision. Par exemple, Bouthier (1986) explique que sur le plan homme contre homme, le porteur de balle en situation de duel serait attentif aux genoux de son opposant direct pour la direction de course et aux mains et aux doigts pour la passe. Dans notre recherche, le leader va capter des informations qu'il va traiter sur des décisions de jeu pour l'équipe, en référence à un traitement défini, ce modèle a donc du sens pour notre travail. Cependant, ce modèle présente des limites quant à la complexité des situations rencontrées par les joueurs sur un terrain (Lenzen, Theunissen, & Cloes, 2009), mais également des changements de décisions adaptatifs en cours de situations selon la pression temporelle et physique rencontrée par le joueur (Mouchet, 2014). Enfin, la subjectivité des joueurs peut aussi pondérer cette approche puisqu'ils interprètent et ressentent chacun certains éléments différemment dans l'action (Mouchet & Bouthier, 2014). Tous les joueurs de notre travail ont une part de connaissances partagées, mais ils ont également des subjectivités et des sensibilités différentes.

De ce fait, un autre courant explicatif de la prise de décisions est intéressant : le Naturalistic Decision Making (Salas & Klein, 2001). Ce modèle a été initialement développé dans les mondes militaire, nucléaire et de l'aviation afin d'aider les acteurs à identifier des situations, prendre des décisions et agir avec des conséquences significatives pour ces acteurs et leur environnement (Lipshitz, Klein, Orasanu & Salas, 2001). Klein (1997, 2008) a développé au

sein de cette théorie, le modèle Recognition Primed Decision (RPD). Les prises de décisions seraient liées à la reconnaissance de configurations, d'une situation par rapport aux expériences passées (Ross, Shafer & Klein, 2006). En sport, Macquet a analysé les décisions sur l'attaque et la défense en volleyball (2009), Bossard, Keukelaere, Cormier, Pasco et Kermarrec (2010) ont travaillé sur les contre-attaque en hockey sur glace, Kermarrec et Bossard (2014) ont investigué la prise de décisions défensives en football. Ce modèle permet de caractériser et d'expliquer les décisions des athlètes dans des situations complexes et temporellement réduites. Il n'y a pas de nécessités de comparer les multiples plans d'action alternatifs pour prendre une décision dans les situations vécues (Macquet, 2009). Des études en handball ont montré que les athlètes experts prenaient plusieurs décisions avant de sélectionner celle qui correspond le mieux à la situation rencontrée (Johnson & Raab, 2003). Pour notre travail de recherche, le joueur leader va être amené à prendre des décisions à partir d'éléments qui font sens pour lui, issus de son expérience vécue de joueur. Dans ce modèle, initialement, le joueur prenant la décision reconnaît la situation à travers des éléments que l'expérience a montrés utiles. Cette reconnaissance a ensuite quatre variables : (a) les attentes, (b) les indices pertinents, (c) les objectifs plausibles et (d) l'action typique. Bossard et al. (2010) ont fait émerger une cinquième variable appelée connaissances dans leurs travaux sur le hockey sur glace. Lorsque la situation est incertaine ou peu familière, les athlètes ont tendance à mobiliser des connaissances comme mécanisme de diagnostic (Kermarrec & Bossard, 2014). Dans la continuité, Bossard, Kermarrec, Keukelaere, Pasco et Tisseau (2011, p. 142) ont appuyé cette variable dans une étude sur le football en précisant le contenu des connaissances pour le joueur, qui « *se référaient au joueur lui-même, aux points forts ou faibles des adversaires et des partenaires, à la situation de contre-attaque, à la conception du jeu au football, ou encore aux règles du jeu ou règles d'actions individuelles et collectives* ». Klein (1997, 2008) donne trois modalités de reconnaissance pour les athlètes : une reconnaissance simple, un diagnostic de la situation et une évaluation d'un cours d'action. En reprenant les travaux de Macquet (2009, p. 66), ces niveaux sont définis : « *Au niveau 1, la situation est rapidement perçue comme typique, le décideur peut donc rapidement mettre en œuvre une ligne de conduite qui correspond à cette situation typique. Au niveau 2, la situation n'est pas perçue comme typique dans un premier temps, le décideur doit donc la clarifier en la diagnostiquant, en souligner la typicité. Ensuite, il peut mettre en œuvre un plan d'action basé sur une action type. Au niveau 3, le décideur perçoit la situation comme typique. Avant de mettre en œuvre une action type, il étudie plusieurs actions, les évalue par simulation mentale pour percevoir si elles fonctionneront ou non. Lorsqu'il considère que cela fonctionnera, il le met en œuvre* ». La plupart des décisions

reflètent une correspondance à ce premier niveau (Macquet 2009 ; Neville, Salmon & Read, 2017). Récemment, Macquet (2017) a notamment proposé de faire évoluer ce modèle en tenant compte des décisions rapides prises dans des environnements dynamiques. En termes de limites, ce modèle s'est peu intéressé à la dimension collective de l'activité, qui demande à être investiguée pour comprendre les mécanismes interindividuels mis en jeu dans la pratique (Kermarrec & Roure, 2016). Nous allons tenter de le mobiliser dans notre travail avec les joueurs, de manière collective. Récemment, Kermarrec et Bossard (2017) ont travaillé sur en soulignant que ce modèle est pertinent afin de comprendre les décisions intuitives des joueurs.

Enfin, les prises de décisions peuvent être envisagées selon d'autres approches visant à expliquer le caractère adaptatif lié à l'évolution au cours de l'action.

Il y a l'approche écologique expliquant que le monde extérieur est prédéterminé et indépendant des sujets qui le composent (Gibson, 1979). Dans cette hypothèse, il y a un couplage perception-action du sujet (Davids, Araújo, Correia & Vilar, 2013). Le sujet est entièrement lié à son environnement et à ce qu'il en perçoit (Araujo, Hristovski, Seifert, Carvalho & Davids, 2019). Les contraintes environnementales de la tâche influent sur la prise de décision (Araujo, Davids, & Hristovski, 2006). Le joueur prend donc une décision en fonction de la manière dont il perçoit son environnement, c'est-à-dire une vision purement intrinsèque. Ainsi, les choix tactiques ne peuvent être analysés dans leur intégralité du fait de leur diversité et de l'adaptation constante du joueur. Nous ne mobilisons pas cette approche qui minore les processus cognitifs dans la décision au profit d'un couplage direct perception/action, alors que nous avons montré l'importance dans les décisions des joueurs à la fois des repères collectifs préétablis et des décisions tactiques, à la fois rationnelles et subjectives.

Ensuite, l'approche énaïve de la décision envisage la cognition comme élément incarné (Varela, Thomson & Rosch, 1993 ; Varela, 1996). Elle est inspirée de l'approche phénoménologique de Merleau-Ponty (1945). Comme nous l'avons abordée précédemment, la relation entre l'individu et son environnement est centrale mais différente de l'approche écologique. Ici, le sujet fait émerger des éléments à partir de l'histoire qui le lie à son environnement (Mouchet, 2021). Dans le cas d'un joueur, l'auteur souligne que cela fait référence à son passé, ses différentes expériences mais aussi la formation qu'il a reçue ou encore l'histoire qui le lie à son club. Notre choix de prendre en compte la subjectivité nous amène à utiliser cette approche dans notre recherche. Dans cette approche, la décision émerge à la fois de la situation et la cognition incarnée du sujet. La situation est à la fois le produit et la source, créant une forme d'autonomie chez le sportif en action (Mouchet, 2005). Il est fait mention de

codétermination de l'activité. Ces travaux sont utiles à notre travail dans le sens où l'individu est un être physique et social en lien constant avec son contexte local. La décision est envisagée dans une vision temporelle plus large, puisque cela dépasse l'action en elle-même.

4.1.3. Propositions de formation et d'intervention pour les prises de décision

Dans les propositions de formation à la prise de décision, la Pédagogie des Modèles de la Décision Tactique (PMDT) (Bouthier, 1986) envisage la compréhension du jeu et « *la recherche de principes et de règles d'actions* » de la part du joueur (Gréhaigne & Roche, 1990, p. 68). Dans cette perspective, des études se concentrent sur l'individu et sa subjectivité dans ses prises de décision pour faire basculer le rapport de force (Mouchet & Bouthier, 2006). Cette réflexion fait notamment référence aux travaux de Deleplace (1979) sur l'intelligence tactique du joueur, primordiale dans son apprentissage du jeu. Bouthier (2016) soutient l'importance d'une dominante organisatrice des aspects décisionnels, mentaux, techniques ou physiques. Il y a ainsi à la fois un versant d'initiative individuelle et un référentiel collectif. Nous nous inscrivons dans cette approche technico-tactique (Bouthier, 2016). Plus récemment, à travers le modèle cognitiviste, et mobilisant l'outil vidéo et la verbalisation, certains chercheurs comme Pharamin et al. (2016), emploient les feedbacks avec vidéo (FV), comme traces de la pratique du joueur en situation réelle de jeu et possibilités de régulations. Ainsi, Pharamin et al. (2016, p. 28) considèrent cette approche comme utile dans la formation aux prises de décision, « *l'humain est envisagé comme un système dont la capacité attentionnelle est limitée. (...) Dès que ce comportement est appris, et s'il doit se répéter, il est pris en charge par des systèmes de traitement moins coûteux en attention.* ». De même, les recherches canadiennes et en particulier celle de Gilbert, Trudel & Haughian (1999) utilisent le support vidéo comme objet de réinvestissement pour le développement de la pratique de l'entraîneur. La recherche de Kermarrec, Kéritel et Bossard (2018) souligne que les FV pourraient être accélérateurs d'apprentissage par la mise en évidence de l'intérêt de la verbalisation et d'une autonomie de fonctionnement des étudiants de l'échantillon. Kermarrec, Kerivel, Cornière, Bernier, Bossard, Le Bot, & Le Paven (2020) ont recensé, dans une revue de littérature, onze études en lien avec cette formation, dix montrant un effet positif des FV pour les acteurs.

Dans la vision de la formation aux prises de décision, associée à l'approche écologique, Seifert, Araujo, Komar et Davids (2017) estiment que les approches traditionnelles de formation analysent les décisions comme si elles n'étaient pas fondées. Ils considèrent que l'approche

écologique devrait analyser les affordances ou les possibilités d'agir, en étudiant la cognition dans le sport, afin de comprendre des concepts comme l'information et l'intentionnalité.

Dans notre travail de recherche intervention, plus précisément lors de l'explicitation de sa pratique et des décisions en match, nous nous orientons vers une pédagogie phénoménologique visant à prendre en compte le point de vue de l'apprenant, du joueur leader, à partir de la verbalisation de sa pratique (Mouchet, 2021). Tous les joueurs n'ont pas exactement les mêmes logiques et il est difficile de former tous les joueurs de la même manière (Mouchet, 2018). En comprenant les logiques intrinsèques des joueurs, leurs capacités à analyser le jeu à travers leur ressenti dans l'action, nous tentons de leur apporter une prise de conscience afin de les accompagner dans l'optimisation de leur performance individuelle au sein d'un collectif.

4.2. L'éclairage psychophénoménologique du vécu des décisions

4.2.1. La conscience préréfléchie inhérente aux décisions

Comme nous l'avons souligné précédemment, le joueur vit sa propre réalité de ce qui l'entoure : il se construit un monde et une construction de sens (Varela, 1989). Et cette réalité est subjective. Dans la psychophénoménologie, précisément, l'objet de recherche est la conscience (Vermersch, 2006). Vermersch, s'appuyant sur les travaux d'Husserl (1950) et de Piaget (1974) met en avant un modèle de la conscience avec trois modalités et des passages possibles de l'une à l'autre, repris de Mouchet (2016, p. 34) :

- « *Un mode actif non conscient (champ de prédonation), dont l'existence ne présuppose pas un mécanisme de censure comme c'est le cas de l'inconscient freudien sans pour autant nier l'existence de ce dernier. Cet inconscient phénoménologique pourrait être qualifié d'inconscient naturel, habituel, fonctionnel et qui est difficile à étudier autrement que de façon indirecte, par inférence ;*
- *Un mode de conscience vécue, que l'on peut aussi qualifier de conscience directe ou de conscience en acte (Piaget, 1974), ou encore conscience préréfléchie (Husserl, 1950, 1991), donc antérieure à toute mise en mots. Elle se caractérise bien comme une conscience, une saisie intentionnelle, mais qui n'est pas en même temps elle-même saisie dans une conscience réfléchie ;*

- *Un mode de conscience réfléchi, mobilisé lorsque nous réfléchissons au sens classique du terme « réfléchir à ou sur quelque chose » et que nous échangeons avec autrui à propos de quelque chose qui est déjà conscientisé ».*

Il y a des passages possibles entre la conscience vécue et la conscience réfléchie au cours de l'activité puisque l'expérience préréflexive peut se définir comme « *une expérience vécue sans avoir pleinement conscience d'elle-même* » (Petitmengin, 2010, p. 9), elle n'est tout à fait consciente.

Mouchet (2018) parle d'une dynamique évolutive propre à la cognition. Il y a des éléments que le joueur de rugby n'est pas capable d'expliquer, de comprendre quand il les fait, « c'est naturel ». On parle alors d'éléments implicites, tacites que le joueur a possiblement automatisés par habitude, qu'il a toujours fait de cette manière. C'est une prise de conscience qui fait de cet acte un réfléchissement sur le vécu, comme une porte d'accès à l'expérience subjective du joueur. Cette approche permet de prendre en compte un joueur, de l'accompagner dans la connaissance de lui-même, de sa vision individuelle de son jeu. Des moments communs sont ancrés et sont souvent ceux qui forgent le groupe et les histoires collectives. Cependant, chacun a son propre ressenti de chacune des situations d'un match.

Pour le joueur, il est difficile de mettre des mots sur son vécu. L'idée de former les joueurs de rugby à le faire nous permet d'accéder à la partie immergée de l'activité, souvent représentée par la métaphore de l'iceberg, « *le décalage entre les connaissances mises en œuvre dans l'action effective et celles qui sont aisément explicitées concerne tous les registres et tous les niveaux de compétences. Comme dans un iceberg, la partie immergée de nos connaissances est considérable* » (Vergnaud, 2001, p. 45). Cette approche a pour objectif d'offrir au joueur une connaissance de lui-même sur un terrain de rugby dans notre cas. Ainsi, comme le souligne Tourmen (2015), nous souhaitons tant que possible aller au-delà de ce qui est observable dans l'activité et mettre en avant les connaissances en acte des joueurs.

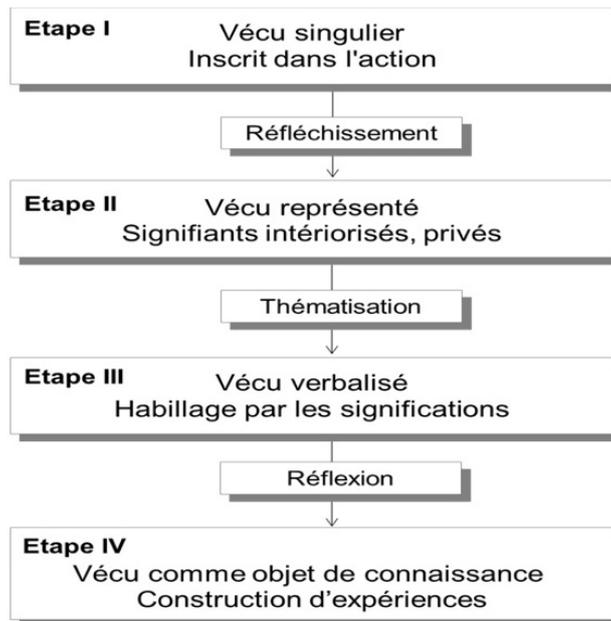


Figure 13. Étapes du passage du préréfléchi au réfléchi (Vermersch, 2011)

Il y a des éléments qui sont conscientisables par un travail de réflexion et d'entretien d'explicitation, méthode inhérente à cette théorie. L'interviewer a un rôle privilégié dans l'accompagnement du sportif vers ce processus de conscientisation. La verbalisation est l'élément central de la compréhension du point de vue des joueurs (Vermersch, 2008). Nous ne pouvons pas seulement nous contenter d'une observation, « *le comportement témoigne d'une connaissance en acte appropriée/acquise mais pas de ce qu'elle recouvre* » (Rix-Lièvre & Lièvre, 2012, p. 24). Il n'est pas facile d'accéder à ces propres connaissances directement : « *sa thématization descriptive, et même en amont de tout cela, son réfléchissement délibéré, ne sont ni spontanés, ni immédiats, ni directs, ni faciles !* » (Vermersch, 1999, p. 13). L'intérêt pour nous est d'arriver à accéder à la dimension cachée de l'activité dans une situation précise. En nous appuyant sur les travaux de Vermersch (1994, 2006), nous suivons deux des trois buts de l'explicitation, à savoir nous informer sur la pratique du joueur de haut niveau, et aussi l'aider à s'auto-informer sur ce qu'il a vécu dans cette situation. Ce dernier but est privilégié dans notre travail, dans l'accompagnement du joueur.

4.2.2. *L'attention associée aux décisions*

Dans cette théorie psychophénoménologique l'attention est considérée comme une modulation de la conscience. En référence aux travaux de Husserl (1991) sur la structure de l'attention, les joueurs ont un champ d'attention particulier et peuvent ainsi orienter leur attention sur le thème, sur l'objectif de la situation ou sur les indices significatifs, ce qu'ils remarquent dans la situation. Il y a au centre une focalisation attentionnelle marquée avec des éléments autour, des « remarqués » secondaires. Mouchet (2018, p. 131) souligne, en reprenant les travaux de Vermersch (2012) que « *toute conscience est structurée par un pôle sujet, qui vise à travers un acte, un contenu particulier* ». Dans sa pratique, le joueur est attentif à certains éléments en raison de son expérience de vie, de joueur, de l'environnement ou encore du jugement de la situation. La construction attentionnelle est donc subjective. Husserl (1991) définit deux fonctions sélectives dans les actes attentionnels. Une première est le fait de « porter son intérêt » sur quelque chose en fonction de son objectif, comme les espaces libres. Une seconde fonction utilise le momentané comme un « remarqué ». Cet élément passe dans le champ attentionnel du joueur sans particulièrement être utile au jeu du joueur, mais il s'impose passivement par la signification qu'il a pour le joueur. Ces éléments d'attention sont imprégnés de l'expérience du joueur. Nous ne pouvons pas y avoir accès en utilisant uniquement l'observation. Les joueurs ouvrent leur champ d'attention sur le terrain. Selon leur poste, les joueurs doivent être au fait de plus ou moins d'éléments dans leur jeu. Ainsi, il y a une dynamique qui se met en place pour ouvrir et réduire le champ d'attention.

En ce qui concerne la dynamique attentionnelle, le joueur fait varier son attention dans son action, au fil des opportunités qu'il peut saisir au cours du match (Mouchet, 2016). Cette attention nous offre la possibilité de comprendre comment le joueur construit la décision qu'il prend dans sa pratique. Ainsi, notre recherche s'oriente sur « *les fondements cognitifs de l'expérience, (...) ce qu'un acteur fait, mais aussi les connaissances qu'il met en œuvre lors de son activité* » (Rix-Lièvre & Biache, 2004, p. 364). Nous interrogeons donc l'acteur dans son action et sur le vécu de référence (immédiat, pré-réfléchi), précisément comment il s'y prend pour réaliser l'action. Il est difficile pour le joueur d'accéder directement à cette réalisation (Vermersch, 2010), mais nous considérons que par une approche individuelle et précise, l'acteur peut avoir accès à ce vécu singulier et personnel. La mise en place d'un réfléchissement va être au cœur de notre travail au moment de l'évocation en faisant appel à la mémoire

concrète. Ainsi, ce vécu va devenir un vécu représenté avec une mise en mots, une explicitation. Dans cette approche, l'aspect mental est utile à la compréhension de son action par l'acteur.

4.2.3. *L'explicitation du vécu comme voie de formation aux prises de décision des leaders*

L'approche psychophénoménologique est employée pour décrire et conceptualiser les actes de conscience tels qu'une personne les vit, tout en proposant une méthode de verbalisation avec un outil particulier, l'entretien d'explicitation (Vermersch, 2009). Le joueur est amené à revivre son vécu subjectif d'une situation passée, spécifique et singulière (Mouchet, Morgan & Thomas, 2018). Cette approche par la verbalisation permet de dérouler l'action en totalité, avec la possibilité d'avance, de revenir en arrière. Il s'agit de pouvoir déplier, détailler, éplucher la situation vécue par la personne. Ainsi, l'entretien permet à l'accès au flux d'actions, de pensées, d'émotions et de perceptions qui émergent lors de l'exécution d'une activité, dont les acteurs peuvent être conscients à ce moment-là ou qu'il est nécessaire de sensibiliser à ce qu'ils vivent (Cahour, Salembier, & Zouinar, 2016).

D'une part, l'utilisation du point de vue en première personne de joueur leader apporte un gain en intelligibilité dans la compréhension des actions vécues et réduit les éléments d'ombres auxquels nous n'avons pas toujours accès. C'est le point de vue qui apparaît pour une personne qui a vécu une action, afin de comprendre l'organisation de ses actions (Vermersch, 1999). L'auteur parle aussi d'introspection dans sa pratique. En effet, c'est prendre en compte et analyser les aspects cognitifs, sensoriels et émotionnels du vécu du sujet. L'utilisation de ce point de vue donne la possibilité d'accéder à ce qui peut être directement verbalisé mais aussi à ce qui peut devenir conscient par un acte de réflexion grâce à l'entretien d'explicitation (Cahour et al., 2016). Nous estimons que ce travail d'introspection permet l'élargissement des éléments pris en compte. D'autre part, le point de vue en troisième personne va se concentrer sur les observables de l'activité, il ne s'agit plus de prendre en compte uniquement la subjectivité. Selon la définition de Mouchet et Turon (2021, p. 84), cela « *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* ». Les traces visuelles comme les photos ou la vidéo sont employées d'un point de vue méthodologique pour caractériser l'activité. Dans notre réflexion, basée sur l'articulation des points de vue en première et en troisième personne, ces éléments visibles sont la possibilité de mettre en évidence des possibles

liens avec les propos rapportés par un joueur (Santelmann & Aubret, 2005). En effet, pour aller plus loin, à la manière de Vermersch (2012), il semble cohérent de pouvoir coupler des éléments d'observation en troisième personne avec la première personne, voire même de les confronter pour voir les similitudes ou différences qu'il peut exister. Nous reprenons l'interrogation de Mouchet (2018, p. 81) : « *qui mieux que le sujet pour parler de son vécu en situation ?* ». Quidu et Favier-Ambrosini (2014, p. 19) expliquent en outre l'intérêt et l'utilisation d'une articulation d'approches : « *au-delà de la diversité des modes typiques d'articulation, les travaux articulatoires se différencient par le degré d'équilibre statutaire et probatoire qu'ils accordent aux deux types de données* ». Dans le sport, cette approche de la conscience préreflective a été mobilisée dans plusieurs recherches récentes. Gouju, Vermersch et Bouthier (2007) ont retranscrit des expériences de coureurs de haies dans des situations réelles de compétition. Gesbert, Durny et Hauw (2017) ont travaillé sur les expériences de match des joueurs de football à travers leur cognition. Mouchet a également axé son travail sur son apport pour le sport et a notamment contribué à son utilisation à travers des recherches en rugby sur les discours de mi-temps (Mouchet & Maso, 2018) ou d'avant-match (Lainé & Mouchet, 2015). Il nous semble cohérent de mobiliser et de développer cette réflexion à travers notre travail de thèse. Le choix d'investiguer le point de vue du joueur nécessite certaines dispositions méthodologiques mais également des connaissances sur les positions de parole à adopter afin d'apprendre de son vécu pour construire son expérience.

Il nous semble à présent important de tenter de différencier l'expérience et le vécu. Il existe un lien fort et continu entre activité et expérience. L'activité crée de l'expérience par la réflexion du vécu et cette activité s'appuie régulièrement sur les expériences ancrées pour être adaptée aux situations rencontrées. Nous considérons, à partir des travaux de Vermersch (2006), que l'expérience est de l'ordre du subjectif, construite par et pour les sujets à partir du terrain et de l'action. Le vécu, quant à lui, correspond aux connaissances établies issues des actions en pratique. C'est dans ce vécu que nous retrouvons les connaissances tacites, les savoir-faire implicites et les actions réalisées sans même s'en rendre compte (Mouchet, 2016). Sans une analyse du vécu, l'évolution vers l'expérience n'est pas automatique, le vécu reste sous une forme de conscience préreflective. Le vécu d'une situation provient donc de l'expérience vécue et des connaissances antérieures à la situation. L'expérience évolue peu à peu jusqu'à devenir des savoirs et des compétences vis-à-vis d'une situation (Mouchet, 2015).

Afin de pouvoir comprendre comment le joueur agit, ce qui le guide, à quoi il est attentif, l'introspection est un soutien utile à l'analyse de sa pratique. Le vécu en situation est imprégné

des expériences passées, en particulier sur les aspects sociaux, culturels et historiques (Mouchet, 2018). En effet, lorsque le joueur agit en match, différents éléments viennent se confronter les uns aux autres. Les indices faisant foi pour le joueur sont intéressants à étudier dans le sens où cela sera bénéfique au joueur dans sa pratique. Comme l'expliquent Bossard et Kermarrec (2011, p. 10) « *cette perspective théorique (l'approche psychophénoménologique) a permis de caractériser des indices significatifs du point de vue du joueur, qui relèvent de différents niveaux de conscience, et qui participent à l'organisation de son activité décisionnelle (Mouchet & Bouthier, 2006) : conception commune du jeu, consignes de l'entraîneur, domaine expérientiel propre à chaque joueur* ». La verbalisation du vécu de l'action est à la fois une méthode de recherche et un outil pour la formation. Il s'agit d'un fondement de clarification et d'intelligibilité des activités. Certains indices font donc sens auprès du joueur durant l'action ; qualifiés d'indices significatifs, ils amènent ce dernier vers une possibilité générale avec plusieurs alternatives pour finalité (Bouthier, 2000). Les indices significatifs conduisent donc le joueur à faire un choix dit « tactique ».

Enfin, nous mobilisons la psychophénoménologie pour comprendre les décisions du joueur, en pratique. Le joueur fait face à la nécessité de prendre des décisions, qui peuvent être délibératives ou émergentes (Mouchet, 2018). Les décisions délibératives sont réfléchies, proche de la notion de traitement de l'information (Schmidt & Debù, 2003) alors que les décisions émergentes sont plus intuitives, en acte et liées à l'arrière-plan décisionnel du joueur. Cette dernière fait référence à la réflexion énaïve de Varela (1996), soulignant que la situation de jeu est à la fois le produit et la source. Certaines décisions peuvent être non conscientes en acte pour le joueur. Nous utilisons une articulation d'approches théoriques de la théoriques pour analyser l'activité des joueurs leaders et tenter de produire des transformations dans leur pratique. L'émergence de la décision est liée à la focalisation attentionnelle selon Cox (2012).

4.3. *Synthèse provisoire*

A partir des éléments décrits dans ce quatrième chapitre, voici ce que nous retenons :

- La prise de décision nécessite une connaissance stratégique et une adaptation tactique entre l'initiative individuelle et la coordination entre les joueurs de l'équipe ;
- Nous mobilisons la psychophénoménologie comme approche de l'activité du joueur leader de rugby, afin de comprendre son vécu en situation ;
- Nous souhaitons contribuer à l'intervention phénoménologique prenant en compte la logique du pratiquant et de s'en servir dans son développement de soi, de la connaissance qu'il a de lui-même et de sa pratique de joueur de rugby.

Chapitre 5 : Conception de notre dispositif de formation

5.1. Développement de compétences et de savoirs

Notre travail de recherche privilégie le courant psychophénoménologique, défini par Vermersch (2012) comme une psychologie empirique de la subjectivité, puisque nous souhaitons rendre intelligible l'action vécue par le pratiquant.

Dans les travaux de Mouchet (2018), issus de Vermersch (2006), l'action effective peut correspondre à :

- Des actions matérielles, qui sont directement observables comme le mouvement, le déplacement ;
- Des actions matérialisées, où l'on peut analyser une réalisation comme parler ou dessiner ;
- Des actions mentales, qui sont intériorisées comme penser, prendre une décision.

Ce courant tente d'obtenir des informations produites par le sujet lui-même sur son propre vécu. Nous employons la technologie des APSA et la didactique professionnelle dans la création de notre dispositif de formation afin de créer des compétences et des savoirs pour le joueur.

5.1.1. La didactique professionnelle

D'une part, nous utilisons certaines notions de la didactique professionnelle. L'expérience du pratiquant est mobilisée davantage actuellement dans la formation à travers l'analyse du travail de l'acteur (Tourmen, 2014) dans trois catégories en didactique professionnelle : l'analyse des situations, l'analyse des activités et l'analyse des ressources (Mayen, Métral, & Tourmen, 2010). Dans le sport, les intervenants utilisent régulièrement la notion de débriefing de situations passées par l'intermédiaire de l'utilisation de feedback ou de vidéos (Mouchet, 2016). Néanmoins, la plupart du temps, les entretiens menés par les entraîneurs diffère des entretiens de type auto-confrontation simple, voire même d'auto-confrontations croisés lorsque plusieurs joueurs sont conviés aux échanges (Clot, Faïta, Fernandez & Scheller, 2000). L'analyse post-activité défend l'idée de deux types d'apprentissages complémentaires entre l'action et la verbalisation de celle-ci : « *Beaucoup de choses s'apprennent par l'analyse de l'action après coup [...]. L'essentiel de la didactisation consiste alors à combiner l'apprentissage par l'exercice de l'activité et l'apprentissage par l'analyse de cette même activité* » (Pastré, 2006,

p. 340). L'activité constructive peut se poursuivre longtemps après l'action (Samurçay & Rabardel, 2004). C'est la possibilité d'une formation continue pour les professionnels confrontés au terrain. Le travail pose « *la question de l'articulation entre l'analyse du vécu individuel et le partage d'expérience avec autrui comme vecteur de formation* » (Mouchet, 2015, p. 94). En effet, comme l'explique Courtois (2006, p. 93) : « *tout vécu est potentiellement expérience, mais il n'est pas automatiquement et systématiquement expérience : c'est le rapport de la personne avec la situation vécue qui permettra de parler d'expérience* ». Il existe deux dimensions (Pastré, 2002) : une dimension théorique et une dimension opératoire, tout aussi importante l'une que l'autre. L'analyse de l'activité nous permet d'appréhender à la fois l'activité de travail et l'activité d'apprentissage. Le champ s'élargit même peu à peu au domaine sportif, puisque la contribution est la même. Plusieurs chercheurs se sont intéressés au sujet, et en particulier dans la formation à l'éducation physique (Amade-Escot, 2001 ; Gal-Petitfaux, 2011). Dans notre travail de recherche, nous souhaitons pouvoir comprendre et transformer l'activité grâce à la création de notre dispositif de formation. La compétence permet de répondre à un système situation-problèmes grâce à des ressources à la fois relationnelles, gestuelles, cognitives, affectives (De Ketele, 2001). La construction de formation et d'outils pour la formation est une voie utile au rugby de haut niveau. Dans l'activité du joueur leader en contexte de pratique, il existe des connaissances tacites, des savoirs faire implicites, des actions réalisées sans avoir conscience de qui lui permettent de pratiquer (Mouchet, 2018). Dans le cadre de sa formation, nous estimons que le joueur doit pouvoir suivre une progressivité dans l'utilisation de son expérience et l'optimisation de ses habiletés mentales. Notre travail veut pouvoir investiguer les aspects motivationnels et émotionnels de la didactique professionnelle, encore trop peu intégrés dans l'apprentissage et la formation (Tourmen, 2014). Les compétences en acte sont utiles afin d'envisager des contenus de formation cohérents par rapport à la situation (Mouchet & Bouthier, 2006).

5.1.2. *La technologie des Activités Physiques, Sportives et Artistiques*

D'autre part, la théorie technologique des APSA, comme la définissent Uhlrich, Eloi et Bouthier (2008, p. 6), « *visent à apprécier le pertinent, l'efficace, en déterminant des règles pour résoudre de façon optimale les problèmes de la pratique* ». Pour analyser l'activité dans sa complexité, sa singularité, sa subjectivité et son contexte écologique, nous faisons le choix d'intégrer dans notre recherche différents éclairages conceptuels au profit d'une approche holistique de l'activité humaine (Mouchet, 2018). Cela nous permet de dépasser la simple

juxtaposition de ces deux courants que sont la psychophénoménologique et la technologie des APSA (Mouchet, 2018, p. 82), et de mettre en avant des hypothèses ontologiques :

- *« La cognition est incarnée et liée avec l'action et la situation ;*
- *L'activité possède une dimension holiste avec des faces corporelle, subjective et sociale ;*
- *La conscience préréfléchie est inhérente à l'action vécue qui peut faire l'objet d'un réfléchissement ;*
- *L'activité est située hic et nunc et dans un arrière-plan décisionnel, culturel, et des expériences sédimentées ;*
- *Le vécu en situation donne lieu à expérience. »*

Il s'agit pour nous d'une complémentarité nécessaire issue de nos réflexions menées avec notre directeur de thèse depuis plusieurs années.

Une conception plus large et plus interactive des techniques sportives permet ainsi de définir plusieurs « registres de technicité » du pratiquant (Martinand, 1986). Nous nous situons donc dans un registre de transformation de ce qui existe à l'heure actuelle. Cette affirmation fait directement référence aux différents travaux engagés comme ceux de Combarous (1982) qui ont abouti aux registres de technicité (Martinand, 1994 ; Bouthier & Durey, 1995 ; Eloi & Uhlich, 2011 ; Mouchet, 2011). Il en existe quatre, qui sont définis par Bouthier (1993) dans les STAPS et sont repris par Mouchet (2011, p. 81) comme suit :

- *« Le registre de la maîtrise des techniques sportives existantes dans la spécialité donnée. Il recouvre la possibilité des pratiquants expérimentés d'être performants par l'appropriation très affinée des techniques corporelles connues ;*
- *Le registre de participation qui suppose en tant qu'acteur de pouvoir tenir différents rôles ou fonctions dans l'activité sportive. Notons que Bouthier et Durey (1994) précisent que la contribution de certains pratiquants en sports collectifs, qui font nombre en intervenant très rarement sur la balle et l'adversaire, peut renvoyer à ce registre. Mais aussi toutes les situations aménagées où il s'agit simplement de réaliser une partie du processus, l'ensemble étant maîtrisé par d'autres ;*
- *Le registre de transformation des techniques sportives en usage par des créations nouvelles qui dépassent la simple reproduction des modèles établis, mais qui se font en référence aux modèles antécédents. Les techniques sont par essence des solutions pratiques imaginées par les hommes. Signalons que Bouthier et Durey (1994) ajoutent*

l'idée que lorsqu'il s'agit d'agir sur les techniques mises en œuvre par un tiers c'est précisément le domaine de l'intervention.

- *Le registre de lecture des productions sportives qui correspond à la capacité d'identifier les différentes composantes caractéristiques de la pratique, et d'utiliser pour les analyser les concepts et outils technologiques spécifiques comme peuvent le faire les pratiquants mais aussi les entraîneurs ou les spectateurs avertis. »*

Nous faisons le choix de nous orienter préférentiellement sur le joueur dans cette recherche. Nous passons à la fois par une analyse de son activité par le joueur couplée à une analyse de sa propre pratique de joueur. Notre intervention en tant que chercheur a pour objectif de contribuer à la création de nouvelles solutions à la pratique du joueur. Comme l'expliquent Eloi & Uhrich (2011, p. 22), « *L'intervention relève de tout acte par lequel un intervenant transforme les compétences du pratiquant, compétences ancrées dans la discipline sportive, avec pour perspective l'optimisation de sa performance* ». Mouchet (2011) a réemployé ces registres comme grille d'analyse de l'activité décisionnelle des joueurs aux sports collectifs et en particulier au rugby, comme présenté dans la figure 14 ci-dessous.

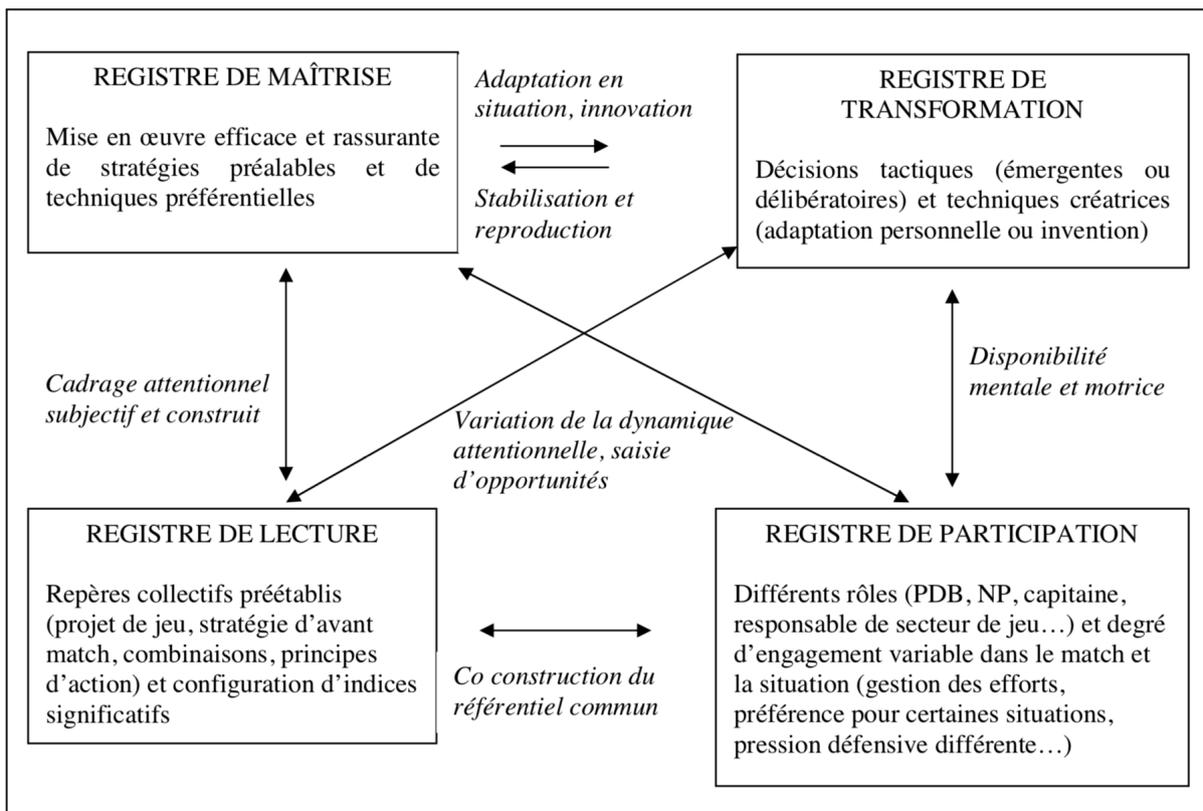


Figure 14. Les registres de technicité comme grille d'analyse de l'activité décisionnelle des joueurs (Mouchet, 2011)

Notre recherche prend du sens à la lecture de ce modèle. En effet, nous touchons aux quatre registres définis. Les joueurs leaders ont un rôle défini au sein de l'équipe, donc ils doivent participer activement au jeu. Pour que le collectif fonctionne, un référentiel commun est obligatoire et donc le registre de lecture est primordial pour avoir des repères collectifs en commun. Le registre de maîtrise est, quant à lui, mobilisé dans le cadre des stratégies préalablement définies. Enfin, nous nous appuyons sur le registre de transformation pour faire évoluer l'activité du joueur dit leader afin d'optimiser sa performance. Par exemple, dans le registre de transformation, la communication de la part du leader pour impliquer ou dynamiser ses coéquipiers est importante. Le dispositif de formation employant expérience subjective et préparation mentale doit servir à lui offrir disponibilité mentale, adaptation à la situation et dynamique attentionnelle, pour répondre aux différentes situations auxquelles il est confronté. Dans cette recherche, ces différentes approches scientifiques semblent être une voie pour envisager la formation et l'optimisation de la performance du leader. Acquérir tôt une expérience de ce genre de travail peut s'apparenter à du temps gagné pour la future carrière de joueur.

5.2. Présentation de notre dispositif de formation

En reprenant Lecefel (2020, p. 100), nous mobilisons la réflexion d'Altet (2000) considérant que l'analyse de pratique est :

- *« Une démarche accompagnée par un formateur, expert, qui aide à la distanciation et à la réflexivité ;*
- *Une démarche instrumentée par des savoirs et des outils d'analyse qui permettent la mise en mot et la description de la pratique professionnelle ;*
- *Une démarche d'articulation entre la pratique et la théorie en prenant appui sur l'action effective réalisée sur le terrain. »*

Au début de ce travail de recherche, nous avons souligné notre souhait de travailler sur les leaders de rugby en contexte de match. Nous avons présenté la construction de notre conception articulant à la fois des éléments de psychologie du sport, de psychologie sociale et de psychophénoménologie. Nous l'avons enrichie de détours théoriques comme la didactique professionnelle afin de pouvoir définir un dispositif de formation. Nous rappelons que nous allons au cours de notre méthodologie faire cheminer quatre axes de travail. Trois seront orientés en préparation mentale et axés sur les habiletés motivationnelles, attentionnelles et

émotionnelles ; le quatrième est une analyse de la pratique de joueur à travers la mise en place d'entretien d'explicitation réitérés pour optimiser les décisions en match.

Voici donc une présentation synthétique de notre dispositif de formation :

Code couleur :

- *En rouge* : éléments de psychologie sociale ;
- *En vert* : éléments de psychophénoménologie ;
- *En bleu* : éléments de psychologie du sport.

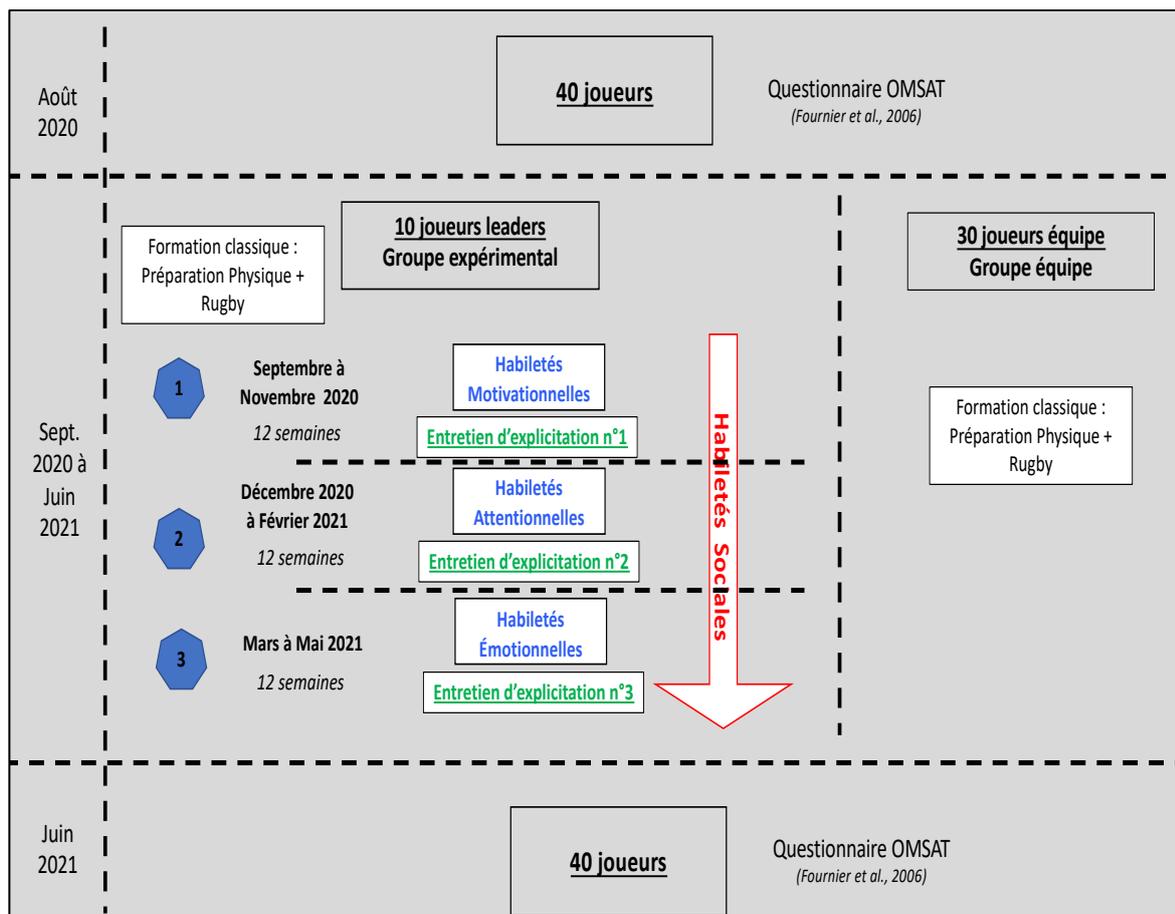


Figure 15. Présentation de notre dispositif de formation

5.3. *Synthèse provisoire : nos hypothèses*

A l'issue de notre cadre théorique, nous formulons trois hypothèses concernant la formation du joueur leader de rugby en contexte de match :

1. Le joueur mobilise la formation à la préparation mentale à travers l'utilisation d'outils adaptés pour être efficace pour son équipe sur le terrain.
2. L'analyse du vécu subjectif en situations de match développe les connaissances du joueur sur ses façons de prendre des décisions en fonction des moments de match.
3. Le dispositif de formation permet au joueur leader d'optimiser son approche et son utilisation de ses habiletés mentales et fait émerger des possibles axes d'amélioration pour la suite de sa carrière.

Nous allons à présent vous montrer la mise en œuvre de cette réflexion dans une structure particulière et spécifique, à savoir au centre de formation de l'ASM Clermont Auvergne.

PARTIE 2 : **EMPIRIQUE**

Chapitre 1. Une méthodologie particulière de recherche-intervention

1.1. Une structure particulière



Notre travail de recherche est mis en place dans une structure particulière de la Fédération Française de Rugby (FFR), à savoir un Centre de Formation. Cette structure appartient à une association, l'Association Sportive Montferrandaise (ASM) Omnisports, club support du club de TOP 14, l'ASM Clermont Auvergne, à Clermont-Ferrand (63). Le centre de formation n'a pas de statut juridique propre et son entité est, de fait, rattachée à l'Association Sportive Montferrandaise Omnisports. Ce club est placé sous le mécénat de l'entreprise Michelin. Il a obtenu la validation de « Centre de formation national » du Ministère de la Ville, de la Jeunesse et des Sports en 2002, dès sa création. Il est depuis classé dans la meilleure catégorie des centres de formation français par la Ligue Nationale de Rugby (LNR) et, précisément, 5^{ème} chaque année du classement des clubs de TOP 14 depuis la saison 2017-2018. Ce classement est établi annuellement et impose des règles précises au centre de formation : des résultats sportifs mais aussi le double projet sportif-scolaire pour les joueurs. La structure est très implantée au sein de l'agglomération clermontoise puisque le rugby constitue le sport majeur de la ville. Le rayonnement du club est international : l'ASM Clermont Auvergne fait partie des clubs français les plus présents sur la scène européenne. Le projet du club est orienté sur la formation dès l'école de rugby, à partir de 6 ans, jusqu'au niveau professionnel. Le président actuel de la structure professionnelle, Jean-Michel Guillon, l'a encore souligné à sa prise de fonction en juillet 2020¹⁶ : « *Cela fait partie de notre ADN, les joueurs et leur développement sont une priorité. Notre objectif a toujours été d'avoir 50% des joueurs qui sortent du centre de formation* ». Nous nous concentrons sur la catégorie Espoirs, charnière entre le centre de formation et le monde professionnel. Chez les Espoirs, le club a remporté le championnat de France à cinq reprises au cours des dix dernières années. C'est un club formateur reconnu et important pour le club professionnel puisque qu'au cours de la saison 2020-2021, saison de notre recueil de données, 25 joueurs des 46 joueurs au total de l'équipe

¹⁶ Source : <https://www.francebleu.fr/sports/rugby/rugby-ambition-engagement-et-passion-le-credo-du-nouveau-president-de-l-asm-1596104360>

professionnelle sont issus du centre de formation, soit plus de 54%. Cette formation fait partie de l'identité du club.

Nous engageons donc un travail avec une catégorie charnière, difficile d'accès et de suivi avec les nombreux aller-retours que font certains joueurs en balance entre le groupe professionnel et le groupe Espoirs. Plusieurs joueurs s'entraînent toute la semaine avec l'équipe professionnelle et ne rejoignent l'équipe Espoirs que le vendredi, pour jouer le match le week-end. Nous avons fait le choix de cette catégorie pour sa proximité avec le monde professionnel. Elle est la porte d'entrée vers le niveau Top 14, lorsque les joueurs terminent leur formation.

Dans le choix de notre recherche collaborative, notre implantation initiale a fait l'objet en juin 2019 de deux entretiens avec les trois responsables de la catégorie, le directeur sportif, l'entraîneur des avants et l'entraîneur des arrières (aussi appelé $\frac{3}{4}$). Le premier entretien était centré sur notre présentation de recherche et le second sur l'organisation annuelle de notre travail. En raison du contexte sanitaire, nous avons dû repousser notre méthodologie d'une saison. Le staff ayant été modifié en fin de saison 2019-2020, nous avons refait un entretien de positionnement avec le nouveau directeur sportif et entraîneur des avants et le nouvel entraîneur des arrières. À la suite de ce deuxième entretien, nous nous sommes insérés dans le staff sportif Espoirs, positionnement défini en collaboration avec la structure que nous avons étayé dans notre posture épistémologique dans le premier chapitre de notre partie théorique¹⁷ :

- Un directeur sportif et entraîneur des avants,
- Un entraîneur des arrières (3/4),
- Un responsable de la performance physique,
- Un préparateur physique adjoint, en charge de la réathlétisation.

¹⁷ Nous précisons que les personnes concernées ont accepté la mention de leur nom et de leur rôle au sein de la structure.

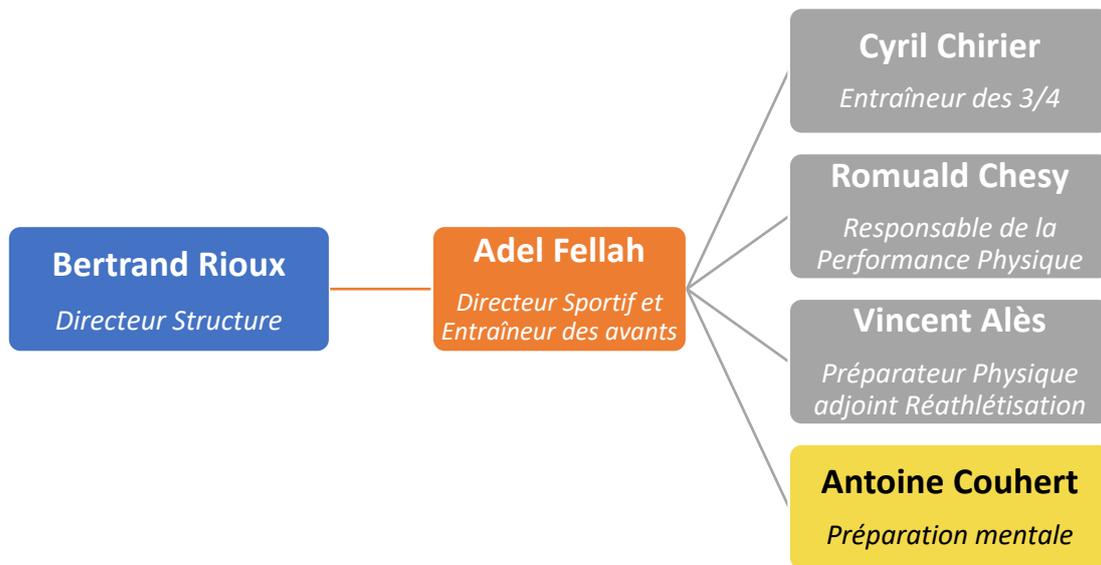


Figure 16. Organigramme du staff sportif (2020-2021)

1.2. L'échantillon de joueurs

1.2.1. Une sélection co-construite

Nous avons fait le choix d'une recherche collaborative dans un contexte particulier. Les joueurs sélectionnés sont importants pour le système de jeu de la structure puisque certains postes ont un rôle particulier dans le système de jeu. Ensuite, des joueurs à forts potentiels ont été intégrés dans notre travail parce qu'envisagés pour intégrer le groupe professionnel à court ou à moyen terme. Au total, dix joueurs ont été ciblés à la fin du mois de juillet 2020 au moment de la reprise de la saison, et ont été suivis jusqu'à juin 2021. Nous avons fait le choix de suivre plus de joueurs que nécessaires à notre travail, en raison des aléas de cette catégorie au cours de la saison : blessures, passage chez les professionnels, transfert, etc. Le choix des joueurs suivis s'est fait en trois étapes.

Premièrement, les joueurs pressentis pour cette recherche ont fait l'objet d'un échange préalable et approfondi avec le staff de cette catégorie. Le choix des joueurs a été discuté en fonction des besoins de la structure et des besoins scientifiques. Il s'agissait d'une mise en place de collaboration, une création de relation avec un objectif commun, importante pour la suite de notre recherche. Il fallait que les deux parties puissent trouver un intérêt à suivre les joueurs

ciblés. Nous utilisons le terme de co-construction dans l'élaboration de notre échantillon (Desgagné, 2001 ; Mouchet, 2015).

Nous avons souhaité travailler avec le capitaine et le vice-capitaine, en référence aux travaux de Fransen *et al.* (2017). Ces deux joueurs sont positionnés en troisième ligne, le capitaine étant le même que la saison précédente, le vice-capitaine nouveau. Les deux joueurs ont été choisis collégialement par l'équipe et le staff au cours de la préparation estivale d'avant saison. Ensuite, nous souhaitions suivre des joueurs ayant un potentiel impact sur le terrain pour l'équipe en tant que leader de jeu (Bouthier, 2007) et en tant que leader informel (Fransen et al., 2017). Ainsi, ont été sélectionnés deux demis d'ouverture pour leur impact sur la stratégie et la tactique en match et deux leaders de touche, responsables des annonces en attaque et en défense. En outre, deux leaders de « pack » ont été sollicités, après échanges avec le staff, en raison de leur importance pour la mêlée, et ces deux joueurs ont une activité défensive très importante sur le terrain, « motivante » selon les entraîneurs pour l'équipe. Enfin, à la demande de la structure, deux joueurs supplémentaires ont été ajoutés pour un besoin de formation : un centre, leader motivationnel et de défense pour l'équipe ; et un arrière, en raison d'un changement de poste, ayant besoin de communiquer pour organiser le rideau défensif et travaillant sur la relance, importante pour le staff de cette équipe.

Pour confirmer ou infirmer le choix de notre échantillon, à la quatrième semaine de préparation de la saison, nous avons effectué différents tests auprès de la totalité du groupe afin de comprendre les liens au sein de l'équipe. Dans un premier temps, un sociogramme de Moreno (1943) a été proposé à tous les joueurs. Les questions étaient posées de la manière suivante :

- Quels sont les trois coéquipiers avec lesquels tu aimerais jouer au rugby ?
- Quels sont les trois coéquipiers avec lesquels tu aimerais partir en vacances ?
- Quels sont les trois coéquipiers avec lesquels tu n'aimerais pas jouer au rugby ?
- Quels sont les trois coéquipiers avec lesquels tu n'aimerais pas partir en vacances ?

Nous avons demandé à chacun des joueurs de donner trois noms de joueurs pour chacune des questions. Cela nous a permis de faire une cartographie des joueurs ayant une influence dans l'équipe, et ceux qui étaient potentiellement en difficulté sur le plan social ou opératoire.

Deuxièmement, et avant d'entamer le travail de recherche-intervention, les dix joueurs ont été rencontrés pour leur participation à la recherche à l'aide d'une présentation PowerPoint et un échange ouvert de type questions-réponses. Il s'agissait d'expliquer le déroulement du dispositif de formation : l'explication du type d'entretien sélectionné et les cycles de préparation mentale proposés. Cette présentation nous a également permis de définir et

expliquer clairement notre posture de chercheur-intervenant au sein de la structure. Nous précisons que nous connaissons déjà la plupart des joueurs concernés par la réunion, en raison de notre implication et de notre présence durant nos stages et recherches de master 1 & 2. Seuls les joueurs nouvellement recrutés ne nous connaissaient pas. Ces dix joueurs ont accepté le travail de recherche mis en place.

NB : deux joueurs n'ont pas été suivis en totalité : l'un a été écarté par le staff pour des raisons extra-sportives, il ne faisait donc plus partie des leaders ; et l'autre autre joueur s'est blessé sur une longue durée, environ six mois suite à une rupture ligamentaire au niveau du genou.

Nous avons sélectionné les cinq joueurs a posteriori, en fonction des titularisations au cours de la saison. Ce choix s'est fait naturellement en raison de leur titularisation constante au cours de la saison, et sur les phases finales de championnat, chacun à leur poste. Par souci d'anonymat, les prénoms des joueurs ont été modifiés dans notre travail¹⁸. Le capitaine ainsi que le vice-capitaine de l'équipe ont été choisis à la fois par l'équipe et le staff. Les autres leaders ont été sélectionnés par le staff.

- Mathieu est un joueur qui évolue au poste de troisième ligne centre (n°8) ou troisième ligne aile (n°7). Il est âgé de 18 ans. Il est considéré comme leader à la fois pour son engagement mais également pour son importance dans les phases offensives de son équipe. Il est capitaine de l'équipe. Il a commencé le rugby à 5 ans. ***(Choix de l'équipe et du staff)***
- Louis est troisième ligne, au poste de n°6. Il a 21 ans et était capitaine de l'équipe la saison précédant le recueil de données. Il est au club depuis ses débuts au rugby, à l'âge de 5 ans. Il est respecté et reconnu de tous dans l'équipe et du staff par son exemplarité et pour son engagement. Du fait qu'il oscille régulièrement entre les espoirs et le groupe professionnel, il a été défini comme vice-capitaine. ***(Choix de l'équipe et du staff)***
- Titouan est demi d'ouverture de l'équipe, n°10. Il est âgé de 18 ans. C'est un leader de l'équipe pour sa lecture du jeu et pour son importance sur les moments décisifs lors des matchs. C'est un aspect important du rôle de leader dans le rugby actuel. Ses qualités font de lui un joueur à fort potentiel important aux yeux du staff. Il est au club depuis ses débuts et a commencé le rugby à 5 ans. ***(Choix du staff)***
- Adrien est deuxième ligne, n°4 ou n°5 dans l'équipe. Il a 20 ans et est considéré comme un leader de touche dans l'équipe. C'est un élément du jeu qu'il affectionne

¹⁸ Les noms et prénoms des joueurs n'apparaissent que dans les lettres de consentement disponibles en annexe

particulièrement. Il est au club depuis l'âge de 17 ans suite à un recrutement et a commencé le rugby à 5 ans. *(Choix du staff)*

- Benoit est talonneur, titulaire de son poste. Âgé de 18 ans, il est un leader de motivation et de combat dans l'équipe. Ses qualités font de lui un joueur à fort potentiel important aux yeux du staff. Il est arrivé au club à l'âge de 17 ans. Il joue au rugby depuis l'âge de 6 ans. *(Choix du staff)*

1.2.2. Le déroulement temporel de l'année

Notre travail a suivi une flèche du temps précise du début de la saison en août 2020 à juin 2021. Voici un tableau des dates des différents éléments de notre recherche que nous allons reproduire à travers notre méthodologie :

Tableau 3. Présentation des dates marquantes de notre dispositif de formation

Du 3 au 30 août 2020	Sociogramme de Moreno (1943) Discussion staff sur la sélection des joueurs et décision autour du capitanat
28 août 2020	Présentation du travail de recherche aux joueurs
Du 31 août au 22 novembre 2020	Cycle Préparation mentale n°1 orienté sur la motivation
16-17-18 novembre 2020	Entretiens d'explicitation n°1
Du 23 novembre 2020 au 27 février 2021	Cycle Préparation mentale n°2 orienté sur l'attention
22-23-24 février 2021 1-2-3 mars 2021¹⁹	Entretiens d'explicitation n°2
Du 28 février au 22 novembre 2021	Cycle Préparation mentale n°3 orienté sur les émotions
26-27-28 avril 2021	Entretiens d'explicitation n°3
8 juin 2021	Conclusion du travail de recherche et remerciements auprès des joueurs
16 juin 2021	Conclusion du travail de recherche, présentation des résultats et remerciements auprès de la structure

¹⁹ Pour un joueur ayant été absent la semaine précédente.

La formation en préparation mentale des joueurs se déroulait sur la saison complète, soit quarante-cinq semaines. Il est à noter que le cycle n°2 de préparation mentale a duré quatorze semaines puisque 2 semaines ont été allouées durant les vacances de Noël et que le cycle n°3 de préparation mentale a duré treize semaines en raison d'une semaine de vacances en cours de cycle.

La formation aux prises de décision en situation de jeu via l'entretien d'explicitation a concerné trois matchs de la saison pour chaque joueur. En raison de multiples facteurs comme les blessures, les choix sportifs, les repos, le groupe professionnel, les joueurs n'ont pas été suivis sur les mêmes matchs ; cependant, ils ont tous eu des entretiens le lendemain de ceux sélectionnés. Ces matchs ont été choisis selon plusieurs critères : le niveau d'opposition et la période. Par niveau d'opposition, le classement en l'état était observé et une discussion préalable avec les entraîneurs de l'équipe avait lieu.

Ces moments étaient pertinents puisqu'ils clôturaient un cycle de travail sur la préparation mentale.

Information sur le contexte : l'équipe Espoirs (U21) de l'ASM Clermont Auvergne suivie a terminé deuxième de sa poule sur la saison 2020-2021, lui permettant d'accéder aux demi-finales du championnat. Elle a été éliminée par le club du Stade Toulousain, futur vainqueur du championnat.

1.3. Les méthodes employées

Tout d'abord, notre recherche sur les prises de décisions s'articule autour d'une approche multiméthodes élaborée par Mouchet (2014, 2015), investigable à l'aide de deux outils de formation. D'une part, notre travail s'oriente sur l'analyse de l'entretien d'explicitation du sujet, en première personne, et d'autre part à travers la vidéo, filmée par un dirigeant du club le jour du match, de côté et en hauteur.

Ensuite, notre travail consiste en une formation mentale du joueur, à travers des cycles de préparation mentale tout au long de la saison. Cette méthodologie offre la possibilité aux joueurs de construire une connaissance personnelle de leurs forces et des axes d'amélioration pour accéder au niveau professionnel.

L'entretien d'explicitation nous permet de travailler sur la conscientisation du joueur sur le terrain. La préparation mentale offre des possibilités d'évolution sur les habiletés du joueur à

gérer son activité mentale un match. Les deux éléments se distinguent et se rapprochent dans le sens où ils peuvent influencer l'un sur l'autre.

1.3.1. La formation aux prises de décisions en match

1.3.1.1. Recueil et traitement de l'entretien d'explicitation

1.3.1.1.1. Recueil de données

Pour la formation aux prises de décision, nous utilisons dans notre recherche l'entretien d'explicitation (Vermersch, 1999), qui a été envisagé en revenant sur des situations *a posteriori* du match, afin de produire des informations sur le vécu du joueur au cours de son match. Cette forme d'entretien fait référence à l'entretien composite (Mouchet, Bouthier & Vermersch, 2011), en supprimant toutefois l'entretien semi-dirigé préalable, pour conserver uniquement le bref rappel stimulé (Tochon, 1996) préalable à un entretien d'explicitation qui est la partie centrale du dispositif. Ce rappel stimulé (Trudel, 2000) a lieu avec visionnage sur ordinateur d'une séquence de jeu prédéfinie, choisie par le chercheur et le joueur en co-construction en lien avec l'objet de recherche. Le point de vue en première personne est obtenu grâce à la deuxième méthode de recueil de données, l'entretien d'explicitation. L'intérêt de ce type d'entretien est de pouvoir accéder à la mémoire d'évocation d'un jeune joueur de rugby de haut niveau, avec un point de vue en première personne, afin d'accéder à ce qui ne se voit pas, c'est-à-dire afin « *d'accéder ainsi à des micro-opérations qui correspondent aux prises d'information et aux détails relatifs à l'organisation des décisions* » (Mouchet, 2003, p. 193).

L'entretien a lieu le lendemain de match, dans une salle de réunion du Centre de formation, où nous sommes tous les deux. Préalablement à l'entretien, une prise de contact directe a lieu avec le joueur, considérée comme une préparation : il est nécessaire d'avoir l'autorisation du sujet pour le questionner. Le personnel travaillant sur les lieux a été mis au courant de cet entretien par le directeur sportif. De plus, nous avons mis une feuille scotchée sur la porte, demandant à ne pas être dérangé au cours de l'entretien. La salle est calme, suffisamment spacieuse pour que le joueur se sente à l'aise. Elle est répartie en deux espaces différenciés par la table centrale, pour les deux temps de l'entretien. Nous prenons ces précautions supplémentaires sur les deux temps d'entretien, afin que le joueur ne ressente pas le besoin d'expliquer ce qu'il a vu sur la

vidéo, de se justifier sur ses choix de jeu. La vidéo, dans le rappel stimulé, est une forme d'amorçage de l'entretien d'explicitation, permettant également de définir les moments importants pour le joueur dans l'action, que l'entretien d'explicitation développera ensuite. Ce moment peut amener le sujet à verbaliser des éléments explicatifs de ce qu'il voit à la vidéo. Ce changement de position physique, la fermeture de l'écran et le contrat de communication puis le début de l'entretien constituent des précautions qui visent à dissocier le vécu d'observation sur la vidéo avec le vécu de référence, mis en avant par un réfléchissement en explicitation. L'entretien débute aussi par l'instauration d'un contrat de communication pour des raisons techniques et déontologiques. Nous tentons d'amener le joueur à l'évocation, nous prenons donc le temps de lui préciser oralement cette particularité. L'entretien est filmé à l'aide d'une caméra et d'un pied placé derrière nous, face au joueur. Le cadre prend en compte le joueur en entier pour un traitement des données non verbales du joueur. Nous utilisons un dictaphone pour les données audios.

L'entretien d'explicitation (Vermersch, 1999) est employé pour accompagner le joueur dans la verbalisation d'une situation précise, afin de faire émerger les indices significatifs pour le joueur, porteur de balle sur l'action. L'originalité scientifique est d'employer une répétition de trois entretiens, chacun situé en fin de cycle de préparation mentale²⁰. C'est un choix volontaire de notre part, afin de réinvestir les éléments issus des prises de décision dans la formation mentale suivie par le joueur. L'intérêt est d'aider le joueur à s'auto-informer sur ses capacités et de lui permettre de faire émerger des éléments de sa pratique.

Cette implication dans le monde du rugby préparatoire au haut niveau nécessite une créativité théorique et méthodologique pour documenter l'expérience subjective des acteurs en situation complexe, dynamique, à pression physique et temporelle variable, comme c'est le cas dans des situations de mouvement général (Deleplace, 1979). Ces situations sont caractérisées par le mouvement des joueurs et le mouvement du ballon. L'intérêt est d'exploiter ces mouvements pour créer un déséquilibre dans le rapport de force et mettre en difficulté l'adversaire. Nous choisissons des séquences où le joueur a un impact particulier sur le match, que ce soit dans le jeu ou dans une prise de décision en tant que leader. Précisément, cela constitue un moment où le joueur prend une décision ayant une conséquence pour son équipe sur la suite du jeu. Cette

²⁰ Actuellement, aucune publication n'a évoqué la répétition d'entretiens d'explicitation, même si nous avons travaillé sur cette réflexion au cours de notre mémoire de Master 2 en 2018 et notre directeur de thèse a évoqué son utilisation avec nous-même (second auteur) au cours d'une intervention au colloque SFPS de Brest en juin 2021.

conséquence peut être par une avancée marquée dans le jeu ou par un choix décisionnaire pour l'équipe en tant que leader. Ces décisions peuvent être positives ou négatives pour l'équipe. Dans un premier temps, nous questionnons le joueur sur ses actions personnelles en match : savoir si, selon lui, une action est intéressante à investiguer et à analyser. Si le joueur n'en a pas, nous lui proposons trois situations préalablement sélectionnées lors de notre visionnage du match. La co-construction réside dans l'envie du joueur de décrypter la situation et le lien avec notre objet de recherche. Le visionnage se déroule du début de la séquence de jeu (remise en jeu) à la fin (arrêt du jeu), incluant la situation où le joueur estime avoir eu une importance en tant que leader. Il regarde la vidéo deux fois à vitesse réelle, sans arrêt et sans solliciter de commentaires. Ensuite, il s'agit aussi d'aider le joueur à s'imprégner de la situation, qu'il n'a jamais revue avant ce moment-là et avant le débriefing par l'entraîneur. Ce rappel est un amorçage à l'évocation, considéré comme un déclencheur sensoriel (Mouchet & Turon, 2021). En effet, ces auteurs précisent que c'est une source de réactivation de la mémoire et de focalisation de l'entretien sur les moments importants dans ses prises de décision que nous avons repéré en tant que chercheur. En effet, nous recherchons l'authenticité de l'entretien et la construction de sens pour le sujet et le chercheur (Faingold, 2001).

Une fois l'entretien lancé, il s'agit d'approfondir les moments importants préalablement déterminés par le joueur. Cette technique d'entretien a pour objectif de viser la verbalisation de l'action vécue sur une situation réelle, singulière et spécifiée (Vermersch, 1996). L'objectif de cette approche est bien de faire revivre l'action au joueur : se voir et sentir dans le concret. Il existe deux types de position de parole. La première est la position de parole formelle, où la personne fait appel à ses connaissances, son savoir pour répondre. Les affects de la situation ne sont pas pris en compte, la personne est détachée d'une situation en particulier. C'est d'ordre plutôt général et habituel (Faingold, 2002), la personne répond à des questions grâce à ce qu'elle sait. La prise de parole formelle fait appel à des connaissances déjà conscientisées, ce sont des savoirs déjà ancrés et verbalisés. Le joueur explique ce qu'il fait, pourquoi il le fait et pourquoi cela fait sens pour lui, c'est son savoir qui parle.

La seconde position est celle de parole incarnée (Varela, Thomson & Rosch, 1993), où la personne se concentre sur le caractère concret du vécu de la situation. Elle désigne le fait de faire appel à la mémoire concrète (Gusdorf, 1950). Cette évocation (Vermersch, 1996) offre la verbalisation de différents types de vécu : émotionnel, sensoriel, de conscience ou de l'action. Ces trois éléments permettent d'accéder à cette position particulière de la psychophénoménologie, qui s'intéresse à la logique propre du sujet. Elle est complexe, ponctuée de points essentiels. Il s'agit d'utiliser le point de vue du joueur, dans un contexte

particulier (Nicholls, Holt et Polman, 2005). La précision de la recherche réside dans l'analyse de sa logique, de pouvoir rendre intelligible l'expérience subjective du joueur en situation d'action positive.

Les deux positions de parole sont complémentaires et utiles pour comprendre l'activité du joueur. Dans cette recherche, c'est cette position de parole incarnée que nous engageons dans l'approche psychophénoménologique, avec pour objectif de former le joueur leader à la prise de décision dans son activité sur le terrain. L'évocation c'est faire revivre le passé au joueur. L'explication correspond à la justification d'un élément, pourquoi le joueur agit de telle manière. L'intérêt va être de guider et d'accompagner le joueur vers une position de la parole incarnée ou d'évocation (Varela, Thomson & Rosch, 1993) afin d'avoir accès aux indices significatifs pour le joueur, porteur de balle dans son action, c'est-à-dire faire revivre la situation de manière sensorielle sur la base des cinq sens et en particulier trois d'entre eux : la vision, l'audition, le kinesthésique ; mais aussi de donner une dimension concrète et affective à cette situation. La verbalisation est l'outil adéquat à la situation même si la parole n'est pas l'équivalent de la pensée et du ressenti : le sujet ne dit pas autant que ce qu'il a ressenti. En effet, les aspects non verbaux et les relances vont nous permettre de déplier, plus finement et au maximum, le moment vécu afin de rentrer dans des détails sur lesquels le joueur aurait porté son attention sans pour autant les verbaliser.

Vermersch (2015) définit trois propriétés caractérisant le vécu : il appartient à une seule personne, il est momentané et il s'inscrit dans une micro temporalité. Le sujet doit donc se trouver en position incarnée, afin de « *gratter fin et en profondeur, pour mettre à jour les détails dans le déroulement des actions* » (Mouchet, 2016, p. 24). Ce travail nous permet d'accéder à une dimension pré-réfléchie de son activité dans ces situations sous contrainte temporelle et physique forte. La verbalisation a pour objectif d'amener le joueur vers une position de parole incarnée, à savoir où le joueur n'est pas dans l'explication mais plutôt dans l'évocation, c'est-à-dire revivre la situation de manière sensorielle sur la base des cinq sens : la vision, l'audition, le toucher voire même les sens olfactif et gustatif pour certains. C'est pour cette raison que nous essayons de faire dire plus de choses que le sujet ne nous en dit par l'utilisation de la parole formelle. En effet, les aspects non verbaux et les relances vont nous permettre de déplier au maximum le moment vécu afin de rentrer dans des détails sur lesquels le joueur aura porté son attention sans pour autant le verbaliser. Elle nous permet d'accéder à une conscience en acte, que le joueur n'a pas conscientisée à ce moment-là. Il ne sait pas qu'il possède ces savoirs ou ne sait pas expliquer comment il fait. La psychophénoménologie nous paraît ainsi utile pour

analyser cette activité en match, ce qui fait appel à sa subjectivité et à son expérience personnelle et le partage de ces deux éléments dans sa prise de décision.

Ensuite, il faut spécifier et contextualiser la situation, du général vers le très précis. Il est nécessaire ralentir et laisser le temps au sujet de faire revenir l'action vécue pour qu'il se remette en contexte dans la situation. Chaque personne a des styles préférentiels d'accès à l'ancrage sensoriel : des mouvements oculaires, un décrochage bref des yeux après la question posée... Ce type d'entretien demande à l'interviewer de ralentir le rythme de parole et de parler au présent. Le ralentissement du rythme de l'interviewé montre une réflexion mentale sur ce qu'il a vécu. Il faut laisser revenir le moment vécu en se synchronisant avec lui.

Ces éléments permettent au chercheur d'accéder à la dimension cachée de la pratique de ce joueur dans une situation précise. Cette mémoire d'évocation est stimulée par des effets perlocutoires, c'est-à-dire ce que nous provoquons chez le sujet par nos relances (Vermersch, 2006). Ils permettent d'engager l'autre, pas seulement vers une simple réponse mais vers l'acte de répondre (Vermersch, 2006). Selon Mouchet et al. (2011, p. 6), l'entretien d'explicitation a deux fonctions : « *éclairer l'organisation de l'activité à travers les modalités de mobilisation des différentes sources d'influence selon la logique propre des sujets: buts réellement poursuivis, raisonnements et savoirs effectivement mis en œuvre ; et caractériser l'expertise dans l'organisation des décisions à travers la dynamique attentionnelle et notamment les indices significatifs du point de vue du sujet dans la structuration du champ d'attention* ».

1.3.1.1.2. Traitement des données

Pour ce qui est du traitement de l'entretien, la totalité des données issues des entretiens d'explicitation ne sera pas utilisée. Au cours d'un entretien, le joueur fait varier sa position de parole de l'incarné vers l'explicatif et inversement, nous ne nous concentrons que sur la parole incarnée, en première personne pour la formation aux prises de décision (Vermersch, 2002b). Le discours explicatif n'est pas utilisé dans la formation aux prises de décisions mais reste potentiellement analysable, en fonction de son intérêt pour notre objet de recherche.

Sur la base des travaux de Vermersch (1994), une convention de codage est mise en place :

- A est l'interviewé, B est l'interviewer ;
- A62 est le numéro de la réplique ;
- (Inaudible) correspond à l'impossibilité de coder avec certitude ;
- « Humm » est un murmure approuvateur ;

- Les aspects non verbaux sont indiqués entre parenthèses et en gras.

L'entretien est retranscrit en verbatim en totalité de la manière suivante (phrases issues de nos données) :

- « B61. Et que se passe-t-il à ce moment-là ?
- A62. Je vois les deux défenseurs en train de se serrer, je le sens surtout »

Les données issues de l'évocation sont organisées selon les travaux de selon cinq catégories différentes. La catégorisation des données aboutit à un tableau de synthèse des entretiens d'explicitation. L'extrait suivant est un descriptif des différentes catégories utilisées par Mouchet (2003, p. 209) pour classer les instants d'évocation des entraîneurs :

« - Le but pris par le sujet, en se rappelant que le thème peut s'exprimer à travers l'énoncé d'un but car nous sommes dans des situations où il y a recherche d'efficacité ; ce qui est structurant est plutôt donné par un but. Nous constatons que le thème, souvent donné dans l'identification des moments importants lors du rappel stimulé, est effectivement formulé sous forme de but (« mon souci est de... », « le plus important pour moi est... », « je veux... ») ;

- Les actes qui servent ce thème. Nous y englobons des actes à dominante motrice (« je lève le bras », « je cours » ...), et des actes cognitifs relatifs à la réflexion (« je pense... », « je décide... »), à la perception (« je regarde à droite »), au jugement ;

- Le contenu attentionnel au sein de ces actes (« j'entends »). Notons que l'expression « je vois ... » avec précision du contenu, est classée ici contrairement à « je regarde » qui concerne l'acte ;

- L'arrière-plan décisionnel avec des données relatives aux savoirs effectivement mobilisés (sur les règles, les logiques rationnelles du jeu comme les cascades de décision, les aspects stratégiques définis par l'entraîneur) et à l'expérience personnelle (habitudes de fonctionnement, connaissance de ses joueurs et adversaires, familiarité des situations). 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 : le match en cours, la préparation du match, la saison, l'expérience... ;

- Les « états internes » comprenant l'affectivité et l'état corporel (lourdeur, énergie, tension/relâchement). Les émotions inhérentes aux matchs. »

La catégorisation des données, a pour but de synthétiser la logique d'action du joueur. Afin d'obtenir le maximum de détails sur les savoirs implicites mobilisés par les sujets, nous leur avons demandé de choisir un ou plusieurs moments qui leur semblaient importants lors de cette mi-temps. Dans notre travail, nous lisons et sélectionnons les données utiles à notre analyse que nous présentons dans les résultats, section suivante de cette recherche, constituant une

condensation du matériau brut (Mouchet, 2018). Celle-ci permet la réduction d'éléments moins pertinents ou répétés à plusieurs reprises par le joueur ou la distinction d'éléments issus d'un discours explicatif non pertinent et non interprétatif pour notre recherche (Vermersch, 2006).

1.3.1.2. La vidéo des matchs

1.3.1.2.1. Recueil de données

L'entretien est couplé à ce qui est observable, à savoir un point de vue en troisième personne. C'est un moyen permettant d'avoir une trace de l'activité du joueur (Mouchet, 2003). Cet outil nous donne accès aux situations où le joueur a eu un impact pour son équipe.

Sur l'organisation, un plan latéral et en hauteur est utilisé et obtenu dès la fin du match grâce au caméraman du club. La caméra est positionnée sur un pied, deux plans sont utilisables, un plan serré et un plan large, tous deux en légère plongée, permettant de faire ressortir des éléments différents. Nous utilisons des captures de la vidéo du serré pour voir la relation ou non avec les indices significatifs du joueur sur l'action. Le plan large permet de comprendre la logique du joueur sur certains choix de jeu. Ce plan nous permet de cibler précisément les différentes traces de l'activité du joueur sur les phases de jeu observées dans le cadre de la recherche. Ainsi, le point de vue en troisième personne (Vermersch, 2002a), par le biais de la caméra, facilite l'exploitation des comportements à l'instant de la prise de décision du joueur leader. Cela peut se traduire par des regards et/ou des gestes envers ses coéquipiers par exemple. La vidéo nous amène à clarifier le choix des séquences de jeu, d'un lancement du jeu à l'arrêt de jeu suivant (Bouthier, Mouchet, Fontayne et Uhlrich, 2011). Les matchs sont d'un niveau Espoirs Elite, sur la saison 2020-2021.

Au regard de notre objet de recherche-intervention, et en accord avec Mouchet (2003, p. 191), nous décidons de travailler sur les séquences prenant en compte les éléments suivants :

- *« Appartenant à la catégorie des situations du jeu de mouvement ;*
- *Efficaces, au sens de la création d'un déséquilibre dans le rapport de force, entraînant à la fois un gain de terrain et la conservation du ballon, avec continuité du jeu, voire conduisant à la marque ;*
- *Permettant l'observation de comportements significatifs de décisions tactiques : changement de direction ou de rythme, percée, passe... ;*
- *Concernant les différents joueurs retenus préalablement dans notre échantillon ;*

- *Offrant une lisibilité suffisante des actions, en termes de qualité d'image, et de compréhension du déroulement. »*

Ce point de vue, en troisième personne (Vermersch, 2002a) nous permet d'analyser ce qui est observable dans l'activité du joueur. En outre, la vidéo sera comparée aux données subjectives de l'entretien. Cette tentative d'articulation des points de vue est utile à la compréhension de l'activité de l'acteur en contexte, qui demande à être développée dans la recherche (Mouchet & Turon, 2021). En accord avec ces auteurs, nous considérons qu'une seule méthode ne permet pas de caractériser la complexité de l'activité.

Enfin, le contexte de match a des répercussions dans l'implication personnelle des joueurs, qui est maximale pour mieux jouer et pour gagner le match. Nous avons choisi conjointement, avec les entraîneurs de l'équipe, d'avoir une zone d'analyse sur la totalité du terrain d'un en-but à l'autre puisque le joueur leader peut avoir un impact sur le jeu et sur les décisions partout sur le terrain. Nous n'avons pris en compte que les joueurs en jeu, c'est-à-dire entrés sur le terrain dans la partie.

1.3.1.2.2. Traitement des données

Nous utilisons la vidéo pour caractériser le rapport d'opposition entre les deux équipes. Nous observons l'activité du joueur, ses partenaires, le défenseur qui lui fait face, l'évolution de l'équilibre attaque/défense et l'évolution du jeu après la situation. L'action choisie grâce à la vidéo en collaboration avec le joueur leader peut traduire une implication positive du joueur observé, faisant évoluer favorablement son équipe. Elle est appelée situation-ressource dans ce cas (Faingold, 2002). Mais il peut aussi s'agir d'une situation où le joueur est en difficulté ou en échec, appelée dans ce cas situation-problème (Faingold, 2002). Nous notifions qu'il peut y avoir plusieurs décisions dans la même séquence.

Nous avons choisi de travailler sur une action positive dans un premier temps avec le souhait que le joueur cible les éléments importants qui font sens pour lui dans la réussite. Ce parti-pris vient d'une part des travaux de Villepreux (2007) expliquant que les résultats d'une situation positive vont impacter le joueur dans sa motivation mais produiront aussi des effets sur la dynamique collective de l'équipe. D'autre part, des chercheurs comme Faingold (2014, p. 6) ont aussi développé cette notion en lien avec l'explicitation : « *le vécu émotionnel négatif est souvent le signe d'un conflit interne de co-identités. (...) le vécu émotionnel positif d'un moment clé peut aider à comprendre la dynamique identitaire d'un sujet* ». Chaque joueur émet un

jugement sur ce qu'il produit. Cependant, comme l'explique Famose (2001, p. 25), « *la motivation est un processus cognitif par lequel les individus décident d'affecter leurs ressources personnelles de temps, (...) afin de maximaliser l'obtention d'affects positifs et de minimaliser l'obtention d'affects négatifs* ». Dans ce sens, il nous semble donc constructif dans un premier temps d'utiliser les aspects positifs de sa performance, pour le joueur en tant qu'individu mais aussi à plus grande échelle pour l'équipe.

Les images seront intégrées et analysées dans la recherche. Les séquences sont découpées sur le logiciel NacSport avec l'aide de l'analyste vidéo du club.

1.3.2. La formation à la préparation mentale

1.3.2.1. Organisation et contenus

Au cours de notre Master, nous avons effectué deux années de stage dans cette structure en qualité de préparateur mental. Au niveau du positionnement, nous sommes un accompagnateur à la performance. Nous offrons un cadre de bienveillance et d'ouverture pour que le joueur se sente à l'aise et respecté. Les autres membres du staff connaissent le fonctionnement et il est accepté par chacun. Chaque joueur a des habiletés mentales initiales, qu'il a acquises au cours de sa vie par un travail avec un préparateur mental ou par autoformation grâce à sa pratique. Cette acquisition est souvent le fruit d'ancrages personnels.

Nous avons ciblé des éléments utiles à la performance que nous pouvions développer selon des cycles de travail étalés sur un an pour rendre ce suivi complet et avoir du recul sur le joueur. Ils ont été discutés avec le staff pour rapprocher au maximum nos travaux des besoins de l'équipe en question.

Nous vous présentons le contenu de chacun des cycles de travail engagé auprès des joueurs leaders durant notre recherche :

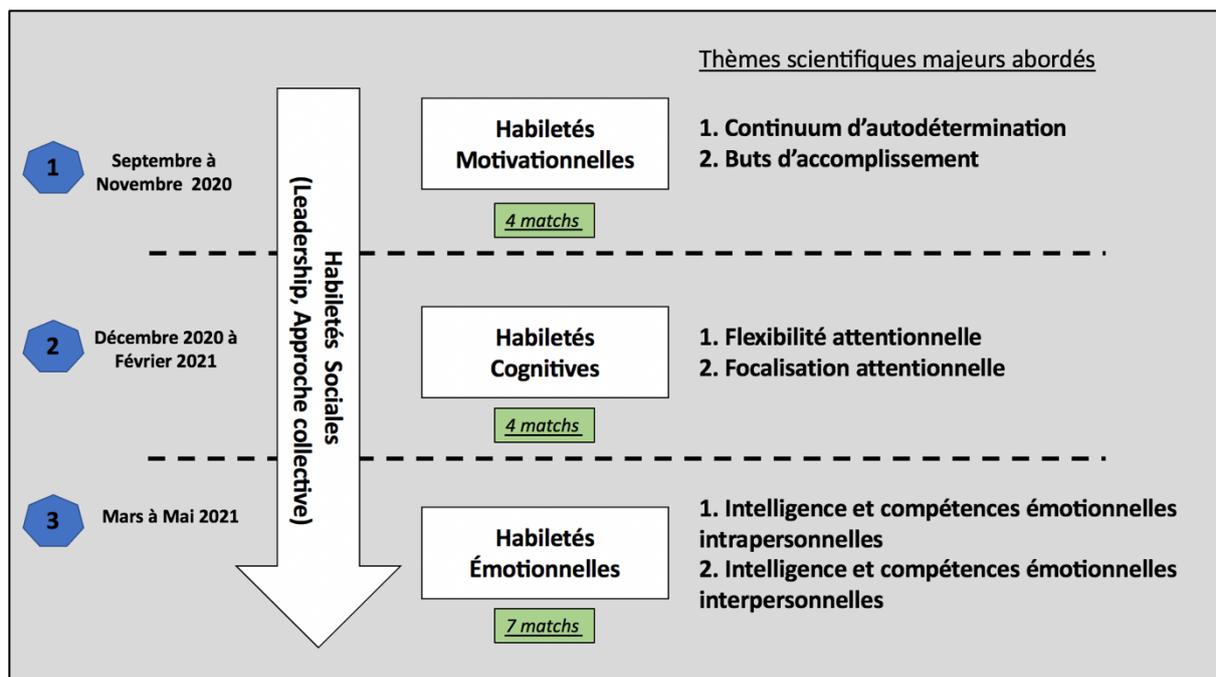


Figure 17. Présentation des cycles et thèmes de travail

mis en place avec le groupe des joueurs leaders de l'équipe

Chacun des cycles de travail représente douze semaines de suivi, à raison d'une séance collective avec les 10 joueurs toutes les deux semaines. Chaque cycle a fait l'objet d'un travail en salle avec les dix joueurs, et d'un travail spécifique sur le terrain selon les cycles rugby définis par le staff. Dans ce sens, les séances en salle se déroulaient de la manière suivante :

- Réflexions issues d'une vulgarisation de la théorie scientifique sur un thème en lien avec le cycle ;
- Approche pratique des éléments à travers des réflexions individuelles ou par groupes de réflexion ;
- Tests des outils adaptés sur le terrain individuellement et collectivement.

En lien avec le staff, les thèmes et les sujets des cycles de préparation mentale sont initialement présentés. Ainsi, des situations à l'entraînement sont proposées aux leaders pour mettre en pratique individuellement et avec l'équipe. Voici par exemple un type de situation proposé pour chacun des cycles de travail :

- Motivation : mise en place de scénarios d'entraînement proche des matchs pour engager la décision en lien avec des objectifs stratégiques et l'adaptation tactique ;
- Attention : réduction des canaux de communication avec la suppression de la parole ou de la vue pour obliger les joueurs à l'adaptation pour diffuser l'information ;

- Émotions : implication d'un arbitre sifflant volontairement des erreurs pour amener les leaders à gérer à la fois leurs émotions et les émotions de leurs coéquipiers, individuellement et collectivement.

Nous offrons au joueur la possibilité et les opportunités de faire valoir ses compétences de leader. Ce rôle de management de ses coéquipiers a été reconnu dans la littérature scientifique (Cotterill, 2017). Ses compétences sont employées dans des situations significatives de jeu (Blanton, Sturges & Gould, 2014).

Notre dispositif nous a permis de définir des valeurs de travail au sein du staff à appliquer avec les joueurs, issues de Cotterill (2017, p. 20) :

- « *Travail d'équipe* : travailler ensemble pour prendre des décisions et performer ;
- *Honnêteté* : favoriser un environnement qui favorise la réflexion ouverte, la communication et la rétroaction ;
- *Respect* : faire preuve de compréhension et de considération envers les autres et le jeu ;
- *Excellence* : travailler sans relâche pour être le meilleur au monde dans tout ce que vous faites ;
- *Plaisir* : relever le défi de fournir une équipe performante et de reconnaître les réussites individuelles et d'équipe ;
- *Résilience* : prospérer sous pression afin de produire des résultats. »

Enfin, pour chacun des matchs, au sein de chaque cycle, nous mettons en place une réunion leaders du match, qui a lieu la veille de la rencontre. Cinq joueurs sont présents : le capitaine, le vice-capitaine, le leader du jeu d'attaque, le leader de touche et le leader de motivation. Cette réunion de 20 minutes permet de clarifier le rôle de chacun des leaders sur le match, avec la présence des deux entraîneurs de l'équipe nos côtés. Les deux premiers cycles de préparation mentale regroupent chacun quatre matchs. Le dernier cycle bénéficie de sept matchs en raison du calendrier Elite Espoirs établi par la FFR et de la demi-finale de championnat en fin de saison²¹.

Au quotidien dans la structure et avec les joueurs, plusieurs échanges informels ont eu lieu avec les joueurs. Dans notre dispositif, ces éléments sont considérés comme inhérents à la pratique. Certes, ils peuvent avoir un impact sur le joueur cependant, nous ne les quantifions pas.

²¹ Nous précisons que deux matchs n'ont jamais pu être joués en raison de la pandémie du Covid-19.

1.3.2.2. Procédure de recueil des données sur chaque cycle de préparation mentale

À la manière de Cotterill (2017), les cycles de préparation mentale pour les leaders étaient centrés sur le développement personnel, la découverte de soi et l'utilisation d'expériences. La réflexion de planification était de permettre au joueur de développer sa propre connaissance de lui-même pour s'ouvrir à ses coéquipiers ensuite.

Nous souhaitions pouvoir évaluer le leadership de manière générale, mais aucune échelle n'existe à l'heure actuelle dans la littérature scientifique. Il existe seulement une validation de l'Échelle de Leadership dans le Sport (ELS) de Pinard (1987), en version française, traduite du *Leadership Scale for Sport* (LSS ; Chelladurai & Saleh, 1980). Cependant, cette échelle est réservée au leadership de l'entraîneur et n'est pas adaptable au joueur dans notre cas. Nous avons donc fait le choix de mesurer différents éléments selon les cycles de préparation mentale mis en place pour tenter de transformer l'activité du joueur leader. Notre souhait est d'offrir aux joueurs établis comme leaders dans notre structure des compétences de réflexivité et de connaissances sur le plan mental pour répondre aux besoins de l'équipe et du staff.

Nous allons donc présenter maintenant les tests psychométriques utilisés pour évaluer une possible évolution du joueur grâce à notre de travail.

Voici enfin en résumé ci-dessus une figure regroupant les tests menés au cours de notre dispositif. En vert, nous retrouvons les tests passés par les différents groupes de joueurs.

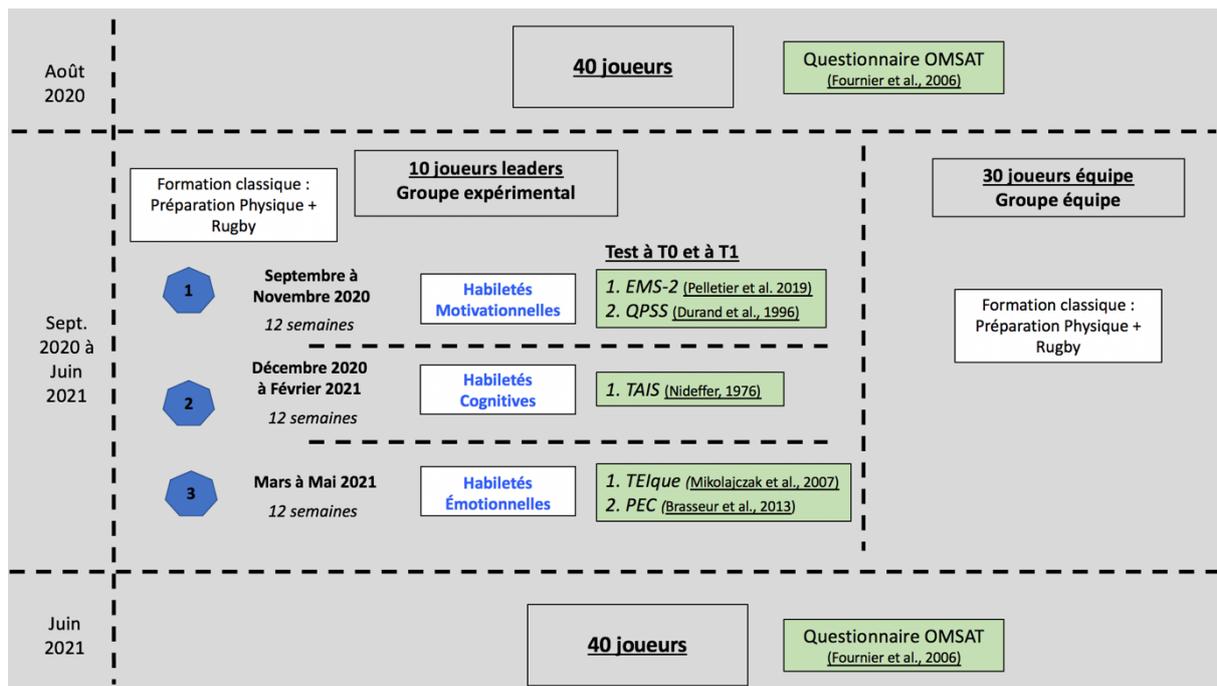


Figure 18. Présentation générale des tests psychométriques utilisés durant les différents cycles

1.3.2.2.1. Données collectives : l’OMSAT

Cette analyse quantitative des aspects mentaux de la performance s’effectue en plusieurs temps. Au début de la saison, nous faisons passer l’**Ottawa Mental Skills Assessment Tool (OMSAT)**, version n°4, issu des travaux de Fournier *et al.* (2006). Ce modèle fait référence aux habiletés définies par Durand-Bush (1995). Il nous permet d’établir un état des lieux général des habiletés mentales des joueurs. Les quarante joueurs réalisent le questionnaire pour deux raisons : tout d’abord, nous souhaitons analyser les résultats avant et après en comparant les joueurs du groupe de travail et les autres joueurs, et ensuite afin d’éviter un biais de la part des joueurs non concernés par le travail de recherche, qu’ils ne se sentent pas exclus.

Ce questionnaire prend en compte trois catégories d’habiletés : les habiletés de base, les habiletés psychosomatiques et les habiletés cognitives, sur un total de 48 items. Il y a ainsi quatre affirmations par habiletés, puisqu’au total, douze habiletés sont réparties dans ces trois catégories :

- Habiletés de base :
 - Établissement de buts : définir ses objectifs ou ses buts qui donnent une motivation à accomplir un résultat,
 - Confiance : croyance que l'on est capable d'accomplir ses buts,
 - Engagement : détermination, persévérance et intensité du travail consacré à l'accomplissement de buts ;
- Habiletés psychosomatiques :
 - Réaction au stress : réponses physiologiques du sportif à différentes pressions,
 - Contrôle de la peur : adaptation aux situations ou éléments de performance qui causent la peur ou l'inquiétude,
 - Relaxation : permet aux sportifs de réduire leur niveau d'énergie,
 - Activation : capacité à augmenter son niveau d'énergie ;
- Habiletés cognitives :
 - Concentration : diriger et maintenir son attention sur les éléments pertinents de la performance,
 - Contrôle des distracteurs : se concentrer de nouveau lorsqu'on est confronté à des distractions externes ou internes,
 - Imagerie : créer et utiliser des images claires et vivaces de la performance
 - Pratique mentale : pratiquer une habileté physique en utilisant des images mentales associant les cinq sens
 - Planification des compétitions : concevoir et utiliser des plans pour guider les pensées, les émotions et actions.

Les définitions ont été reprises à partir des travaux de Delaunay, Zamia, Bouthier et Ruffault (2020). Ce questionnaire se mesure à l'aide d'une échelle de Likert de 1 (pas du tout d'accord) à 7 (tout à fait d'accord). Deux mesures se font pour les 40 joueurs composant l'équipe Espoirs de l'ASM Clermont Auvergne. Une mesure est effectuée en août 2020 lors de la pré-saison de l'équipe et une seconde mesure en juin 2021, à la fin de la saison, après les phases finales du Championnat de France Elite Espoirs. Ce choix s'est fait avec les entraîneurs pour mesurer le niveau d'habiletés mentales des joueurs à l'issue de la saison complète, sans omettre un moment fort tel que des matchs à élimination directe.

1.3.2.2.2. *Cycle orienté sur la motivation*

Le cycle de travail mental sur la motivation se déroule du mois de septembre au mois de novembre 2020.

Nous utilisons deux mesures quantitatives pour ce cycle. Ces deux questionnaires sont réalisés en pré-cycle (T0) et post-cycle (T1) de travail auprès des dix joueurs leaders de l'échantillon.

D'une part, nous employons la récente version de **l'Échelle de Motivation dans le Sport-2** (EMS-2) validée par Pelletier, Rocchi, Guertin, Hébert et Sarrazin (2019). Ce questionnaire fait référence à la première version de Brière, Vallerand, Blais & Pelletier (1995) permettant de caractériser l'autodétermination d'un athlète sur la base de la théorie de Deci et Ryan (1985). Rappelons qu'elle se définit comme l'action par laquelle un individu choisit librement sa conduite et ses opinions, hors de toute pression extérieure.

Cette échelle se mesure à l'aide d'une échelle de Likert de 1 (pas du tout d'accord) à 7 (tout à fait d'accord) permettant de caractériser l'orientation de la motivation. Elle est composée de dix-huit items divisés en six catégories : les motivations intrinsèques, les quatre motivations extrinsèques (intégrée, identifiée, introjectée, de régulation externe) et l'amotivation.

D'autre part, nous utilisons le **Questionnaire de Perception de Succès dans le Sport** (QPSS) de Durand, Cury, Sarrazin & Famose (1996) afin d'établir si le joueur est plus orienté sur des buts de maîtrise ou sur des buts d'ego. Le QPSS est utile pour analyser les orientations d'accomplissement des joueurs. Il est mesuré grâce à une échelle de Likert de 1 (pas du tout d'accord) à 5 (tout à fait d'accord). Dans la continuité, les joueurs ont été formés à la notion d'approche et d'évitement d'un objectif, pour vivre et s'investir pleinement dans un projet personnel afin de le réaliser. Le fait d'être dans l'approche d'un objectif offre un investissement supérieur du joueur par rapport à l'évitement

1.3.2.2.3. *Cycle orienté sur l'attention*

Le cycle de travail mental sur l'attention se déroule du mois de décembre 2020 au mois de février 2021.

Nous utilisons une mesure quantitative pour ce cycle. Ce questionnaire est réalisé en pré-cycle et post-cycle de travail auprès des dix joueurs leaders de l'échantillon.

D'un point de vue scientifique, peu d'études se sont concentrées sur l'évaluation des capacités attentionnelles en sport. Des études se sont intéressées aux processus d'acquisition ou d'apprentissages à partir d'éléments issus de la cognition comme l'étude de Chauvel, Wulf, & Maquestiaux (2015) sur l'apprentissage en golf à partir d'illusions visuelles, ou Bernier (2010) qui a travaillé sur les focalisations attentionnelles dans le golf et le patinage, ou récemment Delaunay, Zamia, Bouthier, & Ruffault (2020) dans une recherche en rugby sur les fixations d'objectifs et les focalisations attentionnelles. Les questionnaires psychométriques sont peu présents dans la littérature, nous avons pu mobiliser le Test des Styles Attentionnels et Interpersonnels (TAIS) de Nideffer (1976) dans le monde du sport. Nous savons que les habiletés cognitives ont une influence sur la performance (Morgan & Pollock, 1977 ; Nideffer, 1980), mais beaucoup de désaccords existent encore actuellement sur les stratégies associatives ou dissociatives à utiliser (Masters & Ogles, 1998). Bernier, Thienot et Codron (2009) ont fait un état des lieux de la réflexion en psychologie du sport, montrant la divergence des points de vue sur la formation et l'évaluation de l'attention. Des chercheurs comme Abernethy (2001) ont souligné l'intérêt que les processus de contrôle et automatiques peuvent fonctionner l'un avec l'autre si les deux tâches sont différentes et que la première a été préalablement automatisée. Il mobilise le modèle de double tâche, en expliquant qu'il y aurait un coût attentionnel réduit et la possibilité d'ajouter des éléments attentionnels à l'athlète. Le rugbyman, en match, est soumis à de nombreuses sollicitations cognitive, qu'elles soient auditives, visuelles ou kinesthésiques. L'intérêt pour le joueur leader de rugby âgé de 19 ans environ, est d'une part, d'avoir acquis certains automatismes pour traiter des éléments supplémentaires, et d'autre part, d'ouvrir son champ à de nouvelles automatisations. Dans ce sens, Maynard & Howe (1989) soulignent dans leurs perspectives de recherche sur les processus attentionnels des joueurs de rugby l'utilité d'évaluer les joueurs impactant le collectif et de leur offrir des programmes de formation pour améliorer leurs compétences attentionnelles. Pour exemple, ces auteurs soulignent que le poste de demi de mêlée devait prioritairement développer le faisceau large-externe. Pour l'aspect attentionnel, nos données quantitatives sont analysées grâce au *Test of attentional and interpersonal styles* traduit comme le **Test des Styles Attentionnels et Interpersonnels** (TAIS) développé par Nideffer (1976). Le TAIS est utile pour identifier les besoins des athlètes et ainsi mettre en place des programmes individualisés de travail. De plus, il permet de mesurer les changements au niveau des styles attentionnels. Nous sommes conscients que ce test a fait l'objet de critique concernant les spécificités attentionnelles en fonction du niveau d'expertise de la tâche (Bernier, Thienot, & Codron, 2009) ; cependant ce test validé scientifiquement fait partie des seuls à tenir compte des

caractéristiques cognitives liées au traitement de l'information (Rosnet, 2005). L'intérêt du joueur est de pouvoir gérer la surcharge d'informations en match que ce test permet de mesurer. Les réponses sont réparties sur une échelle de Likert allant de 1 (jamais) à 5 (toujours).

Pour ce travail, nous avons fait le choix de nous concentrer uniquement sur les items concernant les habiletés attentionnelles. En effet, ce questionnaire comprend normalement soixante et une affirmations réparties dans sept sous-échelles, avec une évaluation selon une échelle de Likert de 1 (jamais) à 5 (tout le temps).

Nous ne nous intéressons qu'aux items en lien avec l'attention. Le TAIS permet d'obtenir un score sur les sous-échelles suivantes :

- *BET : Traitement large et externe des informations (6 items) ;*
- *OET : Surcharge mentale provoquée par l'afflux d'informations externes (12 items) ;*
- *BIT : Traitement large et interne des informations (8 items) ;*
- *OIT : Surcharge mentale provoquée par l'afflux d'informations internes (9 items) ;*
- *NAR : Capacité de concentration (11 items) ;*
- *RED : Tendance à réduire le traitement de l'information (15 items) ;*
- *INFP : Traitement de l'information (19 items).*

1.3.2.2.4. Cycle orienté sur les émotions

Le cycle de travail mental sur les émotions se déroule du mois de mars au mois de mai 2021. Nous utilisons une mesure quantitative pour ce cycle. Le questionnaire est réalisé en pré-cycle et post-cycle de travail auprès des dix joueurs leaders de l'échantillon.

D'une part, nous utilisons pour les émotions le questionnaire **Trait Emotional Intelligence Questionnaire** (TEiQue), traduit de l'anglais par Mikolajczak, Luminet, Leroy et Roy (2007). Il a été traduit à partir des travaux de Petrides et Furnham (2001). Nous utilisons la version courte de ce questionnaire, comprenant 30 items. Il est mesuré à l'aide d'une échelle de Likert de 1 (pas du tout d'accord) à 7 (tout à faire d'accord). Le joueur peut soit obtenir un score sur 210, soit un score sur 7, en divisant par le nombre d'items. Dans nos travaux, nous faisons le choix de ce deuxième traitement de données pour avoir des résultats plus précis selon les items.

Dans ce sens, nous souhaitons apporter un second test pour compléter les données obtenues les données obtenues avec un second questionnaire psychométrique, le **Profil des Compétences**

Émotionnelles (PCE) de Brasseur, Grégoire, Bourdu et Mikolajczak (2013). Ce questionnaire permet de faire émerger cinq compétences émotionnelles du joueur d'une part sur une échelle intrapersonnelle :

- Identification de mes émotions ;
- Compréhension de mes émotions ;
- Expression de mes émotions ;
- Régulation de mes émotions ;
- Utilisation de mes émotions.

Et d'autre part sur une échelle interpersonnelle :

- Identification des émotions d'autrui ;
- Compréhension des émotions d'autrui ;
- Expression des émotions d'autrui ;
- Régulation des émotions d'autrui ;
- Utilisation des émotions d'autrui.

Ce questionnaire présente ainsi dix sous-échelles. Le score est mesuré grâce à une échelle de Likert de 1 (pas du tout d'accord) à 5 (tout à fait d'accord).

L'analyse du score permet de définir un score sur chacune des sous-échelles mais aussi un score global des compétences émotionnelles intrapersonnelles et un score global des compétences émotionnelles interpersonnelles. Enfin, un score total des compétences émotionnelles est mesuré. Ce test met en évidence la distinction entre les émotions du joueur et celles des personnes qui l'entourent. Dans la formation du joueur leader, il est utile d'être sensibilisé à tout ce qui est lié aux émotions, pour leur importance dans sa performance.

1.3.2.3. Traitement des données issus des tests psychométriques

Pour les données individuelles, nous présenterons les données à T0 et à T1 en commentant les éléments visuels.

Ensuite, nous analyserons les données par groupe : groupe leader et groupe équipe. Pour identifier une possible évolution entre les deux moments de mesure (à T0 et à T1) dans ces échantillons, nous avons utilisé un test statistique : le test t de Student (1908). Ce test met en jeu l'évolution de données par rapport à la loi normal et à l'écart type. Le test t pour échantillons appariés nous permet l'analyse de données moyennes lorsque les sujets sont mesurés plus d'une fois. Dans notre cas, il permet de déterminer si les résultats obtenus présentent des différences

significatives entre les deux mesures en début et en fin de formation. Cette technique sera utilisée tout au long des résultats issus des tests psychométriques.

Nous précisons que, du fait d'un échantillon du groupe leader à cinq joueurs, nous prenons le temps de tester la normalité des données initialement pour chaque calcul statistique.

Enfin, puisque le groupe leader est constitué de cinq joueurs, nous ne pouvons pas effectuer de test de comparaison à T0 et à T1 entre le groupe leader et le groupe équipe pour les données de l'OMSAT. Ainsi, nous nous contenterons pour cette recherche d'une lecture des moyennes des deux groupes en début et en fin de saison.

1.3.3. L'analyse du dispositif de formation

Cette ouverture à l'analyse de notre dispositif est liée à notre réflexion sur l'approche technologique. Cette dernière nécessite trois étapes clés : nous devons tout d'abord concevoir le dispositif de formation, pour le mettre ensuite en œuvre en contexte de pratique, la dernière étape consiste en la capacité à analyser les effets produits par le dispositif sur le public ciblé. Pour mesurer l'évolution du leadership de chaque joueur au cours du temps, il n'existe pas d'échelle scientifique connue pour la mesure quantitative du leadership des sportifs. De ce fait, nous avons fait le choix de tenter d'analyser notre dispositif de formation, ce qui constitue une innovation, en nous inspirant de l'évaluation à 360° ou évaluateurs multiples de Edwards et Ewen (1996). Celle-ci est très utilisée aux États-Unis depuis le début des années 2000 et se développe en Europe depuis maintenant une dizaine d'années dans le monde de l'entreprise et du management. Elle permet d'avoir un retour du joueur sur son ressenti du dispositif mais également sur celui des entraîneurs. De plus, ce travail permet d'impliquer tous les acteurs de la structure dans le développement du joueur par le retour ou feedback qu'ils font. C'est un point d'appui pour de futures recherches sur le sujet. Nous nous en servons dans cette recherche comme un élément d'évaluation finale du dispositif. Il nous semble offrir une évaluation intéressante dans la perspective d'analyse des dispositifs de formation.

Nous avons repris la réflexion de Mouchet (2018) dans ses tentatives d'évaluation des dispositifs mis en œuvre. Ainsi, d'une part, chacun des leaders répond à un questionnaire subjectif composé de trois questions :

- Question 1 : Est-ce avantageux pour toi de lier la préparation mentale et les entretiens pour ta performance ?

- Question 2 : Que penses-tu de l'apport de ce type de travail pour ta performance ?
- Question 3 : As-tu des commentaires positifs ou des suggestions d'amélioration ?

Pour les deux premières questions, le joueur leader répond à l'aide d'une échelle de Likert, de 1 (pas du tout), 2 (pas vraiment), 3 (ni oui/ni non), 4 (plutôt) à 5 (beaucoup). Enfin, pour la troisième question, le joueur peut laisser les commentaires de son choix. Ces commentaires sont ensuite analysés et classés selon les thèmes suivants (fonctionnement, cohérence science-terrain, apport pour le joueur). Les retours hors des thèmes cités sont rédigés et classifiés dans le tableau en l'état.

D'autre part, nous faisons passer un questionnaire subjectif aux deux entraîneurs de l'équipe :

- Question 1 : Quel a été ton intérêt pour ce travail de recherche ?
- Question 2 : Quel est l'impact de ce travail de recherche sur les performances de leaders sur le terrain ?
- Question 3 : As-tu des commentaires positifs ou des suggestions d'amélioration ?

Pour les deux premières questions, le joueur leader répond à l'aide d'une échelle de Likert, de 1 (pas du tout), 2 (pas vraiment), 3 (ni oui/ni non), 4 (plutôt) à 5 (beaucoup). Enfin, pour la troisième question, l'entraîneur peut laisser les commentaires de son choix. Comme pour les joueurs, les commentaires sont ensuite analysés et classés selon les thèmes suivants (fonctionnement, cohérence science-terrain, apport pour le joueur). Les retours hors des thèmes cités sont rédigés et classifiés dans le tableau en l'état.

Nous proposons cette analyse puisque l'impact du dispositif de formation est important auprès des joueurs. Cependant, évoluant dans une recherche collaborative avec une structure de haut niveau, le point de vue de la structure est tout aussi important dans le développement de notre travail et dans le rapprochement entre le monde scientifique et le monde rugbystique de terrain. Notre vision sollicite ce souhait de s'adapter au terrain pour qu'il s'adapte au mieux à nous pour conduire des recherches de ce type dans le futur.

1.4. La mise en relation des données : le principe de méthode mixte

Notre travail méthodologique se base sur une approche multiméthodes inspirée de Light, Harvey et Mouchet (2014). Elle permet, d'une part, d'avoir une approche holistique pour explorer les processus subjectifs des individus (Turon, 2018). De ce fait, ces données sont analysées d'un point de vue qualitatif à l'aide d'une triangulation de données. Il s'agit d'une articulation de points de vue pour faire émerger les indices significatifs et pour analyser les pratiques de leader en cours de matchs ; c'est une forme de réflexion sur son activité. L'emploi de la subjectivité peut interpeller sur la validation des données observées.

De ce fait, nous faisons le choix d'aborder cette approche avec un angle particulier, l'approche méthodologique mixte en intégrant des données qualitatives et des données quantitatives en référence aux travaux de Creswell (2015). Nous faisons le choix de coupler des entretiens et des évaluations cognitives pour tenter d'ouvrir l'analyse du joueur, sans se réduire à l'un ou l'autre de ces éléments (Rosnet, 2005). Les joueurs sont suivis sur des éléments dits objectifs que sont les tests psychométriques et subjectifs avec les entretiens d'explicitation. Il s'agit pour nous de tenter de faire évoluer les joueurs à partir des deux versants et tenter de lier ces deux ouvertures scientifiques. En nous inscrivant dans cette réflexion épistémologique, nous souhaitons caractériser les complémentarités et alliances entre l'approche qualitative et l'approche quantitative (Pinard, Potvin, & Rousseau, 2004).

Pour notre recherche intervention en collaboration avec une structure, c'est un défi d'arriver à évaluer notre intervention pour offrir à la fois des éléments qualitatifs issus du point de vue des sportifs mais aussi des éléments quantitatifs issus de données statistiques. Nous rejoignons les travaux de Karsenti et Savoie-Zajc (2000, p.132) : « *le chercheur met en œuvre diverses méthodes de travail empruntées à l'une ou l'autre des méthodologies afin d'effectuer une recherche la plus utile et la plus instructive possible* ». Notre recherche se plaçant en contexte écologique, nous souhaitons pouvoir étayer nos données statistiques avec une utilisation pratiques sur le terrain et inversement, justifier des évolutions terrains subjectives grâce à des vérifications statistiques (Kermarrec & Guinard, 2006). Cette réflexion est un point d'appui intéressant pour comprendre le jeu et les améliorations produites grâce à un second élément, à savoir la préparation mentale. Nous faisons le choix d'enrichir notre approche avec cette méthode dite mixte. Les cycles, ayant été discutés avec le staff pour qu'ils aient du sens au regard de la saison, permettent au leader de se développer pour sa pratique en match. Cette articulation de méthodes permet une diversification des types de données obtenues pour enrichir la compréhension de notre objet de recherche, à savoir l'activité des joueurs leaders en match.

Nous tentons de ne pas juxtaposer les méthodes dans cette approche mixte afin de proposer une réponse à la complexité de l'analyse engagée, dans une vision complémentaire. Nous souhaitons pouvoir contribuer à faire évoluer les recherches qualitatives en intervention (Kermarrec, Regaieg, & Clayton-Bernard, 2021).

Tout d'abord, nous avons présenté nos méthodes différemment au sein d'un même dispositif. Nous allons ensuite présenter nos données quantitatives et nos données qualitatives séparément : les trois cycles de préparation mentale avec les différents tests psychométriques et statistiques et le cycle sur les prises de décisions en jeu avec la répétition d'entretiens d'explicitation. Chacune des parties va être analysée successivement mais nous effectuerons une interprétation des résultats communes dans la discussion (Guetterman, Fêter, & Creswell, 2015). En effet, des éléments statistiques seront discutées d'une part, des éléments subjectives seront discutées d'autre part et enfin, une analyse commune aura lieu.

Cette méthodologie nous renseigne ainsi sur notre question de recherche, à savoir dans quelle mesure un dispositif de formation basé sur la préparation mentale et sur la prise en compte de l'expérience subjective permet-il de faire évoluer le joueur leader dans sa pratique en match ?

Chapitre 2. Présentation des résultats

En préambule de cette section, nous souhaitons apporter plusieurs précisions.

Tout d'abord, dans le cadre de notre suivi et pour des raisons de gestion de groupe, 10 joueurs ont initialement pris part au protocole de recherche. Un joueur n'a pas pu suivre la totalité du protocole en raison d'une blessure ligamentaire d'une durée de 6 mois. Nous avons permis à ce joueur de suivre tout de même le travail sur la préparation mentale, il n'a cependant pas pu prendre part au suivi des matchs. Le second joueur a été écarté temporairement pour des choix d'entraîneurs, il n'a donc pas pu suivre le protocole. Ainsi, 8 joueurs ont pu suivre la totalité du protocole.

Néanmoins, nous avons fait le choix de présenter les données de 5 joueurs leaders de l'équipe de cette saison :

- Le capitaine,
- Le vice-capitaine,
- Un leader de jeu responsable du jeu de mouvement,
- Un leader de jeu responsable du secteur de la touche,
- Un leader de motivation, exemplaire sur le terrain durant les matchs.

Nous justifions ce choix fait *a posteriori* pour plusieurs raisons. Premièrement, nous souhaitons présenter les résultats pour chacun des types de leaders. Ensuite, les joueurs sélectionnés ont eu un rôle primordial pour l'équipe durant la saison et ont été majoritairement titulaire à leur poste et en raison de leur rôle. De plus, ce choix s'est fait en raison de la quantité de données issues des entretiens pour huit joueurs ; elles étaient trop importantes pour être présentées dans cette thèse. Cependant, toutes les données des huit joueurs ont été traitées et présentées aux joueurs concernés et à la structure. Elles n'ont pas été prises en compte dans les données qui vont être maintenant présentées. Ainsi, nous avons fait le choix de ne pas inclure les données des trois joueurs dans les analyses statistiques afin de tenter de conserver la mise en convergence des tests et des études de cas pour les cinq joueurs leaders.

Nous précisons que toutes les données de cycle en PM ont été traitées à l'issue de tous les entretiens d'explicitation, dans l'objectif de limiter l'influence des résultats sur notre questionnement au cours des entretiens d'explicitation. En effet, les résultats obtenus à la fin de chacun des cycles de préparation mentale auraient pu avoir une influence sur notre posture d'interviewer au moment des entretiens. Nous souhaitons la limiter autant que possible. Par

cette précaution, nous nous efforçons de ne pas induire des réponses avec l'utilisation de questions fermées amenant des réponses de type « oui » ou « non ». Comme l'explique Balas-Chanel (2002, p. 9), « *cette posture demande à l'intervieweur de faire abstraction de ses propres connaissances, de ses propres représentations et de ses propres manières de faire, de façon à toujours être vigilant à la manière d'agir de l'interviewé* ».

2.1. Analyse statistique générale du suivi des habiletés mentales

Dans cette section, les résultats concernent la comparaison des habiletés mentales des joueurs de l'équipe sur la durée totale de la saison. Nous examinons l'évolution de ces habiletés à l'aide du questionnaire OMSAT (Fournier et al., 2006). Il s'agit de comprendre si les joueurs ayant suivi le dispositif de formation présentent une différence significative entre le début et la fin de saison, et si les joueurs de l'équipe, qui n'ont pas suivi notre protocole, suivent la même évolution ou si celle-ci est différente. Temporellement, les données ci-dessous ont été recueillies par un test en début de saison (T0), au mois d'août 2020, et un test en fin de saison (T1), au mois de juin 2021, après le dernier match de la compétition.

2.1.1. Analyse Groupe « Leaders »

2.1.1.1. Résultats individuels par joueur leader

Nous allons présenter les résultats par joueur, à titre informatif puisque nous ne pouvons pas effectuer de vérification statistique pour comparer deux moyennes comprenant une seule valeur. Nous avons choisi de présenter une interprétation au fil de l'eau pour cette section.

Nous présentons les résultats dans cet ordre : capitaine, vice-capitaine, leader de jeu – demi d'ouverture, leader de jeu – touche, leader de motivation – talonneur.

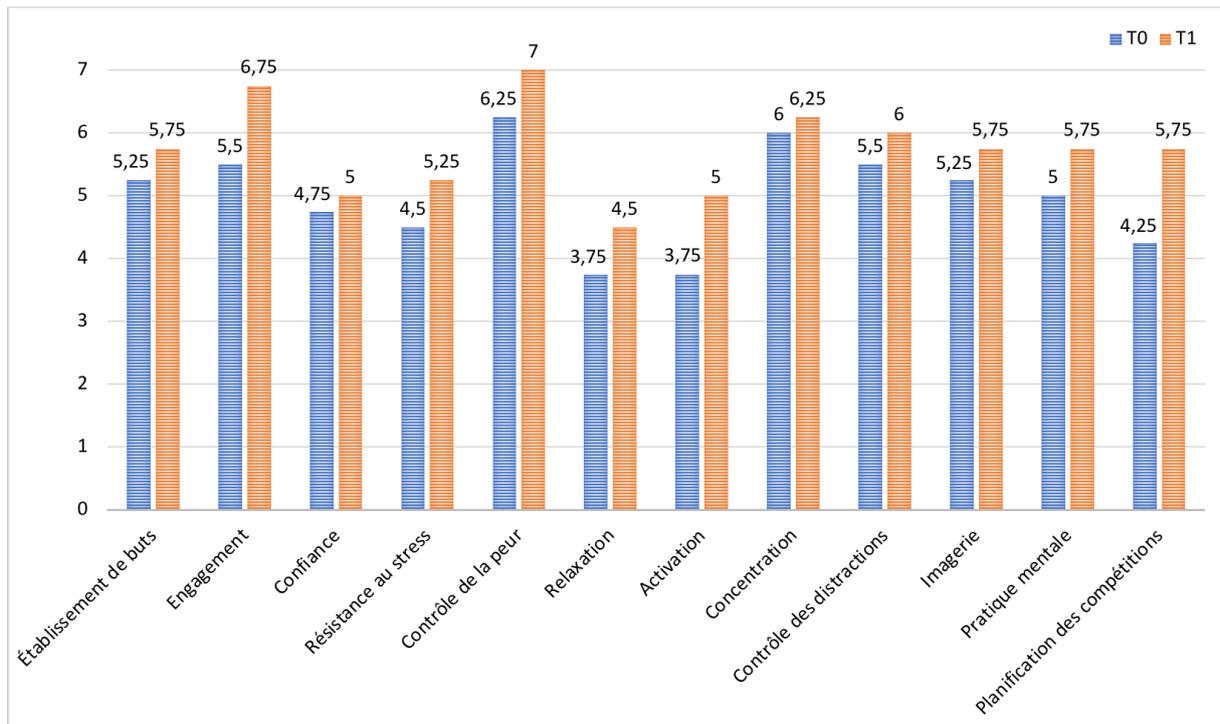


Figure 19. Données OMSAT – Capitaine

Individuellement, nous remarquons plusieurs éléments pour le capitaine, joueur de troisième ligne (aile). En effet, si nous regardons les écarts de moyenne entre T0 et T1, ils permettent de caractériser ceci :

- Établissement de buts : +0,50
- Engagement : +1,25
- Confiance : +0,25
- Réaction au stress : +0,75
- Contrôle de la peur : +0,75
- Relaxation : +0,75
- Activation : +1,25
- Concentration : 0,25
- Contrôle des distracteurs : +0,50
- Imagerie : +0,50
- Pratique mentale : 0,75
- Planification des compétitions : 1,50

L'habileté présentant le delta moyen d'évolution le plus élevé est la planification de compétitions, suivi de l'engagement et l'activation.

Nous notons également que les habiletés d'engagement (6,75) et de contrôle de la peur (7) sont très fortes pour ce joueur, au maximum ou très proches des résultats maximaux du test.

Interprétation des résultats : Pour un capitaine, anticiper les matchs et organiser au mieux le déroulement stratégique-tactique du match est nécessaire à sa pratique. De la même manière, le joueur doit savoir s'activer de manière adéquate à la compétition pour performer. La progression est importante sur cette habileté, mais reste néanmoins relativement basse. Nous notons en outre que les habiletés psychosomatiques sont les moyennes les plus faibles pour ce joueur exceptée l'habileté du contrôle de la peur. Un travail semble être encore à envisager personnellement sur la gestion des émotions pour le joueur dans sa projection vers le niveau supérieur.

Voici les données du vice-capitaine, joueur de troisième ligne.

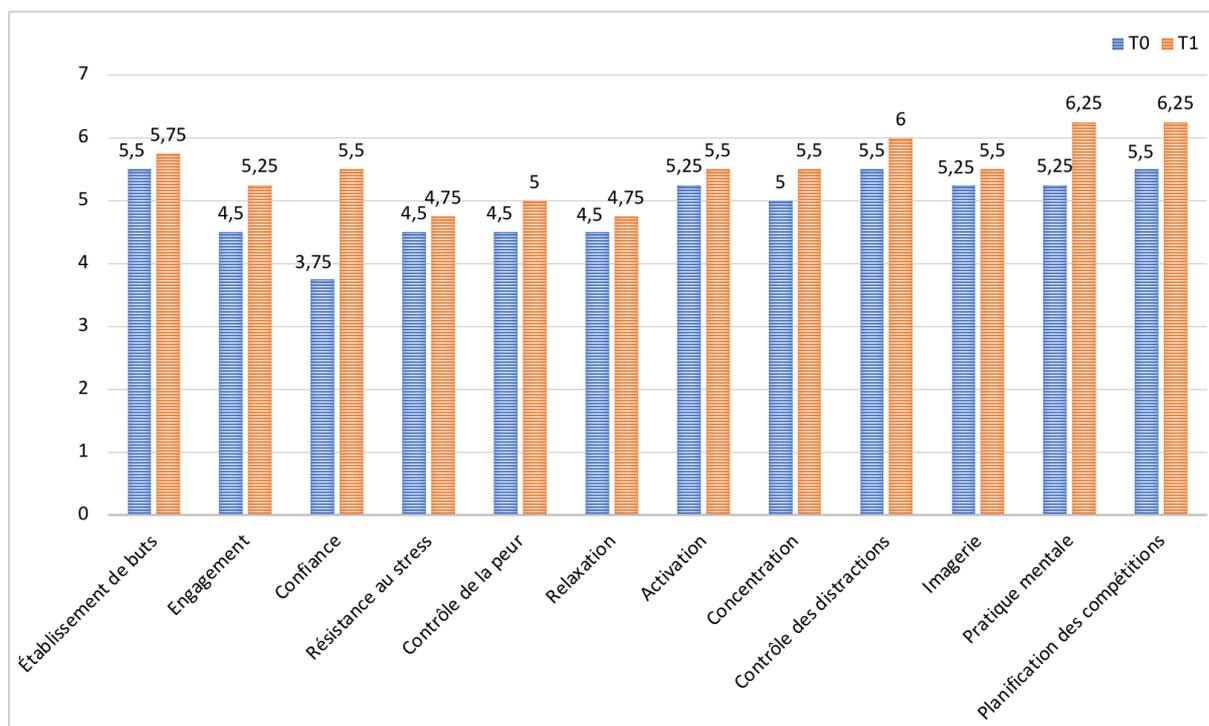


Figure 20. Données OMSAT – Vice-Capitaine

Individuellement, nous remarquons plusieurs éléments pour le vice-capitaine, joueur de troisième ligne. En effet, si nous regardons les écarts de moyenne entre T0 et T1, ils permettent de caractériser ceci :

- Établissement de buts : +0,25
- Engagement : +0,75

- Confiance : +1,75
- Réaction au stress : +0,25
- Contrôle de la peur : +0,50
- Relaxation : +0,25
- Activation : +0,50
- Concentration : +0,50
- Contrôle des distracteurs : +0,50
- Imagerie : + 0,25
- Pratique mentale : 1,00
- Planification des compétitions : +0,75

L'habileté avec le delta moyen d'évolution est la confiance, avec une évolution très importante (+1,75). Nous notons également que l'habileté d'imagerie (7) est au maximum des résultats proposés par le test.

Interprétation des résultats : Pour le vice-capitaine, le niveau de confiance était initialement très bas par rapport au reste de ces habiletés. Nous pouvons tenter de la caractériser, à savoir parce que le joueur avait vécu une pré-saison compliquée personnellement, ce qui peut avoir influencé les résultats.

Voici les données du leader de jeu d'attaque, le demi d'ouverture.

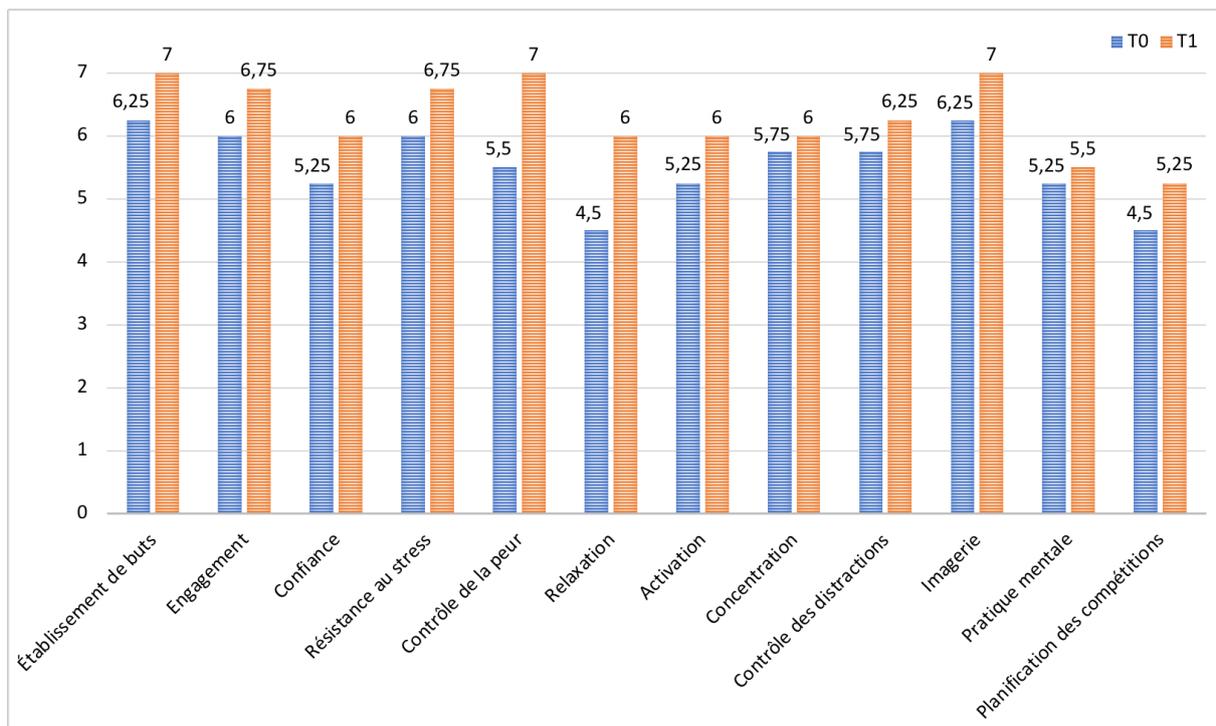


Figure 21. Données OMSAT - Leader de jeu - Demi d'ouverture

Individuellement, nous remarquons plusieurs éléments pour le demi d'ouverture. En effet, si nous regardons les écarts de moyenne entre T0 et T1, ils permettent de caractériser ceci :

- Établissement de buts : +0,75
- Engagement : +0,75
- Confiance : + 0,75
- Réaction au stress : +0,75
- Contrôle de la peur : +1,50
- Relaxation : +1,50
- Activation : +0,75
- Concentration : +0,25
- Contrôle des distracteurs : +0,50
- Imagerie : +0,75
- Pratique mentale : +0,25
- Planification des compétitions : +0,75

L'habileté avec le delta moyen d'évolution est la planification de compétitions, suivi de l'engagement et l'activation.

Nous notons que les habiletés d'établissement de buts et de contrôle de la peur sont au maximum (7) des résultats proposés par le test, et les habiletés d'engagement et de réaction au stress sont très proches du maximum (6,75).

Interprétation des résultats : Pour un leader de jeu, le demi d'ouverture évolue de manière importante sur ces habiletés psychosomatiques. En effet, les quatre habiletés présentent des deltas d'évolution intéressants, sachant que certaines étaient relativement parmi les plus faibles du joueur initialement. L'habileté de planification des compétitions reste encore faible pour le joueur à T1, pourtant très importante pour son poste de leader d'animation du jeu d'attaque de l'équipe. Un travail supplémentaire sur cet élément semble envisageable.

Voici les données du leader de touche de l'équipe, évoluant au poste de deuxième ligne (4 ou 5).

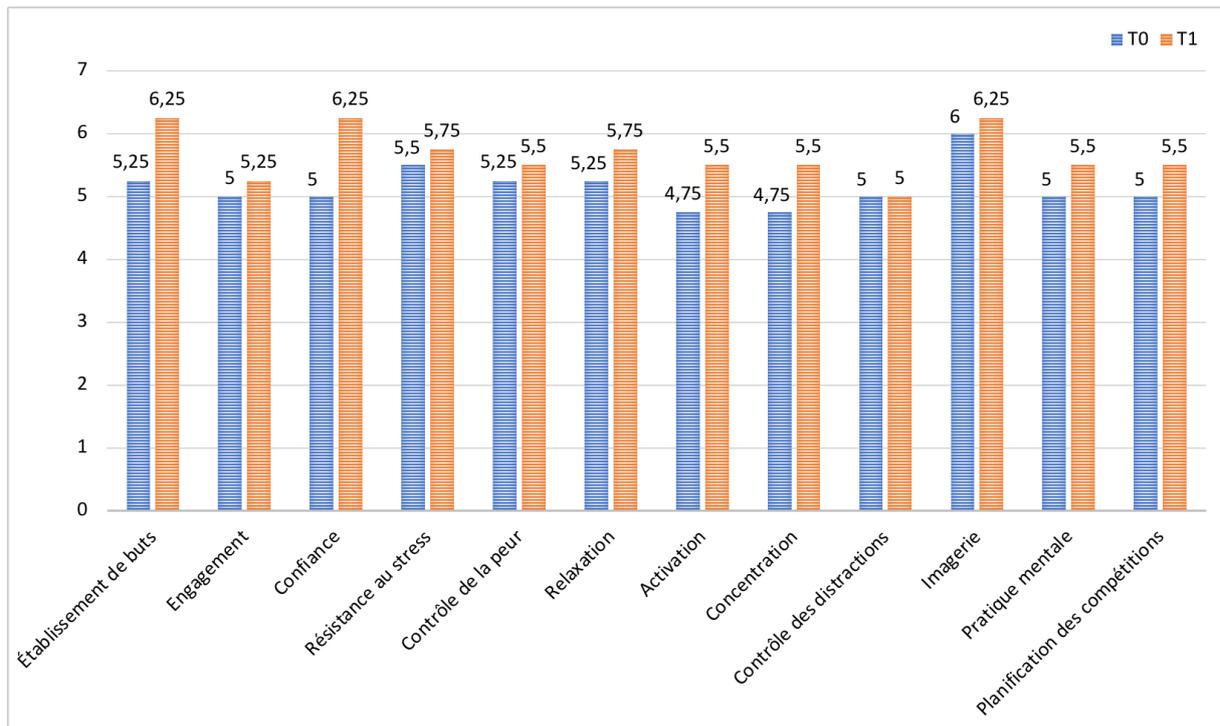


Figure 22. Données OMSAT – Leader de Touche

Individuellement, nous remarquons plusieurs éléments pour le leader de touche, joueur de deuxième ligne. En effet, si nous regardons les écarts de moyenne entre T0 et T1, ils permettent de caractériser ceci :

- Établissement de buts : +1,00
- Engagement : +0,25
- Confiance : +1,25
- Réaction au stress : +0,25
- Contrôle de la peur : +0,25
- Relaxation : +0,50
- Activation : +0,75
- Concentration : +0,75
- Contrôle des distracteurs : 0
- Imagerie : +0,25
- Pratique mentale : +0,50
- Planification des compétitions : +0,50

L'habileté avec le delta moyen d'évolution est la confiance, suivi de l'établissement de buts et de l'imagerie.

Pour le leader de touche, ces deux premières habiletés font désormais des plus élevées, ce qui n'était pas le cas initialement. L'imagerie reste parmi les plus élevées. Ainsi, le joueur semble avoir renforcé ses habiletés de bases, même si l'engagement ne semble pas avoir évolué autant (+0,25). Il ne présente également pas de résultats d'habileté proche des maximums du test. Enfin, nous notons aussi l'absence d'évolution au niveau quantitatif du contrôle des distractions. Cette habileté est la plus faible à T1 pour ce joueur. Nous observons une homogénéité des résultats à T1 pour ce joueur, avec des niveaux proches (minimum : 5 ; maximum : 6,25).

Voici enfin les données du leader de motivation de l'équipe, évoluant au poste de talonneur.

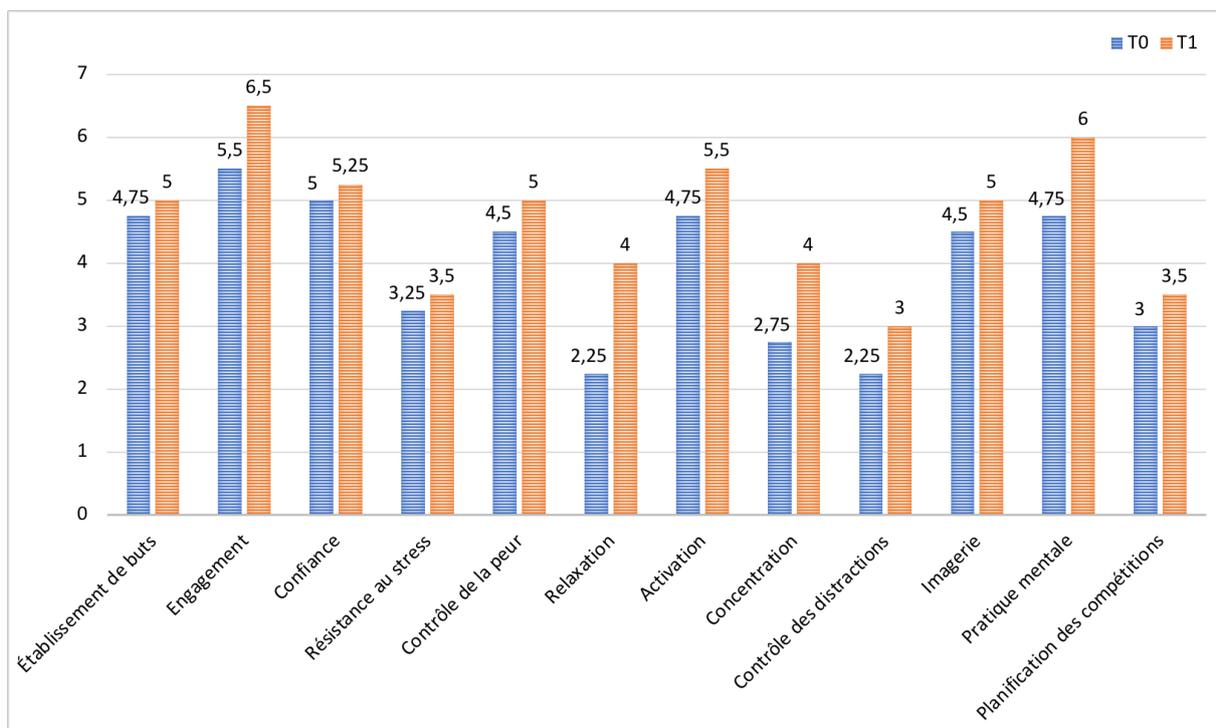


Figure 23. Données OMSAT – Talonneur

Individuellement, nous remarquons plusieurs éléments pour le talonneur, joueur de première ligne. En effet, si nous regardons les écarts de moyenne entre T0 et T1, ils permettent de caractériser ceci :

- Établissement de buts : +0,25
- Engagement : +1,00
- Confiance : +0,25
- Réaction au stress : +0,25

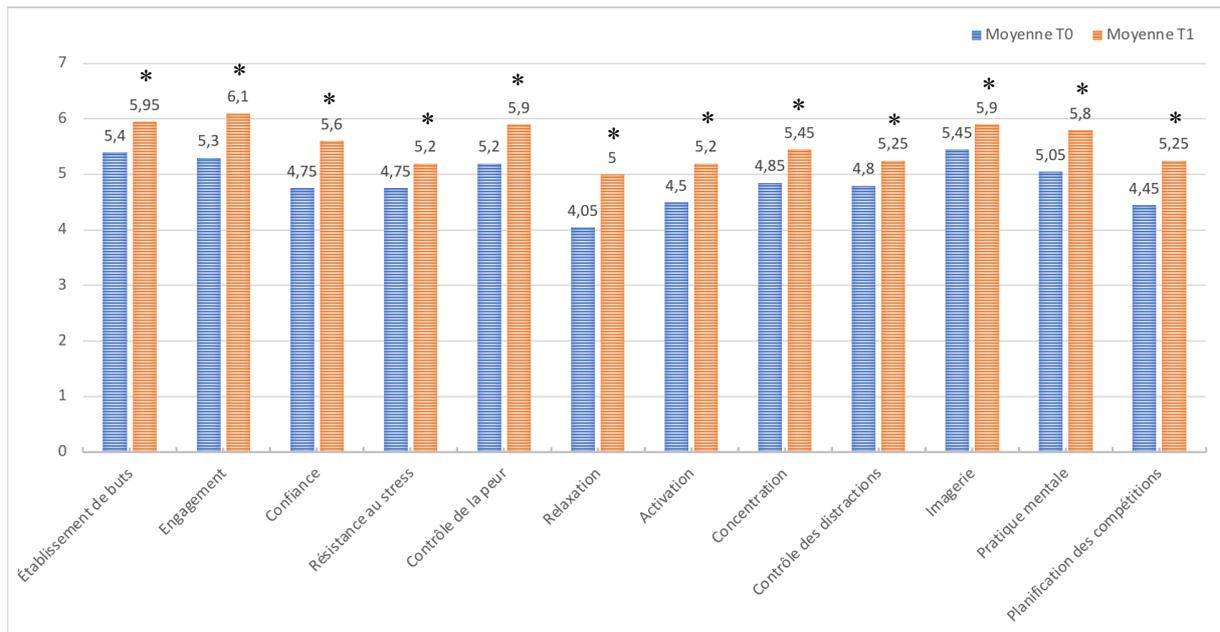
- Contrôle de la peur : +0,50
- Relaxation : +1,75
- Activation : +0,75
- Concentration : +1,25
- Contrôle des distracteurs : +0,75
- Imagerie : +0,50
- Pratique mentale : +1,25
- Planification des compétitions : +0,50

L'habileté avec le delta moyen d'évolution est la relaxation, suivi de la concentration et la pratique mentale, deux habiletés cognitives. Nous notons aussi que l'habileté d'engagement est relativement proche du maximum (6,5) des résultats proposés par le test.

Enfin, si l'on observe globalement le graphique ci-dessus, ce joueur est celui qui a les habiletés les plus faibles par rapport aux autres leaders de l'équipe. Pour un leader de motivation, ces habiletés de base font partie des plus élevées pour ces joueurs, ce qui correspond à ces dispositions pour l'équipe. Cependant, les habiletés psychosomatiques et cognitives ont certes progressé, mais elles nécessitent encore du travail spécifique pour ce joueur.

2.1.1.2. Résultats pour le groupe des cinq leaders

Voici l'analyse de l'évolution des cinq joueurs sur chacune des douze habiletés au cours de la saison. Pour identifier une évolution significative entre le début et la fin de saison, nous effectuons un test t de Student pour échantillons appariés. Dans ce test notre hypothèse H0 considère que les moyennes à T0 et à T1 sont égales ($T0 = T1$).



* $p < .05$ / ** $p < .01$

Figure 24. Données OMSAT – Groupe Leaders

Voici ce que les tests statistiques ont révélé :

Pour l'établissement de buts, la statistique t s'élève à $-3,77$ et le p est égal à $0,02$, la différence est donc significative. L'hypothèse H_0 est rejetée.

Pour l'engagement, la statistique t s'élève à $-4,82$ et le p est égal à $0,01$, la différence est donc significative. L'hypothèse H_0 est rejetée.

Pour la confiance, la statistique t s'élève à $-2,91$ et le p est égal à $0,04$, la différence est donc significative. L'hypothèse H_0 est rejetée.

Pour la résistance au stress, la statistique t s'élève à $-3,67$ et le p est égal à $0,02$, la différence est donc significative. L'hypothèse H_0 est rejetée.

Pour le contrôle de la peur, la statistique t s'élève à $-3,25$ et le p est égal à $0,03$, la différence est donc significative. L'hypothèse H_0 est rejetée.

Pour la relaxation, la statistique t s'élève à $-3,28$ et le p est égal à $0,03$, la différence est donc significative. L'hypothèse H_0 est rejetée.

Pour l'activation, la statistique t s'élève à $-4,22$ et le p est égal à $0,01$, la différence est donc significative. L'hypothèse H_0 est rejetée.

Pour la concentration, la statistique t s'élève à $-3,21$ et le p est égal à $0,03$, la différence est donc significative. L'hypothèse H_0 est rejetée.

Pour le contrôle des distracteurs, la statistique t s'élève $-3,67$ et le p est égal à $0,02$, la différence est donc significative. L'hypothèse H0 est rejetée.

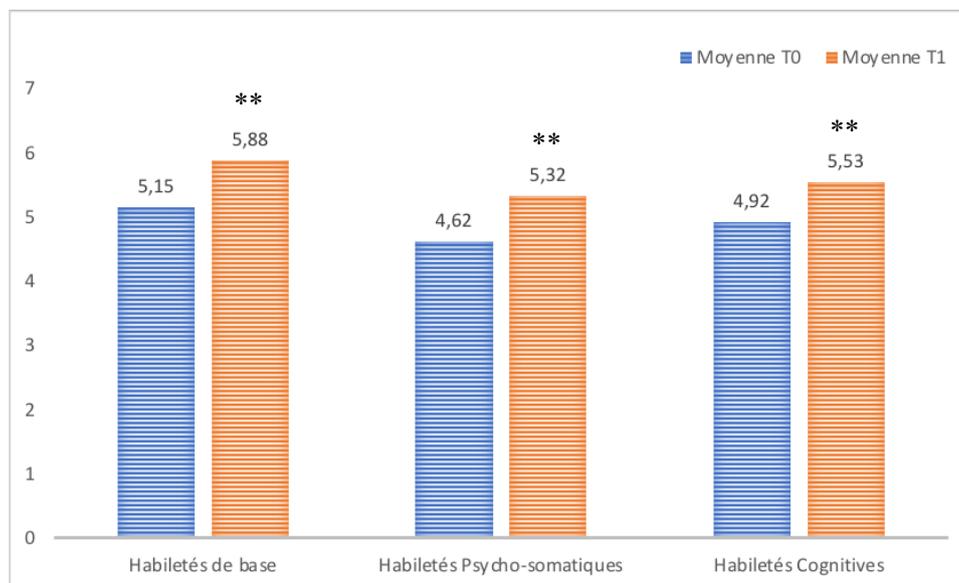
Pour l'imagerie, la statistique t s'élève $-4,81$ et le p est égal à $0,01$, la différence est donc significative. L'hypothèse H0 est rejetée.

Pour la pratique mentale, la statistique t s'élève à $-4,24$ et le p est égal à $0,01$, la différence est donc significative. L'hypothèse H0 est rejetée.

Pour la planification des compétitions, la statistique t s'élève à $-4,35$ et le p est égal à $0,01$, la différence est donc significative. L'hypothèse H0 est rejetée.

Cette analyse nous permet de dire que toutes les habiletés des cinq joueurs ont progressé significativement en moyenne. Cela signifie que le travail au cours de la saison a contribué à un impact sur le développement de ces cinq joueurs. Ensuite, globalement, les habiletés avec les scores initiaux les plus faibles à T0 restent les mêmes à T1. A la fin de la saison, l'habileté la plus élevée est l'engagement suivi des habiletés d'établissement de buts, de contrôle de la peur et d'imagerie. La figure semble indiquer qu'il existe une évolution linéaire de la majorité des habiletés avec un delta d'évolution des moyennes compris entre $0,45$ et $0,95$.

À présent, si nous analysons les données par catégories d'habiletés, à savoir les habiletés de base, les habiletés psychosomatiques et les habiletés cognitives construites par les auteurs de ce test (Fournier et al. 2006), nous obtenons la figure suivante :



* $p < .05$ / ** $p < .01$

Figure 25. Données OMSAT par famille d'habiletés – Groupe Leaders

Grâce à l'analyse du test t de Student pour échantillon pairés, nous avons pu faire émerger des différences significatives de l'OMSAT. Cette figure souligne l'évolution des trois catégories d'habiletés sur la saison. Elles ont toutes évolué très significativement ($p < 0,001$) entre T0 et T1. Ensuite, dans le cas de ces cinq leaders, nous notons que les habiletés de base sont les plus fortes avec une moyenne à 5,88 ($\sigma = 0,67$; $p < 0,001$) et les habiletés psychosomatiques les plus faibles avec une moyenne à 5,32 ($\sigma = 0,96$; $p < 0,001$). L'évolution des habiletés cognitives est également très significative ($M = 5,53$; $\sigma = 0,90$; $p < 0,001$). De plus, nous remarquons une évolution relativement linéaire entre T0 et T1 : les habiletés de base sont les plus fortes, suivi des habiletés cognitives et les habiletés psychosomatiques en troisième. En effet, si nous regardons les écarts de moyenne entre T0 et T1, ils permettent de caractériser que chacune des catégories a un delta d'évolution similaire :

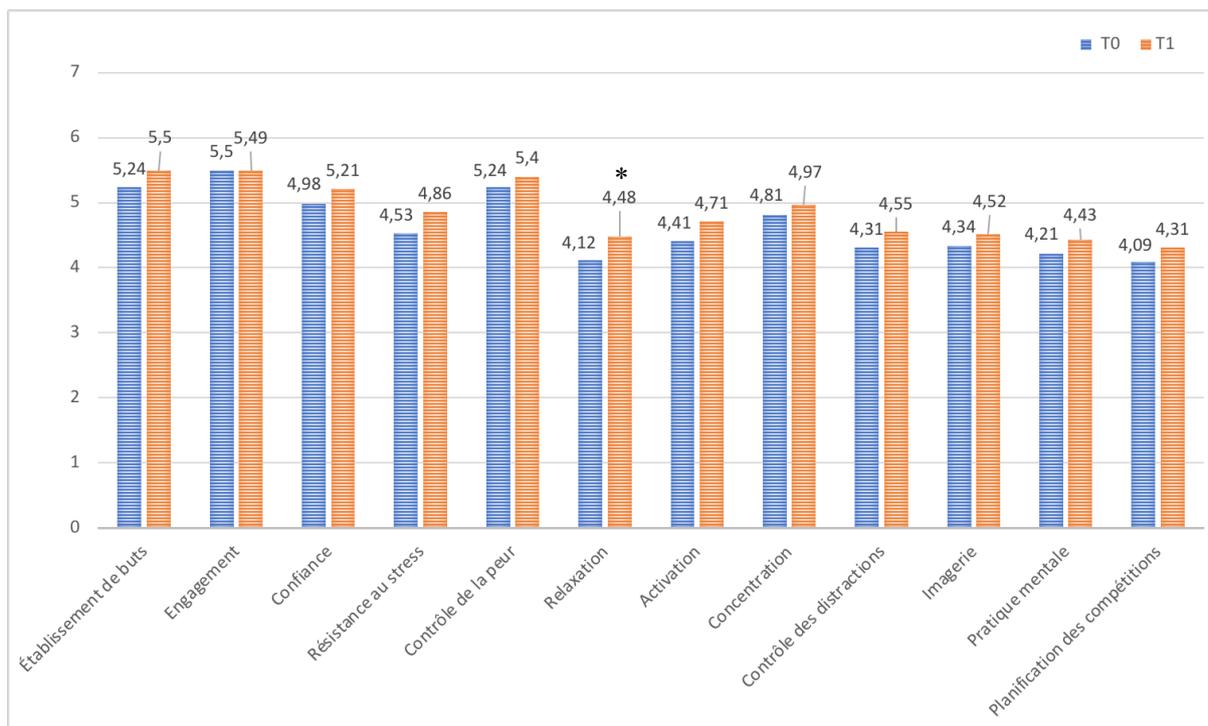
- Habiletés de base : 0,73
- Habiletés psychosomatiques : 0,70
- Habiletés cognitives : 0,61

Il nous semble intéressant de remarquer cet élément, puisqu'il fait écho à nos cycles de travail globaux sur la motivation, les émotions et l'attention. En effet, dans les habiletés de base, les aspects motivationnels sont caractérisés par l'établissement de buts et l'engagement. Les habiletés psychosomatiques sont liées aux émotions et les habiletés cognitives correspondent à la notion de gestion de l'attention.

Ces données mettent en évidence le fait que les habiletés mentales des joueurs sont entraînaibles et évoluent significativement au cours d'un travail spécifique sur les différentes habiletés. Nous notons également l'évolution globale des items de l'OMSAT, de manière plutôt linéaire pour ces joueurs.

2.1.2. *Analyse Groupe « Équipe »*

Voici l'analyse de l'évolution des trente-deux autres joueurs sur chacune des douze habiletés au cours de la saison. Pour identifier une évolution entre le début et la fin de saison, nous utilisons le test t de Student pour échantillon pairés, nous avons pu faire émerger des différences significatives.

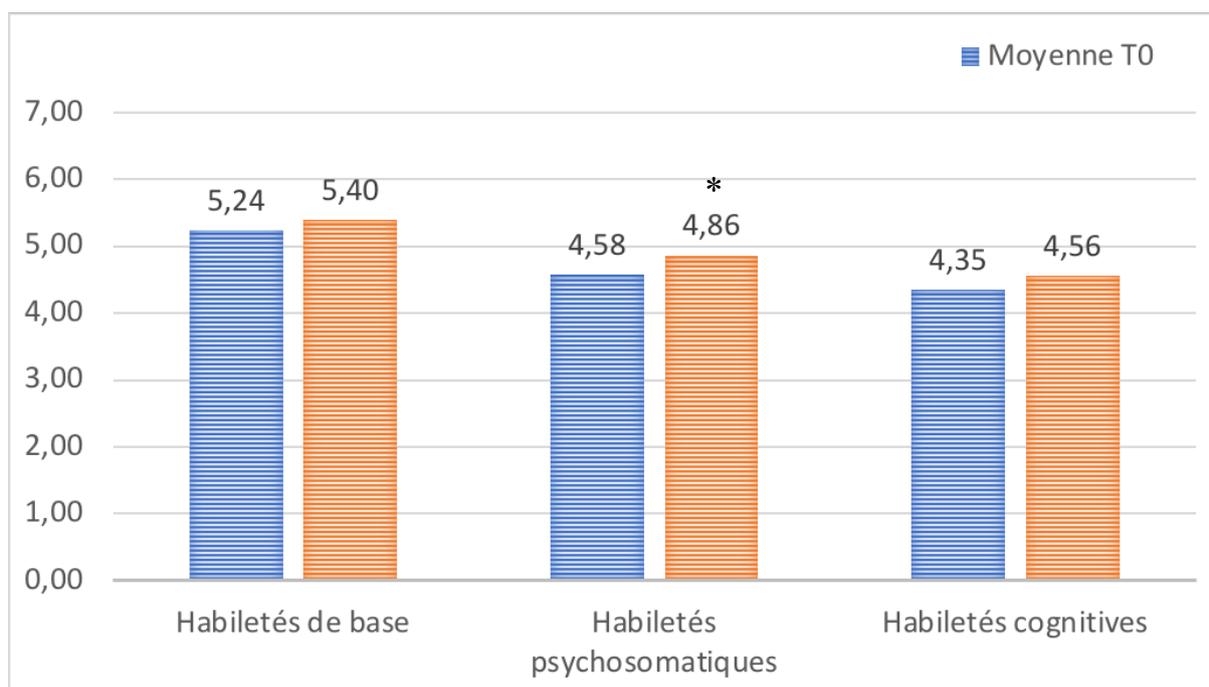


* $p < .05$ / ** $p < .01$

Figure 26. Données OMSAT – Groupe Équipe

Premièrement, les habiletés de base (établissement de buts, engagement et confiance) ainsi que le contrôle de la peur sont les plus élevées à T0. Ces chiffres sont très proches des données du groupe des cinq leaders. A T1, elles restent les plus hautes, mais diffèrent à présent des données des leaders, nous reviendrons sur ce point. Ensuite, l'analyse statistique du t de Student nous permet de dire que, pour le groupe de trente joueurs de l'équipe, onze des douze habiletés n'ont pas évolué significativement. Une seule habileté a significativement évolué : la relaxation ($M = 4,48$; $\sigma = 0,99$; $p = 0,03$). Malgré l'absence de travail spécifique, elle a tout de même évolué positivement.

De la même manière que pour les leaders, nous avons effectué une analyse par catégorie d'habiletés, dans la figure ci-dessous :



* $p < .05$ / ** $p < .01$

Figure 27. Données OMSAT par famille d'habiletés – Groupe Équipe

Cette figure souligne l'évolution des trois catégories d'habiletés sur la saison. Seules les habiletés psychosomatiques ont évolué significativement ($t = -2,22$; $p = 0,04$) entre T0 et T1. Ensuite, comme pour les leaders, nous notons que, à T1, les habiletés de base sont les plus fortes avec une moyenne à 5,40 ($\sigma = 0,91$) par rapport aux habiletés psychosomatiques ($M = 4,86$; $\sigma = 0,88$) et cognitives ($M = 4,56$; $\sigma = 1,13$). De plus, nous remarquons une évolution globale entre T0 et T1 : les habiletés de base restent les plus fortes, comme pour le groupe leader, suivi des habiletés psychosomatiques et des habiletés cognitives. Ces données mettent en avant une évolution de la part des joueurs de l'équipe peu significative.

2.1.3. Comparaison des deux groupes Leaders et Équipe

Il nous semble nécessaire de tenter d'établir si notre dispositif a eu un impact sur les joueurs leaders de l'équipe. Cependant, la présence d'un échantillon d'uniquement cinq joueurs ne nous permet pas d'effectuer de test statistique.

Ainsi nous avons fait le choix de simplement observer visuellement les données initiales pour les deux groupes. Cette analyse est présentée dans les deux figures 30 et 31 ci-dessous.

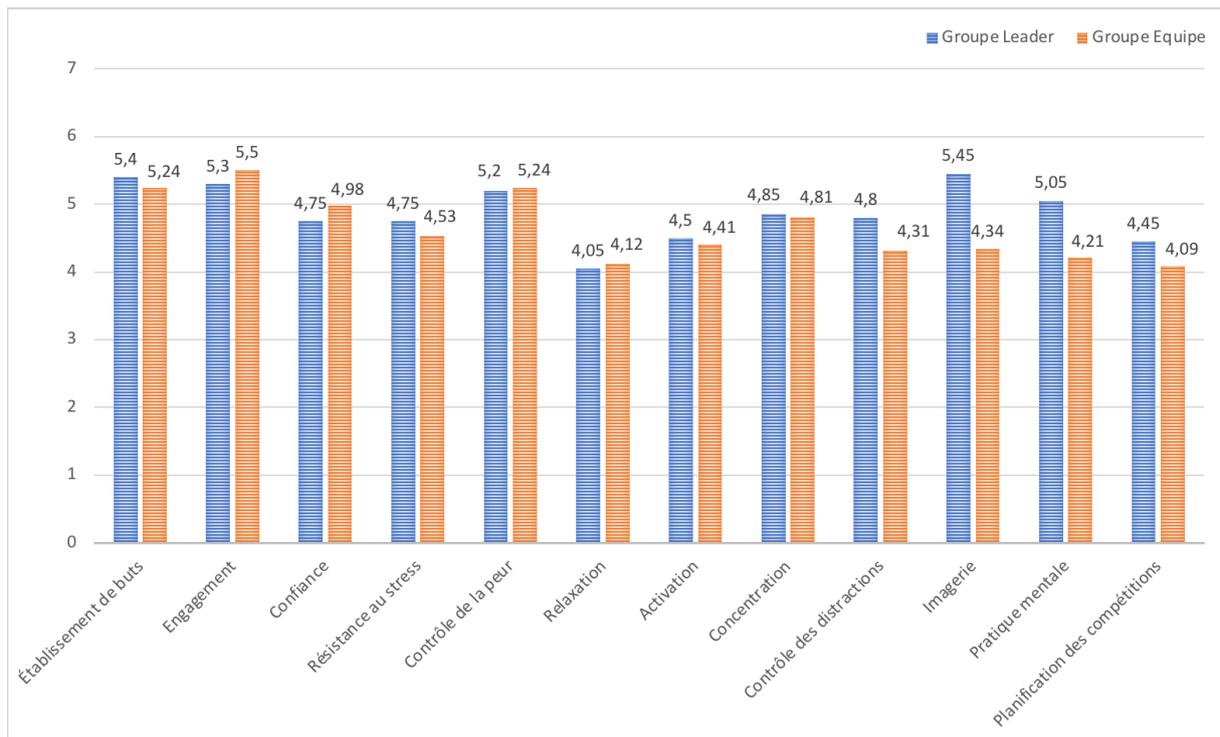


Figure 28. Données OMSAT à T0

Si nous regardons les écarts de moyenne à T0 entre les deux groupes :

- Établissement de buts : 0,16
- Engagement : 0,20
- Confiance : 0,23
- Réaction au stress : 0,22
- Contrôle de la peur : 0,04
- Relaxation : 0,07
- Activation : 0,09
- Concentration : 0,04
- Contrôle des distracteurs : 0,49
- Imagerie : 1,11
- Pratique mentale : 0,84
- Planification des compétitions : 0,36

Cette observation visuelle montre que pour les habiletés de base et les habiletés psychosomatiques, l'écart entre les deux groupes est réduit. En ce qui concerne les habiletés cognitives, exceptée la concentration (0,04), il existe un écart initialement entre les deux

groupes. En effet, les habiletés d'imagerie, de pratique mentale, de contrôle de distractions présentent une différence marquée.

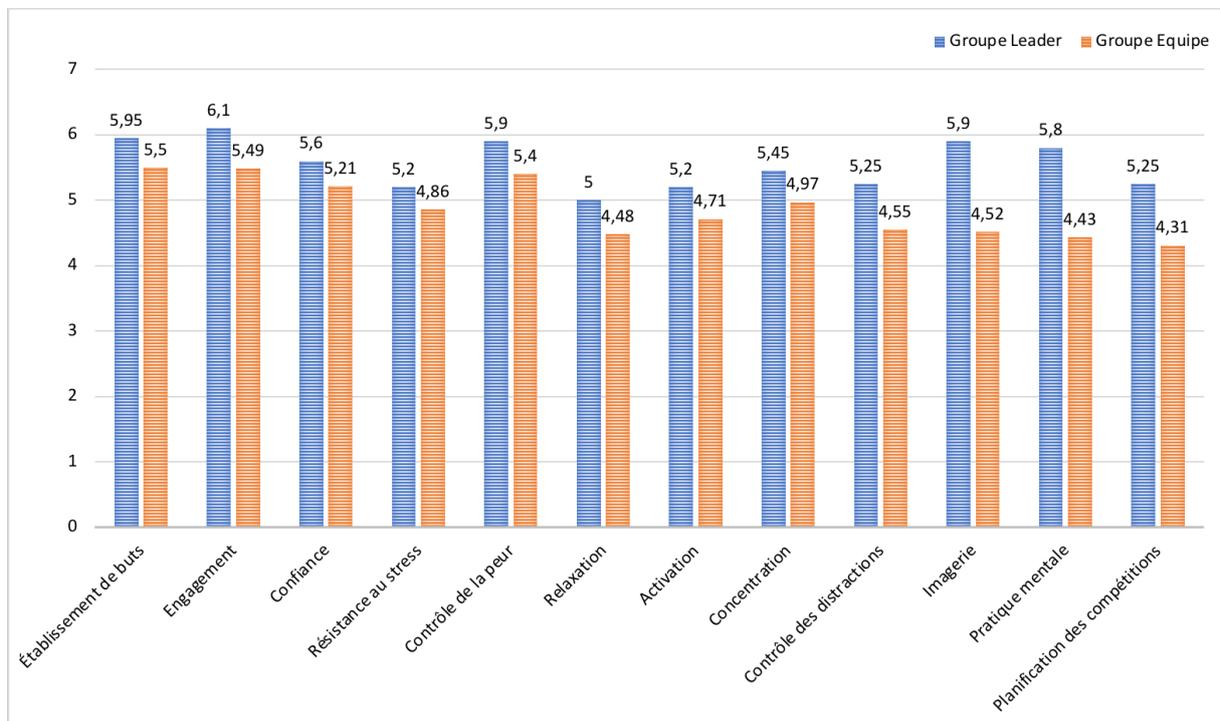


Figure 29. Données OMSAT à T1

À présent, si nous observons les écarts de moyenne à T1 entre les deux groupes :

- Établissement de buts : 0,45
- Engagement : 0,61
- Confiance : 0,39
- Réaction au stress : 0,34
- Contrôle de la peur : 0,50
- Relaxation : 0,52
- Activation : 0,49
- Concentration : 0,48
- Contrôle des distracteurs : 0,70
- Imagerie : 1,38
- Pratique mentale : 1,37
- Planification des compétitions : 0,96

Cette observation visuelle montre que l'écart des moyennes entre les deux groupes a augmenté pour toutes les habiletés. Les joueurs du groupe leader semble avoir amélioré leur niveau dans les habiletés. Pour les habiletés d'imagerie et de pratique, l'écart est très important, même si nous pondérons ce point de vue par un écart déjà important à T0.

Comme nous l'avons également observé dans les analyses intragroupes à T0 et à T1, les progressions semblent plus marquées chez les joueurs leaders par rapport aux joueurs de l'équipe. Notre dispositif semble avoir eu un impact sur les joueurs leaders par rapport aux joueurs de l'équipe.

2.2. Résultats du dispositif de formation mis en œuvre avec les joueurs leaders

Dans cette section, nous présentons les résultats des données obtenues au cours de la saison 2020-2021 sur les trois cycles suivis :

- Un cycle orienté sur les habiletés motivationnelles ;
- Un cycle orienté sur les habiletés cognitives ;
- Un cycle orienté sur les habiletés émotionnelles ;
- Une formation aux prises de décisions à l'aide de l'entretien d'explicitation.

Pour chaque cycle, nous présenterons un exemple de séance type suivi de l'analyse des données issues des tests psychométriques, qui caractériseront la présence ou non de différences significatives entre T0 et T1 pour le groupe des cinq joueurs. Dans la dernière section, nous développerons ensuite les données individuelles des tests ainsi que l'analyse des trois entretiens d'explicitation pour les cinq joueurs.

2.2.1. Cycle orienté sur les habiletés motivationnelles

Dans cette section, les leaders ont suivi une formation à l'optimisation des habiletés motivationnelles des sportifs.

Deux orientations ont été proposées aux joueurs. L'intérêt pour le joueur est de se donner un plan à suivre, le plus clair possible pour mettre en lien son niveau actuel et le niveau qu'il souhaite atteindre. Il y avait donc un aspect individuel, mais nous avons également mobilisé cette notion d'objectifs collectifs et l'importance pour le leader d'en être garant au cours du match. En effet, tout une réflexion sur l'évolution des motivations en fonction du score, du contexte de match, des « moments clés » de match a été envisagée. Les joueurs travaillaient

individuellement sur le sujet à partir de leur situation personnelle mais un versant collectif en salle et avec les entraîneurs à l'entraînement sur du travail associé a été utilisé. En exemple, à l'entraînement, nous pouvions demander aux leaders de rappeler des objectifs de situation ou encore de modifier ses objectifs en fonction des évolutions du jeu.

Nous présentons ici un exemple de séance en lien avec le thème de la gestion des objectifs individuels :

Tableau 4. Présentation d'une séance orientée sur les émotions

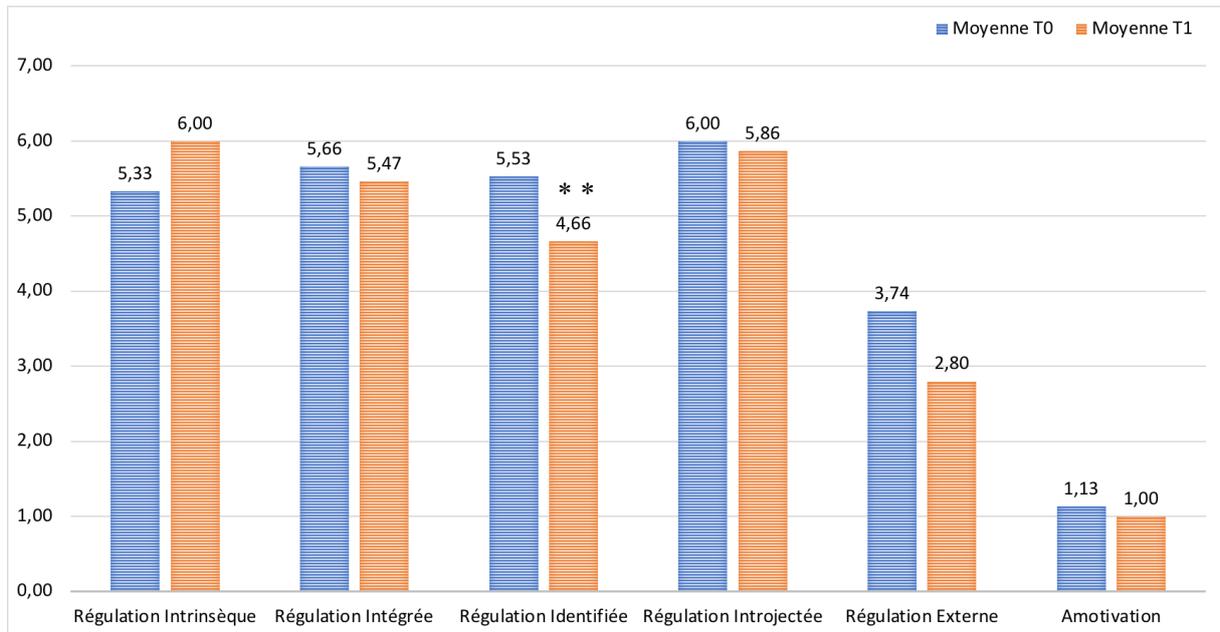
Lieu	Salle de réunion du centre de formation
Placement	Par groupes de deux joueurs, en « U » dans la salle
Durée	45min : <ul style="list-style-type: none"> - 10min de présentation théorico-pratique - 10min de réflexion collective, - 20min de réflexion individuelle, - 5min de bilan
Thème de la séance	Définition d'objectifs individuels à court, moyen et long terme
Exemples d'exercices à partir de réflexions individuelles et collectives	Construction d'un projet adéquat entre mes objectifs, mes forces et mes axes d'amélioration Caractérisation des objectifs de maîtrise et de résultats

Pour mesurer le développement motivationnel du joueur, nous avons utilisé deux questionnaires psychométriques.

2.2.1.1. L'Échelle de Motivation dans le Sport

Une première orientation basée sur le continuum d'autodétermination de Deci et Ryan (1985). Ce modèle présenté dans le chapitre 3 de la partie théorique souligne l'importance d'être au plus proche des motivations intrinsèques pour les sportifs. Ensuite, nous avons travaillé sur l'importance pour le leader d'être garant de cette motivation intrinsèque au quotidien mais surtout dans le match.

Nous mobilisons quantitativement un questionnaire psychométriques lié à cette théorie, à savoir l'Échelle de Motivation dans le Sport (Pelletier et al., 2019). Voici dans la figure ci-dessous l'analyse de l'évolution des cinq joueurs sur chacune des sept types de motivation du questionnaire.



* $p < .05$ / ** $p < .01$

Figure 30. Données statistiques EMS-2 pour le groupe « leaders »

Grâce à l'analyse du test t de Student pour échantillon pairés, nous avons pu faire émerger des différences significatives sur trois des six catégories du test EMS-2.

Pour la motivation intrinsèque, la statistique t s'élève à $-1,75$ et le p est égal à $0,15$, la différence n'est donc pas significative. L'hypothèse H_0 n'est pas rejetée.

Pour la motivation extrinsèque à régulation intégrée, la statistique t s'élève à $0,87$ et le p est égal à $0,45$, la différence n'est donc pas significative. L'hypothèse H_0 n'est pas rejetée.

Pour la motivation extrinsèque à régulation identifiée, la statistique t s'élève à $10,73$ et le p est égal à $0,0002$, la différence est donc significative. L'hypothèse H_0 est rejetée.

Pour la motivation extrinsèque à régulation introjectée, la statistique t s'élève à $0,36$ et le p est égal à $0,73$, la différence n'est donc pas significative. L'hypothèse H_0 n'est pas rejetée.

Pour la motivation extrinsèque à régulation externe, la statistique t s'élève à $2,27$ et le p est égal à $0,08$, la différence n'est donc pas significative. L'hypothèse H_0 n'est pas rejetée.

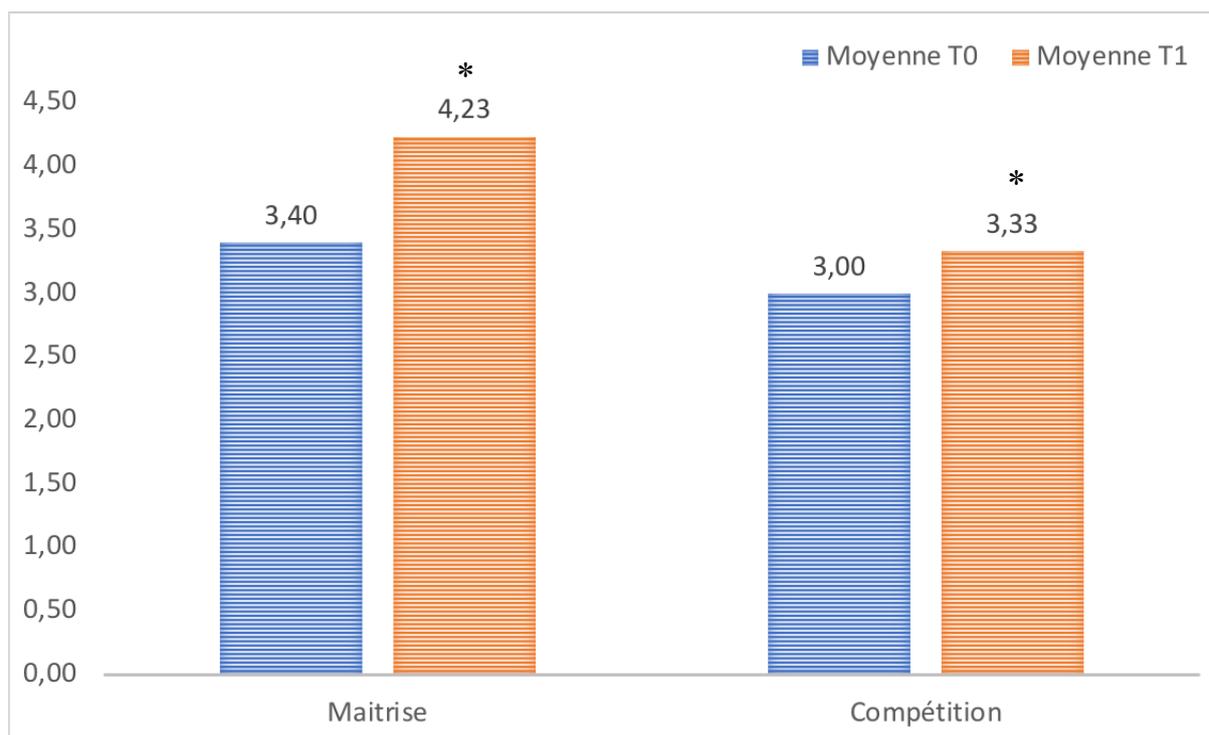
Pour l'amotivation, la statistique t s'élève à 1,63 et le p est égal à 0,18, la différence est donc significative. L'hypothèse H0 est rejetée.

Nous notons que seule la motivation extrinsèque à régulation introjectée présente une différence d'évolution significative entre T0 et T1. Ce type de motivation diminue de manière importante suite au cycle sur la motivation. De la même manière, elle était la plus élevée à T0. Ce n'est plus le cas à T1 avec l'augmentation marquée mais non significative de la motivation à régulation intrinsèque. Enfin à l'observation visuelle, la motivation à régulation intrinsèque augmente quand les autres diminuent. L'évolution non significative de la plupart des types de motivation semble traduire une stabilité dans la motivation des joueurs. Ils sont déjà autodéterminés selon leur style personnel.

2.2.1.2. Le Questionnaire de Perception des Succès dans le Sport

La seconde orientation de travail s'appuyait sur la théorie des buts d'accomplissement de Nicholls (1984). Cette théorie s'appuie sur les différents types d'objectifs des joueurs en pratique. Pour analyser cette seconde orientation, que sont les buts d'accomplissement du joueur, nous avons mobilisé le Questionnaire de Perception de Succès dans le Sport de Durand, Cury, Sarrazin, et Famose (1996). Pour tenter voir une évolution, nous effectuons un test t de Student pour échantillons indépendants, soit à mesures répétées sur le même échantillon.

Voici la figure des données obtenues :



* $p < .05$ / ** $p < .01$

Figure 31. Données statistiques du QPSS pour le groupe « leaders »

Grâce à l'analyse du test t de Student pour échantillon pairés, nous avons pu faire émerger des différences significatives pour les deux catégories d'analyse du test.

Pour l'orientation des joueurs vers les buts de maîtrise, la statistique t s'élève à - 3,56 et le p est égal à 0,02, la différence est donc significative. L'hypothèse H0 est rejetée.

Pour l'orientation des joueurs vers les buts de compétition, la statistique t s'élève à - 4,47 et le p est égal à 0,01, la différence est donc significative. L'hypothèse H0 est rejetée.

Nous notons des différences significatives pour les deux types d'objectifs entre T0 et T1. L'évolution des buts de maîtrise est significative ($p = 0,02$) avec une moyenne initiale de 3,40 ($\sigma = 0,30$) et une moyenne finale de 4,23 ($\sigma = 0,47$). L'évolution des buts de compétition est également significative ($p = 0,01$) avec une moyenne initiale de 3,00 ($\sigma = 0,63$) et une moyenne finale de 3,63 ($\sigma = 0,59$). Le travail du cycle semble donc avoir eu un impact sur les buts d'accomplissement du joueur avec un développement des deux types de buts.

La collaboration avec la structure de notre recherche nous a amené à développer les buts de maîtrise des joueurs pour leur formation et la continuité de leur développement sans occulter la compétition, puisqu'ils tendent à devenir professionnel de leur discipline. Les résultats traduisent justement nos préoccupations de formation.

2.2.2. Cycle orienté sur les habiletés cognitives

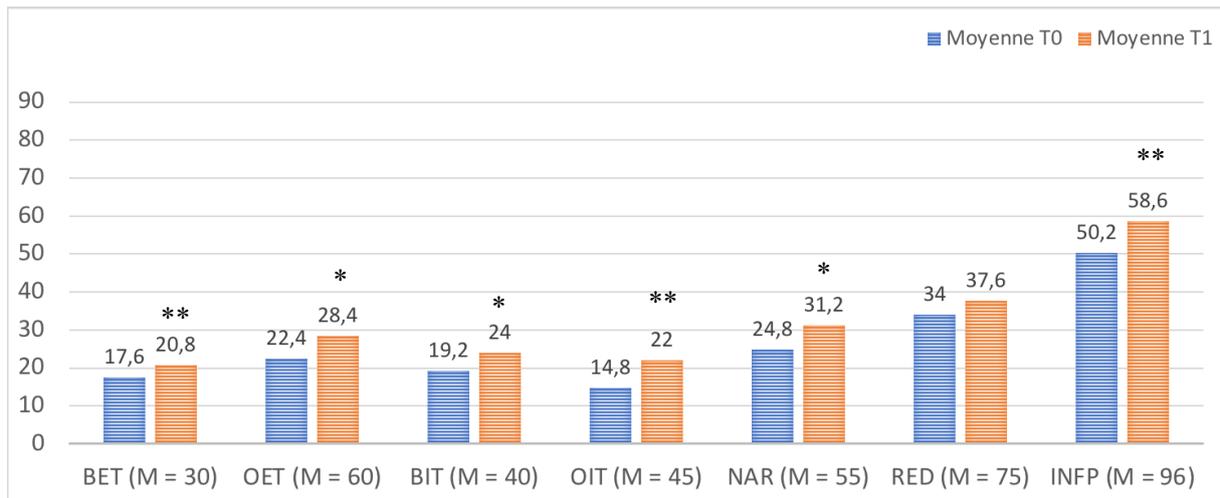
Dans cette section, les leaders ont suivi une formation à l'optimisation des habiletés attentionnelles des sportifs.

Nous présentons ici un exemple de séance en lien avec le thème de la gestion de l'attention individuelle et collective en match :

Tableau 5. Présentation d'une séance orientée sur l'attention

Lieu	Terrain de l'équipe
Placement	Dans l'en-but, en tenue
Durée	45min : <ul style="list-style-type: none">- 10min de présentation théorico-pratique- 20min de travail individuel,- 5min de réflexion individuelle,- 10min de bilan et d'ouverture
Thème de la séance	Gestion de la focalisation attentionnelle
Exemples d'exercice	Talonneur : Les yeux bandés, essayer de faire des lancers à une distance précise par une annonce uniquement auditive. Demi d'ouverture : La bouche fermée, des allers-retours de passes avec ses partenaires

Nous avons utilisé un unique questionnaire psychométrique, la version française du Test des Styles Attentionnels et Interpersonnels (TAIS) issue des travaux de Nideffer (1976), indiquant les orientations des sportifs selon deux directions de l'attention (interne ou externe) et deux étendues (étroit ou large). Pour tenter de voir une évolution chez les cinq joueurs, nous effectuons un test t de Student pour les moyennes des cinq joueurs. Voici les résultats obtenus dans la figure suivante :



* $p < .05$ / ** $p < .01$

Figure 32. Données statistiques du TAIIS pour le groupe « leaders »

Grâce à l'analyse du test t de Student pour échantillon pairés, nous avons pu faire émerger des différences significatives sur six des sept catégories du test.

Pour le traitement large et externe des informations (BET), la statistique t s'élève à - 8,55 et le p est égal à 0,001, la différence est donc très significative. L'hypothèse H0 est rejetée.

Pour la surcharge mentale provoquée par l'afflux d'informations externes (OET), la statistique t s'élève à - 4,24 et le p est égal à 0,01, la différence est donc significative. L'hypothèse H0 est rejetée.

Pour le traitement large et interne des informations (BIT), la statistique t s'élève à - 4 et le p est égal à 0,02, la différence est donc significative. L'hypothèse H0 est rejetée.

Pour la surcharge mentale provoquée par l'afflux d'informations internes (OIT), la statistique t s'élève à - 6,74 et le p est égal à 0,003, la différence est donc significative. L'hypothèse H0 est rejetée.

Pour la capacité de concentration (NAR), la statistique t s'élève à - 4,57 et le p est égal à 0,01, la différence est donc significative. L'hypothèse H0 est rejetée.

Pour la tendance à réduire le traitement de l'information (RED), la statistique t s'élève à - 2,25 et le p est égal à 0,09, la différence n'est donc pas significative. L'hypothèse H0 n'est pas rejetée.

Pour le traitement de l'information (INFP), la statistique t s'élève à - 6,95 et le p est égal à 0,002, la différence est donc significative. L'hypothèse H0 est rejetée.

Cette figure caractérise l'évolution des joueurs au cours du cycle. Nous notons des différences significatives voire très significatives pour six des sept sous échelles de ce test psychométrique.

En effet, seule la tendance à réduire le temps de traitement d'informations ne présente pas une évolution significative entre T0 et T1 ($p = 0,09$).

La collaboration avec la structure de notre recherche nous a amené à développer les buts de maîtrise des joueurs pour leur formation et la continuité de leur développement sans occulter la compétition, puisqu'ils tendent à devenir professionnel de leur discipline. Les résultats traduisent justement nos préoccupations de formation.

Nous avons choisi de présenter dans le tableau 5 ci-dessous les moyennes des joueurs à T0 et à T1 ainsi que la représentation en pourcentage par rapport aux scores maximaux du test pour caractériser nos propos.

Tableau 6. Analyse des pourcentages du TAIS des joueurs par rapport aux scores maximaux

Sous échelles	Score Maximal (SM)	Moyenne T0	% par rapport SM	Moyenne T1	% par rapport SM
Traitement large et externe des informations	30	17,60	58,67 %	20,80 **	69,33 %
Surcharge mentale provoquée par l'afflux d'informations externes	60	22,40	37,33 %	28,40 *	47,33 %
Traitement large et interne des informations	40	19,20	48,00 %	24,00 *	60,00 %
Surcharge mentale provoquée par l'afflux d'informations internes	45	14,80	32,89 %	22,00 **	48,89 %
Capacité de concentration	55	24,80	45,09 %	31,20 *	56,73 %
Tendance à réduire le traitement de l'information	75	34,00	45,33 %	37,60	50,13 %
Traitement de l'information	96	50,20	52,29 %	58,60 *	61,04 %

Ce tableau montre tout d'abord, le niveau initial des joueurs était relativement bas sur ces habiletés attentionnelles. Ils sont proches de la moyenne ou en dessous. La capacité à traiter les informations larges et externes est la plus élevée (58,67%). Les évolutions pour la grande

majorité des sous échelles sont significatives entre T0 et T1. Le niveau de ces cinq joueurs est encore très améliorable à T1.

2.2.3. Cycle orienté sur les habiletés émotionnelles

Dans cette section, les leaders ont suivi une formation à l'optimisation des habiletés émotionnelles des sportifs. Comme pour les autres cycles, douze semaines de travail ont été définies pour ce travail. Il a été développé de mars 2021 à mai 2021, il s'agit du troisième et dernier cycle de travail de la saison pour les joueurs leaders.

Nous présentons ici un exemple de séance en lien avec le thème de la gestion de l'attention individuelle et collective en match :

Tableau 7. Présentation d'une séance orientée sur les émotions

Lieu	Salle de réunion du centre de formation
Placement	En « U » dans la salle
Durée	30min : <ul style="list-style-type: none"> - 5min visionnage d'éléments du match précédent - 10min de réflexion collective - 15min de réflexion pour une amélioration individuelle et collective, - 5min de présentation théorico-pratique, - 5min de bilan et d'ouverture
Thème de la séance	Découverte des notions individuelles et collectives des émotions
Exemples d'exercice	Réflexion collective : Quels sont les éléments caractéristiques d'une tension ou d'une stabilité émotionnelle dans une équipe ? Implication personnelle et collective : compétences émotionnelles de mes émotions et des émotions d'autrui.

Nous avons pris comme point de départ la réflexion scientifique sur l'intelligence émotionnelle et la notion de compétences émotionnelles. Nous avons initialement souligné le fait qu'il est possible d'entraîner et de faire évoluer les capacités émotionnelles des joueurs. Les théories

scientifiques soulignent le fait que les émotions dites « négatives » comme la colère et le stress ont une influence négative pour la performance. Dans un premier temps, la création d'une Zone Optimale de Fonctionnement (Hanin, 1999) a été réalisée, à partir des émotions vécues par le joueur. L'intérêt pour le joueur est de se connaître sur le plan émotionnel, savoir quelles émotions sont « optimisantes » pour sa performance ; et quelles sont les émotions « non optimisantes » pour sa performance. Nous avons ainsi expliqué la difficulté à gérer ce type d'émotions, risquées dans des contextes de tension importantes pour le joueur et l'équipe. Dans un second temps, une réflexion sur les émotions des coéquipiers et le phénomène de contagion émotionnelle a été explicitée. En effet, chaque joueur vit son émotion individuellement et peut la diffuser au groupe par son influence de leader de l'équipe. La capacité à ressentir les besoins de l'équipe à l'instant T d'un match est une habileté intéressante pour le leader, sur laquelle il est nécessaire de s'appuyer et de travailler.

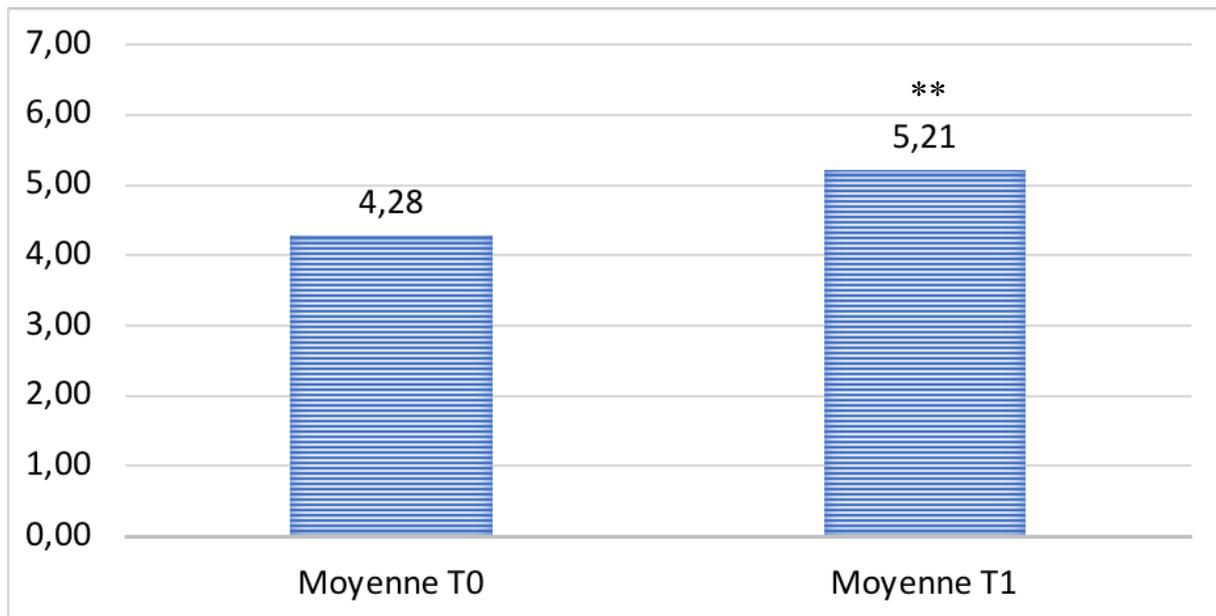
Pour mesurer cette réflexion, nous avons utilisé deux questionnaires psychométriques.

2.2.3.1. Le TEIQue

Les émotions étant liés aux traits de personnalité, du joueur leader de rugby, nous avons fait le choix de retenir le questionnaire psychométrique TEIQue de Mikolajczak *et al.* (2006).

Comme nous utilisons la version courte, les auteurs de ce test conseillent de travailler avec le score global obtenu au test. C'est une recommandation que nous choisissons de suivre dans notre recherche. D'après Mikolajczak *et al.* (2006), ce questionnaire est utile pour prédire les capacités à résister au stress et l'épuisement du joueur de rugby. Il peut également donner des orientations sur la persévérance dans l'effort, la satisfaction et l'implication dans le travail. Dans notre travail de recherche, nous nous focalisons sur le niveau d'intelligence émotionnelle du joueur leader, important pour suivre son évolution globale mais aussi possiblement mettre en avant les joueurs ayant les scores les plus élevés dans la gestion des moments clés de match. Pour tenter voir une évolution, nous avons effectué un test ANOVA à mesures répétées sur les résultats obtenus au TEIQue.

Voici les résultats obtenus :



* $p < .05$ / ** $p < .01$

Figure 33. Données statistiques TEIQue pour le groupe « leaders »

Grâce à l'analyse du test t de Student pour échantillon pairés, nous avons pu faire émerger une différence très significative ($p = 0,003$) avec une statistique t s'élève à - 6,32, l'hypothèse H_0 ($T_0 = T_1$) est rejetée. La moyennes des scores au TEIQue augmente de manière positive entre T0 ($M = 4,28$; $\sigma = 0,86$) et T1 ($M = 5,21$; $\sigma = 0,73$).

Ce questionnaire nous offre une vision d'ensemble de la progression en douze semaines intéressantes. Cependant, nous ne souhaitons pas nous contenter de ces résultats, puisque l'intelligence émotionnelle reprend de nombreuses compétences qui ne sont pas mesurables avec ce questionnaire.

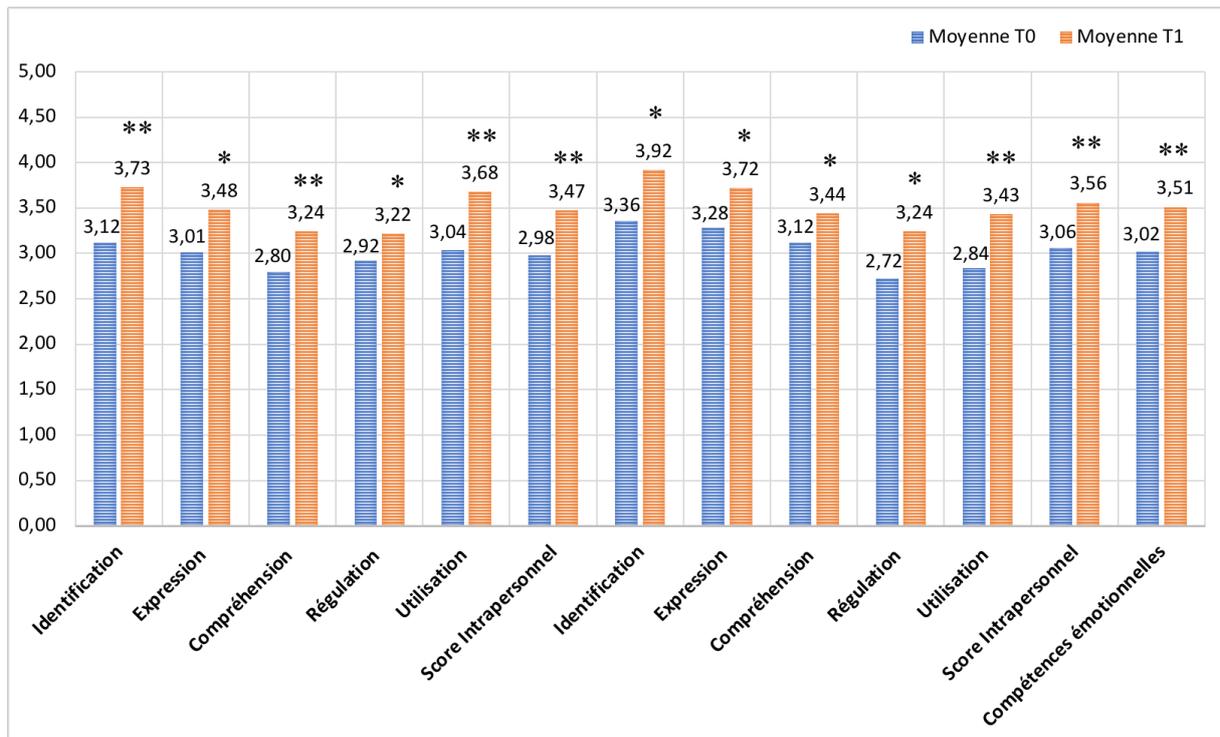
De ce fait, nous avons utilisé un second test psychométrique pour analyse les détails des compétences émotionnelles composant l'intelligence émotionnelle.

2.2.3.2. Le Profil de Compétences Émotionnelles

Pour analyser en détails les compétences émotionnelles, complémentaires à l'intelligence émotionnelle, nous faisons le choix d'utiliser le Profil de Compétences Émotionnelles (PCE) de Brasseur et al. (2013).

Nous souhaitons pouvoir faire émerger des spécificités chez les joueurs sur trois éléments : le score des compétences émotionnelles intrapersonnelles, le score des compétences émotionnelles interpersonnelles, et le score des compétences émotionnelles global.

Pour tenter d'analyser une évolution dans les compétences émotionnelles de cinq joueurs suivis, nous effectuons un test T de Student sur les données obtenus au PCE.



* $p < .05$ / ** $p < .01$

Figure 34. Données statistiques PCE pour le groupe « leaders »

Cette figure nous permet de faire émerger différents résultats grâce à l'analyse du test t de Student pour échantillon pairés. Nous avons pu faire émerger des différences significatives sur toutes les catégories de ce test.

Tout d'abord, nous développons les émotions intrapersonnelles.

Pour l'identification de mes émotions, la statistique t s'élève à - 6,78 et le p est égal à 0,002, la différence est donc très significative. L'hypothèse H0 est rejetée.

Pour l'expression de mes émotions, la statistique t s'élève à - 7,08 et le p est égal à 0,002, la différence est donc très significative. L'hypothèse H0 est rejetée.

Pour la compréhension de mes émotions, la statistique t s'élève à - 6,48 et le p est égal à 0,002, la différence est donc très significative. L'hypothèse H0 est rejetée.

Pour la régulation de mes émotions, la statistique t s'élève à - 3,35 et le p est égal à 0,03, la différence est donc significative. L'hypothèse H0 est rejetée.

Pour l'utilisation de mes émotions, la statistique t s'élève à - 4,97 et le p est égal à 0,008, la différence est donc très significative. L'hypothèse H0 est rejetée.

Visuellement, nous remarquons que les cinq sous échelles des émotions intrapersonnelles ont évolué avec des deltas relativement importants :

- Identification de mes émotions : + 0,61
- Expression de mes émotions : + 0,47
- Compréhension de mes émotions : + 0,64
- Régulation de mes émotions : + 0,30
- Utilisation de mes émotions : + 0,64

La compréhension et l'utilisation de mes émotions sont les moyennes avec les deltas d'évolution les plus importants, avec l'identification de mes émotions (0,61) très proche.

La régulation et la compréhension de mes émotions sont les moyennes les plus faibles à T1.

Enfin, le score des compétences émotionnelles intrapersonnelles donne une statistique t de - 15,93 et le p est inférieur à 0,001, la différence est donc très significative. L'hypothèse H0 est rejetée. La moyenne initiale est de 2,98 ($\sigma = 0,22$) et la moyenne finale est de 3,47 ($\sigma = 0,23$). Cela représente un delta d'évolution de 0,59. Ces résultats attestent d'une évolution très significative des cinq joueurs leaders vis-à-vis des émotions qu'ils vivent.

Pour l'identification des émotions des autres, la statistique t s'élève à - 7,48 et le p est égal à 0,002, la différence est donc très significative. L'hypothèse H0 est rejetée.

Pour l'expression des émotions des autres, la statistique t s'élève à - 5,88 et le p est égal à 0,004, la différence est donc très significative. L'hypothèse H0 est rejetée.

Pour la compréhension des émotions des autres, la statistique t s'élève à - 4 et le p est égal à 0,02, la différence est donc significative. L'hypothèse H0 est rejetée.

Pour la régulation des émotions des autres, la statistique t s'élève à - 6,5 et le p est égal à 0,003, la différence est donc très significative. L'hypothèse H0 est rejetée.

Pour l'utilisation des émotions des autres, la statistique t s'élève à - 16 et le p est inférieur à 0,001, la différence est donc très significative. L'hypothèse H0 est rejetée.

Comme pour les compétences émotionnelles intrapersonnelles, les cinq sous échelles des compétences émotionnelles interpersonnelles ont évolué avec des deltas relativement importants :

- Identification des émotions des autres : + 0,56

- Expression des émotions des autres : + 0,44
- Compréhension des émotions des autres : + 0,32
- Régulation des émotions des autres : + 0,52
- Utilisation des émotions des autres : + 0,59

Les deltas sont légèrement inférieurs à ceux des CE intrapersonnelles. L'item « *utilisation de mes émotions* » est la moyenne avec le delta d'évolution le plus important, avec « *l'identification et la régulation des émotions des autres* » (0,56 et 0,52) très proches.

Enfin, le score des compétences émotionnelles intrapersonnelles donne une statistique t de - 15,93 et le p est inférieur à 0,001, la différence est donc très significative. L'hypothèse H0 est rejetée. La moyenne initiale est de 3,06 ($\sigma = 0,47$) et une moyenne finale de 3,56 ($\sigma = 0,51$). Cela représente un delta d'évolution de 0,50, légèrement inférieur à celui compétences émotionnelles intrapersonnelles. Néanmoins, ces résultats attestent d'une évolution très significative des cinq joueurs leaders vis-à-vis des émotions que leurs coéquipiers vivent.

Nous remarquons également que les joueurs semblent sensiblement être aussi compétents vis-à-vis de leurs émotions que vis-à-vis des émotions de leur coéquipiers. Les moyennes à T0 et à T1 sont très proches les unes des autres.

Enfin, le score des compétences émotionnelles donne une statistique t de - 14,45 et le p est inférieur à 0,001, la différence est donc très significative. L'hypothèse H0 est rejetée. La moyenne initiale est de 3,02 ($\sigma = 0,34$) et la moyenne finale est de 3,51 ($\sigma = 0,37$). Cela représente un delta d'évolution de moyenne de 0,49. Ce score est donc en net évolution, très intéressant pour le développement du joueur et en particulier pour le leader dans son développement vers le monde professionnel.

2.2.4. Cycle orienté sur les prises de décisions

Cette partie présente les résultats d'un élément qualitatif important du dispositif. En effet, nous souhaitons à travers les entretiens d'explicitation permettre aux joueurs de devenir des êtres conscients de leur activité et de leur pratique sur le terrain en match. En effet, en référence aux travaux de Husserl (1951) sur la conscience, nous estimons qu'un éclairage du joueur, une réflexion profonde et personnelle de sa pratique leur permet de faire émerger des éléments positifs à ancrer et des éléments améliorables grâce à la préparation mentale. Également, nous tentons de caractériser des effets sur l'analyse de pratique pour chacun des joueurs grâce à la répétition d'entretiens d'explicitation.

Nous allons présenter individuellement chacun des cinq joueurs leaders suivis durant cette recherche. Pour chacun, nous résumons le suivi en préparation mentales à l'aide d'un tableau récapitulatif des différents cycles de travail dans lequel nous avons mis en gras les éléments présentant une évolution marquée visuellement ; et nous analysons ensuite chacun des entretiens pour chacun des matchs, avec des éléments significatifs pour le joueur dans son activité de leader sur le terrain. Tous les matchs analysés sont des matchs à forts enjeux, donc des matchs avec une opposition importante.

Nous faisons une précision sur les catégories de situation investiguées qui seront explicitées au cours des entretiens. Dans nos choix des situations de décisions en jeu, elles peuvent être en tant que porteur de balle mais aussi des décisions au cours du match qui peuvent être en action et/ou de nature différente pour le joueur leader. C'est par exemple le choix de décisions stratégique-tactique en cours match, qui peuvent correspondre des moments de leadership de la part du joueur. Nous proposons deux situations observées par nous-même à la vidéo et ensuite le choix de la situation explicitée se fait en co-construction avec le joueur.

2.2.4.1. *Joueur 1 : Capitaine – Mathieu*

2.2.4.1.1. Données PM informatives

Voici le tableau récapitulatif des données d'évolution du joueur au cours des trois cycles selon les questionnaires utilisés.

Tableau 8. Récapitulatif des données de préparation mentale du capitaine de l'équipe.

Questionnaires	Sous Échelles	Score T0	Score T1
Habiletés Motivationnelles			
QSPP	Maîtrise (/5)	3,83	4,33
	Compétition (/5)	3,17	3,67
EMS-2	Motivation intrinsèque (/7)	6,33	6,33
	Motivations extrinsèques (/7)	6,08	5,67
Habiletés Attentionnelles			
TAIS	BET (/30)	18	20
	OET (/60)	24	27
	BIT (/40)	20	26
	OIT (/45)	18	22
	NAR (/55)	25	28
	RED (/75)	35	38
	INFP (/96)	53	61
Habiletés Émotionnelles			
TEIQue (/7)		4,6	5,6
PCE	CE Intrapersonnelles (/5)	3,12	3,70
	CE Interpersonnelles (/5)	3,32	3,96
	CE Globale (/5)	3,22	3,83

Ce tableau nous permet de faire émerger plusieurs éléments grâce à une observation visuelle. Le joueur présente des scores supérieurs pour les critères du QSPP alors que ce n'est pas le cas avec l'EMS-2 où les résultats sont stables. Nous remarquons que les scores du joueur sont élevés sur les habiletés motivationnelles (exemple : motivation intrinsèque). Concernant le cycle sur l'attention, nous constatons une évolution peu marquée avec des scores proches entre T0 et T1. De plus, les scores à T0 sont relativement bas, souvent proches de la moyenne des scores ou en dessous. Les habiletés attentionnelles ne semblent pas être son point fort. Enfin, pour les émotions, le TEIQue présente une évolution intéressante, tout comme les résultats du PCE avec des progressions sur tous les éléments pour le capitaine.

2.2.4.1.2. Données Entretien d'explicitation

Nous prenons le parti de présenter une sélection des éléments obtenus grâce aux entretiens d'explicitation. Nous avons fait le choix de sélectionner les données grâce à une catégorisation préétablie issues des cinq catégories de Mouchet (2011) que sont les buts (objectifs) les actes (physique, mental), le contenu attentionnel (visuel, auditif, kinesthésique), les états internes (émotions, état corporel) et l'arrière-plan décisionnel. A la lecture et à l'écriture des verbatim des entretiens, sans pour autant utiliser de tableau de vécu ou autre moyen de traitement des données subjectives.

2.2.4.1.2.1. Match 1 – Novembre

Contexte de match :

Ce match a lieu après le cycle orienté sur les habiletés motivationnelles, en novembre 2020. C'est un match face à Lyon, à domicile. Cette équipe est classée au même niveau que l'ASM à ce moment-là de la saison. C'est un concurrent pour la qualification aux phases finales. Mathieu commence le match sur le banc, il n'est pas titulaire. Lorsqu'il rentre, à la 55^{ème} minute, il rentre en tant que vice-capitaine, avec des informations pour l'équipe donnée de la part des entraîneurs.

Analyse de l'entretien : (durée – 24min)

Il rentre sur une touche en faveur de son équipe, placée sur les 22m de l'équipe adverse. Pour lui, c'est le moment le plus important pour lui sur la fin de match.

Au début de l'entretien, le joueur spécifie son but, pour ce moment important « *dès le départ quand je rentre je me dis qu'il faut que je sois bon ma priorité c'est d'être bon dès ma première action* ». Il décide de prendre les informations nécessaires au niveau attentionnel « *Je viens de rentrer, c'est une touche je dois prendre les infos donc je vais en touche et je reviens me placer pour attaquer en premier porteur derrière le deuxième centre. Je regarde, je suis entre les poteaux de but* ». Une fois positionné, le joueur prend le temps d'une légère introspection pour réussir son objectif. Celle-ci fait appel à des éléments du contenu attentionnel « *Je vois les deux centres* » et des actes cognitifs « *Je réfléchis au lancement. Je jette un coup d'œil aux joueurs en face de moi., et là je sais que je vais prendre l'intervalle* ». Cela fait aussi référence à l'arrière-plan décisionnel « *Je réfléchis à ce que j'ai en face. Si je sais que c'est un gros*

plaqueur je joue le duel et si je sais que c'est pas sa force, je vais le prendre au contact pour le marquer. J'analyse toujours qui j'ai en face de moi, je sais pas pourquoi » ou encore , *« je sais que je dois être là »*.

« Je veux faire faire les choses dans l'ordre, un bon placement, un bon timing, une bonne course, un bon contact et une bonne libération, que de la maîtrise ». Le joueur bascule sur un objectif de maîtrise par l'approche.

Il tente d'anticiper les éléments pour réussir cet objectif. Cela fait appel au contenu attentionnel et à l'arrière-plan décisionnel : *« J'en avais parlé pendant la semaine avec le coach sur le timing, je sais que je dois me placer par rapport au 10 »*. Il le répète d'ailleurs une seconde fois *« Je fais des allers-retours entre le ballon et le rideau en face »*.



Figure 35. Mise en action

La vidéo montre que le joueur semble avoir réussi à se placer comme il le souhaite, ici encadré en rouge. Cependant, en verbalisant, il fait un constat inhérent à l'action en train de se dérouler par rapport à ses prévisions *« Je me dis qu'il faut rentrer fort, mais en fait je me rends compte que j'ai pas assez de temps entre le moment où je prends le ballon et le contact (**geste des doigts**), je sais pas forcément comment ils sont au final parce que je les vois plus »*. Il n'arrive pas à décrypter, à enchaîner les éléments pour arriver à son objectif. Dans cet amalgame d'éléments, la réalisation technique se trouve altérée *« Je me rate, je pars trop tard j'attrape la balle tout juste comme ça (**geste**) »*. Les émotions sont aussi mentionnées, nous pouvons remarquer un mélange de plusieurs éléments qui semblent mettre en difficulté le joueur *« Je pense que c'est un excès d'envie (**silence de 3s**) même peut-être du stress un peu je sais pas », « je me sens en galère à cet instant »*.



Figure 36. Récupération du ballon

La vidéo montre pourtant que le joueur semble connecté à son équipe et à son demi d'ouverture, ce dernier, porteur du ballon, étant masqué. Le joueur prend une décision mentalement : « *Une fois que j'ai le ballon je réfléchis plus, je me place face à l'intervalle* ». Il arrive quand même à situer quelques éléments, intéressants pour son jeu « *Je vois vite fait les deux défenseurs en train de se serrer, je les sens surtout* », qui font appel à ses connaissances du rugby « *Je sais que les mecs vont se serrer, ça fait longtemps que je fais du rugby c'est la base* ».

Au moment du contact, le joueur souligne que « *c'est très flou j'y pense pas vraiment dans l'action je suis toujours sur le ballon mal attrapé* ». Le motif intéressant obtenu dans l'entretien est que le joueur prend conscience de cette problématique attentionnelle, sur la cascade d'informations et l'organisation pour les traiter « *il faut que je travaille sur l'attention à switcher (basculer d'un élément à un autre NDLR) du ballon et de l'adversaire faire les choses dans l'ordre* ». Le joueur effectue par l'entretien un réfléchissement (prise de conscience) de ce qu'il fait « *En fait, ça faut que j'y travaille j'ai du mal à en fait si je commence à réfléchir à si je vais la passe après je faire ça et tout ben j'ai du mal* ». Il finit même par nous demander des solutions « *Comment je peux travailler ça ?* ».

Un élément du leadership est mentionné par absence de pensées, « *Je pense pas aux autres, je suis centré sur moi* ». Le joueur souligne le besoin de « *se mettre en confiance* » puisqu'il rentre après les autres, la confiance c'est « *pas de doutes* ». Il explique qu'il « *prendra son rôle pour l'équipe une fois qu'il sera dans le match* ». Ce rôle est dans cette situation secondaire.

Conclusion de l'entretien :

Nous retirons de cette analyse que le joueur arrive à basculer d'un objectif de résultat initial à un objectif de maîtrise bien construit. Il semble être en capacité à choisir le bon élément principal au bon instant. Il arrive à se fixer des objectifs de maîtrise même dans le match.

Le joueur nous parle de consignes et d'un rôle de sous-capitaine à diffuser à son entrée à l'équipe mais finalement il n'en est rien à son entrée, il se concentre sur ses sensations et son jeu individuellement.

Selon le joueur, sa limite sur l'action vient de ses capacités attentionnelles, il est en difficulté sur les éléments à prendre en compte. Il a dû mal à gérer tout ce qui l'entoure et utiliser à bon escient ce dont il a besoin. Son attention partagée ne lui permet pas de sélectionner tous les éléments. Il fait donc le choix de ne pas se submerger d'informations en sélectionnant ici une unique information : attraper le ballon. Nous notons également un élément sur l'aspect émotionnel, où le joueur souligne que son entrée en jeu lui a fait ressentir ce qu'il appelle du stress.

Enfin, un point supplémentaire important pour ce joueur est cet aspect confiance lorsqu'il joue. Il l'exprime comme une « *absence de doutes* », il en a besoin pour être libéré dans sa pratique terrain. Le joueur ne donne pas de détails sur le contact avec l'équipe et la suite de l'action, il est toujours sur l'élément mal réalisé selon lui lorsqu'il est porteur de balle.

2.2.4.1.2.2. Match 2 – Février

Contexte de match :

Ce match a lieu durant le cycle orienté sur les habiletés cognitives. C'est un match face à Castres, à l'extérieur. Cette équipe est juste en dessous de l'ASM (4 vs 5) à ce moment-là de la saison, avec des reports de match dus au Covid. Sur ce match, Mathieu est titulaire et capitaine.

Analyse de l'entretien : (durée – 32min)

Au début de l'entretien, un moment de cadrage est nécessaire. En effet, Mathieu nous explique que « *globalement sur ce match je ne suis pas fier de ce que j'ai produit* » à la fois en tant que joueur mais aussi en tant que leader de l'équipe. Avant ce match, cela faisait deux mois qu'il n'avait pas joué et il ressent un manque de compétition, qui lui a demandé de l'adaptation tout au long de la partie « *ça faisait longtemps que j'avais pas joué j'ai surtout essayé de retrouver mes repères* ». Les premiers échanges de l'entretien sont donc individuels, le joueur est encore centré sur son match et semble avoir du mal à basculer sur autre chose.

Au bout d'un temps, après quelques questions sur ses ressentis négatifs quant à sa performance, le joueur nous explique qu'il y a eu « *2-3 moments un peu charnières dans le match* ». Nous lui proposons de choisir celui ou ceux qu'il souhaite expliciter. Finalement, une situation d'arrêt

de jeu en milieu de deuxième mi-temps lui semble très importante pour l'équipe « *le dernier moment à la fin du match c'est quand même intéressant à débriefer pour un leader* ».

Dès le début, il souligne pourquoi il choisit ce moment : « *J'estime que c'était un moment faible pour nous* ». Le score est en faveur de l'ASM (22 à 14), pourtant l'équipe vient d'encaisser deux essais coup sur coup suite à deux erreurs individuelles. L'action part d'une touche suite à un arrêt de jeu. Sur l'action, l'équipe de l'ASM subit une action, concédant beaucoup de terrain (environ 30m suite à un franchissement). L'action aboutit à une pénalité pour l'ASM sur un grattage du talonneur.

À cet instant, le joueur a une focalisation centrée sur lui « *le ressenti général c'est que j'ai mal à l'épaule. Je vais devoir serrer les dents jusqu'au bout sur les temps morts ça occupe pas mal mon esprit* ». Cette douleur le perturbe dans son jeu et sa prise de hauteur depuis un moment « *j'alterne des moments entre focalisation sur moi et mon épaule et focalisation sur l'équipe et l'état d'esprit général. Je me dis qu'il faut que j'arrête de me plaindre, l'équipe c'est important* ». Il mobilise un outil abordé en préparation mentale pour optimiser son action sur le terrain « *J'utilise le switch attentionnel pour me scanner mais ma priorité c'est le match* ».

Sur cette action, le jeu est arrêté pour une blessure et un changement adverse. De ce fait le joueur fait le choix de « *je réfléchis en prenant de la hauteur par rapport à la physionomie du match* ». Il prend « *3-4 secondes pour faire un bilan* » et se rend compte que « *là c'est un exploit individuel mais franchement on subit, deux essais et un franchissement on est vraiment dans le dur* ». Cette analyse est représentée par l'image ci-dessous, nous voyons le joueur avec le casque rouge qui recule dans son camp.



Figure 37. *Se dirige vers son équipe*

À la question du comment il analyse cela, le capitaine répond « *C'est une sensation que je connais c'est du vécu et de la sensibilisation on doit en tant que leader s'entraîner à reconnaître les moments-clés des matchs* ». Pour lui cela vient de connaissances antérieures qu'il a réussi à obtenir « *J'ai eu des stages en équipe de France où on a parlé des capitaines mais aussi les réunions qu'on fait ensemble avec toi le tout cumulé m'aide et me fait me rendre compte que on revit souvent les mêmes fils de match* ». Dans la continuité le joueur capte également des éléments cognitifs « *je regarde mon équipe et je vois les langages de corps négatifs avec des têtes baissées* » alors qu'il n'est pas dans cet état d'esprit « *je me sens mieux, reprendre le ballon me relance* ». Il sait le faire « *Je suis capable de reconnaître tes moments forts ou faibles* ». Il a donc une réflexion orientée sur le collectif, il n'est pas focalisé sur lui-même.

Il prend donc la décision de réunir toute l'équipe autour de lui « *j'appelle tout le monde autour de moi et je demande l'eau au staff* ». Il mène une réflexion collective « *Si je ne fais pas ça, on peut vraiment lâcher le match* ». Son objectif est clair « *On est sur un temps faible, il faut que je remette de la maîtrise chez les mecs, des objectifs collectifs à court terme* ».

Le joueur prend le temps de reconnecter ses coéquipiers « *j'annonce une respiration collective pour nous resserrer* ». Le joueur mène ainsi ce moment collectif au cœur du match pour resserrer ces coéquipiers. Le déroulement répond à l'objectif fixé initialement à cette notion de maîtrise « *dire tout le négatif en premier, ensuite comment régler le truc comment trouver une solution et à la fin dire du positif et encourager tout le monde aller dans le même sens* ». Cet instant est représenté par l'image issue de la vidéo ci-dessous. Nous observons l'équipe regroupée.



Figure 38. Regroupement des joueurs

Ensuite, pendant ce qu'il dit, le joueur est attentif à ses coéquipiers « *je sens de l'inquiétude et je sens que tout le monde n'est pas avec moi, mais je suis pas sûr* ». De ce fait « *je ne dis rien* ».

mais je me pose des questions sur le contenu de mon discours ». Cette situation le perturbe dans son discours « *ils pourront s'en prendre qu'à eux-mêmes si ils font n'importe quoi* » mais il ne ressent pas d'émotions particulières « *j'ai pas de colère* ». Il réfléchit à la fin de ce moment, fait une introspection, fait un bilan sur son intervention « *j'ai un ressenti moyen, je ne sais pas trop dire* », il semble avoir du mal à verbaliser ce ressenti, il nous explique « *je dois progresser dans le ressenti et l'influence que je peux avoir sur eux, à ce moment-là j'ai pas le sentiment que mon discours a eu beaucoup d'impact* ». Il touche d'ailleurs des éléments qu'il explique ne pas bien maîtriser « *Je dois progresser sur les émotions de mes coéquipiers* ». Finalement, le joueur bascule sur la suite « *Je m'encourage de manière positive et bienveillante, faire des erreurs ça arrive à tous mais je sais ce que je vaux* ».

Conclusion de l'entretien :

Nous ne situons pas ici sur une action à proprement parlé de jeu en tant que porteur de balle. Elle concerne son vécu en match avec une dynamique qui se joue dans la mise en rapport in situ d'éléments liés à la situation (selon son point de vue) et d'éléments travaillés ou déjà acquis antérieurement et remobilisés dans l'instant sur le leadership. Cette action, ce moment de leadership pour le joueur est une situation de réflexion collective. C'est un regroupement où le joueur fait le point par rapport au fil global du match. Pour le capitaine, sur ce match, c'est un moment particulièrement important dans la construction de la fin de match.

Nous retenons de cet entretien que le joueur a la capacité d'analyser le fil du match sur les arrêts de jeu. En effet, grâce à une flexibilité attentionnelle adéquate, le joueur arrive à basculer de sa blessure aux besoins de l'équipe.

Il définit précisément les objectifs par rapport à ce qu'il souhaite apporter. Il analyse des éléments précis, factuels pour donner un maximum de maîtrise à ses coéquipiers.

Sur cette situation, les difficultés viennent de ses capacités émotionnelles, il est en difficultés sur le ressenti vis-à-vis de ses coéquipiers. Cela lui amène du doute et il se pose la question de l'adaptation par rapport aux émotions des autres. Nous notons une plus grande précision sur cet entretien.

2.2.4.1.2.3. Match 3 – Avril

Contexte de match :

Ce match a lieu durant le cycle orienté sur les habiletés émotionnelles, en avril 2021. C'est un match face à Grenoble, à domicile. Cette équipe est classée au même niveau que l'ASM. C'est

un match à élimination directe pour les phases finales. Mathieu est titulaire et capitaine de l'équipe.

Analyse de l'entretien : (durée – 40min)

Le choix du joueur se porte sur deux moments du match de la veille. Il souhaite expliciter les deux puisqu'il estime « *qu'ils ont joué un rôle particulier dans le match, à l'opposé l'un de l'autre* ».

Pour le premier moment, nous nous situons à la 30^{ème} minute de la première mi-temps.

L'objectif du joueur sur ce moment est de prolonger du positif « *on est sur un vrai temps fort et qu'il faut le faire durer le plus longtemps possible* ». Le capitaine, sur un essai, tire un constat explicatif de l'évolution du match, détaché de l'évocation « *sur un jeu au pied on marque un essai à deux ou trois passes, derrière sur un jeu rapide après pénalité et on met un autre essai et ensuite sur un renvoi on n'en met un troisième sans ruck c'est des essais faciles sans beaucoup de passes donc on est sur un temps fort enfin en tout cas les grenoblois sont dans le dur* ». Ce constat l'amène à la réflexion et le joueur à être attentif à différents éléments « *on se regarde après l'essai on a les têtes levées et les adversaires ont les têtes baissées* » et de dire « *je le sens on est dans l'euphorie, et c'est une émotion difficile à maîtriser, ça peut faire du n'importe quoi* ». Cette analyse l'amène à provoquer un échange avec ces coéquipiers, simplement pour définir des objectifs nouveaux. Cette régulation fait appel à sa connaissance du rugby et du groupe, il sait où il veut aller « *je prends 10s pour regarder les mecs dans le cercle et je les vois grand sourire et en train de rire* » et aussi « *je les connais certains, ils vont commencer à surjouer et on va perdre le fil* ». Ainsi le joueur dissocie son état interne émotionnel « *bien sûr que je suis euphorique, mais si moi je ne dis rien, qui va le faire* » pour donner un cadre à ses coéquipiers « *je leur dis sur la transformation du dernier essai il y a un blessé dans l'équipe donc qu'il faut rester dans la maîtrise et je redonne des objectifs pour la fin de la mi-temps* ». Il estime prendre une « *décision importante* » pour la suite du match parce qu'il sait que « *ça ne fait pas plaisir* ».

Dans son discours, le joueur fait le choix d'un objectif collectif pour la fin de la mi-temps « *je leur dis, autant se mettre un vrai challenge, on va marquer sur maul porté* » (l'équipe n'en avait pas marqué un de la saison NDLR). Le résultat le satisfait visuellement « *je vois les mecs qui acquiescent, ils sont d'accord avec moi* » et aussi auditivement « *tout le monde crie et s'encourage à la fin* ». Il ressent le groupe tout en maîtrisant son état émotionnel « *je sens que*

j'ai vraiment un impact sur tous à ce moment-là c'est une sensation très agréable ». Le joueur est conscient de tout ce qu'il se passe à cet instant-là du match.

Dans ce sens, sur l'action qui suit, le joueur montre volontairement l'exemple à ses coéquipiers « *Gagner du temps faire redescendre tout le monde anticiper la suite pour continuer à bien travailler ensemble* ». Il profite d'une pénalité sifflée en faveur de l'équipe pour y insérer une régulation de son état interne « *Je fais ma routine de retour au calme en marchant. Je me scanne pour parler au mieux l'arbitre et l'encourager à aller dans notre sens en restant le plus froid possible. Il est en train de me regarder il m'attend* ». Ces détails sont intéressants, puisqu'ils soulignent à quel point le joueur prend en compte les différents éléments (coéquipiers, score, arbitre, temps) de l'environnement qu'il l'entoure et ce, en contexte de match. La vidéo confirme les propos du joueur, nous l'observons marcher calmement en direction de l'arbitre, il prend son temps sur les deux images. Il y a vingt secondes entre les deux captures d'écran.



Figure 39 & 40. Ralentissement de l'action

Pour le second moment important, nous sommes à la 60^{ème} minute, en seconde mi-temps. Dès le début de l'échange, le joueur souligne la différence marquante par rapport au premier moment explicité « *c'est un moment complètement différent à l'opposé du premier on est dans le dur et on vient d'enchaîner plusieurs actions négatives* ». Une situation particulière lui permet ce moment de calme « *un joueur se blesse gravement, ça dure un bon moment, faut que je prenne le temps de réfléchir au fil du match* ». Le joueur s'isole et utilise un outil issu d'un cycle de préparation mentale « *Je me scanne, je vois les questions dans ma tête et je fais le choix de mettre du calme de penser qu'à une question qui résume tout et je cherche une réponse* », il fait cela durant un instant suite à l'intervention de l'arbitre et l'arrêt du jeu « *j'ai besoin de faire le point, je suis au-dessus de la ligne rouge* ». Cela se caractérise sur l'image qui suit, où nous observons le capitaine faire des gestes suite à la décision arbitrale.



Figure 41. Émotion du joueur

Le joueur met en action ses besoins, on le voit sur la vidéo prendre le temps de s'écarter dos au groupe pour se calmer.



Figure 42. S'isoler sur le terrain

Il nous précise spontanément, sans relance, qu'il utilise une technique de préparation mentale pour l'aider « *je me scanne, je vois les questions dans ma tête et je fais le choix de mettre du calme de penser qu'à une question qui résume tout et je cherche une réponse* ».

Il tire donc un constat suite à cette action importante, de son point de vue, « *on ne maîtrise plus rien dans notre match là on vient d'enchaîner une action où on rate plusieurs plaquages et l'arbitre vient de nous mettre un carton jaune* ». D'un point de vue de leader, il souligne que « *Tout le monde n'est pas sur le même objectif on est nerveux on les sent revenir* », chaque joueur souhaite « *cherche des solutions individuelles* ». Le joueur capte des détails chez ses coéquipiers permettant de justifier cette réflexion « *Tout le monde commence à parler* », « *on est nerveux* », « *je vois des regards baissés, du body language négatif* ». Il réfléchit à donner un objectif collectif pour mettre du lien entre ses coéquipiers : « *je veux trouver un élément qui nous raccroche tous au même objectif pour finir le match au mieux* » et ce moment de réflexion lui permet « *d'anticiper des solutions pour gérer ce temps faible parce que le match est en train de basculer même si on est toujours devant score* ».

Pour transmettre et mettre un cadre, il fait le choix de réunir un autre leader de l'équipe, le demi d'ouverture « *je me connecte avec mon demi d'ouverture pour avoir son point de vue* ». Cela a une utilité cruciale pour lui « *je veux qu'on dise la même chose, pas me planter sur un ressenti avant de parler à tout le monde* ». Tous les deux ressentent la même chose et décident d'un objectif de maîtrise « *il faut qu'on prenne notre temps ils accélèrent le jeu pour revenir on va le ralentir pour augmenter notre maîtrise* »

Voici le retour du joueur sur l'échange collectif : « *Le 10 annonce qu'on va aller jouer chez eux le plus possible pour écarter le danger et moi j'annonce que c'est le tournant. Faut qu'on tienne le score et qu'on essaye individuellement de mettre de la maîtrise* » en ajoutant auprès du groupe « *on ralentit le plus possible le jeu, tout en calme et en maîtrise, on a le score et on est à 14* ». Pour cela, il sait que « *quand on est 14, faut fermer et réduire le jeu et augmenter les temps morts, c'est un jeu avec l'arbitre, même si on prend bras cassé c'est pas grave* ».

Il ajoute remarquer une forme de solitude vis-à-vis des autres joueurs décisionnaires de l'équipe « *je sens que mon 10 n'est pas dans son match le talonneur un carton jaune le vice capitaine est sorti sur blessure en fait je suis en difficulté et je manque de relais* ».

Ainsi, cela provoque chez le capitaine une recherche d'éléments visuels chez ses coéquipiers « *je les regarde, je cherche des réactions* ». Il ressent tout de même des indices venant de l'extérieur « *je sens qu'ils m'écoutent, mais ils se transcendent pas, là j'ai le sentiment qu'on a lâché* » et lorsque nous demandons au joueur d'aller plus loin, le joueur prend un long moment pour réfléchir et nous dit « *franchement, on y est plus, on pense tous qu'on a match gagné dans tous les cas, eux comme moi c'est ça qui fait que ça sonne creux* ». Il tire ce constat, soulignant que « *je pense qu'ils le sentent donc ça apporte rien* », sentant en difficultés.

Sur l'action qui suit, après la pénalité, une touche a lieu et l'équipe encaisse un essai. A cet instant, les joueurs se regroupent sous les poteaux comme cela a été défini. Le capitaine souhaite faire un point sur ce court moment. Son état interne est altéré à partir d'un détail visuel « *Je vois les mecs aller tranquille sous les poteaux ça me fait exploser* ». La vidéo confirme la verbalisation du joueur, on le voit attendre ses coéquipiers dans l'en-but, le regard tourné vers eux, qui semblent marcher pour venir se placer vers leur capitaine.



Figure 43. Attente des coéquipiers

Cela provoque une action imprévue « *c'est dur je suis obligé de gueuler au fond de moi j'ai la rage* » et le capitaine leur dit « *On joue la qualif on se bouge le cul on arrête la stratégie et tout vous êtes des hommes. Vous mettez le nez dedans sinon la saison est finie* ». Ce choix de prise de parole est dénué de toute émotion avec un objectif unique « *je ressens rien, c'est froid, je cherche l'électrochoc* ». Il fait appel à un élément de son arrière-plan décisionnel, soulignant que « *si le match est perdu c'est saison finie* ».

A la suite de cette situation, l'équipe récupère une pénalité sur le coup de renvoi et va maintenir le score jusqu'à la fin du match. Le constat final du joueur est intéressant « *je sens vraiment que quand je ne suis pas persuadé de ce que je dis et que je suis seul à parler ça sert à rien* ». Il souligne d'une part le besoin de croire en ces paroles puisque sans ça, ses coéquipiers ne captent pas son discours ; et d'autre part le besoin d'avoir des relais et donc l'importance d'un fonctionnement à plusieurs pour optimiser l'analyse et les retours collectifs.

Conclusion de l'entretien :

Cet entretien est le plus long des trois entretiens et nous apporte le plus de détails sur son activité sur le terrain. Dans les moments positifs, le joueur a la capacité à faire durer le moment. Il sait apporter un cadre. Au contraire, dans la difficulté, le joueur tente d'apporter de la maîtrise, mais nous remarquons qu'il ne croit pas forcément ce qu'il dit et ainsi que ses coéquipiers le ressentent.

Le joueur doit encore travailler sur l'équilibre entre son ressenti individuel et l'influence collective qu'il peut ou qu'il doit avoir. La recherche de relais, peut-être en dehors du cadre prédéfini peut devenir une solution intéressante pour lui.

Nous notons une analyse tardive de la situation, puisque même si l'issue du match est positive, le joueur a attendu la 60^{ème} minute, un retour au score et un carton jaune pour tenter de redonner

un cadre et de nouveaux objectifs à son équipe. Il semble qu'une analyse préalable aurait pu avoir un impact positif.

Le fait que le joueur finisse par opter pour un électrochoc nous amène à l'intérêt de l'adaptation en match. Le joueur a tenté plusieurs techniques de discours : un discours rationnel orienté sur la maîtrise et le challenge en première mi-temps, un discours de maîtrise et de calme en seconde mi-temps dans la difficulté et enfin un discours humain et émotionnel lorsque l'équipe était sur le point de perdre le match. C'est un élément positif que nous discuterons.

Le joueur fait plusieurs références aux cycles de travail (scan émotionnel, définition d'objectifs, flexibilité attentionnelle) en préparation mentale au cours de l'entretien, caractérisant une utilisation en acte de notre travail.

2.2.4.2. Joueur 2 : Vice Capitaine – Louis

2.2.4.2.1. Données PM informatives

Tableau 9. Récapitulatif des données de préparation mentale du vice-capitaine de l'équipe.

Questionnaires	Sous Échelles	Score T0	Score T1
Habiletés Motivationnelles			
QSPP	Maîtrise (/5)	3,50	3,83
	Compétition (/5)	3,33	3,50
EMS-2	Motivations intrinsèques (/5)	5,33	5,00
	Motivations extrinsèques (/5)	3,83	3,75
Habiletés Attentionnelles			
TAIS	BET (/30)	19	22
	OET (/60)	18	25
	BIT (/40)	19	28
	OIT (/45)	16	26
	NAR (/55)	26	37
	RED (/75)	39	48

	INFP (/96)	54	66
Habiletés Émotionnelles			
	TEIQue (/7)	5,1	6,07
PCE	CE Intrapersonnelles (/5)	3,23	3,72
	CE Interpersonnelles (/5)	3,64	4,12
	CE Globale (/5)	3,43	3,92

Ce tableau nous permet de faire émerger plusieurs éléments grâce à une observation visuelle. Le vice-capitaine présente des scores supérieurs pour les buts de maîtrise du QSPP alors que ce n'est pas le cas avec l'EMS-2. En effet, ces scores sont très stables, voire diminuent légèrement. Les habiletés motivationnelles sont d'un niveau supérieur à la moyenne mais font partie des plus faibles en comparaison des cinq joueurs. Concernant le cycle sur l'attention, nous constatons une évolution peu marquée avec des scores proches entre T0 et T1. De plus, comme pour le capitaine, les scores à T0 sont relativement bas, souvent proches de la moyenne des scores ou en dessous. Les habiletés attentionnelles restent un axe d'amélioration. Enfin, pour les émotions, le TEIQue présente une évolution intéressante, avec un score à T1 de 6,07 sur 7, ce qui est assez important. Les résultats du PCE montrent des progressions sur tous les éléments pour le joueur, correspondant avec le TEIQue puisque les scores sont aussi élevés.

2.2.4.2.2. Données Entretiens d'explicitation

Le vice-capitaine est un relais pour le capitaine, un soutien et le remplace lorsque ce dernier est amené à sortir. Dans le match et dans le jeu, à l'ASM, il ressent les choses, peut en faire part au capitaine mais ne prend pas la parole directement devant le groupe sauf s'il est invité par le capitaine à le faire.

2.2.4.2.2.1. Match 1 : Novembre 2020

Contexte de match :

Ce match a lieu après le cycle orienté sur les habiletés motivationnelles, en novembre 2020. C'est un match face à Lyon, à domicile. Cette équipe est classée au même niveau que l'ASM à ce moment-là de la saison. C'est un concurrent pour la qualification aux phases finales. Sur ce match, Louis est titulaire et capitaine.

Analyse de l'entretien : (durée – 23 min)

Au début de l'entretien, le joueur estime qu'il y a trois moments importants pour lui sur le match :

- En milieu de première mi-temps sur un essai encaissé
- En fin de première mi-temps sur un accrochage houleux entre deux joueurs
- En seconde mi-temps, sur un essai qu'il marque au ras d'un ruck.

Nous le laissons décider du moment qu'il souhaite expliciter. Pour lui, c'est son essai qui constitue l'impact le plus important pour lui et pour l'équipe « *ça scelle le match et le bonus* » à la 55^{ème} minute de match. En début d'entretien, il souligne que « *l'équipe est bien dans le match, on est au-dessus même si c'est en dents de scie* ». L'action est précédée d'une touche et d'un changement. À ce moment-là, le joueur prend donc en compte ce ressenti global pour faire un constat général « *on est à +2 essais pour nous, je me dis qu'on doit mettre le troisième* ». C'est son unique but tout au long de l'action et de l'entretien. Il n'en parle pas à ses coéquipiers, il « *pense que tout le monde pense la même chose* » mais ne sait pas « *si c'est sûr* ». Le jeu avance, il est positionné en tant qu'attaquant « *je suis au milieu du terrain prêt à aller au soutien sur la combinaison* ». Son action de soutien est réalisée normalement sans éléments significatifs.

En se relevant, il se situe sur le terrain « *Là je suis à 18m face au poteau je me relève du ruck* ». Il se positionne avec beaucoup de précisions sur le terrain et ouvre son champ attentionnel pour capter des informations « *Je suis attentif, j'attends le 9 pour qu'il me dise quoi faire* ». Il est donc à l'écoute, en attente d'informations « *mais le 9 parle pas trop* ». Il vit donc un moment d'hésitation « *Je suis pas acteur, honnêtement je suis observateur ni plus ni moins c'est un peu spécial, c'est arrêté, c'est flou* ». Après coup, l'entretien lui permet de dire que « *je sais que c'est pas utile pour l'équipe mais je suis en train de réfléchir à ce qu'on va faire* ». De ce fait, il est arrêté sur l'action, il se met en action sans réflexion préalable « *je me mets à circuler sans trop savoir pourquoi* ».



Figure 44. En observation

Ce moment est caractérisé par l'image du match où le joueur est en train de marcher, produisant un acte qui semble plus cognitif que moteur. Après quelques pas, et un ruck il se rend compte de ce qu'il fait « *après je réfléchis et je me dis que je suis en train de faire une connerie* ». Nous lui demandons comment il s'en rend compte « *j'entends mon 10 me gueuler dessus circule circule circule* ». C'est donc son sens auditif qu'il lui permet de se reconnecter à la réalité. Il reprend son objectif « *on avance, faut qu'on marque* ».



Figure 45. Mise en activité

À cet instant, il est en mouvement « *J'accélère pour aller au ruck il est sur ma gauche* » en étant attentif au déroulement et la disponibilité du ballon « *je vois le ballon sortir il est dispo* ». La figure 29 confirme ses mots, il court en direction du ruck, le regard semble orienté vers le ballon.

Il se met donc en position derrière le ruck pour sécuriser le ballon. Après son positionnement le joueur change de focus attentionnel en levant la tête « *Je vois que les mecs sont hauts donc je me dis qu'il y a une opportunité* ». Il vérifie et conscientise le constat à partir de ses connaissances du rugby et donc de son arrière-plan décisionnel « *La hauteur entre le haut du corps et les pieds est trop importante ils n'auront pas le temps de descendre c'est impossible* ». La figure 30 montre qu'il semble bien positionné au-dessus du ballon dans le ruck, le regard redressé en direction de ses adversaires.



Figure 46. Recherche d'éléments significatifs

Son objectif est donc envisageable « *J'ai mon objectif je sais ce que je veux faire je sais que je vais marquer* ». Il est aussi conscient de ce qu'il fait « *Je sais que je me la joue individualiste je pense à ma gueule mais comme je vois l'opportunité donc j'attends pas d'indications j'y vais* ». Il est guidé par son instinct « *c'est mon instinct je ne calcule pas je sens que j'ai l'opportunité* ». Il se parle « *je me dis que je dois plonger dans les jambes* ». Cependant, à partir du moment où il saisit le ballon, il n'a plus aucune relation avec la réalité, il n'est conscient de rien « *je peux rien te dire, franchement je prends le ballon et je plonge je ne réfléchis plus à rien c'est noir jusqu'à ce que l'arbitre siffle* » avec peu de repères temporels avec peu de certitudes « *ça dure 3 ou 4 secondes peut-être* ». C'est donc l'auditif qui le reconnecte à la réalité et surtout ses coéquipiers « *je ressens rien aucune émotion aucune pensée sauf à la fin quand les autres crient et me relèvent je suis content qu'on prenne le bonus parce que c'était mon but* ». Juste après, il se relève et fait un bilan de son état interne un surplus de fatigue « *je sens que ça m'a coûté en énergie, j'ai un coup de mou après toute l'action* ». Il bascule ensuite sur la fin du match.

Conclusion de l'entretien :

Le joueur est capitaine sur l'action. Il est orienté sur un objectif collectif : marquer l'essai du point de bonus offensif. Son leadership est individuel, il n'en fait jamais part à ses coéquipiers. Ce point est pertinent et intéressant dans l'aspect social de son leadership, il ne l'oriente pas vers les autres, même s'il y pense.

Nous retenons de cet entretien que le joueur alterne dans sa capacité à analyser finement l'action et deux moments où il est désorienté sur le terrain lorsqu'il n'est pas en action et au moment de son essai. Sa capacité attentionnelle semble pouvoir être améliorée.

Au niveau des actes, le joueur bascule de soutien offensif à un moment d'égarement avant de rebasculer sur une action pour marquer au ras d'un ruck. Il se parle régulièrement pour se dire ce qu'il doit faire quand il est connecté au terrain. C'est une action où le joueur capitaine est largement orienté sur lui-même. Il n'est pas particulièrement ouvert à ses coéquipiers, il est dans son match.

Au niveau émotionnel, peu d'éléments sont utilisables puisqu'à part le fait d'être content d'avoir marqué, il ne ressent rien.

Sur les éléments de son arrière-plan décisionnel, le capitaine utilise régulièrement ses connaissances pour orienter ses choix dans le jeu, mais peu dans son rôle de leader.

Cet entretien est assez court (23 minutes), le joueur a des difficultés à accéder à l'évocation durant tout l'entretien. Il alterne entre des moments qu'il définit comme inconscient et des moments relativement précis. De la même manière, nous avons été obligés en tant qu'intervieweur de couper le joueur plusieurs fois pour ralentir le rythme de l'entretien puisque le joueur basculait régulièrement dans l'explication, sur des éléments que nous ne traitons pas de la même façon. Il semble avoir du mal sur le lâcher-prise et l'évocation de certains moments. Beaucoup d'éléments sont liés à des éléments non conscients de sa pratique.

2.2.4.2.2.2. Match 2 : Février 2021

Contexte de match :

Ce match a lieu durant le cycle orienté sur les habiletés cognitives. C'est un match face à Castres, à l'extérieur. Cette équipe est juste en dessous de l'ASM (4 vs 5) à ce moment-là de la saison, avec des reports de match dus au Covid. Sur ce match, Louis est titulaire et vice-capitaine.

Le match a lieu sous des rafales de vent très importantes (environ 80km/h), la position vis-à-vis du vent est donc importante pour le déroulement du match.

Analyse de l'entretien : (durée – 34min)

Sur ce match, le joueur vice-capitaine commence l'entretien en soulignant qu'il souhaite revenir sur une action en milieu de première mi-temps (20^{ème} minute). L'équipe joue avec le vent dans son dos à ce moment-là. C'est une action qui débute par une touche adverse dans leur 22m. Avant la touche, le capitaine, le vice-capitaine, le leader de pack et le leader de jeu se réunissent à 4 pour définir la stratégie sur l'action qui suit. Ce moment est important puisqu'il prend la parole dans la discussion pour annoncer une faiblesse remarquée dans la défense adverse.

Le joueur commence par faire une analyse globale personnelle en allant vers les trois autres joueurs *« je me dis qu'on fait pas les bons choix, on joue trop à la main alors qu'on a le vent et en plus on a mis que trois points à ce moment-là »*. Le capitaine prend la parole et demande ce que les autres ont perçu comme opportunités. À ce moment-là, Louis précise ce qu'il a remarqué *« je prends la parole en disant qu'il faut qu'on les laisse dans leur camp comme on a le vent et qu'on allait finir par profiter des erreurs »*. Il précise que ce moment est important puisque c'est *« nouveau de se regrouper à 4, ça fait bizarre de faire des pauses avec les leaders »* en référence au travail de préparation mentale où les quatre leaders de jeu se regroupent pour faire un point sur le déroulement du match *« Je leur dis qu'après deux temps de jeu ils circulent pas donc on peut attaquer cette zone à 2 contre 1 ou 2 contre 2, en laissant le jeu à notre 10 de jouer avec le premier ou le deuxième joueur »*. Cet élément est directement issu de son observation et de son arrière-plan décisionnel du jeu *« je sais que souvent les équipes ont du mal à se replacer après deux trois temps de jeu »*. Dans le déroulement de l'échange *« Le 10 et le capi (capitaine) me disent ok, on va le faire sur la prochaine action où on a le ballon. Tout le monde valide j'ai envie que ça passe »*

Suite à cet échange très rapide, le joueur se replace et le jeu se lance. Sur le terrain, le vice-capitaine est dans un premier temps spectateur, pas concerné par l'action *« je regarde la touche, les mecs font un temps de jeu avec les avants et comme prévu, et le 10 envoie le ballon au pied dans le camp adverse »*. Il est attentif visuellement et auditivement au jeu au pied *« je me place pour monter sur le pied et j'écoute l'ailier qui lance le rideau »*. Les adversaires renvoient le ballon au pied directement, il change donc de but *« Je vais me replacer le plus vite possible au milieu du terrain soit pour jouer la contre attaque soit pour être placé sur l'action d'après »*. En se replaçant, il est attentif visuellement au ballon, *« je vois notre 15 récupérer et gagne un peu de terrain »*. Le jeu se poursuit *« J'attends les consignes du 10 je suis à sa droite à 4 – 5 »*

mètres environ ». Au niveau attentionnel, le joueur « avec le 10 on se regarde et il me fait comprendre qu'on va essayer ». À la question du comment, le joueur nous dit « Il me regarde et annonce à haute voix la combinaison », ce qui change son but « je me place en m'annonçant ». Le joueur est orienté uniquement sur lui-même, mais reste disponible auditivement au jeu « Je vois pas le mec à côté mais j'entends qu'il s'annonce sur ma droite ». Même sans la présence d'une vérification visuelle « Je fais confiance, je me place et je me prépare à plonger pour attirer les défenseurs sur moi ». La figure 31 confirme les propos du joueur.



Figure 47. Prêt à recevoir le ballon

Dans ses actes le joueur est en accord avec ces pensées et son but « Je vise le trou entre deux défenseurs, il est pas gros mais je dois les attirer ». À ce moment-là, le joueur prend en compte son visuel pour tenter de réussir l'action « je balaye avec des coups d'œil en face pour voir qui a la meilleure position et je suis attentif à mon 10 je cherche les bonnes infos ».

Cela fait appel à l'arrière-plan décisionnel « C'est instinctif dans le regard du 10, il regarde loin et la hauteur de la balle 10 je le connais il fait souvent des passes au niveau du ventre là elle est au niveau du buste ». Il se parle à lui-même « Je me dis que je vais laisser passer le ballon pour lui et je me dis que je vais devoir aller au soutien, j'anticipe ». Cette analyse lui permet de prendre la décision qu'il estime être la meilleure « En plus, je regarde en face les défenseurs je les vois se serrer sur moi », ce qui provoque un effet sur l'état interne « je me dis qu'on va breaker, ils offrent un espace comme j'avais dit ». Dans le déroulement, son contenu attentionnel est focalisé sur ce qu'il voit « je vois le ballon passer devant moi, et je le suis d'un œil c'est Adrien le 4 quand il a le ballon après avoir plongé », « il casse le plaquage il se fait attraper mais il a les bras libres donc je converge ». À nouveau, la vidéo confirme la verbalisation du joueur, nous le voyons courir en direction de son coéquipier.



Figure 48. Convergence vers le porteur de balle

Son arrière-plan décisionnel lui permet de basculer vers un nouvel et un nouveau but « *Mon objectif c'est d'accélérer pour passer devant les défenseurs pour avoir le ballon et prolonger (l'action)* », « *je le connais c'est un joueur de ballon il sait ce qu'il fait* ».

Dans ses actes, le joueur appelle son coéquipier oralement « *je lui crie inté (intérieur NDLR) inté inté pour qu'il me lâche le ballon* ». Cet élément est visible à la vidéo, puisque l'on observe le joueur bras tendus pour recevoir le ballon et son coéquipier devant lui qui semble le regarder.



Figure 49. Soutien du partenaire

Une fois réalisée, il bascule dans son attention, « *je bascule devant moi, je vois un défenseur en face et un à gauche* », avec des détails spécifiques « *je les balaye du regard il est sur les talons il monte les bras ouverts vers la droite* » ce qui provoque un changement de but et une action matérielle « *je sais qu'il pourra pas m'arrêter vu sa défense il est pas prêt donc je pars sur lui* ». Il ne ressent rien sur les états internes à l'instant mais capte un élément attentionnel auditif « *J'entends à droite qu'on m'appelle* » et agit en conséquence « *je jette un coup d'œil pour voir un maillot mais je ne vois rien* ». Malheureusement le joueur est bien présent, il y a une

différence entre la conscience en acte du joueur et la vidéo. Le joueur ne semble donc pas prendre en compte cet adversaire dans son champ d'attention au moment où il vit l'action. Pourtant, il arrive à être précis sur son canal auditif « *Je reconnais la voix de mon centre mais je le sens pas je pense pas que ça peut passer* ». De ce fait, le joueur change à nouveau de but « *il faut que je consomme le plus de défenseurs en haut pour garder la possession sur le ruck* », ce qui provoque un nouvel acte physique « *je converge à droite pour faire subir le plaquage au mec sur les talons* » et il anticipe mentalement la suite « *si je le fais éjecter c'est soit pénalité soit j'avance* ». À la fin de l'action, le joueur obtient une pénalité comme il l'avait anticipé sur l'action ce qui provoque un état interne « *Je suis vraiment content j'ai bien fait d'annoncer ça c'est la première vraie brèche du match et elle vient de mon analyse* ».

Conclusion de l'entretien :

Cet entretien est plus précis en termes d'occurrences et de détails sur les différents éléments qui sont importants pour ce joueur. À la différence du premier entretien, il a lâché prise tout au long de l'entretien et a été capable de faire des retours sur tous les éléments de ce moment. Il semble y avoir une confiance accrue dans la relation avec nous-même et dans le travail engagé, puis un gain dans la complétude et la finesse des éléments conscientisés. Dans notre manière de conduire l'entretien, nous avons volontairement pris le temps d'échanger avec le joueur avant l'entretien, discuter généralement afin de créer une ambiance plus « légère » avant l'entretien. Ceci peut avoir eu une influence sur

De plus, le joueur a eu un impact sur l'aspect stratégique-tactique du match, en proposant une action à partir des éléments qu'il observe et de ses connaissances du jeu.

Le joueur dispose d'éléments attentionnels intéressants, il capte des informations pertinentes par moment. Nous notons que le joueur n'est pas au courant de tout ce qu'il perçoit en match. À la vidéo, nous voyons pourtant le joueur tourner la tête vers son coéquipier, il l'entend mais il ne le voit pas. Dans le jeu, le joueur a eu un impact pour le collectif avec un premier franchissement pour l'équipe suite à une analyse durant la partie.

D'un point de vue émotionnel, le joueur ressent des éléments une fois l'action terminée, peu pendant.

Il utilise des éléments de son arrière-plan décisionnel pour s'adapter à la situation concernant la connaissance de ses coéquipiers et du jeu. Nous notons également une référence à la formation en préparation mentale engagée dans la réflexion du joueur à analyser l'activité pour définir des objectifs à court terme dans le match.

Contexte de match :

Ce match a lieu durant le cycle orienté sur les habiletés émotionnelles, en avril 2021. C'est un match face à Grenoble, à domicile. Cette équipe est classée au même niveau que l'ASM. C'est un match à élimination directe pour les phases finales. Louis est titulaire et vice-capitaine de l'équipe.

Analyse de l'entretien : (durée – 32min)

Cet entretien se situe à la 18^{ème} minute du match, le score est à ce moment-là de 3 à 7 en faveur de Grenoble. D'après le joueur, vice-capitaine de l'équipe sur ce match, l'équipe reprend le dessus sur le match après un début de match difficile, il analyse le match en prenant du recul sur l'instant durant un arrêt de jeu « *depuis cinq minutes on les domine dans l'occupation et la possession* », « *on avance à chaque impact on est calme dans le jeu on vient de mettre déjà 3 points (sur une pénalité)* ». Sur l'action, l'équipe adverse obtient une mêlée suite à un en-avant adverse (ballon tombé vers l'avant). Il en profite pour partager son analyse avec son capitaine « *je lui dis vite fait ce que j'en pense et son avis pour qu'on s'accorde sur la suite* ». Il anticipe aussi personnellement la suite de l'action à l'aide d'une action mentale et il établit un but « *On gagne une mêlée juste avant donc on est confiant faut maîtriser les choses en place soit pour une pénalité soit pour lancer le jeu aussi* ». La mêlée s'engage, il est attentif à plusieurs éléments « *je suis ouvert à plusieurs trucs mon pilier droit et la défense en face de moi pour l'attaque ensuite c'est la zone qu'on va viser* », il s'y prend d'une manière particulière « *sur la mise en position je regarde mon pilier je l'aide à se mettre bien et le lancer pour prendre l'impact et une fois ça je jette un coup d'œil au rideau j'entends aussi mon 10 qui parle* », « *il dit le lancement, on le sait mais il le répète* ». Nous voyons bien le joueur travailler avec son pilier sur le placement de la mêlée.



Figure 50. Mise en place

Ensuite il refocalise son attention sur la mêlée, et prend le temps d'analyser l'action en direct « *On est bien placé, tu mets un gros impact* », « *on est plus bas qu'eux* », qui font référence à son arrière-plan décisionnel. Ces éléments lui permettent de tirer un constat dans l'action à l'aide d'un acte mental « *Je sais qu'on va pas la perdre soit on gagne pas la ligne soit on avance mais déjà t'es sûr de ne pas reculer* ». Il est attentif à son pilier dans la sensation et au pilier adverse dans l'observation « *Je le vois et surtout je le sens, mon droitier avance je le pousse* » puis « *à droite ça commence à avancer direct quand le ballon rentre et le gaucher en face fermer et tombe directement* » et enfin « *le gaucher tombe là on part vers l'avant, la première ligne tombe au sol* ». La vidéo est en accord avec ce que le joueur explicite, nous observons bien les joueurs aussi au moment du coup de sifflet de l'arbitre.



Figure 51. Pénalité sifflée

Il ouvre son champ attentionnel pour aider au mieux son coéquipier et « *attend le coup de sifflet de l'arbitre* ». À la suite de cette mêlée, le joueur laisse ressortir ses émotions « *Je suis excité, on est fort sur la mêlée on est en confiance* » et l'amène à réaliser un acte « *je crie ouais en applaudissant c'est pour encourager les mecs et faire mal aux autres en face dans la maîtrise* ». Ces détails sont confirmés par la figure 35 ci-dessous.



Figure 52. Expression d'émotions

Il se tourne ensuite vers son capitaine « *on se regarde, il me fait un signe de tête pour faire une autre mêlée* ». Le joueur est en pleine réflexion « *je réfléchis entre prendre les points et reprendre les points* ». Il cherche des informations pour obtenir des informations dans son choix « *je suis attentif à ma première ligne et je vois le talon qui reste au sol je crois que c'est son dos* ». Il se dirige vers son capitaine et échange avec lui « *je lui dis qu'on doit demander au talon si ça va et ce qu'il sent* », « *je lui dis aussi quand ta première ligne est dominante on sait qu'on doit sonder le talon c'est la règle maintenant* ». Cet échange court amène les deux joueurs à aller voir le talonneur avec le n°10 « *on va le voir ensemble et on appelle le 10 pour décider à quatre* ». Ce moment est représenté par l'image ci-dessous. Cependant, l'amas de joueur suite à la mêlée ne nous permet de voir en détails ce qu'il se passe. Nous constatons simplement que les quatre joueurs cités sont bien proches du talonneur touché sur l'action.



Figure 53. Décision collective

Il se place à quatre, et s'interrogent sur le choix « *Je pose la question est-ce qu'on va en touche on reprend la mêlée ou les points ?* ». Volontairement, ils ralentissent l'action « *On le laisse souffler et on lui demande ce qu'on fait il nous dit comme vous voulez* ». Il fait ensuite appel à son arrière-plan décisionnel pour aider l'équipe « *je le connais quand il dit c'est qu'il a besoin de récupérer donc je prends la parole et je dis on a le temps pour revenir, autant prendre les*

points et je leur demande leur avis, les autres sont ok ». Le capitaine demande les points et le joueur profite de ce moment pour tirer un constat de cette action seul sur le terrain en se parlant mentalement « je me dis que c'est bien ce qu'on a fait c'est bon signe pour la suite du match c'est hyper important de prendre en compte l'état instantané du joueur en particulier un leader de pack ».

En se replaçant, le joueur continue à se parler « là je me dis qu'on est vraiment bien, je me sens et je nous sens confiant pour la suite vraiment. Le pack est fort, le buteur est bien, on travaille bien ensemble ben c'est bien pour la suite ». Il bascule ensuite sur la suite du match.

Conclusion de l'entretien :

Le joueur semble faire preuve de conscience à tout instant et alterne entre éléments individuels et collectifs. Il s'interroge sur les objectifs de l'équipe en prenant en compte le ressenti du fil de match qu'il a dans l'instant. Il ne pratique pas son activité son match seul, il tient compte de multiples éléments entourant son activité personnelle. Cette dernière est ainsi au service de l'équipe. Ce moment est un moment individuel mais aussi très collectif dans la prise de décisions pour le déroulement du match.

Le joueur a une activité mentale très importante sur cette action ainsi qu'un état interne précis. Il fait régulièrement appel à son arrière-plan décisionnel pour l'aider à analyser l'action et réguler son activité pour en faire profiter l'équipe.

Enfin, de multiples références à la formation en préparation mentale sont mentionnées dans son activité (ouverture attentionnelle, flexibilité attentionnelle, maîtrise émotionnelle, organisation des leaders par exemple).

Nous notons aussi un élément cité plusieurs reprises : la connaissance des coéquipiers. Ce joueur fait évoluer ses décisions en fonction du coéquipier qu'il a à ses côtés dans le jeu.

2.2.4.3. Joueur 3 : Leader de jeu – Titouan

2.2.4.3.1. Données PM informatives

Tableau 10. Récapitulatif des données de préparation mentale du leader de jeu de l'équipe.

Questionnaires	Sous Échelles	Score T0	Score T1
Habiletés Motivationnelles			
QSPP	Maîtrise (/5)	3,33	4,00
	Compétition (/5)	2,00	2,50
EMS-2	Motivations intrinsèques (/7)	5,33	6,00
	Motivations extrinsèques (/7)	4,92	4,25
Habiletés Attentionnelles			
TAIS	BET (/30)	20	24
	OET (/60)	26	31
	BIT (/40)	23	26
	OIT (/45)	21	30
	NAR (/55)	26	37
	RED (/75)	39	48
	INFP (/96)	54	66
Habiletés Émotionnelles			
TEIQue (/7)		4,07	5,07
PCE	CE Intrapersonnelles (/5)	3,04	3,43
	CE Interpersonnelles (/5)	3,20	3,64
	CE Globale (/5)	3,12	3,53

Ce tableau nous permet de faire émerger plusieurs éléments grâce à une observation visuelle. Le leader de jeu présente des scores supérieurs pour les buts de maîtrise du QSPP et très faible pour les buts de compétition. Pour l'EMS-2, le niveau des motivations intrinsèques devient élevé à la fin du cycle. Concernant le cycle sur l'attention, nous constatons une évolution peu

marquée avec des scores proches entre T0 et T1. De plus, comme pour le capitaine, les scores à T0 sont relativement bas, souvent proches de la moyenne des scores ou en dessous. Les habiletés attentionnelles restent un axe d'amélioration. Enfin, pour les émotions, le TEIQue présente une évolution intéressante, avec un score bas à T0 pour ce joueur. Les résultats du PCE montrent des progressions sur tous les éléments pour le joueur.

2.2.4.3.2. Données Entretiens d'explicitation

2.2.4.3.2.1. Match 1 : Novembre 2021

Contexte de match :

Ce match a lieu après le cycle orienté sur les habiletés motivationnelles, en novembre 2020. C'est un match face à Lyon, à domicile. Cette équipe est classée au même niveau que l'ASM à ce moment-là de la saison. C'est un concurrent pour la qualification aux phases finales. Sur ce match, Titouan est titulaire et demi d'ouverture, c'est le leader de jeu de l'équipe.

Analyse de l'entretien : (durée – 27min)

Cette action a lieu en seconde mi-temps à la 50^{ème} minute du match. Elle se situe dans les 22m adverses. L'action débute par une touche mais le moment important se situe un peu plus tard dans le temps pour le joueur. Il se situe temporellement et spatialement « *on est dans les 22 adverse on est sur une touche* » en analysant l'opposition avec l'équipe adverse « *on a le dessus dans le match* ». Sur la façon d'analyser le joueur souligne que « *là je regarde le score et la minute il y a 25 à 14 je crois* ». Le joueur est dans l'erreur, il y a 18 à 14 à ce moment-là du match.

Sur le but initial du joueur sur l'action, il précise que « *j'annonce maul sur la touche comme on est à 15m de l'en-but* ». Ça ne se passe pas comme il l'a prévu, l'action est annihilée en raison de la touche, provoquant un acte mental « *je suis obligé de basculer je réfléchis à ce qu'on peut faire* ».

« *Je gueule à tous les mecs de se bouger pour se placer mais ça traine* » et les émotions apparaissent « *ça m'énerve je crie et personne m'écoute* ». Il le ressent mais sans pouvoir expliquer précisément pourquoi « *je sais pas trop je le sens mais je peux pas dire à ce moment-là pourquoi* ». Le joueur commence à se justifier « *avec le recul je me dis que je le fais à l'envers parce que gueuler sans savoir ce qu'on va faire ça aide pas* ». Nous replaçons le joueur dans l'évocation de l'instant.

Il revient dans l'action et change de contenu attentionnel pour basculer dans le visuel « *je regarde le rideau de Lyon et je vois que nos gros sont pas placés dans le sens* » provoquant une réflexion « *je me dis qu'un retour peut être pas mal mais pas tout de suite on est pas placé* ». Il change de but « *je veux les faire resserrer à ce moment-là* ». La vidéo confirme les propos du joueur, son regard n'est pas sur le ruck, il est tourné vers la ligne de défense adverse.



Figure 54. Observation du rideau adverse

Sur le ruck, il se positionne à nouveau précisément sur le terrain « *Je suis avec 3 autres joueurs dans le sens pour jouer et il y a un ailier dans le dos du centre* » et tente de prendre de la hauteur sur le jeu « *ça sert à rien ce qu'on fait c'est nul* ». Le joueur précise « *ça va très vite j'ai du mal à prendre la décision j'hésite sans trop savoir pourquoi* ». Un élément auditif vient l'amener à prendre la décision « *Le centre m'appelle pour aller en retour* » provoquant un acte physique pour chercher des éléments significatifs au niveau visuel « *Je regarde à gauche et je vois un gros pilier la main sur le ruck et un seul défenseur placé pour 10m au moins* ». Nous observons sur la vidéo le joueur faire un geste avec le bras gauche, il semble communiquer à ses coéquipiers l'opportunité ciblée.



Figure 55. Communication gestuelle

Cela amène le joueur à un acte de parole « *je crois que je crie annule à mon 9 et je gueule retour retour retour* » ainsi qu'un acte physique « *Je fais signe aux centres et à l'ailier de basculer en retour* ». Il n'est pas certain de son cri à ce moment-là précisément mais il se parle en même temps pour se persuader de son choix « *Je me dis qu'elle est bonne. Je suis sûr que c'est bon il y a la place* ». Juste après le joueur se met en action physique « *je passe derrière le ruck je regarde mon 9 et je lui crie que je bascule pour qu'il se trompe pas de côté* ». À ce moment-là, il est certain de son acte. La vidéo confirme son changement de direction.



Figure 56. Changement de direction

Après ce moment le joueur a des difficultés à évoquer ce qu'il se passe « *Je réfléchis plus je pense seulement à faire la bonne action* ». Par action, il entend « *on a un 3 contre 2 à jouer je crois avec un ailier devant j'ai pas dix mille solutions faut jouer vite la passe* ». À la différence des mots du joueur, la vidéo montre un 4 contre 3 et le joueur face à lui est un avant et non un arrière.



Figure 57. Suivi de l'action

Il tire cependant de son arrière-plan décisionnel une confirmation de son choix « *On avait vu à la vidéo qu'ils montaient forts donc je sais que je dois faire la passe* ». Il s'encourage mentalement « *Je me dis que je suis capable de la faire* ».

Son but est précis « *je suis concentré que sur le ballon et ma passe* » et il se parle « *Je me dis attrape bien le ballon, pas de conneries et je me dis ensuite je la lâche* ». Dans le déroulement de l'action « *je suis l'action du regard prêt à aller au soutien je vois l'ailier aller à l'essai* ». En effet, la vidéo montre le joueur avec un regard orienté sur le ballon et une ligne de course en travers du terrain, qui semble aller en direction de ses coéquipiers.



Figure 58. Observation et anticipation du soutien

Au niveau du ressenti après l'action le joueur tire un constat de l'action « *C'est un peu grâce à moi qu'il marque donc ça fait plaisir c'est cool* », « *je suis content je dois encore progresser sur mes mains mais je suis content pour l'équipe* ».

Conclusion de l'entretien :

Nous constatons un déroulement de l'action relativement précis chez le joueur. Il est capable de donner des détails et d'accéder à l'évocation. Par contre, il repasse plusieurs fois sur des moments d'explication et de justification par rapport à ses choix. En termes de prise de conscience, il est en difficulté pour expliciter certains moments de la situation. Les réponses « je crois » et « je ne sais pas » sont plusieurs fois utilisées par le demi d'ouverture.

Il arrive à changer d'objectif malgré des temps de flottement dans l'évolution tactique de l'action. Le joueur est orienté sur lui-même mais aussi sur le collectif.

Au niveau attentionnel, le joueur est en capacité d'utiliser le visuel et l'auditif pour l'aider.

Ce leader de jeu se parle beaucoup, le discours interne est plusieurs fois mentionné pour tenter de prendre la hauteur sur l'action et s'encourager. Il est aussi très critique vis-à-vis de ses choix, positifs ou négatifs.

Il ressent plusieurs émotions de l'action sans vraiment faire quelque chose pour les contenir. Elles semblent avoir un impact dans la rapidité de ses décisions mais nous ne pouvons l'affirmer. Le joueur mobilise son leadership dans l'adaptation sur la situation. Il est l'origine du choix de changement tactique. C'est un leadership de situation où les éléments pertinents au niveau attentionnel modifient le rapport du joueur à ses coéquipiers.

2.2.4.3.2.2. Match 2 : Février 2021

Contexte de match :

Ce match a lieu durant le cycle orienté sur les habiletés cognitives. C'est un match face à Castres, à l'extérieur. Cette équipe est juste en dessous de l'ASM (4 vs 5) à ce moment-là de la saison, avec des reports de match dus au Covid. Sur ce match, Titouan est titulaire et rentre au poste de demi d'ouverture.

Le match a lieu sous des rafales de vent très importantes (environ 80km/h), la position vis-à-vis du vent est donc importante pour le déroulement du match.

Analyse de l'entretien : (durée – 28min)

L'action se situe en début de seconde mi-temps.

Le joueur se situe à l'entrée des 22m de l'équipe adverse à la 43^{ème} minute du match. L'équipe mène au score 10 à 0. C'est un moment important pour le joueur « *On est pas vraiment dominateur, on mène que de dix points alors qu'on avait le ballon en première mi-temps, on doit faire le trou pour se mettre vraiment à l'abri collectivement* ». Il a un objectif « *marquer sur lancement* ». En termes d'émotions le joueur se sent « *tendu on a pas le droit à l'erreur sur le match pour la qualif (qualification pour les phases finales)* », « *j'ai du mal à réfléchir un peu les lancements en première mi-temps était jamais bien timé (dans le bon temps)* ».

L'action débute par une mêlée en faveur de l'ASM. Avant l'action le joueur donne la combinaison à l'équipe « *J'annonce une attaque au centre du terrain avec l'utilisation de l'ailier c'est assez chiant pour l'équipe en face* ». Les raisons qui amènent le joueur à cette décision sont issues de son arrière-plan décisionnel « *à la mi-temps le coach me dit que je propose pas assez d'alternances donc j'ai regardé les combinaisons que je peux faire* » (première référence à l'influence des entraîneurs de notre recherche), « *en première mi-temps j'ai vu que les mecs de Castres se resserrent sur les attaques avec de la vitesse donc je me dis que je vais tenter d'ajouter un mec au milieu pour les paumer* ». Au niveau attentionnel le joueur voit ses partenaires « *tout le monde fait oui de la tête ils ont compris on peut y aller* ».

Le but de l'action du joueur est précis « *on doit marquer (essai) sur lancement le placement est parfait* ». Pour son état interne le joueur est froid « *Je dis au mec la combinaison et on se place il n'y a pas d'émotions particulières* ». À chaque fois, nous nous attachons à tenter de permettre au joueur de caractériser ce qu'il ressent dans l'action pour prendre la décision. Le joueur se positionne spatialement et communique avec ses partenaires « *je dis à l'ailier de bien se placer derrière moi pour être caché et au centre de bien plonger pour serrer les mecs* ».

Dans le déroulement de l'action, le joueur est concentré sur la mêlée « *On subit un peu la mêlée mais on a la balle* » et jette des coups d'œil à l'adversaire « *je vois le 10 se resserrer c'est bon signe* ». Dans la continuité, son visuel lui permet d'observer deux éléments : « *je vois les deux en même temps l'arbitre nous donne avantage il lève le bras et derrière le 9 se jettent pour essayer de casser la passe* ». Cet élément provoque une double réflexion chez le joueur « *du coup ils sont en sous nombre avec notre ailier c'est sûr* » et « *on est sûr d'avoir la balle donc je vais tenter un truc* ». Cela provoque un changement d'attitude chez lui issu d'une communication interne « *je me dis que je vais la mettre plus à plat devant la défense pour augmenter la vitesse de l'ailier pour qu'il aille marquer* ». Le joueur précise d'ailleurs « *je ne fais jamais ça c'est une des premières fois où je change en direct* ». Il donne donc des indications à son ailier en même temps qu'il arme sa passe « *je lui gueule à plat pour qu'il accélère dans l'intervalle* ». La vidéo semble être compatible avec ses propos. Le demi d'ouverture est difficilement visible au milieu des joueurs. Cependant, l'ailier, entouré d'un cercle noir, est en position de course rapide avec le buste vers l'avant.



Figure 59. Adaptation instantanée

Son action physique est en accord avec cette indication couplée avec une action mentale « *je me dis si ça passe c'est fait* ».

Il a ensuite un changement de statut « *je deviens observateur je regarde je pense qu'il va à l'essai* ». Mais un défenseur dans l'axe revient et oblige une passe sur l'extérieur

supplémentaire « *je change juste mon axe de course, je fais pas plus je sais qu'on va marquer on a de la vitesse* ». Il jette un coup d'œil pour vérifier sa pensée « *on est 3 sur l'extérieur et eux un et en retard c'est fait* ». Il anticipe la fin de l'action « *je vais vers l'en-but pour célébrer* ». L'action se termine par l'essai et le joueur va donc célébrer avec ses coéquipiers. Cela provoque des émotions chez le joueur « *là je suis trop content en plus tout le monde me félicite donc c'est trop cool c'est un des trucs qui me fait le plus kiffer les essais en premières mains* ». La vidéo est compatible avec la version du joueur quant à ses coéquipiers, visiblement souriant et heureux de l'action, comme il le verbalise.



Figure 60. Satisfaction individuelle et collective

Il complète en tirant un constat de son rôle de leader que « *je me dis avant d'aller buter que j'ai eu un rôle utile à l'équipe qui permet de me mettre en valeur aussi sur le bon choix c'est top ça met en confiance tout le monde* ».

Conclusion de l'entretien :

L'entretien du joueur demi d'ouverture, sur une très courte période, est riche en détails. De nombreux éléments sont identifiables. Son but est préalablement défini à savoir marquer sur lancement de jeu et évolue peu dans l'action.

Il est capable sur cette action d'ouvrir son champ attentionnel dans l'action et donc de modifier ses choix préalables grâce à ce qu'il perçoit. Ce changement l'amène à changer son action dans l'instant volontairement ce qui est une nouveauté pour le joueur.

Le joueur s'arrête de jouer dans l'action grâce à ses connaissances issues du rugby et de ses partenaires. Il tient compte du contexte général.

Comme sur le premier entretien, le joueur est constamment en pleine réflexion, il se parle beaucoup à l'aide du discours interne pour réguler ses pensées et analyser les situations.

Contexte de match :

Ce match a lieu durant le cycle orienté sur les habiletés émotionnelles, en avril 2021. C'est un match face à Grenoble, à domicile. Cette équipe est classée au même niveau que l'ASM. C'est un match à élimination directe pour les phases finales. Titouan est titulaire en tant que leader de jeu de l'équipe.

Analyse de l'entretien : (durée – 37min)

Sur cet entretien, le joueur cible tout de suite un moment important en fin de première mi-temps, à la 37^{ème} minute. La situation pour le joueur débute par une pénalité en la faveur de l'ASM « *on enchaîne une pénalité dans nos 40 on prend la touche après pénalité et touche encore et on est dans les 22 de Grenoble c'est positif* ». Le but du joueur est clairement défini « *on va marquer sur maul* », issu de son arrière-plan décisionnel « *ça fait des semaines qu'on parle aux gros de ça donc c'est le moment de leur donner on a de la marge* ». Le score est à ce moment-là de 27 à 7. Il fait aussi référence à son analyse du déroulement de l'action « *on enchaîne deux mauls et deux pénalités donc faut appuyer* ».

Pour le joueur, le moment important fait suite à deux actions de l'équipe dans les 22m adverses « *on enchaîne pénalité et maul mais on marque pas je sens la tension en train de gagner tout le monde* ». Il est attentif à son équipe « *je vois et j'entends les mecs criés tout le monde veut marquer ça traîne* » ainsi que les émotions de certains « *le capitaine de touche est assez tendu* » avant de faire attention à son point de vue « *je suis en train de monter en pression aussi ça traîne trop* ». Il se positionne sur le terrain « *le ballon est sorti donc on joue une action pour rien de l'autre côté du terrain je tente un jeu au pied et on récupère la pénalité* ».

À ce moment-là, le leader de jeu doit choisir ce qu'il fait suite à une nouvelle pénalité. Il agit dans l'instant « *mon leader de touche me donne le ballon et je tape sans réfléchir en touche et j'annonce maul* » et ensuite « *je me retourne et je vois en face de moi le capitaine qui arrive et qui me demande ce que je fais* ». L'instant est très précis pour le joueur « *je le vois très bien il y a les gros à droite et lui en face de moi* ». Cela provoque une réflexion chez le joueur « *je me dis pourquoi il me dit ça* » avant un échange avec le capitaine « *on continue les mauls j'ai vu avec Adrien* », « *et là il me dit exactement je le vois très bien mais qu'est que tu fous tu demandes rien et tu fais dans ton coin tout le monde est cuit on pouvait varier* ».



Figure 61. Échange avec son coéquipier

Sur la vidéo, nous observons justement le n°7, capitaine, venir voir le joueur. Nous remarquons également plusieurs les mains sur les genoux, peut-être en train de récupérer. Deux avants arrivent sur la droite en marchant. Pour le demi d'ouverture, cet instant est clé « *je me rends compte de ma connerie suis conscient que c'est un moment de flottement* », il tire un constat sur ce qu'il vient de se passer « *on domine le match mais là ça crée une fracture entre les leaders je le sens* ». En plus, le joueur capte des éléments visuels « *je vois les autres avants arrivés lentement des quatre mauls d'avant* » et il se parle « *je me dis que j'ai peut-être fait une erreur* » et ensuite, « *Je doute de mon choix je suis plus acteur de la situation je la subis complet* » et le but change alors « *j'espère que ça va passer en fait* ». Dans l'action le joueur se déplace physiquement du jeu au pied vers sa place sur la touche « *je passe au milieu des mecs tout le monde me parle mais j'écoute rien je suis fermé je dis juste maul* ». La vidéo montre que le joueur passe au milieu de ses coéquipiers, le regard vers le bas, fermé.



Figure 62. Gestuelle fermée

Après cet instant le joueur vient se placer dans sa position, laissant les avants se positionner « *là les deux centres et l'arrière viennent me voir pour me dire que c'est chiant que ça fait 10min qu'ils font rien et que ça les gonfle* ». La scène est confirmée à la vidéo puisque l'on voit deux joueurs (le n°12 et le n°15) venir à sa rencontre dans son remplacement.



Figure 63. Échanges avec coéquipiers

Le joueur fait appel à son arrière-plan décisionnel pour répondre à un centre « *je suis leader de jeu t'as rien à dire j'ai rien à te demander là donc tais toi et prépare toi à jouer* ». La vidéo est compatible avec les propos du joueur, nous le voyons s'expliquer avec ses coéquipiers, les bras écartés. Ces gestes semblent traduire un désaccord.



Figure 64. Désaccord gestuel

Dans sa tête, le joueur continue de se parler « *au fond de moi je suis pas sûr mais je peux pas le laisser transpirer sinon c'est fini* », il constate l'erreur faite « *je sens une tension globale se créer entre tout le monde juste pour ça c'est bête* ».

L'action se déroule le joueur est centré son rôle de leader « *je prends le temps de respirer et de switcher émotionnellement sur la suite du match* », « *je prends la décision de parler aux leaders après l'action quoiqu'il arrive* ». L'équipe marque un essai sur le maul qui suit. Le joueur profite de l'instant pour exécuter ce qu'il a anticipé « *je vais voir le leader de touche le capitaine le vice capitaine et le talonneur et je leur dis un truc comme ça je cherche pas d'excuses c'est moi qui me plante on reprend le fil ensemble désolé* ».

Conclusion de l'entretien :

Cet entretien est très riche en détails sur un moment réel d'environ cinq secondes. Nous notons qu'émotionnellement, l'entretien a été compliqué pour le joueur et nous-même puisqu'il a

demandé au joueur de revivre un moment difficile du match. L'accès à l'évocation n'a pas été simple pour le joueur, en difficultés sur le lâcher-prise.

Dans le contenu, le joueur a été en difficultés dans son rôle de leader vis-à-vis de ses coéquipiers leaders. Cette situation a amené beaucoup de réflexions sur l'état interne du joueur, puisqu'il a conscientisé une limite dans sa pratique de leader en match. Un des axes d'amélioration pour le joueur est sa capacité à prendre de la hauteur en match pour amener du cadre à son équipe.

L'aspect positif est que le joueur arrive, même en difficultés, à prendre du recul pour la suite du match. Il utilise des outils de préparation mentale pour l'aider à changer de focales attentionnelles, du négatif vers des éléments plus positifs pour la suite du match.

Il fait mention de plusieurs réflexions pour arriver à gérer ses émotions dans cette situation considérée comme négative par le joueur. L'objectif de se relâcher grâce à la respiration et switcher sur la situation suivante fait directement référence à nos interventions avec le joueur.

Il a aussi la capacité d'analyser des émotions chez ses coéquipiers, en particulier chez un leader dans cette situation.

2.2.4.4. Joueur 4 : Leader de jeu – Adrien

2.2.4.4.1. Données PM informatives

Tableau 11. Récapitulatif des données de préparation mentale du leader de touche de l'équipe.

Questionnaires	Sous Échelles	Score T0	Score T1
Habiletés Motivationnelles			
QSPP	Maîtrise (/5)	3,33	5,00
	Compétition (/5)	3,67	4,00
EMS-2	Motivations intrinsèques (/7)	5,67	7,00
	Motivations extrinsèques (/7)	5,67	4,92
Habiletés Attentionnelles			
TAIS	BET (/30)	16	20
	OET (/60)	22	33

	BIT (/40)	18	21
	OIT (/45)	13	20
	NAR (/55)	28	35
	RED (/75)	33	32
	INFP (/96)	47	54
Habiletés Émotionnelles			
	TEIQue (/7)	4,12	5,2
PCE	CE Intrapersonnelles (/5)	2,82	3,3
	CE Interpersonnelles (/5)	2,52	2,92
	CE Globale (/5)	2,67	3,11

Ce tableau nous permet de faire émerger plusieurs éléments grâce à une observation visuelle. Le leader de touche présente des scores maximaux pour les buts de maîtrise du QSPP et la motivation intrinsèque de l'EMS-2. C'est un résultat marquant. Le joueur semble très autodéterminé à s'engager dans son projet. Concernant le cycle sur l'attention, et comme pour les autres joueurs, les différences sont présentes mais peu marquées avec des scores proches entre T0 et T1. De plus, les scores à T0 sont relativement bas, souvent proches de la moyenne des scores ou en dessous. Les habiletés attentionnelles sont un axe privilégié d'amélioration. Enfin, pour les émotions, le TEIQue présente une évolution intéressante. Les résultats du PCE montrent des progressions sur tous les éléments pour le joueur, mais il a encore une marge de progression sur ces éléments, en particulier concernant les compétences émotionnelles interpersonnelles.

2.2.4.4.2. Données Entretiens d'explicitation

2.2.4.4.2.1. Match 1 : Novembre 2020

Contexte de match :

Ce match a lieu après le cycle orienté sur les habiletés motivationnelles, en novembre 2020. C'est un match face à Lyon, à domicile. Cette équipe est classée au même niveau que l'ASM à ce moment-là de la saison. C'est un concurrent pour la qualification aux phases finales. Sur ce match, Adrien est titulaire et deuxième ligne c'est le leader de touche de l'équipe.

Analyse de l'entretien : (durée – 26min)

Le joueur souhaite revenir sur un moment important pour lui, un essai de pénalité, en début de match. Temporellement, l'action a lieu à la 3^{ème} minute de match avec un score de 0 à 0. Initialement, le précoce estime que le moment est important puisque « *ça lance le match parfaitement le choix est parfait* ».

L'action part d'une faute de Lyon sur une touche, le joueur se situe spatialement « *Je suis juste sur le ruck, il y a pénalité* », et précise un acte de parole « *Je le dis à l'arbitre, je le montre la faute, elle est sur moi (gestes tournés vers lui)* ». Une réflexion mentale a lieu chez le joueur en même temps qu'il observe le capitaine montrer la touche « *Je sais qu'on va faire touche mais je me demande si on fait une spéciale ou pas* » et décider grâce à son arrière-plan décisionnel « *en début de match pour moi c'est pas à ce moment-là qu'il faut la faire* ». Il observe et écoute « *Le 10 vient et prend le ballon pour aller en touche et il me confirme qu'on fait maul* ». Au niveau attentionnel, le joueur se focalise sur « *deux choses, qui est le talon pour le faire lancer dans sa zone enfin là où il est à l'aise* ».

Cela fait appel à son arrière-plan décisionnel « *On a plusieurs zones et chaque talon a celle qu'il préfère* », « *Celle au milieu de la touche c'est la plus simple pour faire un porté* ». Il analyse la situation et considère plusieurs éventualités « *je peux faire sauter un autre mec parce que les gars en face me connaissent et vont sûrement sauter sur moi (rire)* ». Le joueur prend donc une décision et appelle ses coéquipiers « *je réunis les mecs et je leur dis qu'on va aller marquer* ».

Il en profite pour donner une information au talonneur « *Je lui dis aussi de lancer pas trop haut qu'on puisse enclencher vite* » en lien avec ses connaissances de la touche « *Ben dès que je retombe au sol on peut pousser vite* ». Le joueur est conscient de ce qu'il fait à cet instant « *Je montre qu'on est tranquille je m'essuie les crampons je regarde un peu partout* », « *Je parle au mec en face je lui dis regarde ça va sauter devant* » avec un but « *Là j'essaye de déstabiliser* ». Ici, le joueur bascule vers de l'explication. Elle semble importante puisqu'il cherche à se justifier auprès de nous, pour nous faire comprendre et apprécier son point de vue. Le joueur bascule ensuite en évocation après une intervention de notre part. Il précise un nouvel acte de déstabilisation « *Je fais exprès de regarder derrière pour dire à mon pilier place toi bien pour le lift alors qu'il sert à rien dans la touche il est que dans le porté* ».

Il analyse l'équipe adverse au niveau visuel « *Je vois qu'ils sont perdus complet tout le monde est désorganisé ça va pas sauter* », grâce à des éléments très précis « *Ben il y a un lifteur devant qui regarde derrière alors qu'il doit lifter devant lui* » et « *le lifteur arrière il dort il est pas attentif il attend que ça joue* ».

Le joueur profite donc de la situation observée pour lancer l'action « *j'annonce milieu* ». Le joueur laisse se concentrer sur son état interne « *C'est mon truc la touche je suis bien* » et des ressentis kinesthésiques « *Ça me prend j'ai des fourmis partout (se touche la poitrine) ça me stimule de fou* ». Et les émotions apparaissent à ce moment-là « *Je saute le ballon va arriver c'est super cool j'adore être en l'air* ». La vidéo est compatible avec les propos du joueur. Il capte la balle et que les adversaires ne semblent pas prêts à sauter (peut-être volontairement) mais ne confirme pas sa demande à son talonneur concernant la hauteur du ballon.



Figure 65. Capter le ballon

Il oscille entre explication et évocation. « *Mon père a fait du rugby ça me fait penser à lui il était leader de touche aussi* ». Il explicite ensuite un acte moteur « *Je tombe et j'offre le ballon et là je me prépare au choc derrière et je regarde devant, en précisant « Je fais les deux en même temps je suis ouvert tout est important* ». Il constate « *J'adore ce moment on est en position de force* », il semble vivre son moment même si l'évocation n'est pas forte. Dans son contenu attentionnel orienté sur ses partenaires et les adversaires dans son dos, le joueur ressent « *un mec me prend au cou et me tire en arrière* » ainsi que « *On commence à tomber en arrière sur le côté gauche* ». Le maul s'effondre, il n'a plus d'informations et d'action « *là je suis sous tout le monde* ». Même si la vidéo ci-dessous n'est pas nette, nous ne pouvons pas situer le joueur, il semble donc bien dans le regroupement au sol derrière les joueurs à l'image.



Figure 66. Joueur au sol

Dans sa position, le joueur utilise le discours interne « *Je me dis il va remettre une pénalité* », il capte un élément issu de son canal auditif « j'entends le coup de sifflet » mais finalement en se relevant « *un mec part au ras et va marquer ça va hyper vite* ». Il laisse ses émotions s'extérioriser « *Je suis trop content on commence bien donc je gueule* » avant de se relever et de retourner dans son camp en se relâchant « *Je me dis trop bien j'ai bien géré j'ai fait le job* ».

Conclusion de l'entretien :

Sur cet entretien, l'analyse de la situation par le joueur est très générale, il donne seulement quelques éléments spécifiques. Il sort de temps à autre de l'évocation pour nous interroger ou pour expliquer ce qu'il fait, le pourquoi et l'explication.

Dans le contenu, le joueur est très centré sur lui, son activité et ses besoins pour réussir son action.

Son attention est très visuelle, il semble observer de nombreux éléments dans l'action. Émotionnellement il dit vivre des choses dans l'action mais la vidéo ne nous permet pas de vérifier ces propos.

Il utilise la connaissance de ses coéquipiers pour prendre la décision adéquate sur cette situation.

2.2.4.4.2.2. Match 2 : Février 2021

Contexte de match :

Ce match a lieu durant le cycle orienté sur les habiletés cognitives. C'est un match face à Castres, à l'extérieur. Cette équipe est juste en dessous de l'ASM (4 vs 5) à ce moment-là de la saison, avec des reports de match dus au Covid. Sur ce match, Adrien est titulaire et leader de touche sur le match.

Le match a lieu sous des rafales de vent très importantes (environ 80km/h), la position vis-à-vis du vent est donc importante pour le déroulement du match.

Analyse de l'entretien : (durée – 29min)

L'action importante pour le joueur dans ce match, comme sur le premier entretien est un maul porté. Le joueur arrive à se situer facilement, il est à la 30^{ème} minute, le score est de 3 à 0 pour l'ASM.

Le joueur se concentre donc sur son rôle « *il y a pénalité je me dis qu'on va tenter un porté* ». Ce choix demande une réflexion. Pour commencer il y a une décision collégiale dont le joueur fait partie « *On décide d'aller en touche on en discute avec les autres leaders, le capitaine et le demi d'ouverture* ».

Le joueur est ensuite dans l'observation « *La touche est dans les 22m* », et l'acte moteur de déplacement lui permet de réfléchir « *Je marche tranquille pour décider quelle touche on va faire* ». Au niveau auditif, en même temps, le joueur « *entend le coach qui me dit en place en place pour qu'on soit là avant eux* ». Avant d'arriver le joueur se fait un constat issu de son arrière-plan décisionnel « *depuis le début du match ils ne sautent pas donc on est tranquille en l'air* », « *Je suis sûr de nos forces* ». La réflexion tient compte de plusieurs éléments de l'environnement du leader de touche « *je fais le point en fait fond de touche c'est impossible avec le vent* », « *Juste avant on a fait une touche et on a fait sauter un mec qui s'est fait couper les jambes en bas* » en ajoutant « *le mec qui saute est lent il a sauté à contretemps tout le début du match* » pour arriver à la conclusion : « *On est obligé de sauter devant* ». Le joueur effectue un acte mental, à partir de sa réflexion « *Je réfléchis 3-4 secondes dans ma tête* ».

Dans la touche, le joueur est attentif à son adversaire direct « *je le regarde il est pas prêt à sauter* », « *Ils parlent j'entends qu'ils parlent ils se donnent un code* » ce qui provoque un changement d'état interne « *Là le mec en face il me rend serein* ». Il ajout aussi des éléments de sa connaissance du secteur de touche que « *Tu dois avoir les épaules à moitié tournées pour être prêt à tout là ils sont prêts à rien* ». Son but est clair « *Je veux aller devant pour avoir le ballon pour être sûr d'avoir le ballon avec le vent* ». Son attention lui permet de voir que « *Les mecs me regardent ils se doutent que c'est pour moi* » mais ça n'a aucun impact sur le joueur « *Ça me fait pas douter dans tous les cas ils m'auront pas* ». Le joueur nous explique en une phrase son appétence pour ce secteur de jeu « *La touche c'est à part c'est un match dans le match c'est un jeu d'acteur j'aime bien* ».

Il profite de sa connaissance pour perturber l'adversaire « *Ils savent pas quand ça va partir on marche je ralentis exprès* ». Dans la touche, le joueur capte des éléments visuels en acte « *Je vois en montant que le ballon est bien lancé et que j'ai personne à côté je jette un coup d'œil sur le côté* ».



Figure 67. Ballon attrapé

Cela lui permet d'anticiper la suite mentalement « *là je me prépare à la descente pour pas me faire défoncer comme j'ai du temps* ». Dans la descente le joueur jette un regard à ses adversaires « *je vois les mecs reculer pour se lancer dans le maul et un mec prêt à nous faire tomber* » mais ça ne provoque aucun changement d'état interne « *Je suis quand même serein* », il adapte simplement son acte moteur « *Je me penche vers l'avant pour pas me faire écrouler* ». Il reprend ensuite son leadership de « *je guide le pack on avance petit à petit je sens qu'on les prend* ». L'image du match est en accord avec la posture du joueur, seul avec la tête relevée du regroupement.



Figure 68. Organisation du maul

Il sent un élément dans l'instant qui suit « *Le côté gauche tombe et on se fait prendre sur le côté* » provoquant un acte oral « *je gueule pour l'arbitre et là je tombe mais j'entends pas de coup de sifflet* ». Le joueur dans le regroupement continue à s'interroger « *Je pense qu'il y a avantage en fait je regarde pas l'arbitre* ». L'action se poursuit lorsqu'il se remet en action « *Je me relève il y 2-3 temps de jeu avec les gros* » avec une perte de balle en-avant que le joueur observe « *on fait bêtement en avant c'est un manque de concentration* ». Le joueur bascule à

nouveau sur son point de vue « *Là je me dis c'est bon on a l'avantage il va revenir* » avec d'observer que l'arbitre ne siffle rien et provoquant une réaction de surprise chez le joueur « *je comprends pas* » provoquant une libération d'émotion « *ça me fait chier parce que franchement il y a faute* ». Le joueur utilise la préparation mentale « *Je prends le temps de me calmer et je switche sur la suite* ».

Le joueur nous précise qu'il continue à se parler « *je me dis tant pis on va les prendre sur la mêlée et je bascule* », c'est-à-dire que « *je reste dans le présent je peux pas contrôler l'arbitre donc j'essaye de zapper* ». L'action se termine pour un coup de sifflet de l'arbitre et un ballon pour l'équipe de Castres sur un mêlée. Le joueur bascule ainsi de but « *Je me redonne l'objectif de récupérer le ballon sur la mêlée* » en tirant le constat personnellement « *Je me dis tant pis ce sera sur la prochaine je me dis qu'on doit avoir encore plus de maîtrise si on veut marquer comme ça* ».

Conclusion de l'entretien :

L'entretien offre des détails précis dans le déroulement de l'action du joueur. Il y a peu de références à son leadership de touche.

Les aspects attentionnels sont très marqués par le visuel et peu par l'auditif ou le kinesthésique. Le joueur semble avoir des éléments à développer.

Il fait beaucoup appel à son arrière-plan décisionnel dans sa connaissance de la touche. L'analyse est très orientée sur son activité.

Il semble que le joueur puisse avoir encore plus de lucidité sur l'instant présent dans sa conscience pré-réfléchie pour lui permettre d'améliorer l'utilisation des indices significatifs pour son rôle.

Le joueur est très orienté sur son jeu et ses choix, individuellement. Il ne semble pas prendre en compte ses coéquipiers, cependant, il analyse précisément l'activité de ses adversaires pour les mettre en difficulté.

Il fait mention de la préparation mentale avec l'utilisation d'un outil pour rester calme et basculer sur la situation de match suivante.

Contexte de match :

Ce match a lieu durant le cycle orienté sur les habiletés émotionnelles, en avril 2021. C'est un match face à Grenoble, à domicile. Cette équipe est classée au même niveau que l'ASM. C'est un match à élimination directe pour les phases finales. Adrien est titulaire et leader de touche.

Analyse de l'entretien : (durée – 34min)

Le joueur fait le choix de revenir sur une action en lien avec son rôle de leader de l'équipe, la touche. L'équipe joue la 30^{ème} minute du match et le score est de 27 à 7 en faveur de l'ASM. Pour lui, le moment est un enchaînement de choix de touche après maul.

L'action débute pour le joueur sur une touche dans les 22m adverse « *Sur la touche avant on met un bon maul et on les fait reculer de 15m et on leur fait prendre un carton jaune* ». Il analyse l'état de son équipe « *là je nous sens bien on domine* ». À cet instant, le jeu est arrêté pour changement, le jeu observe et discute avec son capitaine « *il décide au début de prendre mêlée mais comme on échange ensemble je lui dis que c'est le moment d'appuyer sur les touches* ». Le joueur évoque un échange à 4 joueurs pour une prise de décision « *Le leader de jeu est ok et le talon se sent bien donc on décide ensemble d'appuyer là-dessus* ». Dans le déroulement de l'action, faisant suite à un changement le joueur effectue un acte moteur « *Je regroupe tous les avants après et je leur dis on va marquer* ».

Sur l'arrière-plan décisionnel le joueur fait référence à des paroles du coach de l'équipe « *il nous disait qu'on marque jamais sur porté* » et il appuie cette réflexion en soulignant que « *le capitaine le donne comme objectif 3min avant sur le regroupement* ». Le joueur analyse son état émotionnel « *Je suis très lucide en vrai* ».

Globalement le joueur constate que l'équipe est « *sur un vrai temps fort* ». Les indices permettant ces propos sont « *On a marqué 3 essais de suite, ils sont dans le dur en face je le vois* », c'est-à-dire que les adversaires « *font traîner le jeu ils sont tous dans leur coin et pas prêts* ».

« *C'est un moment d'avant, je veux contribuer à ce qu'on marque tous ensemble* », le but est donc clairement explicité par le leader de touche. Sur la touche, un premier élément est important pour le joueur « *sur le maul on est bien on avance mais je me fais éjecter sur le côté* » provoquant un changement d'acte moteur « *je passe en mode caméra et on se fait écrouler à*

2m ». Cela signifie pour le joueur qu'il est « *je suis observateur plus qu'acteur je sens rien de ce qui se passe* » et « *Je regarde les mecs dans le maul en pensant qu'ils vont marquer je suis à l'arrêt* ». Le joueur anticipe donc la fin de l'action. Ces détails sont confirmés par la vidéo où le joueur semble arrêté sur l'action pendant que ses coéquipiers sont en jeu.



Figure 69. En attente du jeu

L'arrêt du maul lui permet de se connecter aux autres joueurs « *Je reconnecte direct quand je vois que le jeu s'arrête pas* ». Pour le joueur, l'action défile sans réel événement important « *là il y a un ruck un jeu d'avants et après je me bouge pour me placer parce que j'ai du retard* ». Les émotions commencent à apparaître dans l'action « *Je me dis putain on va pas marquer quoi* » avec une bascule d'une émotion négative à une émotion positive après la décision de l'arbitre « *En vrai je suis content qu'il revienne à la faute à ce moment-là (sourire)* ». Il ne se pose pas de question individuellement mais ressent que l'équipe pourrait « *prendre la mêlée on est à 7-8m de leur ligne mais on a un objectif on veut le réussir* ».

Le joueur prend alors une nouvelle décision « *Là je me dis touche à nouveau* ». Un élément attentionnel vient perturber ce choix « *le talon vient me voir et me dit de prendre la mêlée parce qu'il est cuit* ». Le leader de touche se parle au niveau cognitif « *si on insiste deux fois on va pas prendre la mêlée ce serait un aveu de faiblesse* » l'amenant à dire au talonneur « *Je veux qu'on arrive à notre objectif à notre moment de pack* ». S'en suit une remarque auditive du capitaine « *il me dit de prendre mêlée dans mon dos* » au même moment où il observe un autre élément « *le 10 arrive avec le ballon et tape tout seul en touche sans rien attendre* ». Cela provoque un changement d'état interne « *C'est un peu confus pour tout le monde* ». La vidéo montre un écart avec ces propos puisque c'est lui qui récupère le ballon et qui le donne au n°10.



Figure 70. Ballon ramassé

Par contre, l'information du capitaine sur la mêlée est vérifiée sur la seconde image au moment où ils sont l'un derrière l'autre (le capitaine étant entouré en noir).



Figure 71. Positionnement des joueurs

Ensuite, le joueur se concentre seul « *là je réfléchis à faire mieux dans l'annonce* » pour atteindre toujours le même but « *on doit marquer sur maul* ». Il fait un choix stratégique issu de son arrière-plan décisionnel « *J'annonce au fond pour perturber l'équipe adverse* ». L'action se déroule et il analyse la touche en direct visuellement « *Ça part au fond et là je me dis qu'elle est bien* ». On peut voir le joueur sur la vidéo en train de regarder la trajectoire du ballon et son coéquipier le capter au moment de la touche.



Figure 72. Observation du ballon

Dans son ressenti, la suite « *va très vite la touche ils sont à la rue en face* », il a donc peu de détails à apporter. Il cible simplement visuellement que « *On les enfonce à gauche donc ça tourne un peu mais on va vite et là ça marque* ». Les émotions se libèrent à cet instant « *je me sens soulagé je pars tout seul je vais même pas le fêter j'ai pas vraiment de joie mais je me sens soulagé* ». Il ajoute un acte cognitif « *Je pense au coach qui va être content ça fait longtemps qu'on en parle* ». Cet instant est confirmé par la vidéo où nous pouvons voir le joueur partir seul dans son camp au moment du coup de sifflet de l'arbitre. L'expression de son visage traduit les émotions qu'il décrit.



Figure 73. Émotion en fin d'action

Conclusion de l'entretien :

Tout d'abord, le joueur accède à l'évocation des éléments significatifs pour lui.

Sur ce moment important, il est majoritairement orienté sur son secteur de jeu plus que sur l'équipe. Il prend en compte le collectif à travers le souhait de marquer avec les avants. Cependant, il ne semble pas se poser la question.

Il y a un écart entre les verbalisations du joueur et le déroulement du match. En effet, le joueur ne verbalise jamais prendre le ballon pour le donner à son demi d'ouverture. De ce fait, il a possiblement influé sur la décision collective alors qu'il souligne ne pas avoir d'impact dans le choix du n°10, il s'en dissocie. Son vécu est donc différent de la réalité de la situation. Cela nous interroge sur l'accès au vécu en entretien.

Ensuite, le joueur mobilise à de nombreuses reprises son arrière-plan décisionnel, c'est même une constante dans son cas. Il nous semble que le joueur ressent une forme de « pression » vis-à-vis de la situation de marque à partir d'un maul, puisque cet élément revient à plusieurs reprises au cours de l'entretien. Il utilise le pronom « on » pour parler de lui individuellement.

2.2.4.5. Joueur 5 : Leader de motivation & de combat – Benoit

2.2.4.5.1. Données PM informatives

Tableau 12. Récapitulatif des données de préparation mentale du leader de pack de l'équipe.

Questionnaires	Sous Échelles	Score T0	Score T1
Habiletés Motivationnelles			
QSPP	Maîtrise (/5)	3,00	4,00
	Compétition (/5)	2,83	3,00
EMS-2	Motivations intrinsèques (/7)	4,00	5,67
	Motivations extrinsèques (/7)	5,67	4,92
Habiletés Attentionnelles			
TAIS	BET (/30)	15	18
	OET (/60)	22	26
	BIT (/40)	16	19
	OIT (/45)	6	12
	NAR (/55)	18	22
	RED (/75)	28	31
	INFP (/96)	45	50
Habiletés Émotionnelles			
TEIQue (/7)		2,87	4,10
PCE	CE Intrapersonnelles (/5)	2,68	3,20
	CE Interpersonnelles (/5)	2,64	3,16
	CE Globale (/5)	2,66	3,18

Ce tableau nous permet de faire émerger plusieurs éléments grâce à une observation visuelle. Le talonneur présente une évolution intéressante pour les buts de maîtrise dans le QSPP. De la même manière, il progresse fortement au niveau de la motivation intrinsèque avec une diminution des motivations extrinsèques dans l'EMS-2. Concernant le cycle sur l'attention, nous constatons une évolution peu marquée avec des scores proches entre T0 et T1. De plus,

les scores à T0 sont bas, souvent proches de la moyenne des scores ou en dessous, voire faible pour le traitement des informations internes par exemple (6/40 à T0). Les habiletés attentionnelles sont un axe prioritaire de travail important pour ce joueur. Enfin, pour les émotions, le TEIQue présente une évolution intéressante, avec un score à T1 un peu plus haut que la moyenne (4,1). Les résultats du PCE confirment cette progression. Le joueur en question partait de score assez bas et le dispositif lui a permis d'évoluer de positivement, même si sa marge de progression est encore importante.

2.2.4.5.2. Données Entretien d'explicitation

2.2.4.5.2.1. Match 1 : Novembre 2021

Contexte de match :

Ce match a lieu après le cycle orienté sur les habiletés motivationnelles, en novembre 2020. C'est un match face à Lyon, à domicile. Cette équipe est classée au même niveau que l'ASM à ce moment-là de la saison. C'est un concurrent pour la qualification aux phases finales. Sur ce match, Benoit est titulaire au poste de talonneur, c'est le leader de motivation et de combat de l'équipe.

Analyse de l'entretien : (durée – 20min)

Le joueur hésite sur le moment sur lequel il souhaite revenir « *je ne sais pas si c'est vraiment important pour l'équipe c'est surtout pour moi* ». Finalement, il fait le choix de cette action. Nous sommes à la 2^{ème} minute du match le score est de 0 à 0 entre les deux équipes.

Pour le joueur, le moment important est le « *moment de l'annonce je me fais dans la tête le timing ça va être ça et les distances* ». Son rôle en tant que leader est relativement clair sur l'action « *Je dois me focus où je dois lancer* ».

Le joueur se situe sur le terrain au début de l'action « *Avant l'action je suis à droite du 10 je regarde son jeu au pied de dégagement* ». Il en gage un acte physique « *Je monte pour défendre* » en étant attentif à des éléments visuels « *le ballon est sur ma droite pas trop loin* ». Son arrière-plan décisionnel l'aide à analyser la situation « *comme il est proche de la défense je sais que j'aurais pas à plaquer il aura pas le temps je me le dis* »

L'action motrice du joueur est de se déplacer vers la touche « *Je vais chercher le ballon il l'a posé au sol* ». Le joueur n'a pas de but à ce moment « *Je me pose pas la question* ». Il met en place sa routine de lancer « *J'arrive tranquille je place mes pieds mes mains sur le ballon quand*

il dit rentre je lève les bras (fait le geste) ». La vidéo est compatible cet instant, avec le joueur sur sa ligne de touche, en attente du déclenchement de la touche par son équipe.



Figure 74. Routine de lancer

Ensuite, il est en position d'attentes *« J'attends mon pilier qu'il me donne la combinaison »* sans aucun autre élément significatif *« Je pense à rien c'est vide j'attends »*, *« Je regarde ce qui se passe mais ça passe je suis pas attentif »*. Peu d'éléments sont significatifs pour le joueur *« il y a le pilier qui vient il me dit la combi (nom de combinaison non diffusable) »*. Le joueur leader pense faire un acte mental de visualisation sans certitude *« Je crois je me la fais dans la tête »*.

Il constate l'impact de l'arbitre, provoquant un état interne *« il était chiant il me dit d'attendre »* à nouveau sans certitude *« en fait je sais plus si c'est là ou pas »* avant de se reprendre *« non en fait il est pas là »*. Après cette hésitation, le joueur déroule à nouveau l'action commençant pour un acte moteur *« Je lève la balle »* puis mental pour capter des informations *« Je regarde le leader de touche pour le déclenchement et ensuite je bascule sur le sauteur pour que ce soit nickel »*. Son attention est relativement orientée de manière large *« Je vois le couloir dans mon champ de vision je vois tout »*. Cependant le joueur ne ressent aucune émotion ni aucun état interne *« Je me pose pas la question »*. Son canal auditif lui permet de suivre l'équipe *« J'entends le mot pour déclencher »*.

Il analyse son action en direct *« Je lance et le ballon part bien »* en finissant son action *« Je finis mon lancer et je pars au maul direct je crois »*, qui est un acte moteur. Il vient se placer en étant guidé par un élément *« je dois arracher le ballon à mon 7 et pousser »*. La vidéo est en accord avec ces propos.



Figure 75. Entrée dans le maul

Son ressenti kinesthésique lui permet de se dire « *Je sens qu'on part vers la touche* » provoquant un acte mental puis moteur « *Je me dis que je dois mettre la balle derrière et je le fais pour mon 9* ». Il anticipe les besoins de ses coéquipiers lui permettant d'attendre les informations qui arrivent « *Il me dit ballon ballon ballon juste après je crois* », mais toujours sans certitudes « *J'ai du mal à être sûr je sais pas trop* ». Sur l'image ci-dessus, le demi de mêlée est bien derrière le joueur mais nous ne pouvons préciser l'acte de parole. La fin de la situation est très difficile d'accès pour le joueur avec des retours comme « *Je vais au soutien* », « *je dois être au soutien* », « *je me dis rien* », « *je sais pas trop* ». La vidéo montre le joueur aller en direction du soutien, faisant des pas en arrière par rapport à sa position initiale avec le maul qui avance plus loin que le ballon.



Figure 76. Course de soutien

La fin de l'action est relativement claire « *mon 9 rate sa passe et l'arbitre siffle et revient (à une pénalité)* ». Le joueur conclut en soulignant que « *je savais même pas qu'on avait avantage* ».

Conclusion de l'entretien :

En bilan, nous pouvons dire que le joueur a eu du mal à lâcher prise au cours de cet entretien, excepté pour le lancer, qui semble le moment le plus important dans cette situation. Il éprouve des difficultés pour accéder à sa conscience en acte. Il utilise beaucoup de réponses comme « je ne sais pas » ou « je ne suis pas sûr ».

Le joueur verbalise une utilisation limitée de ses capacités cognitives en match. Il n'accède que très peu à sa conscience pré-réfléchie.

2.2.4.5.2.2. Match 2 : Mars 2021

Contexte de match :

Ce match a lieu à la fin du cycle orienté sur les habiletés cognitives. C'est un match face à Perpignan, à domicile. Cette équipe est leader du championnat avec une seule défaite depuis le début de la saison. Sur ce match, Benoit est remplaçant et rentre au poste de talonneur. C'est un retour sur le terrain de match après quelques semaines de blessure. C'est pour cette raison que l'entretien du joueur est décalé de deux semaines par rapport aux autres joueurs du dispositif.

Analyse de l'entretien : (durée – 27min)

L'entretien du joueur débute par le choix d'un moment important sur le match. Le joueur hésite entre deux moments : un positif amenant un essai et un négatif sur une perte de balle synonyme de défaite. Le joueur souhaite revenir sur les deux pour faire ressortir des éléments importants dans sa formation *« je préfère revenir sur le moment positif parce que le dernier moment je sais ce que je rate et ce que l'équipe rate c'est du boulot entre nous »*.

Le moment a donc lieu à la 76^{ème} minute. Le score est de 16 à 28 en faveur de Perpignan.

L'action part d'une pénalité *« on est face aux poteaux on se dit qu'on prend pas les points pour aller tenter de trouver une touche et marquer »*. À cet instant le joueur se concentre sur lui-même *« je me scanne je suis bien je sais que je vais devoir lancer »* et se prépare à cette action *« je me calme en respirant je pense pas à l'enjeu »*. Un acte moteur a lieu dans le même instant *« je vais vers la touche je regarde mon leader de touche pour qu'il me dise ce qu'on fait »*. Il est attentif à un seul élément, la combinaison de la touche. Son leader de touche lui transmet oralement *« il me donne la combi alors que normalement c'est le pilier il en donne une facile »*. Ceci ne provoque pas d'état interne particulier, seulement un acte mental du talonneur *« je*

visualise la touche les mouvements et le timing rien de compliqué c'est bien ». Le joueur se positionne sur le terrain « je suis dans les 22m à 10m de l'en-but je fais ma routine correctement mais l'arbitre de touche me touche le dos je le sens donc je casse » et reproduit la même action « je refais ma routine je change rien et là je déclenche ». Le ballon n'est pas capté « je regarde et le 5 se rate il merde et on saute pas », l'état interne fait son apparition « ça me gonfle les mecs doivent pas se rater sur ça c'est leur job ». Cela amène le joueur à communiquer avec le partenaire « je lui dis qu'est-ce que tu fous réveille toi ». On peut voir la situation avec le joueur en question, ils semblent bien s'adresser l'un à l'autre avec des regards orientés l'un vers l'autre.



Figure 77. Échange avec coéquipier

Le ballon est joué par l'adversaire au pied et l'envoie en touche presque au même endroit, le joueur tire un constat de l'action « on a de la chance une seconde chance pour tenter le coup ». Au niveau attentionnel, le joueur utilise son canal auditif pour entendre la combinaison « je me place et j'écoute mon pilier me dire ce qu'on fait on change on va en fond sur un maul » et aussi « je vois mon 2^{ème} ligne s'excuser en levant les bras mais j'en tiens pas compte je suis sur autre chose ». La vidéo est en accord avec le vécu du joueur, nous pouvons voir le joueur dans l'alignement lever le bras en signe d'excuse (entouré en noir) et le talonneur la tête en avant pour écouter son pilier, tourné vers lui.



Figure 78. Attente de la combinaison

Le joueur précise son acte moteur « *je fais la même chose je me place les pieds je mets mes doigts et je lève les bras* ». Cette annonce provoque une réflexion interne « *je pense à mon action après la touche je dois foncer au fond pour vite choper le ballon et pousser* ». Au niveau du ressenti, le joueur reste confiant « *je la connais parfaitement je sens que ça sera plus simple à faire* ».

L'action se déroule et le joueur effectue en analysant son lancer « *je lance bien elle est pas trop haute il va l'attraper s'il fait pas de conneries* ». La vidéo est compatible à nouveau la verbalisation du joueur, le bloc adverse est positionné à l'endroit et le ballon est capté par son coéquipier. On voit également le joueur en position de course directement pour venir porter soutien à son équipe sur le maul annoncé.



Figure 79. Course de soutien

Il observe sa ligne de touche et celle de l'adversaire « *je vois qu'en face ça saute devant et nous on est nickel je vois qu'on est bon* », en précisant « *nickel c'est-à-dire que les timings et le lancer sont bons donc rien de compliqué pour le capitaine je sais qu'il va l'avoir il a des bonnes mains* ». Cette réflexion fait référence à son arrière-plan décisionnel dans la connaissance de son coéquipier « *je le sais parce que ça fait trois ans qu'on joue ensemble il sait être leader de touche en plus* ». Le joueur effectue donc son acte moteur de soutien « *je fonce pour aller au maul* » en ouvrant son champ attentionnel « *comme ils ont sauté devant ils sont en retard on avance vite* ». Il ne ressent pas d'émotion particulière « *non c'est un lancer assuré et correct donc je bascule directement sur la suite* ». L'action se poursuit, le maul est arrêté, le joueur le sent « *on avance plus* » et perçoit un élément visuel « *il y a un trou à gauche le 9 est reculé, il y a qu'un avant sui est en train de se resserrer pour défendre le maul* » et un acte mental de réflexion « *donc j'ai une opportunité pour faire avancer voire marquer* ». Cet acte se transforme en acte moteur « *je me jette dedans à fond* » avec un but « *avancer le plus possible* ».

vers la ligne d'essai ». Les deux figures ci-dessous caractérisent les propos du joueur. Elles sont compatibles avec ses actes matériels.



Figure 80. Recherche maul



Figure 81. Maul et tentative d'attaque

Le joueur bascule ensuite sur un nouveau but « *je me fais prendre donc faut que je libère le plus vite possible* ». Il est attentif visuellement au ballon « *je regarde mon 9 et le ballon partir* » suivi d'un acte moteur « *je me relève pour me replacer* ». S'en suit un moment de flottement attentionnel et mental pour le joueur « *Là j'ai un peu un trou je sais pas trop ce qu'il se passe* ». Le joueur finit par se reconnecter à la réalité quand l'action arrive devant lui « *Je me rends juste compte qu'à un moment un deuxième ligne part au ras d'un ruck et il est pris en l'air* », le joueur se parle « *on va se faire coffrer le ballon* » provoquant une réaction motrice « *je me jette sur lui et je pousse de toutes mes forces pour l'aider et marquer* ». La vidéo est en accord, le joueur semble bien produire une action de soutien auprès du n°5 à l'approche de la ligne d'essai.



Figure 82. Soutien

L'action termine dans l'en-but sur un essai. Le joueur ressent une émotion forte « *là d'un coup c'est très haut d'un coup après un très bas avec le raté en touche je suis content on peut encore gagner* ». Le joueur termine son moment important en basculant sur la suite par un acte mental « *je pense à la réception du ballon pour récupérer le ballon et retourner dans leur camp* ».

Conclusion de l'entretien :

Ce sont finalement deux actions qui sont verbalisées sur ce moment. La première est une action négative avec le ballon perdu en touche et la seconde est positive amenant à un essai.

Le lâcher-prise est intéressant, le joueur accède à l'évocation sans avoir besoin de se justifier toute son activité. Il est capable sur cet entretien de donner des éléments détaillés au niveau attentionnel mais aussi au niveau de ses actes moteurs et mentaux.

Sa capacité à basculer d'une action à une autre est intéressante, il ne se focalise pas sur les réussites ni les échecs, il continue son match dans tous les cas.

Le joueur fait mention de sa gestion d'activation au début de la situation pour se calmer et réaliser son lancer en touche. Et d'utilisation du switch dans la bascule attentionnelle.

2.2.4.5.2.3. Match 3 : Avril 2021

Contexte de match :

Ce match a lieu durant le cycle orienté sur les habiletés émotionnelles, en avril 2021. C'est un match face à Grenoble, à domicile. Cette équipe est classée au même niveau que l'ASM. C'est un match à élimination directe pour les phases finales. Benoit est remplaçant et rentre en tant que leader de jeu de l'équipe.

Analyse de l'entretien : (durée – 33min)

Le joueur choisit une action en début de match. On est à la 15^{ème} minute du match, le score est de 7 à 3 en faveur de Grenoble. Sur le terrain, l'équipe est « *dans les 40m adverse on vient de faire en avant de passe* ».

La première situation importante est une mêlée en faveur de Grenoble. Le joueur fait un état des lieux de son état interne « *Je me sens bien* » et un constat du match « *On prend un essai tôt mais on est confiant ça change rien au match* ». Il prend de la hauteur sur les éléments significatifs de la part de l'équipe « *on gagne les collisions* », « *On commence à les dominer dans le jeu et on vient de mettre des points après une mêlée juste avant* ».

Le joueur change ensuite de focale attentionnelle « *je passe sur la mêlée* » en mobilisant l'arrière-plan décisionnel « *on a gagné la dernière faut continuer* ». Le but est ainsi clairement identifié « *on doit gagner la balle* ».

Pour ce faire, le joueur fait un acte moteur « *Je prends bien le temps de caler les mecs avec moi* ». Il y a des éléments significatifs pour le joueur « *au moment du placement on est bien* ».

plus bas que les autres c'est bon signe ». D'un point de vue individuel, il « *se sent fort* » sur son état interne.

Dans le déroulement de l'action, le joueur est « *dans ma bulle* » pour « *gagner l'impact* ».

Il ressent la mêlée « *Ça appuie à droite* » en sa faveur provoquant un acte moteur « *Je le sens mon droitier avance sur moi donc je l'accompagne* »

Il est attentif à l'arbitre pour changer de but « *J'entends la pénalité donc je me dépêche de me relever pour voir qu'elle est pour nous* »

Le second moment clé pour le talonneur est juste après le coup de sifflet de l'arbitre « *sur la mêlée je plante la tête et je prends une pointe au dos* ». Il fait un état des lieux de son état « *Je sens la douleur remonter dans mon dos* » en se référant à son arrière-plan « *J'ai eu la même chose la semaine dernière donc ça rappuie dessus* ». Il est en proie à un double état interne « *Je suis content et excité mais j'ai un peu mal* ». Il a un acte moteur « *Je reste au sol j'essaye de m'étirer* » afin de récupérer de ce choc. La vidéo est compatible avec la verbalisation du joueur.



Figure 83. Joueur au sol

Le joueur est attentif à ce moment-là à un élément particulier « *Je vois les 3 leaders arriver* » c'est-à-dire « *le capitaine le vice et le dix* ». Il est attentif à leur attitude « *ils me demandent comment ça va et ce que je veux faire* ». Le joueur se refocalise sur son état physique et son rôle de leader « *Je prends de la hauteur mon rôle de leader c'est ça parce que je peux poser un problème à l'équipe* » et de tirer un constat par un acte mental « *mon état le temps le score et mon état me font dire ça* » pour des raisons précises « *on revient à -1 donc on est dedans il y a le temps et on est sur un temps fort c'est bien de marquer* ». Nous pouvons observer que le joueur est conscient de ce qu'il dit à cet instant, la vidéo montre un échange entre plusieurs

joueurs regroupés à l'endroit de la pénalité. Cependant, nous ne voyons pas exactement lesquels sont en train de communiquer au sujet de la décision à prendre.



Figure 84. Décision collective

Il produit un acte verbal « *Je leur dis que je ne me sens pas de prendre la touche et ils m'écotent* », « *Je leur dis prenez les points je suis pas au top pour faire un bon lancer* ». Il précise un élément perçu dans son champ visuel « *je vois ils me disent ok* ».

Il est aussi attentif à ses coéquipiers en lien avec son arrière-plan décisionnel « *Les avants veulent aller en touche je le sais quand t'as gagné une mêlée tu veux continuer* » mais pour autant le joueur ressent une émotion positive dans l'observation de ses coéquipiers « *Personne vient contester ça fait plaisir qu'il me soutienne* ».

De plus, pour le joueur ce choix est aussi important pour lui individuellement « *ça fait du bien de récupérer* » pendant la pénalité. Il utilise des outils de préparation mentale à cet instant « *Je profite de la pénalité pour me scanner et me relaxer un peu* », « *J'essaye de faire descendre les tensions* » par un acte mental « *je me dis que ça chauffe et que la douleur disparaît* ».

En conclusion de ce moment, il fait son constat en produisant un acte « *je vais me replacer* ». Le joueur allie son état interne à son ressenti « *Je nous sens bien on a une bonne communication collective à 4* ».

Conclusion de l'entretien :

Cet entretien est le plus précis de la part du joueur. Il est intéressant de remarquer que malgré la douleur, il semble conscient de l'action qui se déroule. Son lâcher-prise est bon au cours de l'entretien, il est bien dans l'évocation. Il y a clairement une nette évolution au fil des trois entretiens sur ce lâcher-prise.

Le joueur alterne entre des moments individuels et collectifs avec facilité. Son rôle de leader est mobilisé dans l'avis que ses coéquipiers lui demandent.

Il est attentif à des éléments visuels, auditifs mais cet entretien est très orienté sur le ressenti du joueur et son état interne. Il fait aussi référence plusieurs fois à son arrière-plan décisionnel lui permettant de prendre la distance et rester lucide sur la situation qu'il vit.

Nous notons aussi des références à la gestion de son activation durant le match pour le ressenti de sa douleur.

2.3. Analyse du dispositif de formation par les acteurs

Nous avons souhaité joindre une analyse supplémentaire de notre dispositif de formation au-delà des aspects mentaux. Nous avons interrogé les différents acteurs ayant été en lien avec notre travail de recherche. Nous avons fait le choix de questionner les joueurs leaders faisant parti de l'échantillon, ainsi que les deux entraîneurs de l'équipe, nos interlocuteurs privilégiés au quotidien dans la diffusion et l'organisation de la recherche (Mouchet, 2012, 2021).

2.3.1. Analyse par les joueurs

Le questionnaire a été diffusé à la fin de la saison, lors de notre dernier échange avec les joueurs. Chaque joueur le remplissait anonymement. Comme nous l'avons demandé, l'objectif de ce questionnaire est de chercher à améliorer le dispositif, afin de le rendre le plus efficient possible pour la structure.

Pour rappel, voici les trois questions qui ont été formulées pour les joueurs :

- Question 1 : Quel a été ton intérêt pour le travail liant la préparation mentale et les entretiens cette année ?
- Question 2 : Que penses-tu de l'apport de ce type de travail pour ta performance ?
- Question 3 : Est-ce que tu as des commentaires positifs ou des suggestions d'amélioration ?

Voici le traitement des résultats obtenus, la totalité des retours est en annexe.

Tableau 13. Analyse du dispositif par les joueurs

Retours Joueurs	Question 1 – Intérêt pour ce travail	Question 2 – Utilité pour la performance
Moyenne (écart type)	4,4 (0,55)	4,1 (0,55)
Question 3 – Commentaires		
Positifs	« C'est top cela permet de prendre de la hauteur et de progresser » « 4-5 leaders c'est bien capitaine vice capitaine et deux mecs avec une forte influence dans le groupe » « Franchement les émotions c'est primordial pour la performance » « Intéressant de s'intéresser à notre point de vue » « Vraie nouveauté pour moi si c'est possible je veux bien continuer »	
À améliorer	« Accentuer plus le travail collectif sur les moments clés de match (début et fin de mi-temps) on se marche dessus des fois » « Difficile parfois de tout suivre quand on fait des jours en Espoirs et des jours en pros »	

Nous prenons en compte avec satisfaction les scores obtenus sur les deux premières questions. Les joueurs semblent avoir compris l'apport de ce type de travail pour la performance et se sont investis au quotidien par des échanges, des questions, des recherches de progression. Les scores sont élevés pour les cinq joueurs, il semble que les joueurs ont pu tirer un apport des échanges et du dispositif pour leur pratique de joueurs leaders, ce qui a facilité notre travail au quotidien. La troisième question caractérise d'une part leur ressenti positif avec des éléments correspondant à nos choix : point de vue du joueur, nouveauté pour la formation, utilisation de la préparation mentale. D'autre part, nous pouvons remarquer deux occurrences pour l'amélioration du dispositif. Un joueur estime que des moments de match sont à privilégier pour les leaders dans la gestion collective. Il souligne parfois un manque de gestion dans les moments de chaos. Un autre joueur fait référence à une problématique organisationnelle due en partie à la différence géographique entre la structure professionnelle et la structure centre de formation. Ce sont des éléments intéressants pour notre dispositif.

2.3.2. Analyse par les entraîneurs

Le questionnaire a été diffusé à la fin de la saison, lors du moment du bilan de saison entre les deux entraîneurs et nous-mêmes. Les entraîneurs ont chacun répondu individuellement aux deux premières questions, ils ont souhaité répondre et nous faire un retour sur la 3^{ème} question collectivement pour mettre en commun leur idée et nous faire également un retour final sur notre travail de recherche. Voici le traitement des résultats obtenus, la totalité des retours est en annexe.

Pour rappel, voici les trois questions qui ont été formulées pour les entraîneurs :

- Question 1 : Quel a été ton intérêt pour ce travail de recherche ?
- Question 2 : Quel est l'impact de ce travail de recherche pour les performances de leaders sur le terrain ?
- Question 3 : Est-ce que tu as des commentaires positifs ou des suggestions d'amélioration ?

Tableau 14. Analyse du dispositif par les entraîneurs

Retours Entraîneurs	Question 1 – Intérêt pour la recherche	Question 2 – Utilité pour la performance
Moyenne (écart type)	4,75 (0,35)	5,0 (0,00)
Question 3 – Commentaires		
Positifs	Plus-value du travail avec les leaders (Individuel et Collectif) Mise en place des réunions leaders très cohérente Construction d'un cadre d'équipe intéressant Échanges et formation collective avec des théories et des explications pour le staff sur ta thèse Relation de confiance très positive	
À améliorer	Augmenter les retours rapides pour staff (pour lien avec groupe professionnel) Création évaluation mentale du joueur en lien avec les attendus du poste Augmenter le lien entre les programmes Rugby, Préparation Physique et Préparation Mentale Augmenter notre formation théorique / pratique intra staff (travail avec staff) pour un meilleur impact sur le joueur	

Ces résultats soulignent le cadre positif et de confiance dans lequel nous avons pu évoluer sereinement tout au long des deux années de présence au sein de la structure. Nous notons également l'importance et le souhait des entraîneurs d'avoir plus de formation sur le sujet que nous mobilisons, sur l'utilisation de la préparation mentale et de l'expérience subjective, pour progresser en tant qu'entraîneur mais aussi en tant que staff. Il semble utile aussi d'offrir des résultats intermédiaires supplémentaires pour que les entraîneurs puissent utiliser ces données en lien avec le groupe professionnel de la structure. Il existe enfin un souhait de création de fiche d'évaluation mentale à la manière de ce qui existe sur les aspects physiques et rugbystiques.

Chapitre 3. Discussion

Ce chapitre a pour objectif de discuter notre travail et nos résultats.

La première section se concentre sur une discussion des principaux résultats obtenus par le suivi des joueurs leaders de l'équipe de rugby Espoirs de l'ASM Clermont Auvergne.

Notre question de recherche était la suivante : dans quelle mesure un dispositif de formation basé sur la préparation mentale et sur la prise en compte de l'expérience subjective permet-il de faire évoluer le joueur leader dans sa pratique en match ?

Pour répondre à cette question, nous nous sommes appuyés sur différentes théories scientifiques : la psychologie sociale du leader, la psychologie du sport à travers le développement des habiletés mentales et la psychophénoménologie, pour la conscience du joueur dans sa pratique. Nous nous sommes positionnés en expliquant la complémentarité de ces approches. La double originalité de cette recherche intervention réside dans le dispositif de formation basé à la fois sur l'expérience subjective et le suivi mental du joueur leader de rugby et dans la tentative d'analyse quantitative et qualitative de l'impact de ce dispositif pour le joueur.

Rappelons également nos trois hypothèses :

- L'analyse subjective de situations de match développe les connaissances du joueur sur ses façons de prendre des décisions en fonction des moments de match.
- Le joueur mobilise la formation à la préparation mentale à travers l'utilisation d'outils adaptés pour être efficace pour son équipe sur le terrain.
- Le dispositif de formation permet au joueur leader d'optimiser son approche et son utilisation de ses habiletés mentales et fait émerger des possibles axes d'amélioration pour la suite de sa carrière.

La seconde partie s'attachera à faire ressortir les atouts et les limites théoriques et méthodologiques rencontrés tout au long de ce travail de thèse. Il est également important d'analyser le dispositif en lui-même. L'analyse et les perspectives d'évolution sont importantes, à travers une réflexivité sur notre travail.

3.1. Interprétation des résultats

3.1.1. Suivi mental du joueur de rugby

3.1.1.1. L'implication des joueurs

Tout d'abord, nous soulignons l'engagement et l'implication à la fois des joueurs mais également de la structure dans notre travail : tous les joueurs ont pu passer les différents tests et entretiens nécessaires à notre travail ; de la même manière, aucune réunion ou aucun entretien n'ont été annulés ; toute notre méthodologie a donc pu être menée à bien du début à la fin. Leur persévérance est à noter dans l'engagement comme un indicateur d'adhésion au travail que nous avons proposé. Malgré le contexte du Covid-19 ou la transition progressive de certains joueurs vers le groupe professionnel, nous avons pu continuer à suivre les cinq joueurs dans de bonnes conditions. À la fin de la saison, même au moment de la transition vers les vacances et/ou du transfert vers un nouveau club pour les joueurs en fin de contrat, tous ont pris le temps de répondre aux derniers questionnaires et entretiens. Nous notons seulement que la différence d'unité de lieu avec l'équipe professionnelle n'a pas toujours permis des échanges simples avec les joueurs en raison des bulles sanitaires imposées.

Chaque joueur a reçu un retour individuel de notre recherche sur les acquis et sur les axes d'amélioration pour les prochaines saisons sous la forme d'un tableau et d'un échange oral de 15 minutes, individuellement. Ce travail de recherche étant une nouveauté pour tous les joueurs, leur ouverture vers cet aspect de la performance est très encourageante pour la suite du travail et du développement de la préparation mentale dans le rugby de ce niveau.

3.1.1.2. Résultats du suivi mental

Nous prenons le temps d'analyser et d'interpréter les résultats obtenus dans le suivi mental des joueurs leaders de l'équipe. Notre étude est en accord avec les travaux en psychologie du sport concernant le développement et l'entraînement des habiletés mentales (Chassot, 2016 ; Hogue, 2019). Avant nos cycles de formation, à l'aide de l'OMSAT, nous n'avons pas pu constater des différences initiales majeures sur les habiletés mentales des joueurs. Concernant le suivi global des habiletés mentales, effectué à travers l'OMSAT (Fournier et al., 2006) nous observons visuellement que tous les joueurs leaders de cette étude ont une évolution supérieure par rapport

au reste de l'équipe. La formation globale en entraînement et en préparation physique étant la même pour tous les joueurs, la différence semble ainsi venir de la formation mentale au sein du dispositif de formation mis en place. En effet, les différentes habiletés ont évolué positivement avec la formation mise en place. Sur la saison, l'analyse quantitative montre une progression significative voire très significative des joueurs sur les aspects développés. C'est une satisfaction pour notre intervention sur les aspects mentaux de la performance. C'est un apport intéressant pour ces jeunes joueurs en transition ou proches du monde professionnel. Le contexte du niveau professionnel français en Top 14 et en Pro D2, où la plupart des matchs se joue à haute tension et à haute intensité, nécessite une gestion humaine et individuelle non négligeable. Cet apport semble donc être une plus-value pour le joueur dans son évolution vers ce niveau.

Cependant, nous remarquons tout de même la présence d'évolutions significatives sur certaines habiletés de l'OMSAT pour les joueurs non considérés comme leaders. En effet, les joueurs de l'équipe ont progressé sur des habiletés spécifiques. Certes, cela peut provenir d'un travail général où les membres du staff sportif (entraîneurs, préparateurs physiques, kinés) ont eu un impact sur les joueurs de l'équipe par leur discours. Cette amélioration peut aussi être le résultat d'une évolution personnelle et humaine de ces jeunes joueurs, âgés de 18 à 21 ans, vivant dans leur appartement en collocation. Mais la progression peut également être le résultat de notre présence et de la réflexion des joueurs sur certains discours de leaders ou du nôtre dans le quotidien des joueurs. Les joueurs étant très souvent en collectif, et ce, de manière exponentielle cette saison en raison des bulles sanitaires imposées en raison du Covid-19, il est possible que nous ayons eu un impact non pris en compte initialement. Cette possible influence de notre travail est possible, en lien avec les réflexions scientifiques et managériales du processus d'innovation sociale (Moscovici & Rivière, 1996). Ce dernier est défini comme le fait qu'une minorité de personnes dans un groupe peut exercer une influence sur la majorité. Ainsi, le groupe des leaders, présent au quotidien avec leurs coéquipiers, a pu orienter et modifier le fonctionnement du groupe. Nous ne pouvons quantifier tous ces éléments mais nous les prenons en compte pour la suite de notre travail. C'est un élément qu'il serait intéressant d'investiguer plus précisément.

Nous n'avons pas pu effectuer de comparaison statistique entre le groupe leader et le groupe équipe à T0 et à T1 en raison du faible nombre de joueurs dans l'échantillon. Cela aurait produit une inférence trop importante. En revanche, nous constatons visuellement que les habiletés évoluent grâce à un travail spécifique de préparation mentale, puisque chez les joueurs leaders,

la différence est significative pour toutes les habiletés quand seules trois habiletés évoluent significativement pour les autres joueurs de l'équipe.

Concernant le suivi spécifique des cycles de formation ciblés en préparation mentale, l'analyse sur cinq joueurs nous offre la possibilité d'analyser statistiquement et de déterminer les évolutions significatives. Tout d'abord, nous retenons qu'il existe une évolution statistique significative au cours des trois cycles de travail d'optimisation d'habiletés mentales.

Ensuite, nous remarquons que l'évolution des habiletés émotionnelles semble être la plus élevée des trois cycles. Il est possible que les joueurs se soient identifiés fortement à cet aspect mental pour leur performance ; c'est un aspect où ces cinq joueurs leaders étaient faibles initialement à partir des données du TEIQue et du PEC. Lorsque nous regardons les résultats obtenus à l'OMSAT, les niveaux d'habiletés psychosomatiques sont les moins élevées à T0 et à T1. Cela va dans le sens de notre réflexion, en soulignant que même à T1, cela reste les habiletés avec une marge d'évolution. Le TEIQue de Mikolajczak et al. (2006) souligne une évolution significative de l'intelligence émotionnelle pour les cinq joueurs sur le score global du questionnaire. Cet outil, utile pour prédire les capacités à résister au stress et à l'épuisement du joueur de rugby, est intéressant pour nos joueurs, en particulier pour leur avenir sportif. *A fortiori*, lorsque l'on observe les résultats émergeant du Profil de Compétences Émotionnelles (PCE) de Brasseur et al. (2013), les cinq joueurs leaders semblent évoluer significativement vis-à-vis de leurs émotions et de celles de leurs coéquipiers. Nous remarquons l'impact du cycle de travail sur l'évolution des différents scores des compétences émotionnelles, sur l'orientation intrapersonnelle ou interpersonnelle. Celui-ci est très significatif sur une durée de douze semaines. Ces résultats montrent que les joueurs accèdent au premier niveau des compétences émotionnelles défini Dosseville et al. (2016, p. 246) qui « *concerne les connaissances implicites et explicites qu'un individu peut avoir sur les compétences* (identification, compréhension, expression, régulation et utilisation NDLR) ». Nous contribuons ainsi à l'évolution des joueurs qui, initialement, ont montré une marge d'évolution sur leur rapport des joueurs avec les émotions de manière général pour atteindre les niveaux supérieurs. Ces résultats sont en accord avec les travaux de Martinet et al. (2012) soulignant que le joueur leader doit être capable de reconnaître ses propres émotions au cours du match, d'avoir la capacité à se réguler individuellement pour la performance. Pour la suite de l'évolution de ces cinq joueurs, cela permet de cibler un futur travail individuel, possible, sur certains éléments, afin de continuer les faire évoluer émotionnellement.

Dans la continuité, les habiletés attentionnelles semblent présenter une évolution mitigée dans le cycle suivi. Lorsque nous observons les résultats obtenus à l’OMSAT sur les habiletés cognitives, les résultats caractérisent une évolution significative uniquement pour les habiletés d’imagerie. L’observation des résultats de l’OMSAT entre le groupe leader et le groupe équipe semble montrer une progression générale, mais non statistique. En effet, la comparaison des deltas d’évolution montre que les joueurs leaders ont plus progressé que les joueurs « équipe ». À travers le TAIS (Nideffer, 1976), nous constatons statistiquement des niveaux en progression mais encore relativement améliorables pour les cinq joueurs leaders en question. En effet, certaines sous-échelles comme la tendance à réduire le traitement de l’information, la surcharge mentale provoquée par l’afflux d’informations externes et la surcharge mentale provoquée par l’afflux d’informations internes restent encore faibles malgré un travail spécifique. Ces résultats interrogent sur le lien du TAIS avec le niveau d’expertise des joueurs suivis concernant les spécificités attentionnelles (Bernier et al., 2009). Ensuite, nous nous questionnons sur les choix des mesures des habiletés attentionnelles pour la performance. En effet, ce sont les habiletés cognitives qui sont mesurées par l’OMSAT quand le TAIS mesure les styles attentionnels. L’attention est considérée comme une fonction cognitive, nos résultats obtenus semblent montrer un écart entre le développement cognitif et le développement attentionnel des joueurs leaders de rugby. Actuellement, l’étude des processus attentionnels dans des sports à habiletés ouvertes nécessitant la prise de décision, comme c’est le cas en rugby, est encore peu développée (Bernier et al., 2009). Ces auteurs soulignent qu’un lien existe entre les processus attentionnels et les processus cognitifs dans le cas d’une habileté sportive, complexe et multifactorielle. Dans le cas de notre travail, un développement des habiletés attentionnelles pourrait être intéressant pour développer les capacités de prises de décision dans la continuité des récents travaux de Hüttermann et Memmert (2018).

Enfin, en ce qui concerne les habiletés motivationnelles, nous constatons qu’elles progressent significativement mais qu’elles sont déjà élevées initialement et donc progressent de façon moindre. Cependant, le cycle sur les habiletés motivationnelles a souligné une évolution significative sur le continuum d’autodétermination de la diminution significative de la motivation extrinsèque à la régulation identifiée. La diminution de la motivation extrinsèque à la régulation identifiée, pourtant considérée comme caractéristique d’une forte autodétermination (Deci & Ryan, 1985), n’était pas recherchée. Visuellement, il semble que la motivation intrinsèque augmente. La collaboration avec la structure de notre recherche nous a amené à axer nos interventions sur l’utilisation d’une régulation intrinsèque avec pour objectif que le joueur s’approprie son projet au maximum pour la suite de sa carrière. Ces tendances

caractérisent une augmentation de l'autodétermination (Deci & Ryan, 1985). De la même manière, les résultats obtenus au QPSS (Durand et al., 1996) montre une augmentation significative de l'importance pour les joueurs leaders des objectifs de maîtrise couplée à une diminution significative des objectifs de compétition, en accord avec les travaux de (Nicholls, 1984). Les joueurs semblent évoluer vers une maîtrise de ce qu'ils font en tant que joueurs et en tant que leaders pour évoluer vers le niveau supérieur, en Top 14. Ainsi, les résultats montrent une évolution moins importante des habiletés motivationnelles, mais une évolution plus spécifique sur l'approche de la motivation à travers l'utilisation de buts de maîtrise.

Les éléments obtenus nous permettent de répondre à la troisième hypothèse : **le dispositif de formation permet au joueur leader d'optimiser son approche et son utilisation de ses habiletés mentales et fait émerger des possibles axes d'amélioration pour la suite de sa carrière.**

3.1.2. Développement du leadership du joueur sur le terrain à travers les prises de décision

Nous avons tenté de permettre aux joueurs leaders de l'équipe de réinvestir les apports de la préparation mentale sur le terrain dans leur leadership et de former ces joueurs à prendre des décisions dans ces différents niveaux de contexte, en match sur le terrain.

Pour le joueur n°1, Mathieu, capitaine de l'équipe, nous remarquons une réelle évolution dans le rapport du joueur à son capitanat et à son équipe.

L'attention de ce joueur est structurée autour du ressenti de la situation. Il est attentif à ce qu'il perçoit de l'observation visuelle de l'équipe et en tire des conclusions mentalement. C'est une régularité dans les prises de décisions du joueur. Sur le jeu, il alterne des observations individuelles et collectives. Sa dynamique attentionnelle est importante avec des allers-retours constants entre une focalisation attentionnelle externe et une focalisation attentionnelle interne (Nideffer, 1976). Ces observations font écho à l'arrière-plan décisionnel du joueur avec des éléments issus de son expérience et de son environnement instantané. Souvent son attention se focalise sur l'état momentané du rapport de force avec la comparaison des deux équipes.

Une vraie évolution a été captée chez ce joueur au cours des trois entretiens sur le leadership du joueur dans ses décisions. Sur le premier match analysé, le joueur est très centré sur sa performance, sur son entrée en jeu et sur sa mise en confiance. Il ne se préoccupe pas de ses coéquipiers. Il est motivé par son travail et par ses objectifs personnels. Au cours du second match, une évolution apparaît de cet aspect très individuel vers des éléments plus collectifs. Il

ne se préoccupe plus uniquement de son travail et de sa performance, il tente d'influencer le collectif. Sur le troisième match, le joueur a complètement évolué, il y a une réelle prise de hauteur par rapport au déroulement du jeu. En particulier sur les temps-morts, il est très soucieux de l'organisation et des choix collectifs ; mais pour autant, il n'en oublie pas sa performance individuelle. Le joueur semble avoir créé une routine de gestion des éléments issus de son environnement pour prendre une décision adéquate (Williams, Davids & Williams 1999). C'est une évolution très intéressante, même si elle reste perfectible.

Nous notons l'absence de l'utilisation des interventions du staff au bord du terrain. Les entraîneurs sont généralement des interlocuteurs privilégiés pour les joueurs. Dans son cas, ce joueur ne les utilise pas du tout. En tant que capitaine, pour nous, cela reste donc un axe d'interrogation.

Enfin, nous pouvons notifier les références et le lien avec les éléments des cycles de préparation mentales. En effet, le joueur fait mention à plusieurs reprises d'éléments vus avec les autres leaders, liant les éléments des séances au terrain et en particulier au match. Au niveau des buts d'accomplissement (Nicholls, 1984), le joueur fait émerger plusieurs éléments en lien avec la construction d'objectifs et de maîtrise au cours du match, élément convergent avec ses résultats. Pour l'attention, les détails montrent une facilité supérieure sur le dernier entretien à utiliser sa son ouverture attentionnelle et sa flexibilité des décisions dans une articulation fine entre stratégie et tactique (Mouchet, 2005b), à la recherche constante d'informations pertinentes dans son champ attentionnel (Nideffer, 1976). Pour les émotions, le joueur est très orienté sur le ressenti de ses partenaires et explicite peu d'éléments pour lui. C'est en accord avec les données chiffrées de préparation mentale soulignant un score plus élevé pour les compétences interpersonnelles que les compétences intrapersonnelles. Ils utilisent néanmoins des outils de gestions émotionnelles au cours du match. Ceci est en accord avec le deuxième niveau des compétences émotionnelles qui « renvoie à la capacité à appliquer ces connaissances en situation émotionnelle » défini par Dosseville et al. (2016, p. 246). Son leadership de capitaine est orienté sur le collectif à plusieurs reprises, ils tentent d'influencer la performance collective, et a été en difficultés lorsqu'il agissait seul sans collaboration avec les autres leaders (Cotterill, 2013). Ils mobilisent des outils travaillés au cours des cycles, caractérisant un impact de notre dispositif sur son activité de joueur sur le terrain.

Comme pour le capitaine, Louis, le joueur n°2, vice-capitaine, a évolué au cours des trois entretiens.

Sa structuration attentionnelle prend en compte une focalisation attentionnelle large pour la réduire peu à peu afin de prendre la bonne décision (Nideffer, 1976). Ceci caractérise un développement du traitement attentionnel des informations, nécessaire à la décision, en accord avec Abernethy et al. (2007).

Dans sa dynamique attentionnelle, les trois entretiens ont montré une utilisation importante de son arrière-plan décisionnel. Le joueur fait donc appel à son expérience à l'instant où il vit la situation. Il semble se servir de tous ces éléments de manière hiérarchique à savoir dans un premier temps, les indices auditifs (entendre un coéquipier) ou visuels (voir un partenaire), ensuite ce qu'il connaît (posture adaptée) et enfin d'actes cognitifs avec des délibérations ; le joueur se pose beaucoup de questions dans l'action. Cela semble être des décisions émergentes sous pression physique et temporelle ; faisant apparaître des décisions délibératives considérées comme intuitives, correspondant aux travaux existants (Raab, 2003 ; Mouchet, 2014). Concernant son rôle de leader, il alterne des observations individuelles et collectives pour orienter l'équipe vers la performance, de la même manière que le capitaine. En particulier sur les temps-morts, il est très soucieux de l'organisation et des choix collectifs mais pour autant, il n'en oublie pas sa performance individuelle et son activité sur le terrain, coordonnant projet collectif et intérêt individuel (Campo et al., 2019 ; Berrios et al., 2015). Cela nous amène à penser que le joueur utilise la métaréflexion, il utilise des ressources qu'il a dans ses savoirs d'expérience (Vacher, 2015). Ce joueur a la capacité de réfléchir et d'analyser sa propre réflexion. Il se construit des connaissances des expériences qu'il vit en action.

Sur son premier match, le joueur est capitaine à son moment du match et cible un but collectif. Dans son entretien d'explicitation, le joueur a des difficultés à accéder à l'évocation. Ses capacités attentionnelles semblent pouvoir être améliorées. Sur le second entretien, une évolution apparaît tout d'abord dans sa capacité à effectuer un réfléchissement de son vécu (Mouchet, 2018). Le joueur utilise son analyse par des actes internes pour améliorer la performance de son équipe. Son activité est à la fois individuelle et collective. Au cours du troisième entretien, le joueur a une analyse relativement exhaustive de ce qu'il vit en match. Nous notons une vraie évolution dans la capacité du joueur à accéder aux détails de son évocation et les liens qu'il fait de plus en précis avec la préparation mentale. En effet, le joueur utilise régulièrement les approches et les outils pour améliorer son analyse et sa lucidité sur le terrain, en tentant d'être conscient des éléments utiles qui s'offrent à lui. Le joueur a fait référence au cours des entretiens à l'ouverture attentionnelle et à la flexibilité attentionnelle dans l'articulation de la stratégie initiale et de la tactique (Mouchet, 2005b). De la même manière, en lien avec le cycle sur les émotions, il a explicité l'utilisation d'outils pour sa

maîtrise émotionnelle en match et la gestion des temporalités de match pour vivre les émotions qu'il considère comme positives ou négatives. Ses compétences émotionnelles lui sont utiles pour prendre la bonne décision durant le match, en accord avec Santos et al. (2014), puisque les émotions ont une influence sur la réflexion cognitive. Enfin, le joueur mobilise des éléments sur la motivation dans sa réflexion, en match, du joueur à analyser l'activité pour définir des objectifs de maîtrise à court terme dans le match en référence à la théorie des buts d'accomplissement (Nicholls, 1984).

Le joueur n°3, Titouan, demi d'ouverture et leader de jeu de l'équipe est un leader incontournable de l'équipe dans son influence sur le jeu d'attaque. Malgré sa jeunesse au poste, il doit être en capacité d'analyser toutes les situations pour orienter le jeu et les combinaisons pour l'équipe. Pour l'ASM, la vision globale du club est de faire du numéro 10 le garant du jeu. Il est le joueur définissant l'organisation d'attaque de son équipe. Sa relation avec ses coéquipiers lui permet de transmettre ses idées et ses choix. En effet, il mène son paquet d'avants (de 1 à 8) et organise le jeu avec les arrières (de 11 à 15).

La structuration de son champ d'attention (Mouchet, 2013 ; Vermersch, 2012) est la même sur les trois matchs. Il commence par analyser la situation à travers des éléments visuels ou auditifs issus du jeu. Il s'adapte beaucoup à ce qu'il capte dans son champ attentionnel, que ce soit sur des éléments visuels ou auditifs, sur les trois entretiens. Dans sa dynamique attentionnelle, le prisme de la stratégie issu de son arrière-plan décisionnel influe fortement sur la décision qu'il prend au cours des trois entretiens. Sur le plan d'opposition en collectif partiel (Bouthier, 1995), il est sensible au positionnement, au nombre, et surtout aux espaces libres sur le terrain. Il établit instantanément un schéma de jeu en fonction de son observation. Sur le plan serré, homme contre homme, son attention est beaucoup plus adaptative. La stratégie reste le cadre mais il évolue différemment à l'intérieur de celui-ci. En outre, son ouverture attentionnelle peut se focaliser sur la saisie d'opportunités qui s'offrent à lui dans le rapport de force (Mouchet, 2013) grâce à la perception d'éléments considérés comme pertinents (Cox, 2012). Il reste relativement bien ouvert d'esprit pour être attentif à des signaux susceptibles de faire changer sa décision. Le terme de cascade de décisions prend du sens dans ce cas. Par exemple, si le rideau défensif s'ouvre face à lui, son choix sera modifié par l'évolution du jeu. Enfin, l'attention du joueur est constante tout au long des actions observées. Il implique son attention du début à la fin. Il alterne entre des moments où il est acteur et d'autres où il observe et analyse ce qu'il se passe. Cette alternance est marquée sur les deux premiers entretiens. Porteur de balle ou pas, au sol ou en jeu, il n'a pas de temps d'arrêt, son attention est toujours dirigée sur ce qu'il se passe même si

physiquement il n'est pas actif. Le troisième entretien est un peu différent puisqu'il est influencé « négativement », de « son point de vue » par un coéquipier, lui-même leader. Dans le contenu, le joueur a été en difficultés dans son rôle de leader vis-à-vis de ses coéquipiers leaders alors que son rôle de leader le lui demande, il « *aide l'équipe à se concentrer sur nos objectifs et aide à la prise de décision tactique. De plus, le leader de tâche donne des conseils tactiques à ses coéquipiers pendant le jeu et les ajuste si nécessaire* » (Fransen et al., 2014, p. 23). Il a donc encore des axes de progression sur ces éléments. Ce dernier entretien montre néanmoins une évolution avec des réflexions personnelles plus présentes. Son vécu devient un objet de connaissances grâce à la verbalisation, lui permettant de se construire une expérience pour sa pratique (Vermersch, 2011). Cette situation a amené beaucoup de réflexions sur l'état interne du joueur, puisqu'il a conscientisé une limite dans sa pratique de leader en match.

Sur les trois entretiens, il utilise en effet beaucoup le discours interne avant, pendant et après l'action. Il lui permet de d'analyser le jeu et de s'interroger sur ce qu'il fait. De même, ce joueur est très centré sur l'émotion, il aime vivre ses émotions au cours du jeu. Elles influencent ses prises de décisions au cours du match (Santos et al., 2014). Un des axes d'amélioration pour le joueur est sa capacité à prendre de la hauteur en match pour amener du cadre à son équipe.

Enfin, dans son évolution, le joueur a peu à peu fait mention d'outils de préparation mentale, sur le troisième entretien. Le dernier entretien est aussi le plus riche en détails, le réfléchissement du joueur est profond et à la recherche d'axes d'amélioration à partir d'une situation qu'il considère comme négative. Pour son poste et son rôle, c'est une progression qui compte. Dans le premier entretien, il ne gère pas vraiment ces émotions, laissant évoluer au gré de la situation. Sur le dernier, le joueur souligne la gestion des émotions, le fait de basculer sur la suite du jeu malgré une déception dans son jeu. Cette évolution est aussi caractéristique de l'évolution du joueur.

Le joueur n°4, Adrien, est leader de touche de l'équipe. Son rôle consiste à décider des touches à faire en fonction des stratégies du leader de jeu en attaque, et à récupérer un maximum de ballon en défense. Sur les trois entretiens, le joueur est revenu sur une situation similaire : le maul porté en position d'attaque. Sur les trois entretiens, le joueur est majoritairement orienté sur ses propres actions et son secteur de jeu. Il apprécie son rôle de leader de touche.

Dans la structuration de son attention, les éléments visuels sont prioritaires pour le joueur. Il analyse ce qu'il voit, le positionnement de l'équipe adverse en touche est prioritaire pour lui. À cet instant précis, ses sens sont en éveil pour être prêt à agir et à réagir si besoin.

Dans la dynamique attentionnelle, les trois entretiens montrent que les décisions du joueur sont teintées des indices significatifs qu'il capte (position des adversaires) mais aussi de son arrière-plan décisionnel avec de multiples références à son expérience de joueur. Le joueur utilise ses connaissances du rugby, la familiarité et la singularité des situations, le projet de jeu de l'équipe, ses conceptions du jeu et ses connaissances de ses coéquipiers pour les associer à ce qu'il perçoit au niveau visuel et auditif, à savoir son environnement dans l'instant (Mouchet, 2013).

Le premier entretien a été caractérisé par des glissements permanents entre explication et évocation. Le joueur a pris du plaisir à nous diffuser les émotions qu'il a vécues durant son action. Le second entretien est plus détaillé en ce qui concerne la description de l'action vécue, où le joueur a pu donner plus d'éléments significatifs lui permettant de prendre les décisions sur le terrain. Le troisième, où le joueur a été constamment en évocation, a montré au joueur des axes d'amélioration sur la capacité à être concentré tout au long de la situation qu'il a décrite. En effet, l'entretien a caractérisé un moment où le joueur est en marge de ses coéquipiers et un moment où le joueur croit vivre la situation d'une manière qui n'est pas la réalité d'un point de vue extérieur. Cet écart entre les points de vue en première et troisième personne est marqué dans cette situation. Comme l'expliquent Mouchet et Turon (2021), il est intéressant de constater l'écart. Le joueur mélange deux situations similaires dans le match, provoquant un mélange de couches de vécu (Vermersch, 2012). Il n'y a pas particulièrement de références au travail en préparation mentale pour ce joueur, il mentionne au cours des entretiens des éléments comme les émotions ou la flexibilité attentionnelle mais ne caractérise pas d'acte d'intervention ces ceux-ci.

Dans son rôle de leader, le joueur prend en compte ses coéquipiers dans l'accompagnement collectif pour la réussite des situations de touche mais la majorité de son intervention au cours des trois entretiens est individuelle, tournée sur son rôle et sa pratique personnelle.

Le joueur n°5, Benoit, est leader de motivation de l'équipe. Son poste de talonneur est important pour l'équipe sur les secteurs de touche et de mêlée pour l'équipe.

Dans sa structuration de l'attention, le joueur est très attentif à ce qu'il perçoit visuellement de son environnement. Il est également très sensible à ce qu'il ressent personnellement dans la situation au niveau cognitif.

Dans sa dynamique attentionnelle, une fois qu'une information a été captée par le joueur, son arrière-plan décisionnel est mobilisé puis ses actes cognitifs ou physiques, c'est un point d'ancrage primordial. En effet, toutes les situations qu'il vit sont analysées à partir de ce que le joueur remobilise de situations antérieures. Il capte donc des informations en priorité visuelles

et ensuite les analyse par rapport à ce qu'il connaît. En fonction des actes réflexifs émergents de ce couplage, le joueur prend sa décision tactique. Cela met en avant l'importance des expériences passées sur l'activité décisionnelle au cours de situation urgente et complexe. L'éclairage psychophénoménologique développé rejoint pour partie les propositions du modèle théorique Recognition Primed Decing du cadre théorique du Natural Decision Making (Klein, 1998) développé en sport (Macquet, 2009 ; Kermarrec & Roure, 2016, Kermarrec & Bossard, 2017) en ce qui concerne l'analyse des décision intuitives. Le joueur utilise beaucoup ses connaissances du rugby, la familiarité et la singularité des situations, qu'il couple au projet de jeu de l'équipe, c'est une régularité caractéristique. Le joueur harmonise sa décision par des actes de réflexion dans l'instant afin qu'elle soit la meilleure.

Peu de différences de fonctionnement sont apparues chez ce joueur, cependant, nous notons que le joueur a vraiment évolué au cours des trois entretiens. Le premier entretien a été difficile pour le joueur dans sa capacité à revivre la situation. Il n'a pas réussi à lâcher-prise ce qui ne lui a pas permis de donner des détails significatifs dans son activité sur le terrain. Sur les entretiens n°2 et n°3, le joueur a gagné en précision grâce à un meilleur accès à l'évocation. Il a gagné une capacité à être plus lucide dans ce qu'il fait dans l'action. Il a pu donner des détails plus précis sur tous les éléments de son environnement.

Cependant le joueur reste très orienté sur lui dans tous les moments décrits, ils semblent peu s'ouvrir à ses coéquipiers, malgré une situation (n°3) d'échanges directs avec ses coéquipiers. C'est en accord avec son rôle de leader de motivation qui lui demande d'encourager ses coéquipiers pour aider à faire performer l'équipe (Fransen et al., 2014). Il n'a donc pas forcément un rôle dans la communication avec les autres. C'est une situation de leadership partagé intéressante. En effet, dans le dernier entretien, ce sont les joueurs qui viennent à lui pour échanger. Ce qui nous semble être une ouverture intéressante pour la suite, c'est qu'il estime que ce moment d'échange est très important pour lui dans son match.

Enfin, le joueur fait une seule référence au cours des trois entretiens au travail engagé au cours des cycles de préparation sur la capacité à gérer son niveau d'activation. Ayant des niveaux relativement bas sur les habiletés mentales d'attention et d'émotion, il doit encore développer du travail pour optimiser sa performance.

Pour tous les joueurs, les différentes catégories de situation ont eu un possible impact sur les entretiens d'explicitation. Nous avons fait le choix de choisir des situations où le joueur leader avait un impact sur le jeu de l'équipe. La situation pouvait être ressource (positive) ou problème (erreur) (Faingold, 2002). Les décisions pouvaient avoir lieu en jeu en tant que porteur de balle

ou en arrêt de jeu en tant que leader. Ce choix a impliqué des différences entre les joueurs sur le caractère social des décisions. Par exemple, les décisions sur des arrêts de jeu pouvaient impliquer d'autres coéquipiers, voire d'autres leaders, d'où l'émergence d'intersubjectivité dans certaines situations. De la même manière, les décisions en jeu pouvaient réduire les références à la préparation mentale puisque le joueur, en action de jeu, a un temps limité pour agir. Sa réflexion ne peut pas forcément lui permettre de prendre ce temps-là. Nous sommes également en accord dans la construction subjective du champ d'attention pour les cinq joueurs avec Mouchet (2018) puisqu'elle se construit à partir d'une configuration d'indices contenant des indices in situ et des repères issus de l'arrière-plan décisionnel. Également, nous rejoignons les travaux de Mouchet (2018) sur la dynamique attentionnelle : les joueurs suivis articulent ouverture et réduction du champ d'attention en lien avec la stratégie et la tactique. Ce travail sur les prises de décision grâce aux entretiens d'explicitation a permis de répondre à la première hypothèse : **l'analyse du vécu subjectif lors de situations de match, par la répétition des entretiens d'explicitation, développe les connaissances du joueur sur ses façons de prendre des décisions en fonction des moments de match.**

Le dispositif de formation au sein de la structure nous a donné la possibilité d'identifier et de tenter de mieux comprendre les logiques propres des joueurs en situation de match. Dans les entretiens d'explicitation, de nombreuses occurrences sont apparues sur les cycles de préparation mentale pour la majorité des joueurs (quatre joueurs sur cinq). Nous avons pu établir des tendances individuelles mais aussi collectives des cinq joueurs dans leur activité de leader en match.

En effet, les cinq joueurs font référence individuellement à :

- L'utilisation de la formation en préparation mentale dans leur activité sur le terrain pour leurs décisions ;
- La communication à avoir les uns avec les autres dans le bon déroulement du match ;
- La capacité à switcher de focales attentionnelles de moments individuels à des moments collectifs ;
- Savoir prendre en compte les émotions qu'ils ressentent et ne pas les mettre en opposition avec les émotions collectives ;
- Avoir toujours le même but que les autres joueurs sur le terrain, explicitement verbalisé et non pas dans la croyance.

En effet, nous observons, grâce à la formation aux prises de décisions via les entretiens d'explicitation, des transformations chez les joueurs suivis en match. Ces transformations

touchent d'une part l'approche de la préparation mentale au quotidien et d'autre part son utilisation pour leur performance individuelle et collective. Les occurrences des entretiens faisant référence aux différents cycles de préparation mentale sont présentes pour tous les joueurs, à des degrés différents. Sur le rôle du leader de l'équipe, les joueurs ont mentionné l'alternance entre le projet collectif et les intérêts personnels (Campo et al., 2019 ; Berrios et al., 2015). Les joueurs ont appris à travailler et à utiliser les habiletés mentales sur le terrain au service de leur performance. Ce travail influence le joueur dans sa compréhension des habiletés et dans la création de stratégies individuelles et collectives pour leur performance. Dans le suivi des matchs durant notre dispositif, les joueurs leaders étaient capables de donner des détails individuels très intéressants sur leur activité mentale en match. Nous avons pu remarquer la mise en place de stratégies mentales de régulation émotionnelles, motivationnelles et cognitives en match. À plusieurs reprises, les joueurs ont explicité l'utilisation d'outils de préparation mentale. Le lien entre tous les éléments du dispositif est donc fait par les joueurs entre la formation et la performance sur le terrain. Dans la continuité, tous les joueurs utilisent leur ressenti et effectuent ensuite un travail avec leurs coéquipiers en match. Peu d'études se sont intéressées à la structure des joueurs leaders, de manière collective (Cotterill & Cheetham, 2017), nous avons fait émerger des éléments de travail collectif qui demandent d'être poursuivis. En effet, la réflexion sur les contenus partagés par les joueurs pour une meilleure coordination interpersonnelle est un axe de travail sur le sujet (Kerivel, 2019). Dans notre cas, les cinq joueurs leaders suivant le dispositif ont d'ailleurs commencé à échanger de manière privilégiée en match les uns avec les autres sur le dernier match analysé. Ils fonctionnent de plus en plus ensemble sur la gestion des matchs en particulier sur les choix de jeu et la gestion des temps forts et faibles. Ces tendances nous permettent de répondre à la deuxième hypothèse :

Le joueur mobilise en match la formation à la préparation mentale à travers l'utilisation d'outils adaptés pour être efficace pour son équipe sur le terrain. Chaque joueur évolue dans sa réflexion dans la connaissance qu'il a de lui-même. Le suivi réalisé par la répétition d'entretiens d'explicitation permet donc de mieux cerner l'activité du joueur leader de rugby en match et ainsi d'ouvrir une voie de développement nouvelle à l'analyse réflexive de l'activité du joueur leader de rugby, « *dans le but de prendre conscience de sa manière d'agir, ou de réagir, dans les situations professionnelles ou formatives* » (Balas-Chanel, 2014, p. 4). C'est un point utile dans les besoins et les stratégies qu'ils utilisent sur le terrain. Les entretiens d'explicitation sont de plus en plus détaillés avec une mise en évocation plus rapide, une présentification plus forte et une complétude accrue dans la description, rejoignant ainsi les résultats de Mouchet (2021). Les joueurs sont tournés vers eux-mêmes pour faire émerger pas

à pas des éléments préréfléchis (Faingold, 2011) et tous les joueurs sont en situation d'évocation (Vermersch, 1996). De plus, les situations, même si certaines ont des similitudes, présentent : une singularité, la présentification du vécu, le remplissage mémoriel (Vermersch, 2003).

De plus, un autre point, que nous n'avions pas pris en compte initialement, a attiré notre attention au moment du traitement des données : la durée des entretiens. En effet, en moyenne, le premier entretien a duré 24 minutes chez les cinq joueurs, le second a duré 30 minutes et le troisième environ 36 minutes. L'augmentation de la durée des entretiens nous a permis de faire émerger davantage de détails et d'éléments de la conscience préréfléchie des joueurs leaders au cours de leur match (Vermersch, 2012). Ainsi, nous estimons avoir pu accéder plus en profondeur aux connaissances tacites des joueurs, leurs savoir-faire implicites et les actions réalisées en partie inconscientes (Mouchet, 2018). Il semble ainsi que la réitération d'entretiens d'explication montre que le joueur lâche prise plus facilement et va plus loin dans l'évocation de la situation choisie. Ainsi, c'est un point d'appui et un aspect entraînable dans l'analyse de ses compétences de joueur de rugby.

Les joueurs semblent permettre à la fois d'ancrer des éléments subjectifs positifs et d'ouvrir la possibilité d'un travail personnel sur les éléments à améliorer. Les entretiens montrent une amélioration de leurs capacités à analyser le fil du match durant le match. Ensuite, nous notons une phase initiale intéressante, à savoir que les leaders, sur le premier entretien, font tous le choix d'un moment individuel. Ils ont un impact que l'on qualifie ici d'indirect pour l'équipe mais l'explicitation se fait sur un moment de pratique dans leur jeu. Sur le second entretien, trois des cinq joueurs basculent vers du collectif, ils reviennent sur des moments d'échange, des regroupements collectifs etc. Sur le troisième, tous reviennent sur un moment collectif d'échange soit entre leaders soit avec les coéquipiers. Ce glissement est très intéressant et positif dans le rôle du leader de rugby, puisqu'il n'y a pas de leadership efficace si le leader est seul, il a besoin de partenaires autour de lui pour montrer son efficacité (Cotterill, 2013). Chacun des leaders a utilisé cette réflexion *in situ*. Il y a ce versant individuel toujours présent mais l'aspect collectif occupe une part de plus en plus importante dans le vécu du match pour ces joueurs en particulier. Ce qui est intéressant, c'est l'influence collective de chacun des moments des joueurs. Il y a une évolution de la réflexion du joueur sur sa performance individuelle vers une performance liant à la fois individu et collectif (Campo et al., 2019 ; Berrios et al. 2015). Dans les premiers entretiens, les joueurs donnent majoritairement peu d'éléments sur les éléments qu'ils vivent *in situ*. Nous avons amené les joueurs vers une qualité de verbalisation essentielle, c'est-à-dire précise et aussi peu interprétative que possible pour l'intervieweur (Vermersch, 2012).

Nous notons également que ces détails évoluent et sont dépendants du contexte. Nos résultats sont en accord avec Mouchet (2018) sur l'influence qu'ont les différents niveaux de contexte : général, local et de situation. Le contexte général intervient explicitement au niveau de l'arrière-plan décisionnel des joueurs. Le club et sa culture nécessitent une position particulière de la part du joueur. Il doit en intégrer les particularités et orienter le jeu en fonction du projet collectif. C'est aussi le cas par rapport au vécu des joueurs entre eux. Nous remarquons que plus la saison avance, plus les joueurs « savent » ce que vont faire leur partenaire, comment ils veulent jouer les matchs. Nous avons travaillé sur la notion de référentiel commun avec ces joueurs, leur permettant de reconnaître, juger ou interpréter la situation d'une manière similaire (Fiore & Salas, 2006). En ce qui concerne le contexte local, les joueurs leaders sont orientés par rapport aux consignes et à la stratégie d'avant-match, dans le but d'optimiser l'efficacité collective (Mouchet et Bouthier, 2006). L'expérience collective et la familiarité des situations influencent leurs choix de jeu. L'expérience subjective du joueur leader oriente le match, à travers ses états internes, ses objectifs, son contenu attentionnel mais aussi ses valeurs personnelles, ses *sensibilités à* (Récopé, Fache, Boyer, & Rix-Lièvre, 2013). Les valeurs déterminent ce qui vaut et ce qui importe (Canguilhem, 2003) ; si les joueurs partagent les mêmes valeurs, les éléments peuvent être communs et partagés. La situation demande au joueur de prendre en compte son environnement de l'instant. Ceci implique la prise en compte d'éléments comme la météo chez certains joueurs ou le score par exemple chez le demi d'ouverture qui adapte la tactique de match en fonction des moments de match ; ou encore lorsque le capitaine, le vice capitaine et le demi d'ouverture se regroupent lorsqu'un joueur important (le talonneur) est en difficultés sur le plan physique et le sollicitent pour la suite de l'action. Les cinq joueurs semblent faire preuve d'une adaptabilité de plus en plus rapide au cours des situations analysées. Ils utilisent à la fois leur perception des situations et les retours de leurs coéquipiers pour évaluer la situation et prendre la décision adéquate pour la suite du match.

Enfin, nous avons tenté de formaliser le point de vue des joueurs sur le dispositif de formation proposé. Nous nous sommes rapprochés des modèles précédents de Mouchet (2015, 2021) pour obtenir des retours de type feedbacks sur notre intervention ainsi que des ouvertures pour optimiser notre travail. Ces éléments nous ont permis de l'affiner en vérifiant l'exactitude des résultats obtenus par rapport à la vision du joueur et à l'intérêt de ce type de dispositif dans le quotidien de ces joueurs de haut niveau. En référence aux questions posées aux cinq joueurs,

ces derniers ont vu une véritable plus-value à analyser les situations dans lesquelles ils ont un rôle important à tenir et à travailler la préparation mentale pour leur propre développement personnel en vue de la performance. Ils ont pu, pour l'un, se voir en détails dans l'action et, pour l'autre, comprendre ce qu'il utilise pour prendre une décision. Les joueurs ont perçu des éléments cohérents avec les résultats obtenus grâce à notre méthodologie. Sur la question de l'utilité quotidienne de ce dispositif de formation, les cinq joueurs l'utilisent pour travailler sur leur statut de leader et sur leur poste, qui leur imposent des décisions à prendre dans le jeu : ce travail semble leur avoir permis de cibler ce qu'ils faisaient, en particulier en contexte de match. Les retours des deux entraîneurs de l'équipe, l'entraîneur des avants et l'entraîneur des arrières, sont aussi très intéressants. Ils s'accordent sur l'importance de ce travail de formation pour le développement du joueur. Dans l'analyse de la saison, ils remarquent des différences notables avant/après le travail de recherche sur la performance du joueur dans la gestion individuelle et collective des matchs.

Dans les perspectives d'amélioration du dispositif, à ce niveau, les entraîneurs souhaiteraient encore davantage de rapidité dans les retours sur les résultats en préparation mentale, ce qui n'est pas toujours aussi facile à prendre en compte. Ils souhaiteraient aussi avoir plus de possibilités de temps d'échange et de « formation » de leur côté pour comprendre toutes les spécificités du travail mis en place. Cela rejoint les travaux de Saury (2008) sur la notion de boucle et nous nous sommes inspirés de la notion de dispositif en spirale de Mouchet (2015). Pour le développement du dispositif présenté, nous avons privilégié le versant joueurs. Notre posture de chercheur intervenant doit envisager les temps de recueil et les temps de formation auprès des staffs en lien avec notre collaboration. En effet, faire des retours sur les joueurs au cours du travail de recherche auprès des entraîneurs peut permettre au staff de lier leur intervention d'un point de vue rugbystique avec la nôtre. D'après leurs retours et pour aller plus loin, il serait intéressant de pouvoir construire des cycles d'entraînement rugby sur l'utilisation d'une approche de préparation mentale associée avec eux afin d'être encore plus précis sur les besoins rugby, physiques mais également mentaux. Également, ils estiment important de pouvoir lier ce dispositif à d'autres aspects, comme par exemple dans le cas des blessures. En effet, la blessure est une période que l'athlète peut vivre difficilement. Verger (2019) explique que ces arrêts forcés provoquent inquiétude et préoccupation chez l'athlète. La blessure peut ainsi générer des séquelles psychologiques (Clément, Arviren-Barrow, & Van Horn, 2016) ; elle est aussi un moment privilégié d'introspection et de réflexion personnelle pour le joueur, il semble intéressant de profiter de cette période pour faire travailler le joueur sur les différentes

étapes de la blessure : choc, refus et anxiété, colère et augmentation de l'émotivité, négociation, dépression, acceptation et espoir (Bahr & Krosshaug, 2005).

Tous ces points nous offrent des axes d'amélioration en tant que chercheur et aussi intervenant. Nous sommes partisans de l'intérêt d'obtenir les points de vue des entraîneurs et des joueurs puisque nous sommes dans une recherche collaborative.

3.2. Discussion sur la méthodologie de recherche-intervention

Notre travail de recherche nous permet de faire émerger des réflexions sur les apports de notre méthodologie mais aussi des facteurs considérés comme limitants ainsi que les perspectives pour les dépasser. Nous les présentons dans cette section.

3.2.1. Avantages de notre approche méthodologique

L'approche avec la formation à la préparation mentale et à l'utilisation de l'expérience subjective présente plusieurs avantages.

Tout d'abord, la pluralité des méthodes mobilisées offre une analyse plus fine de l'activité au service et de la formation du joueur. Nous prenons en compte plusieurs éléments utiles à son développement de sportif mais aussi de personne. L'utilisation de la préparation mentale et de l'utilisation de l'expérience subjective sont complémentaires sur le terrain ou en dehors du terrain et ayant des répercussions sur l'activité sur le terrain. Notre méthodologie permet d'aborder d'une part des éléments quantitatifs avec la formation en préparation mentale et les questionnaires psychométriques analysés statistiquement ; mais aussi, des éléments qualitatifs avec l'utilisation de l'expérience subjective du joueur. Nous estimons intéressant d'utiliser ce type de méthode mixte puisqu'elle couple deux approches considérées différentes au niveau scientifique. Spécifiquement, le travail de préparation mentale a ouvert l'échange sur des éléments peu abordés de jeunes joueurs d'un centre de formation de Top14 : la pression du résultat, la découverte d'émotions, les chutes de motivation, la difficulté d'être attentif, le développement de jeunes hommes de 18 à 21 ans. Ce sont des réflexions qui sont nouvelles pour les joueurs leaders et qui ouvrent la voie de la réflexion quant à l'équilibre du joueur vis-à-vis de sa pratique afin d'être le plus performant possible.

Le fait de suivre cinq joueurs sur les mêmes matchs a aussi permis de croiser des éléments sur le dernier entretiens, puisque les leaders avaient des relations entre eux au cours des matchs.

Sur les premiers entretiens, les points de vue divergeaient sur le rapport à la situation mais peu à peu ils se sont rapprochés pour prendre les décisions à plusieurs afin d'optimiser l'organisation collective. Cela permet d'analyser en détails les orientations subjectives des joueurs en match et ainsi de faire émerger une forme de culture commune au sein du club sur les sensibilités de jeu en match, qui mériterait un travail de recherche intéressant.

Lors du premier entretien, les joueurs avaient des difficultés à accéder à l'évocation (Vermersch, 1996). Du fait de leur pratique quotidienne, ils voulaient nous expliquer ce qu'ils faisaient en match. La bienveillance et le ralentissement de l'action ont été un point essentiel. De la même manière, la mise en place d'un contrat de communication a été importante pour le bon déroulement des entretiens. Sur la suite des entretiens, nous avons noté plus de facilité à accéder à la mémoire concrète, à lâcher prise sur l'entretien pour accéder aux informations nécessaires (Martinez, 1997). À la manière des recherches de Lainé (2018) ou Candy (2016), nous constatons que les entretiens ne sont pas tous de même qualité, par leur richesse et le passage vers l'évocation du joueur. Nous constatons que pour tous les joueurs, la réitération des entretiens permet cet apprentissage.

Nous souhaitons à présent discuter notre choix d'employer une méthodologie mixte pour cette recherche (Creswell, 2015). Nous avons pris comme point de départ l'approche multiméthodes de Light et al. (2014) concernant le vécu subjectif en situation de pratique. Nous avons souhaité caractériser les complémentarités et alliances entre l'approche qualitative et l'approche quantitative (Pinard, Potvin, & Rousseau, 2004). La présentation et la discussion commune des résultats montrent des proximités et des réinvestissements d'éléments issus des données statistiques dans l'activité subjective (Guetterman et al., 2015). Nous avons néanmoins pu remarquer des différences de résultats entre certains de nos tests psychométriques et l'OMSAT. En effet, ce dernier présente pour les cinq leaders des évolutions significatives pour chacun des habiletés. Pour les habiletés émotionnelles, les deux correspondent avec des évolutions significatives dans les deux tests, cela correspond donc à l'OMSAT. Pour les habiletés motivationnelles, l'EMS-2 n'évolue pas significativement pour cinq des six catégories. Concernant le QSPP, les buts de maîtrise et de compétition évoluent. Il y a donc une différence entre les deux tests. Enfin, pour les habiletés cognitives, comme pour les habiletés émotionnelles, six de sept catégories d'analyse évoluent significativement. Nous justifions cet élément en expliquant que les données initiales issues de l'autodétermination sont élevées et peuvent évoluer difficilement. Les joueurs ont déjà une motivation forte à s'engager pour performer, les objectifs sont simplement à caractériser vers de la maîtrise en lien avec la collaboration avec notre structure (Nicholls, 1984). Dans notre recherche, l'analyse quantitative

a permis de confirmer les éléments explicités par les joueurs au cours de l'analyse qualitative (Kermarrec et al., 2021). L'articulation entre les deux points de vue nous permet d'envisager l'intervention sur l'analyse de l'activité et en préparation mentale avec de nouvelles méthodes. Les entretiens d'explicitation, avec l'utilisation de la vidéo de match, comme nous l'avons souligné précédemment, permet de gagner en détails et en précision de la part de chaque joueur. La vidéo sert d'amorçage à l'explicitation pour réactiver la mémoire du joueur et se focaliser sur les moments qu'ils considèrent comme importants (Mouchet & Turon, 2021). C'est aussi dans la méthodologie un choix permettant déjà une articulation de données entre les propos du joueur et l'observation visuelle de son activité physique sur le terrain. Nous pouvons comparer les verbalisations subjectives de l'activité et les traces de cette activité (Mouchet, 2014). Cela permet d'augmenter la complétude et la validité des données (Vermersch, 2012). C'est un avantage indéniable dans la compréhension de la conscience en acte du joueur et de sa lucidité par rapport aux situations : créer et ancrer des éléments d'expérience pour la suite de sa carrière.

Puisque nous avons déjà utilisé les entretiens d'explicitation dans le cadre de notre master, les contrats de communication et l'utilisation d'un ralentissement du rythme de parole étaient maîtrisés pour accompagner au mieux le joueur vers lui-même et vers l'évocation (Mouchet, 2018). Nous avons pris conscience que des effets transformatifs ont eu lieu dans notre manière de mener les entretiens. Il y a des éléments que nous considérons avoir bien fait. En effet, avec la répétition des entretiens, nous avons acquis une forme d'expertise dans la façon de mener les entretiens auprès des joueurs. La réitération d'entretiens d'explicitation montre que le joueur lâche peu à peu prise et accède à un niveau intéressant d'évocation de la situation choisie. Nous considérons que notre capacité d'interviewer offre au joueur un point d'appui et un aspect entraînable dans l'analyse de ses compétences. Aussi, nous avons évolué positivement sur la reconnaissance des moments d'évocation et ceux d'explicitation (Vermersch, 1996). Cela nous permet de ramener l'interviewé vers l'évocation si besoin. Ensuite, nous avons progressé dans les relancer de chaque ouverture des joueurs sur les contenus attentionnels ou encore sur les états internes, ce qui faisait sens pour lui pour emmener le joueur à analyser son vécu comme un objet de connaissances et de construction d'expériences à partir de sa réflexion (Vermersch, 2011). Néanmoins, nous restons lucides en soulignant que certains éléments auraient pu être encore davantage explicités. Dans les difficultés encore persistantes, il est parfois difficile, pour nous, de rester attentif à chaque élément sur des entretiens de quarante minutes. Une autre difficulté persiste, l'accompagnement des entretiens basés sur des situations-problèmes (Faingold, 2002). Enfin, comme nous étions le seul intervieweur et le seul codeur pour la

validation, cela peut être considéré comme une limite dans l'interprétation des entretiens d'explicitation. Nous avons cependant tenté de ne pas orienter nos questions au regard des cycles en cours, à la recherche d'effets de transformations issus de nos interventions (Mouchet, 2018).

3.2.2. *Limites méthodologiques persistantes*

D'un point de vue méthodologique, nous n'avons pas pu mesurer le leadership à l'aide d'une échelle comme celle de Chelladurai et Saleh (1980) pour les entraîneurs. Les études sur le travail du leadership du sportif n'ont actuellement pas permis de créer cette échelle. Nous avons essentiellement mobilisé les récents travaux de Fransen (2014, 2015, 2018) et Cotterill (2012, 2013, 2014, 2017, 2019). Ce choix peut constituer une limite dans notre travail mais également une ouverture intéressante pour la suite de la recherche sur les leaders. Nous n'analysons pas le leadership ou les habiletés sociales à proprement parler du joueur d'une équipe. Nous avons fait le choix de former les joueurs sur des éléments de la performance mentale du leader. Notre objectif était de l'initier à l'utilisation de la préparation mentale et de l'expérience subjective pour sa performance de joueur leader sur le terrain. D'une part, nous estimons que ce travail de thèse présente un intérêt pour les joueurs dans leur formation vers le très haut niveau du rugby français. D'autre part, notre priorité de thèse est de produire des connaissances scientifiques. Nous avons mobilisé des concepts et des notions cohérents pour ouvrir la réflexion à l'utilisation de modèles complémentaires et de nouveaux outils, à travers la mise en place d'un dispositif de formation avec une création méthodologique.

Dans ce sens, le monde scientifique ouvre régulièrement des débats intéressants sur les orientations de recherche utilisées, en particulier la notion de méthode mixte (Vors, 2020). En effet, récemment, la recherche de Vors, Girard, Gal-Petitfaux, Lenzen, Mascret, Mouchet, Turcotte et Potdevin (2020) a montré que les recherches avec l'approche écologique sont peu utilisées pour l'intervention puisque qu'elle présente une seule méthode de recueil de données. Nous contribuons à montrer l'intérêt à l'utilisation des méthodes mixtes pour l'intervention en sport. Sur les habiletés mentales, nous avons réfléchi sur la capacité de ces joueurs leaders à transférer cette progression statistique des tests psychométriques sur le terrain. Nous avons tenté de mobiliser le point de vue des joueurs leaders et des entraîneurs pour tenter de comprendre si notre travail avait eu un impact sur le joueur, mais il reste des éléments à créer sur ce sujet. Nous estimons que pour aller plus loin dans l'utilisation du dispositif de formation et pour en optimiser l'impact, l'évaluation est à ce jour une clé de développement.

Dans ce sens, le nombre restreint de cinq joueurs évalués pour dix joueurs suivis peut s'apparenter à une limite dans le traitement quantitatif et les évolutions significatives observées. Cela peut avoir engendré des biais d'évolution pour les joueurs. Nous en sommes tout à fait conscient et notre choix s'explique par la quantité de travail dans le suivi des joueurs et le traitement des données à la fois quantitatives et qualitatives.

Ensuite, il nous est difficile de ne pas parler de la situation sanitaire, due au Covid-19, rencontrée tout au long de notre 2^{ème} et 3^{ème} année de travail, il a fallu s'adapter constamment et modifier les dates de recueil de données, en lien avec le staff Espoirs avec lequel nous avons travaillé. En effet, nous avons débuté notre recueil de données au cours de la saison 2019-2020, et nous avons été obligé de le retarder d'un an au cours de la saison 2020-2021, en repartant de zéro. Ceci nous amène à faire une méta-analyse de notre intervention (Donnay et Charlier, 2008). Le contexte du Covid-19 nous a obligé à plusieurs adaptations. Nous en listons quelques-unes pour l'exemple :

- Modifier régulièrement des dates de nos réunions avec les joueurs ;
- S'adapter aux joueurs au quotidien avec le groupe professionnel en raison des bulles sanitaires ;
- Prendre en compte les différentes heures de couvre-feu ;
- Déplacer les recueils de données suite à des reports de match dus à la présence de cas positifs aux différents tests sanitaires obligatoires.

Nous précisons tout de même que nous nous considérons extrêmement chanceux d'avoir pu mener ce travail à son terme et d'avoir continué à travailler dans ces conditions complexes. Cette recherche nous a amené à construire des compétences d'adaptation indéniablement. En termes de travail, nous avons également pu appréhender le travail en équipe avec le staff et les joueurs grâce à cette implantation, dans la communication et le savoir-vivre dans une structure préprofessionnelle de rugby. Enfin, nous avons développé des capacités dans notre communication, constante et quotidienne avec toutes les personnes de la structure, afin de présenter nos travaux, nos réflexions, notre organisation scientifique. Au quotidien, ce fut important de diffuser notre travail avec tous les membres de la structure d'accueil, engagés dans notre bien-être malgré la période incertaine.

Ce travail a eu un impact chez les joueurs et c'est une satisfaction. Il en a également eu un sur nous-mêmes, à la fois en tant qu'intervenant et en tant que chercheur. En effet, tout au long de la recherche, nous avons tenté de nous questionner sur les liens entre théorie et pratique nécessaires à la construction de notre thèse afin de produire des connaissances scientifiques.

Notre posture de chercheur-intervenant présente certaines difficultés (Barbier, 1996), néanmoins elle a été choisie en connaissance de ces éléments. Nous précisons que nous avons, tout au long de notre de travail, pris de précautions pour limiter ces difficultés et revu régulièrement les liens avec le milieu d'intervention, à savoir le centre de formation de l'Association Sportive Montferrandaise (Leblanc, 2017). Nous avons constamment créé de la coopération et de la proximité avec les différents acteurs de la structure (Saury, 2008). Notre recherche collaborative a permis de contribuer à la création de connaissances scientifiques (Delalandre, 2012). La rencontre entre le monde scientifique et le monde pratique a permis de réduire l'écart entre eux permettant de maintenir la complexité de l'activité (Le Moigne, 1990) Les problématiques rencontrées au cours de notre travail de thèse comme le Covid-19 ont pu être appréhendées grâce à la bienveillance commune et le cadre prédéfini entre les deux parties. Les échanges initiaux et les régulations ont facilité nos relations dans le quotidien des différents acteurs de ce milieu particulier (Rix-Lièvre, 2010). Ces précautions ont facilité notre travail, tant à la fois vis-à-vis du staff dans lequel nous avons évolué mais aussi avec les joueurs qui, par leur investissement et leur sérieux, ont grandement facilité notre travail de thèse.

Sur notre position d'intervenant en préparation mentale, notre travail a nécessité la délimitation de principes déontologiques préalables. En effet, nous sommes dans une position d'interface entre les entraîneurs et les joueurs. Il semble donc primordial de créer une relation de confiance avec les deux parties pour évoluer au mieux au quotidien. Pour commencer, nous nous sommes concentré à respecter la demande de la structure, l'utilisation d'outils uniquement acceptés scientifiquement et des retours de résultats auprès de chacun des acteurs de la structure, du joueur au staff (Rosnet, 2005). Tout d'abord, nous avons préalablement présenté notre travail aux joueurs et fait signer un papier de consentement par chacun, nous précisons que tous les joueurs ont accepté. Ensuite, nous avons présenté nos tests psychométriques aux entraîneurs, qui les ont validés avant leur utilisation. Nous avons enfin préalablement défini des moments de retours de résultats et d'échanges, selon les boucles longues et courtes (Saury, 2003). Ces éléments ont facilité notre travail quotidien. Concernant les données des joueurs, elles sont présentées à la structure dans une logique de travail et d'explication de notre démarche de recherche. Pour le reste, elles ne sont pas diffusées à l'extérieur des membres du staff sportif. Néanmoins, malgré toutes les précautions présentées, nous restons conscients du caractère très spécifique à la structure de notre recherche. En tant que chercheur, il nous semble important de le présenter au mieux, puisque nous nous sommes adaptés au fonctionnement pour mener à bien notre recherche collaborative (Vinatier & Morissette, 2015). Au moment du début du dispositif

de formation, nous connaissons les cinq joueurs et la totalité de l'équipe puisque c'est notre deuxième année avec cette catégorie. Cela facilite la confiance dans le travail en préparation mentale par les échanges des joueurs les uns avec les autres. Pour ce qui du lâcher prise au cours des entretiens d'explicitation, il a été difficile pour trois des cinq joueurs au premier entretien mais la totalité des joueurs a peu à peu accédé à l'évocation au cours des trois entretiens, ce qui est un avantage pour notre recherche. Nous devons faire comprendre les responsabilités et les attentes envers les joueurs pour éviter une ambiguïté des rôles de chacun (Kahn et al., 1964). Notre attitude est placée sur l'empathie, l'écoute et l'observation du joueur. Il faut noter que dans leur façon de nous parler du déroulement du jeu, de leurs choix de leaders, ils savaient que nous étions au courant du projet de jeu du club, des stratégies de jeu, des objectifs, du rôle de leaders qu'ils devaient tenir dans les matchs qui ont été traités. Nous nous sommes attachés à maintenir des principes en lien avec notre posture vis-à-vis des joueurs pour ne pas interférer dans notre dispositif. Nous avons toujours respecté les principes de la recherche-intervention visant à aider sur le terrain à une transformation de l'activité (David, 2000). L'articulation de points de vue pour construire l'expérience et de notre méthodologie pour caractériser l'activité du joueur leader ont été cohérents pour notre travail (Mouchet, 2018). Sur le terrain, nous soulignons néanmoins des difficultés périodiques en tant que chercheur implanter sur le terrain à réfléchir notre processus de recherche au cours de ce travail. Notre posture épistémologique a été difficile à maintenir tout au long de la saison. En effet, le contexte sanitaire, avec les couvre-feux et confinements, nous a obligé à rester sur des périodes plus longues dans la structure pour ne pas interférer avec la bulle sanitaire mise en place et nous avons beaucoup échangé avec les joueurs sur les incertitudes sanitaires et sur les matchs. Pour les joueurs, nous avons rappelé plusieurs fois le cadre déontologique défini (Asloum & Guy, 2017). Cette posture de chercheur-intervenant n'a donc pas été toujours aussi simple à gérer que nous le pensions au début de notre recherche.

3.2.3. *Proposition de modélisation et perspectives*

L'interprétation des résultats a permis de confirmer nos trois hypothèses. Ainsi, malgré un échantillon réduit, nous proposons une ouverture à l'intervention à travers une tentative de modélisation de notre recherche, d'une part pour les futures recherches scientifiques sur le sujet. D'autre part, dans notre collaboration avec la structure, c'est l'occasion de présenter des résultats issus d'une boucle différée, sur le dispositif de formation que nous avons pu concevoir, mettre en œuvre et évaluer.

Nous reprenons ainsi les trois thèmes de formation que nous avons tentés d'optimiser en préparation mentale :

- Les habiletés motivationnelles ;
- Les habiletés attentionnelles ;
- Les habiletés émotionnelles.

Dans ce modèle, nous prenons en compte un élément supplémentaire par rapport à notre travail, les habiletés sociales. Nous les avons appréciées à travers les entretiens d'explicitation et mentionnées sur la formation en préparation mentale, mais nous n'avons pas pu les analyser précisément et quantitativement. Or le leader a un rôle déterminant dans les aspects sociaux au quotidien mais aussi en match. L'utilisation d'une grille d'analyse des communications et leur utilité à la manière de Light, Harvey et Mouchet (2014) ou Turon (2018) sur les entraîneurs pour analyser l'intersubjectivité est un domaine que les prochaines études pourraient investiguer chez les joueurs. Dans le rapport des joueurs leaders les uns aux autres en contexte de match, des éléments clés peuvent émerger des échanges et communications entre eux. Il serait intéressant de pouvoir les analyser pour les optimiser pour les joueurs dans leur match. Le fonctionnement collectif des leaders a un impact sur la performance collective (Fransen et al., 2018). Un travail spécifique sur le fonctionnement collectif est ainsi envisageable.

Concernant le cycle de formation aux prises de décisions à travers l'utilisation de l'expérience subjective comme ressource en formation, les entretiens avec les cinq joueurs ont fait émerger des compétences :

- Atteindre un niveau de verbalisation suffisant, par l'accès à l'évocation ;
- Être conscient de son activité en match ;
- Utiliser les habiletés mentales sur le terrain.

L'utilisation de l'expérience subjective pour la formation du joueur de rugby est intéressante dans le réfléchissement de son vécu en pratique. Cette recherche contribue donc à l'ouverture vers de nouvelles perspectives d'optimisation de la performance mentale du joueurs leader en match, mobilisant à la fois les domaines de psychologie du sport à travers la préparation mentale et la psychophénoménologie à travers l'analyse de l'activité en contexte réel de pratique comme ressource en formation pour le joueur.

Ainsi, nous présentons le modèle suivant couplant les deux approches scientifiques :

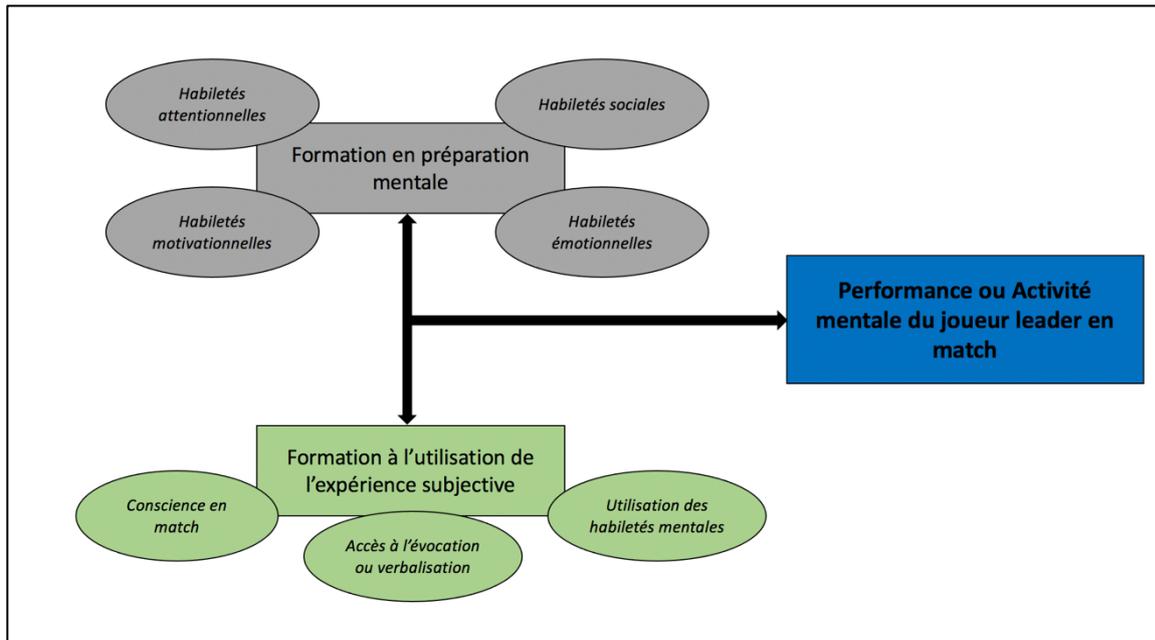


Figure 85. Vers un modèle théorico-pratique de la formation du joueur leader en rugby (Couhert, 2021)

Ce modèle peut être optimisé sur des aspects pratiques. En effet, la quantité de données obtenues est une limite actuelle. Des outils de simplification sont à envisager sur des futures recherches sur le sujet.

De plus, comme il s'agit d'une proposition, les prochaines études pourront avoir pour objectif de confirmer ce modèle sur des échantillons plus importants et d'autres sports. Nous sommes conscients que nous proposons un modèle en lien avec une structure de recherche particulière, en raison de notre recherche collaborative et de notre intervention. Il est possible que cela diffère également en fonction sur des catégories d'âge et sur d'autres niveaux de pratique.

Chapitre 4. Conclusion

Cette thèse porte sur la formation du joueur leader en rugby à travers la préparation mentale et l'expérience subjective. Elle consistait à élaborer, à mettre en œuvre et à évaluer un dispositif de formation basé sur la préparation mentale et sur la prise en compte de l'expérience subjective comme outils d'aide au développement de la performance des joueurs leaders d'une équipe de rugby. Nous avons abordé la préparation mentale comme un accompagnement du joueur dans son développement, afin d'améliorer ses habiletés mentales en lien avec le terrain.

Notre travail était basé sur la mise en place d'une recherche intervention (David, 2000). Nous avons choisi de prendre une posture de chercheur articulatoire comme l'appellent Quidu et Favier-Ambrosini (2012) avec une sensibilité à la complémentarité des courants théoriques et pour l'utilité pratique de connaissances académiques. Nous avons fait le choix d'une approche complémentaire de trois éclairages scientifiques :

- La psychologie sociale : le leadership individuel et collectif du joueur ;
- La psychologie du sport : développement des habiletés mentales ;
- La psychophénoménologie : pour la conscience de sa pratique.

Notre recherche fait du rugby de haut niveau jeunes son terrain d'étude. Nos choix théoriques nous ont amené à mobiliser les travaux sur le leadership des joueurs (Fransen et al., 2014). Les réflexions en psychologie du sport nous ont permis de construire un corpus de connaissances et de développer l'intervention auprès d'athlètes pour optimiser leur performance (Delignières, 2020). Nous faisons le choix de nous inscrire dans des cycles en lien avec ces thèmes à partir des récents travaux de Campo et Djaït (2016). Ensuite, à la manière de Mouchet (2018), nous nous sommes placés dans un paradigme compréhensif de l'expérience subjective issu des travaux de Dosse (1995). Il s'agit de la description d'un vécu singulier, propre à celui qui le vit, à partir d'un acte réfléchissant (Vermersch, 2006).

Nous avons utilisé une méthodologie basée sur une formation en préparation mentale de cinq joueurs leaders et la répétition de trois entretiens d'explicitation avec chaque joueur sur une situation de match. Nous avons fait le choix de coupler ces deux éléments pour tenter d'ouvrir l'analyse du joueur, sans se réduire à l'un ou l'autre de ces éléments (Rosnet, 2005). En effet, cette approche dite mixte nous a permis de coupler une analyse subjective à des éléments quantitatifs indépendants de notre interprétation. Cela permet de renforcer ou non notre analyse qualitative issue de l'interprétation des entretiens d'explicitation, puisque « *les méthodes*

mixtes pourraient contribuer à faire évoluer les recherches qualitatives en intervention, en améliorant la compréhension de l'activité in situ des pratiquants ou des intervenants » (Kermarrec, Regaieg, & Clayton-Bernard, 2021, p. 3). Nous nous inscrivons dans cette réflexion, soulignant que de nouvelles perspectives d'analyse de l'intervention auprès du joueur peuvent voir le jour et apporter de la nouveauté dans l'analyse de pratique.

En ce qui concerne les résultats sur les aspects mentaux, tout d'abord, notre travail de recherche a montré que les joueurs suivant une formation en préparation mentale font évoluer très significativement leurs habiletés mentales en comparaison des joueurs ne l'ayant pas suivie. Spécifiquement aux thèmes abordés au cours de la formation, la motivation évolue de manière positive sur le continuum d'autodétermination selon Deci et Ryan (1985). De la même manière, les joueurs ont évolué significativement vers des buts d'accomplissement de maîtrise (Nicholls, 1984). Pour les habiletés d'attention et de concentration, sur la base du modèle de la flexibilité attentionnelle de Nideffer (1976), elles ont évolué significativement, mais restent loin des niveaux maximaux du test utilisé. Enfin, pour les habiletés émotionnelles, les deux tests ont montré une évolution significative des compétences émotionnelles envers eux-mêmes et également envers autrui. Suite aux résultats obtenus, nous constatons que la formation mentale des joueurs est un point important dans leur développement rugbystique pour accéder au monde professionnel. Ce travail doit être développé en vue de l'amélioration de la performance personnelle du joueur et de la performance collective générale de l'équipe. La formation des leaders semble donc primordiale à la fois pour associer toute une équipe dans un but commun et pour permettre au joueur de suivre ses objectifs personnels, dans une catégorie charnière vers le très haut niveau du rugby français. En effet, il nous semble important de développer la formation du leadership, en lien avec le travail de poste du joueur sur le terrain, pour lui donner la possibilité, selon le contexte du match, de prendre la décision qui sera favorable à son équipe. Enfin, le dernier cycle sur les prises de décisions contribue à étayer les travaux actuels sur les propositions de pédagogie phénoménologique visant à prendre en compte le point de vue du joueur leader, à partir de la verbalisation de sa pratique (Mouchet, 2021). La répétition des entretiens constituait un cycle de travail sur les prises de décisions, couplant les entretiens avec l'utilisation de la vidéo comme trace de l'activité individuelle du joueur (Mouchet, 2011). Les dispositifs tentent « *d'illustrer la prise en compte de la subjectivité des acteurs comme un objet d'analyse et une ressource pour la formation* » (Mouchet, 2015, p.102). Nos résultats ont permis de caractériser des évolutions chez les cinq joueurs dans les entretiens avec d'une part, une qualité supérieure sur le troisième entretien grâce à un lâcher-prise de tous les joueurs pour accéder à l'évocation ; et d'autre part, la possibilité de caractériser des régularités et des

différences dans la structuration et la dynamique attentionnelle de chacun des joueurs (Husserl, 1991). Les résultats montrent des références et des allers-retours réguliers entre préparation mentale et expérience subjective. Les joueurs se sont appropriés l'approche et les outils de préparation mentale pour tenter d'optimiser leur performance sur le terrain en tant que leader de leur équipe. Les joueurs apprennent bien des situations pendant et après l'action (Mouchet, 2016). Nous avons ainsi pu remarquer les transformations des joueurs dans leur pratique et dans leur analyse.

Nous avons donc répondu à notre question de recherche puisque notre dispositif de formation basé sur la préparation mentale et sur la prise en compte de l'expérience subjective permet de faire évoluer le joueur leader dans sa pratique en match. Il transforme l'activité des joueurs en match, constituant un nouvel apport pour les sciences et pour l'intervention. Ce travail réflexif sur sa propre pratique permet d'envisager des modifications dans sa façon d'être professionnel et donc d'améliorer sa façon d'intervenir. L'approfondissement de ce travail est d'ores et déjà envisageable. Pour améliorer le travail de recherche sur le dispositif de formation, l'analyse et l'évaluation de ce dernier sont des points qui semblent être primordiaux à l'heure actuelle. Cela permettra d'affiner les moyens pour que le travail soit le plus efficace possible. Ainsi, en accord avec le modèle de Bouthier (1995), certains points de la performance sont encore peu développés, en particulier la préparation mentale et le stratégique- tactique. Il est en de même avec les travaux actuels menés par Campo et al. (2019b) sur les liens entre performance et émotions et particulièrement les relations interpersonnelles sur le terrain. Nous avons tenté d'apporter un éclairage supplémentaire sur le sujet, dans un domaine d'actualité du sport français qu'il convient de continuer à investiguer.

Cette thèse est fortement ancrée dans les logiques de psychologie à travers la mobilisation de différents modèles théoriques complémentaires pour le joueur : la psychologie du sport, la psychologie sociale et la psychophénoménologie. Nos travaux invitent les différents intervenants à contribuer à l'analyse de l'activité du joueur en contexte de pratique. Sa logique propre et ses habiletés mentales sont un point de départ de l'optimisation de sa performance à travers sa formation. Nous nous inscrivons dans le développement de cette réflexion pour continuer d'améliorer la formation des joueurs pour atteindre le niveau professionnel à travers des habiletés motivationnelles, émotionnelles et attentionnelles mais également sociales, primordiales pour les leaders des équipes de rugby.

Enfin, ce travail de thèse a fait l'objet en ce qui nous concerne d'un recrutement en qualité de préparateur mental à mi-temps à l'issue de notre recueil de données au centre de formation de l'ASM Clermont Auvergne, sur les catégories Espoirs (moins de 21 ans) et Crabos (moins de 18 ans). Ainsi, nous avons la chance de pouvoir poursuivre notre réflexion sur la formation du joueur en vue d'optimiser sa performance sur cinq années (deux ans Crabos et trois Espoirs). Nous avons également obtenu une accréditation de la Fédération Française de Rugby en tant que « *Sport Scientist* » et de « *Préparateur mentale des joueurs(euses)* » en Haut Niveau Jeunes et Académies. Cet emploi et cette accréditation nous permettent d'envisager le développement scientifique et pratique de notre réflexion de thèse dans la création d'une analyse précise du niveau de leadership chez le joueur et d'un suivi en préparation mentale propre à la structure et à la culture du club, et au-delà. Nous sommes dans la perspective future de pouvoir obtenir notre qualification aux fonctions de maître de conférences en Science et Techniques des Activités Physiques et Sportives (STAPS) et poursuivre notre travail de recherche sur le terrain. Nous souhaitons également pouvoir exploiter ce travail sur d'autres échantillons dans le monde professionnel ou dans d'autres sports, afin de pouvoir effectuer des comparaisons sur les similitudes existantes entre les différentes catégories et les différents sports.

Bibliographie²²

Abernethy, B. (2001). Attention. In R. N. Singer, H.A. Hausenblas and C.M. Janelle (Eds.), *Handbook of sport psychology* (2nd ed., p. 55-85). New York: Wiley.

Abernethy, B., Maxwell, J. P., Masters, R. S., Van Der Kamp, J., & Jackson, R. C. (2007). Attentional processes in skill learning and expert performance.

Abramis, D. J. (1994). Work role ambiguity, job satisfaction, and job performance: Meta-analysis and re- view. *Psychological Reports*, 75, 1411–1433.

Alexandre, M., Cloutier, K., & Amyot, D. (2020). Explicitation du savoir-enseigner en formation générale des adultes. *Expliciter*, (125), 18-24.

Altet, M. (2000). L'analyse de pratiques : une démarche de formation professionnalisante ? *Recherche & Formation*, 35, 25-41.

Amade-Escot, C. (2001). Les recherches didactiques et les pratiques d'enseignement en éducation physique et sportive. *Les didactiques des disciplines: un débat contemporain*, 4, 155.

Amiot, C. E., Gaudreau, P., & Blanchard, C. M. (2004). Self-determination, coping, and goal attainment in sport. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 26(3), 396-411.

Apitzsch, E. (2009). A case study of a collapsing handball team.

Araujo, D., Davids, K., & Hristovski, R. (2006). The ecological dynamics of decision making in sport. *Psychology of sport and exercise*, 7(6), 653-676.

Araujo, D., Hristovski, R., Seifert, L., Carvalho, J., & Davids, K. (2019). Ecological cognition: expert decision-making behaviour in sport. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 12(1), 1-25.

²² Normes Bibliographiques : APA 7^{ème} édition.

Argusa, J. (2020). Conception d'un serious game de simulation pour la formation des leaders de jeu du rugby à la prise de décision. Thèse de doctorat.

Asloum, N., & Guy, D. (2017). La recherche collaborative en éducation et formation Instrument ou enjeu éthique de la recherche?. *Phronesis*, 6(1), 74-87.

Bahr, R., & Krosshaug, T. (2005). Understanding injury mechanisms: a key component of preventing injuries in sport. *British journal of sports medicine*, 39(6), 324-329.

Balas-Chanel, A. (2014). La pratique réflexive dans un groupe, du type analyse de pratique ou retour de stage. In *Revue de l'analyse de pratiques professionnelles*, 2, pp 28-49.

Bandura, A. (2007). Auto-efficacité: le sentiment d'efficacité personnelle (2e éd.). *Bruxelles: De Boeck*.

Barbier, C. (2011). Autoconfrontation et analyse des activités humaines. *Approches pour l'analyse des activités*, 77-101.

Barbier, J. M. (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF.

Barbier, J. M. (2000). *L'analyse de la singularité de l'action*. Paris : PUF.

Barbier, J. M., & Durand, M. (2003). L'activité: un objet intégrateur pour les sciences sociales?. *Recherche & formation*, 42(1), 99-117.

Barbier, J. M., & Thievenaz, J. (2013). *Le travail de l'expérience*. l'Harmattan.

Barsade, S. G. (2002). The ripple effect: Emotional contagion and its influence on group behavior. *Administrative science quarterly*, 47(4), 644-675.

Bass, B. M., Waldman, D. A., Avolio, B. J., & Bebb, M. (1987). Transformational leadership and the falling dominoes effect. *Group & Organization Studies*, 12(1), 73-87.

Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2006). Transformational leadership.

Beauchamp, M. R., & Bray, S. R. (2001). Role ambiguity and role conflict within interdependent teams. *Small Group Research*, 32, 133–157.

Beauchamp, M. R., Bray, S. R., Eys, M. A., & Carron, A. V. (2002). Role ambiguity, role efficacy, and role performance: Multidimensional and mediational relationships within interdependent sport teams. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 6(3), 229.

Beauchamp, M. R., Bray, S. R., Eys, M. A., & Carron, A. V. (2005). Leadership behaviors and multidimensional role ambiguity perceptions in team sports. *Small Group Research*, 36(1), 5-20.

Beilock, S.L., Carr, T.H., MacMahon, C., & Starkes, J.L. (2002). When paying attention becomes counterproductive: Impact of divided versus skill-focused attention of novice and experienced performance of sensorimotor skills. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 8, 6-16.

Beilock, S. L., Wierenga, S. A., & Carr, T. H. (2003). Memory and expertise: What do experienced athletes remember. *Expert performance in sports: Advances in research on sport expertise*, 295-320.

Beilock, S. L., Bertenthal, B. I., McCoy, A. M., & Carr, T. H. (2004). Haste does not always make waste: Expertise, direction of attention, and speed versus accuracy in performing sensorimotor skills. *Psychonomic bulletin & review*, 11(2), 373-379

Bernier, M., Fournier, J. F., & Dinh-Phung, R. (2007). L'imagerie mentale en golf.

Bernier, M., Thienot, É. & Codron, R. (2009). Attention et performance sportive : état de la question en psychologie du sport appliquée. *Staps*, 1(1), 25-42.

Bernier, M. (2010). *Exploration et optimisation des focalisations attentionnelles des sportifs experts à travers une approche naturaliste: une contribution en golf et en patinage artistique*(Doctoral dissertation, Paris 11).

Berrios, R., Totterdell, P., & Kellett, S. (2015). Investigating goal conflict as a source of mixed emotions. *Cognition and Emotion*, 29(4), 755-763.

Berthelot, J. M. (2008). *L'emprise du vrai: Connaissance scientifique et modernité. Édition présentée par Jean-Christophe Marcel*. Presses universitaires de France.

Blanton, J. E., Sturges, A. J., & Gould, D. (2014). Lessons learned from a leadership development club for high school athletes. *Journal of Sport Psychology in Action*, 5(1), 1-13.

Blanchard, C. M., Mask, L., Vallerand, R. J., de la Sablonnière, R., & Provencher, P. (2007). Reciprocal relationships between contextual and situational motivation in a sport setting. *Psychology of sport and exercise*, 8(5), 854-873.

Bossard, C., Kermarrec, G., Buche, C., & Tisseau, J. (2008). Transfer of learning in virtual environments: a new challenge?. *Virtual Reality*, 12(3), 151-161.

Bossard, C., Keukelaere, C. D., Cormier, J., Pasco, D., & Kermarrec, G. (2010). L'activité décisionnelle en phase de contre-attaque en Hockey sur glace. *Activités*, 7(7-1).

Bossard, C., & Kermarrec, G. (2011). La prise de décision des joueurs de sports collectifs. *Movement & Sport Sciences*(2), 3-22.

Bossard, C., Kermarrec, G., Keukelaere, C. D., Pasco, D., & Tisseau, J. (2011). Analyser l'activité décisionnelle de joueurs de football en situation d'entraînement pour développer un modèle de joueur virtuel. *eJRIEPS. Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport*, (23).

Boudjaoui, M. (2011). Enseignement supérieur et dynamiques professionnalisantes: étude comparée de deux dispositifs de formation. *Les Sciences de l'éducation-Pour l'Ère nouvelle*, 44(2), 49-68.

Bouthier, D. (1986). Comparaison expérimentale des effets de différents modèles didactiques des sports collectifs. In *EPS, contenus et didactique*, (pp. 85-89). Paris : SNEP.

Bouthier, D. (1993). *L'approche technologique en STAPS: représentations et actions en didactique des APS* (Doctoral dissertation).

Bouthier, D. & Durey, A. (1994). Technologie des APS. *Impulsions*, 1, 95-124.

Bouthier, D. (2000). La coordination des décisions individuelles; contribution de l'intelligence tactique. In *Colloque Préparation Olympique L'évolution de la pensée tactique, Noisy le Grand* (Vol. 14).

Bouthier, D. (2007). Acteurs en jeu: une création interindividuelle. *Que sais-je?*, (952), 93-118.

Bouthier, D. (2016). Initiation et perfectionnement en sports collectifs: Développer la pertinence des prises de décision en jeu, en lien avec les autres composantes de l'action. *eJRIEPS. Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport*, (38).

Brasseur, S., Grégoire, J., Bourdu, R., & Mikolajczak, M. (2013). The Profile of Emotional Competence (PEC): Development and validation of a self-reported measure that fits dimensions of emotional competence theory. *PloS one*, 8(5), e62635.

Brewer, B. W., Van Raalte, J. L., & Linder, D. E. (1996). Attentional focus and endurance performance. *Applied research in coaching and athletics annual*, 1-14.

Brière, N. M., Vallerand, R. J., Blais, M. R., & Pelletier, L. G. (1995). Développement et Validation d'une Mesure de Motivation Intrinsèque, Extrinsèque et d'Amotivation en Contexte Sportif: L'Échelle de Motivation dans les Sports (ÉMS). *International journal of sport psychology*.

Brochard, R. (2001) *L'entraînement mental en rugby : Habiletés mentales*. Toulouse : Editions Cépaduès.

Burke, E. J. (Ed.). (1980). *Toward an understanding of human performance*. Mouvement Publications.

Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row.

Cahour, B., Salembier, P., & Zouinar, M. (2016). Analyzing live experience of activity. *Le travail humain*, 79(3), 259-284.

Calvin, S., Chakor, T., Cicut, N. & Dantin, P. (2014). Le leadership des sélectionneurs sportifs de haut niveau: Vers une figure transformationnelle et vicariante ?. *Revue française de gestion*, 243(6), 71-88.

Campo, M. (2012). Les émotions en contexte de performance collective. *Psychologie du sport et de la performance*. Bruxelles: Editions De Boeck, 59-71.

Campo, M. & Djaït, R. (2016) *La dimension mentale en rugby*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Campo, M., Martinet, G., Pellet, J., Boulanger, J., Louvet, B., & Nicolas, M. (2018). Emotion–performance relationships in team sport: the role of personal and social identities. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 13(5), 629-635.

Campo, M., Champely, S., Lane, A. M., Rosnet, E., Ferrand, C., & Louvet, B. (2019a). Emotions and performance in rugby. *Journal of sport and health science*, 8(6), 595-600.

Campo, M., Champely, S., Louvet, B., Rosnet, E., Ferrand, C., Pauketat, J. V., & Mackie, D. M. (2019b). Group-based emotions: Evidence for emotion-performance relationships in team sports. *Research quarterly for exercise and sport*, 90(1), 54-63.

Campo, M., Mackie, D. M., & Sanchez, X. (2019c). Emotions in group sports: A narrative review from a social identity perspective. *Frontiers in psychology*, 10, 666.

Candy, L. (2016). *La subjectivité des décisions régulatrices des enseignants stagiaires d'éducation physique et sportive*(Doctoral dissertation, Paris Est).

Candy, L., & Mouchet, A. (2018). Subjectivité des décisions régulatrices des enseignants stagiaires d'éducation physique et sportive, *eJRIEPS*, 43, 3-28.

Canguilhem, G. (1952/2003). *La connaissance de la vie*. Paris : Vrin.

Cacioppo, J. T., & Rapson, R. L. (1994). *Emotional contagion*. New York, NY: Cambridge University Press.

Carlyle, T. (1907). *The hero as divinity, The hero as man of letters, from On heroes, and hero-worship*. Blackie.

Caron, J., & Pelchat, C. (1975). *Apprentissage des sports collectifs*. PUQ.

Carron, A.V., & Chelladurai, P. (1981). The Dynamics of group cohesion in sport. *Journal of sport psychology*, 3, 123-139.

Carron, A. V., & Hausenblas, H. A. (1998). *Group dynamics in sport (2nd. Ed.)*. Morgantown, WV : Fitness Information Technology.

Carron, A. V., & Eys, M. A. (2012). *Group dynamics in sport (4th ed.)*. Morgantown, WV: Fitness Information Technology.

Chassot, S. (2016). *L'influence de l'âge sur la performance cognito-motrice des joueurs de football* (Doctoral dissertation, Université de Fribourg).

Chauvel, G., Wulf, G., & Maquestiaux, F. (2015). Visual illusions can facilitate sport skill learning. *Psychonomic bulletin & review*, 22(3), 717-721.

Chelladurai, P. (1990). Leaderships in sports: a review, *International journal of sport psychology*, 21, 328-354.

Chelladurai, P., & Saleh, S. D. (1978). Preferred leadership in sports. *Canadian Journal of Applied Sport Sciences*.

Chelladurai, P., & Saleh, S. D. (1980). Dimensions of leader behavior in sports: Development of a leadership scale. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 2(1), 34-45.

Chelladurai, P., & Carron, A. V. (1983). Athletic maturity and preferred leadership. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 5(4), 371-380.

Clément, D., Arviren-Barrow, M. et Van Horn, S, (2016). Les émotions comme antécédents et conséquences de la blessure en sport. In M. Campo et B. Louvet (dir.), *Les émotions en sport et en EPS: Apprentissage, performance et santé*. De Boeck Supérieur.

Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G., & Scheller, L. (2000). Entretiens en autoconfrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, (2-1).

Clot, Y. (2008). Le statut de la critique en psychologie du travail: une clinique de l'activité. *Psychologie française*, 53(2), 173-193.

Collinet, C. (2006). Une analyse sociologique des savoirs scientifiques comme ressources possibles de l'action d'enseignants d'EPS et d'entraîneurs. *Revue STAPS*, n°71, p. 115-133.

Combarrous, M. (1982). La culture face à la technique. *Culture Technique*, 7, 227-241.

Conquet, P., & Devaluez, J. (1978). *Les fondamentaux du rugby*, Paris, Éditions Vigot.

Côté, J., & Gilbert, W. (2009). An integrative definition of coaching effectiveness and expertise. *International journal of sports science & coaching*, 4(3), 307-323.

Cotterill, S. (2012). *Team psychology in sports: Theory and practice*. Routledge.

Cotterill, S. T. (2013). *Team psychology in sports: Theory and practice*. Routledge.

Cotterill, S. T. (2014). Developing decision-making for performance: A framework to guide applied practice in cricket. *Journal of Sport Psychology in Action*, 5(2), 88-101.

Cotterill, S. (2017). Developing leadership skills in sport: A case study of elite cricketers. *Case Studies in Sport and Exercise Psychology*, 1(1), 16-25.

Cotterill, S. T., & Fransen, K. (2016). Athlete leadership in sport teams: Current understanding and future directions. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 9(1), 116-133.

Cotterill, S. T., & Cheetham, R. (2017). The experience of captaincy in professional sport: The case of elite professional rugby. *European journal of sport science*, 17(2), 215-221.

Cotterill, S., Cheetham, R., & Fransen, K. (2019). Professional rugby coaches' perceptions of the role of the team captain. *The Sport Psychologist*, 33(4), 276-284.

Coulter, T., Mallett, C.J., & Gucciardi, D.F. (2010). Understanding Mental Toughness in Australian Soccer: Perceptions of Players, Parents, and Coaches. *Journal of Sports Sciences*, 28, 699–716.

Couhert, A. (2018). La formation à la prise de décision des joueurs leaders en match de rugby. Mémoire de Master 2. Université Paris Est Créteil.

Courtois, B. (2006). La transformation de l'expérience : sens, savoirs, identités. In H. Bézille et B. Courtois (dir.), *Penser la relation expérience-formation* (p. 89-101). Lyon : Chronique sociale.

Cox, R. H. (2012). Goal perspective theory. *Sport Psychology. Concepts and Applications*. 7th ed. NY: New York: McGraw-Hill, 79-97.

Cratty, B. J. (1967). *Movement behavior and motor learning*, 1st edn. Lea and Febiger, Philadelphia, USA.

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 (Ed.), *Contribution de l'EPS à l'éducation au bien-être*. Collection « Journées Debeyre » Volume 2.

Crozier, A. J., Loughhead, T. M., & Munroe-Chandler, K. J. (2013). Examining the benefits of athlete leaders in sport. *Journal of Sport Behavior*, 36(4), 346-364.

- Damasio, A. R. (2006). *L'erreur de Descartes: la raison des émotions*. Odile Jacob.
- Daniellou, F. (2007). Des fonctions de la simulation des situations de travail en ergonomie. *@ctivités*, 4(2), 77-83.
- David, A. (2000). La recherche intervention, cadre général pour la recherche en management ? In A. David, A. Hatchuel et R. Laufer, *Les nouvelles fondations des sciences de gestion* (pp. 193-202). Paris : Vuibert.
- David, A. (2004), « Logique, méthodologie et épistémologie en sciences de gestion : trois hypothèses revisitées » in David, A. , Hatchuel, A. et Laufer, R. , *Les nouvelles fondations des sciences de gestion*, Vuibert, collection FNEGE
- Davids, K., Araújo, D., Correia, V. & Vilar, L. (2013). The science of team games: How small-sided games enhance acquisition of movement and decision-making skills. *Exercise and Sports Science Reviews*, 41 (3), 1-8.
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum Press.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Debanne, T. & Laffaye, G. (2015). Motivational cues predict the defensive system in team handball: A model based on regulatory focus theory. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 25(4), 558-567.
- Debois, N. (2003). De l'anxiété aux émotions compétitives : Etat de la recherche sur les états affectifs en psychologie du sport. *Staps*, 3(3), 21-42.
- De Ketele, J.-M. (2001). Place de la notion de compétence dans l'évaluation des apprentissages. Dans G. Figari & M. Achouche (dir.). *L'activité évaluative réinterrogée : regards scolaires et socioprofessionnels* (pp. 39-43). Bruxelles : de Boeck Université.

Delalandre, M. (2010). L'expertise scientifique au service de la performance sportive. *Terrains travaux*, (1), 127-142.

Delalandre, M. (2012). Tensions et coordinations entre les acteurs des sciences de la performance sportive. *SociologieS*.

Delaunay, E., Zamia, S., Bouthier, S., & Ruffault, A. (2020). Préparation mentale en pôle espoirs rugby: impact sur les habiletés mentales, la motivation, le stress, la récupération et les blessures. *Movement & Sport Sciences-Science & Motricité*.

Deleplace, R. (1979). *Rugby de mouvement, rugby total*. Paris : Revue EPS.

Delignières, D., & Garsault, C. (2001). Pertinence scientifique et légitimité idéologique : le recours aux modèles psychologiques en éducation physique et sportive. *Éducation physique et sciences, Paris, PUF*, 25-42.

Delignières, D. (2020). Psychologie du sport:«Que sais-je?» n° 2110. Que sais-je.

Desgagné, S., Bednarz, N., Lebuis, P., Poirier, L. & Couture, C. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation : un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 27 (1), 33-64.

Dinca, A., & Rosnet, E. (2007). Motivation, réponses de coping et performances sportives des escrimeurs : Une analyse qualitative exploratoire. *European review of applied psychology*, 57(4), 201-211.

Donnay, J., & Charlier, E. (2008). *Apprendre par l'analyse de pratiques: Initiation au compagnonnage réflexif*.(Nouvelle édition revue et augmentée). Presses universitaires de Namur.

Doron, J., & Martinent, G. (2017). Appraisal, coping, emotion, and performance during elite fencing matches: a random coefficient regression model approach. *Scandinavian journal of medicine & science in sports*, 27(9), 1015-1025.

- Dosse, F. (1995). *L'empire du sens*. Paris : La Découverte.
- Dosseville, F., Laborde, S., & Allen, M. S. (2016). L'intelligence émotionnelle dans le sport. *Campo, M. et Louvet, B. Les émotions en sport et en EPS, 12*, 245-261.
- Drucker, P.F. (1992). *Managing for the Future*, Butterworth-Heinemann, Oxford.
- Dupuis, M., Bloom, G. A., & Loughhead, T. M. (2006). Team captains' perceptions of athlete leadership. *Journal of Sport Behaviour, 29*(1), 60–78.
- Durand, M., Cury, F., Sarrazin, P., & Famose, J. P. (1996). Le Questionnaire de Perception du Succès en Sport: Validation française du " Perception of Success Questionnaire." . *International Journal of Sport Psychology, 27*(3), 251-268.
- Durand-Bush, N. (1995). *Validity and reliability of the Ottawa Mental Skills Assessment tool (OMSAT-3)*. University of Ottawa (Canada).
- Edwards, M. R., & Ewen, A. J. (1996). How to Manage Performance and Pay With 360-Degree Feedback: Multisource assessment can work for both performance and pay management when participants know the system is fair. But doing it right requires a commitment. *Compensation & Benefits Review, 28*(3), 41-46.
- Eloi, S., & Uhlrich, G. (2011). La démarche technologique en STAPS: analyse conceptuelle et mise en perspective pour les sports collectifs. *eJRIEPS. Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport, (23)*.
- Eys, M. A., Carron, A. V., Beauchamp, M. R., & Bray, S. R. (2003). Role ambiguity in sport teams. *Journal of sport and exercise psychology, 25*(4), 534-550.
- Eys, M. A., Loughhead, T. M., & Hardy, J. (2007). Athlete leadership dispersion and satisfaction in interactive sport teams. *Psychology of Sport and Exercise, 8*(3), 281-296.
- Faingold, N. (2001). De moment en moment, le décryptage du sens. *Expliciter, 42*, 40-47.

Faingold, N. (2002). Situations-problème, situations-ressource en analyse de pratiques, *Expliciter* n°42, p. 40-48.

Faingold, N. (2011). Explicitation et décryptage des pratiques professionnelles: méthodologie, exemples. *De l'explicitation des pratiques professionnelles au décryptage du sens*, 47.

Faingold, N. (2014). Le moment et le geste comme voies d'accès au sens, entretien d'explicitation, entretien de décryptage. *Présences*,(6), 1-25.

Faingold, N. (2020). *Les entretiens de décryptage : de l'explicitation à l'émergence du sens*. Paris : L'Harmattan.

Famose, J. P. (2001). *La motivation en éducation physique et en sport*. Armand Colin.

Feltz, D.L., Chase, M.A., Moritz, S.E., & Sullivan, P.J. (1999). A conceptual model of coaching efficacy: Preliminary investigation and instrument development. *Journal of Educational Psychology*, 91, 765–776.

Fillion, C. (2014). *Le phénomène de la passion sportive chez les entraîneurs de football: une étude des liens entre la passion, le leadership et la qualité de la relation entraîneur-entraîné*(Doctoral dissertation, Université du Québec à Chicoutimi).

Fiore, S. M., & Salas, E. (2006). Team cognition and expert teams: Developing insights from cross-disciplinary analysis of exceptional teams. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 4(4), 369-375.

Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1984). *Stress, appraisal, and coping* (p. 460). New York: Springer Publishing Company.

Fournier, J., Bernier, M., Demontrond, P., Deremeaux, S., Toutirais, S., Thienot, E., & Juge, N. (2006). *Évaluation des ressources psychologiques des athlètes de haut niveau* (Doctoral dissertation, Institut National du Sport et de l'Éducation Physique (INSEP)).

Fransen, K., Vanbeselaere, N., De Cuyper, B., Vande Broek, G., & Boen, F. (2014). The myth of the team captain as principal leader: Extending the athlete leadership classification within sport teams. *Journal of Sports Sciences*, 32(14), 1389-1397.

Fransen, K., Van Puyenbroeck, S., Loughhead, T. M., Vanbeselaere, N., De Cuyper, B., Broek, G. V., & Boen, F. (2015). Who takes the lead? Social network analysis as a pioneering tool to investigate shared leadership within sports teams. *Social networks*, 43, 28-38.

Fransen, K., Steffens, N. K., Haslam, S. A., Vanbeselaere, N., Vande Broek, G., & Boen, F. (2016). We will be champions: Leaders' confidence in 'us' inspires team members' team confidence and performance. *Scandinavian journal of medicine & science in sports*, 26(12), 1455-1469.

Fransen, K., & Boen, F. (2017). Great man or great myth? Moving beyond the team captain by mapping the leadership structure within the team. *In ISSP Conference Proceedings*. International Society of Sport Psychology.

Fransen, K., Vansteenkiste, M., Broek, G. V., & Boen, F. (2018). The competence-supportive and competence-thwarting role of athlete leaders: An experimental test in a soccer context. *PloS one*, 13(7), e0200480.

Gal-Petitfaux, N. (2011). La leçon d'Éducation 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. Note de synthèse en vue de l'obtention d'une habilitation à diriger des recherches. Université Blaise Pascal de Clermont- Ferrand II.

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*, (2), 49-60.

Georgiu, D. (2001). Approche éco-sociale de la subjectivité: les expériences sexuelles de femmes handicapées moteur: Approches méthodologiques. *Pratiques psychologiques (Le Bouscat)*, (3), 3-23.

Gernigon, C., d'Arripe-Longueville, F., Delignières, D., & Ninot, G. (2004). A dynamical systems perspective on goal involvement states in sport. *Journal of Sport & Exercise Psychology, 26*, 572–596.

Gesbert, V., Durny, A., & Hauw, D. (2017). How do soccer players adjust their activity in team coordination? An enactive phenomenological analysis. *Frontiers in Psychology, 8*, 854.

Gibson, J. J. (1979). *The ecological approach to visual perception*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Gilbert, W. D., Trudel, P., & Haughian, L. P. (1999). Interactive decision making factors considered by coaches of youth ice hockey during games. *Journal of Teaching in Physical Education, 18*(3), 290-311.

Gilbert, Y. (2009). L'engagement dans les espaces de la sphère publique : pour la construction partagée de la décision collective. *Interrogations?*, 9. Repéré à <http://www.revue-interrogations.org/L-engagement-dans-les-espaces-de>

Gillet, N., Berjot, S., & Paty, B. (2009). Profil motivationnel et performance sportive. *Psychologie française, 54*(2), 173-190.

Goldberg, L. R. (1990). An alternative" description of personality": the big-five factor structure. *Journal of personality and social psychology, 59*(6), 1216.

Gouju, J. (2003). La relation d'aide dans la formation des jeunes enseignants d'EPS : rôle de l'entretien d'explicitation. Dans : Ghislain Carlier éd., *Si l'on parlait du plaisir d'enseigner l'éducation physique* (pp. 439-449). Éditions AFRAPS.

Gouju, J.-L., Vermersch, P., & Bouthier, D. (2007). A psycho-phenomenological approach to sport psychology: the presence of the opponents in hurdle race. *Journal of Applied Sport Psychology, 19*(2), 173-186.

Gray, S. M., & Rhodes, R. E. (2018). Leadership approaches in group physical activity: a systematic review. *Leisure/Loisir, 42*(4), 505-527.

Gréhaigne, J.F. (1989). *Football de mouvement. Vers une approche systémique du jeu*. Thèse nouveau régime. Université de Bourgogne.

Gréhaigne, J.F. & Roche, J. (1990). Quelques questions à propos du football. In AEEPS (Ed.): *Education Physique et Didactique des APS* (pp. 64-72).

Gréhaigne, J.F. (2014). *L'intelligence tactique: Des perceptions aux décisions tactiques en sports collectifs*. Besançon: Presses universitaires de Franche-Comté.

Gréhaigne, J.F., Godbout, P., & Bouthier, D. (2001). The teaching and learning of decision making in team sports. *Quest*, 53, 59-76.

Gucciardi, D. F., Gordon, S., Dimmock, J. A., & Mallett, C. J. (2009). Understanding the coach's role in the development of mental toughness: Perspectives of elite Australian football coaches. *Journal of sports sciences*, 27(13), 1483-1496.

Guia, N., & Araujo, D. (2014). *Treinar o treinador - A tomada de decisão no futebol* (1 ed.). Portugal: Primebooks.

Guetterman, T. C., Fetters M. D., & Creswell, J. W. (2015). Integrating quantitative and qualitative results in health science mixed methods research through joint displays. *The Annals of Family Medicine*, 13, 6, 554-561.

Gusdorf, G. (1950). *Mémoire et personne*. Paris : PUF, 2ème édition 1995.

Hanin, Y.L. (1986). The state-trait anxiety research on sports in the USSR. In C.D. Spielberger & R. Diaz-Guerrero (Eds.), *Cross-cultural Anxiety* (vol.3). Washington: Hemisphere, 45-64.

Hanin, Y.L. (1995). Individual zones of optimal functioning (IZOF) model: an idiographic approach to performance anxiety. In K. Henschen & W. Straub (Eds.), *Sport Psychology: An analysis of athlete behavior*. Long meadow, MA: Mouvement, 103- 119.

Hanin, Y. L. (2000). Individual Zones of Optimal Functioning (IZOF) Model: Emotion-performance relationship in sport.

Hatfield, D. (2002). Developing Team Leader in New Zealand Rugby. *Rugby Union Site*.

Hausenblas, H., & Carron, A. (1998). Group influences on eating and dieting behaviors in residence members. *College Student Journal*, 32(4), 585-589.

Hersey, P., & Blanchard, K. H. (1969). *Management of organizational behavior: Utilizing human resources*.

Heutte, J. (2011). *La part du collectif dans la motivation et son impact sur le bien-être comme médiateur de la réussite des étudiants: Complémentarités et contributions entre l'autodétermination, l'auto-efficacité et l'autotélisme* (Doctoral dissertation, Université Paris-Nanterre).

Heuzé, J. P., & Lévêque, M. (1998). Préparation psychologique et/ou mentale: une analyse comparative. *Entraînement mental et sport de haute performance*, 41-69.

Hoc, J.-M. (2003). Coopération humaine et systèmes coopératifs. In G. Boyd (Ed.), *Ingénierie cognitive, IHM et cognition* (pp. 139-187). Paris : Hermès.

Hogue, C. M. (2019). The protective impact of a mental skills training session and motivational priming on participants' psychophysiological responses to performance stress. *Psychology of Sport and Exercise*, 45, [101574].

Holmes, R. M., McNeil, M., & Adorna, P. (2010). Student athletes' perceptions of formal and informal team leaders. *Journal of Sport Behavior*, 33(4), 442-465.

Husserl, E. (1950). *Idées directrices pour une phénoménologie*. Paris : Gallimard.

Husserl, E. (1970/1991). *Expérience et jugement*. Paris : PUF.

Hüttermann, S., & Memmert, D. (2018). Effects of lab- and field- based attentional training on athletes' attention-window. *Psychology of Sport & Exercise, 38*, 17–27.

Hüttermann, S., Memmert, D., & Nerb, J. (2019). Individual differences in attentional capability are linked to creative decision making. *Journal of Applied Social Psychology, 49*(3), 159-167.

Janssen, J. (2003). *The team captain's leadership manual*. Tucson, AZ: Winning the Mental Game.

Jones, M.V., & Uphill, M.A. (2004). Emotion in sport: Antecedents and performance consequences. In D. Lavalee, J. Thatcher, & M.V. Jones (Eds.), *Coping and Emotion in Sport* (pp. 9–28). New York: Nova Science Publishers Inc.

Johnson, J. G., & Raab, M. (2003). Take the first: Option-generation and resulting choices. *Organizational Behavior and Human Decision Processes, 91*, 215–229.

Jowett, S., & Chaundy, V. (2004). An Investigation Into the Impact of Coach Leadership and Coach-Athlete Relationship on Group Cohesion. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice, 8*(4), 302.

Jowett, S., & Lavallee, D. (2008). *Psychologie sociale du sport*. De Boeck Supérieur.

Kahn, R. L., Wolfe, D. M., Quinn, R. P., Snoek, J. D., & Rosenthal, R. A. (1964). Organizational stress: Studies in role conflict and ambiguity.

Kahneman, D. (1973). *Attention and effort* (Vol. 1063, pp. 218-226). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Karsenti, T., & Savoie-Zajc, L. (2000). *Introduction à la recherche en éducation*. Éditions du CRP.

Kerivel, T. (2019). *Une analyse longitudinale et multiniveau de la construction de la coordination interpersonnelle: le cas d'un centre de formation de football professionnel* (Doctoral dissertation, Brest).

Kermarrec, G., & Guinard, J. Y. (2006). Une méthode qualitative–quantitative pour décrire les stratégies d'apprentissage d'élèves en éducation physique et sportive. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(2), 477-496.

Kermarrec, G., & Bossard, C. (2014). Defensive soccer players' decision making: A naturalistic study. *Journal of Cognitive Engineering and Decision Making*, 8(2), 187-199.

Kermarrec, G., & Roure, C. (2016). L'entraînement et l'enseignement de la prise de décision tactique dans les sports collectifs. L'usage des situations de jeux réduits à l'épreuve de modèles théoriques et de résultats de la recherche en sciences du sport. *eJRIEPS. Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport*, (37).

Kermarrec, G., & Bossard, C. (2017). La prise de décision intuitive et coordonnée: contribution à la formation tactique des joueurs de football.

Kermarrec, G., Kerivel, T. & Bossard, C. (2018). Les processus d'apprentissage collaboratif au sein d'équipes en formation sportive universitaire : étude comparative des effets du débat d'idées et du feedback vidéo. *Carrefours de l'éducation*, 45, 193-208.

Kermarrec, G., Kerivel, T., Cornière, C., Bernier, M., Bossard, C., Le Bot, G., & Le Paven, M. (2020). Le feedback vidéo en sport et en éducation physique: quels usages et quels effets pour la formation à la prise de décision? Une revue de littérature. *Staps*, (1), 61-76.

Kermarrec, G., Regaieg, G., & Clayton-Bernard, R. (2021). *Articuler des analyses qualitatives et quantitatives pour mieux comprendre l'activité in situ : deux études en éducation physique et en sport*. Document présenté à Actes de la 11ème Biennale de l'ARIS : Former des citoyens physiquement éduqués. Un défi pour les intervenants en milieux scolaire, sportif et des loisirs - Liège 25-28 février 2020, Liège, Belgique.

Klein, G. (1997). The recognition-primed decision (RPD) model: Looking back, looking forward. *Naturalistic decision making*, 285-292.

Klein, G. (2008). Naturalistic decision making. *Human factors*, 50(3), 456-460.

Klein, G., & Hoffman, R. R. (2008). Macrocognition, mental models, and cognitive task analysis methodology. *Naturalistic decision making and macrocognition*, 57-80.

Lahire, B., & Johsua, S. (1999). Pour une didactique sociologique. *Éducation et sociétés*, 4(2), 29-56.

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.

Lainé, M. (2017). Le discours d'avant match des entraîneurs de rugby du haut-niveau. Thèse de doctorat.

Lane, A. M., Devonport, T. J., Soos, I., Karsai, I., Leibinger, E., & Hamar, P. (2010). Emotional intelligence and emotions associated with optimal and dysfunctional athletic performance. *Journal of sports science & medicine*, 9(3), 388.

Lazarus R.S., *Emotion and Adaptation*, Oxford, Oxford University Press, 1991.

Lazarus, R.S. (2000). How emotions influence performance in competitive sports. *The Sport Psychologist*, 14, 229–252.

Leblanc, S. (2017). Coopération chercheurs-praticiens pour analyser l'activité et concevoir des ressources de formation. *Éducation et socialisation. Les cahiers du Cerfee*, (45).

Lecefel, P. (2019). *Le vécu subjectif des apprentis en situation professionnelle comme ressource en apprentissage* (Doctoral dissertation, Antilles).

Lelubre, M. (2013). La posture du chercheur, un engagement individuel et sociétal. *Recherches qualitatives*, 15-28.

Leonard, D., & Sensiper, S. (1998). The role of tacit knowledge in group innovation. *California management review*, 40(3), 112-132.

Leprince, C., D'Arripe-Longueville, F., & Doron, J. (2018). Coping in teams: Exploring athletes' communal coping strategies to deal with shared stressors. *Frontiers in psychology*, 9, 1908.

Leprince, C., d'Arripe-Longueville, F., Chanal, J., & Doron, J. (2019). Development and preliminary validation of the communal coping strategies inventory for competitive team sports. *Psychology of sport and Exercise*, 45, 101569.

Le Scanff, C. (2005). Les bases de l'entraînement mental. *Bulletin de psychologie*, (1), 101-105.

Le Moigne, J. L. (1990). La modélisation des systèmes complexes. *Paris: Bordas*.

Light, R. L., Harvey, S., & Mouchet, A. (2014). Improving 'at-action' decision-making in team sports through a holistic coaching approach. *Sport, Education and Society*, 19(3), 258-275.

Ligue Nationale de Rugby. <https://www.allrugby.com/dossiers/jiff-top14.html>.

Lipshitz, R., Klein, G., Orasanu, J., & Salas, E. (2001). Taking stock of naturalistic decision making. *Journal of behavioral decision making*, 14(5), 331-352.

Loughead, T. M., Hardy, J., & Eys, M. A. (2006). The nature of athlete leadership. *Journal of Sport Behavior*, 29(2).

Loughead, T. M., Franssen, K., Van Puyenbroeck, S., Hoffmann, M. D., De Cuyper, B., Vanbeselaere, N., & Boen, F. (2016). An examination of the relationship between athlete leadership and cohesion using social network analysis. *Journal of sports sciences*, 34(21), 2063-2073.

- Macnamara, A., & Collins, D. (2013). Do mental skills make champions? Examining the discriminant function of the psychological characteristics of developing excellence questionnaire. *Journal of sports sciences*, 31(7), 736-744.
- Macquet, A. C. (2009). Recognition within the decision-making process: A case study of expert volleyball players. *Journal of Applied sport psychology*, 21(1), 64-79.
- Macquet, A. C., & Pellegrin, L. (2017). Putting the recognition-primed decision (RPD) model into perspective: The revisited RPD model. *ndm*, 118.
- Martinand, J. L. (1986). *Connaitre et transformer la matière*. Berne : Peter Lang.
- Martinand, J. L. (1989). Pratiques de référence, transposition didactique et savoirs professionnels en sciences et techniques in Didactique II. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, (2), 23-29.
- Martinand, J.L. (1994). La didactique des sciences et de la technologie et la formation des enseignants. *Aster*, 19, 61-75.
- Martinet, G., Campo, M., & Ferrand, C. (2012). A descriptive study of emotional process during competition: Nature, frequency, direction, duration and co-occurrence of discrete emotions. *Psychology of Sport and Exercise*, 13(2), 142-151.
- Martinez, C. (1997). L'entretien d'explicitation comme instrument de recueil de données. *Expliciter*, 20, 1-7.
- Masters, K.S., & Ogles, B.M. (1998). Associative and dissociative cognitive strategies in exercise and running: 20 years later, what do we know? *The Sport Psychologist*, 12, 253-270.
- Maynard, I. W., & Howe, B. L. (1989). Attentional styles in rugby players. *Perceptual and Motor Skills*, 69(1), 283-289.
- McMorris, T., & Graydon, J. (1997). The effect of exercise on cognitive performance in soccer-specific tests. *Journal of sports sciences*, 15(5), 459-468.

McNair, D.M., Lorr, M., & Droppleman, L.F. (1971). *Profile of Mood State Manual*. San Diego: Educational and Industrial Testing Service.

Melnick, M. J., & Loy, J. W. (1996). The effects of formal structure on leadership recruitment: An analysis of team captaincy among New Zealand provincial rugby teams. *International review for the sociology of sport*, 31(1), 91-105.

Mellalieu, S.D., Hanton, S., & Shearer, D.A. (2008). Hearts in the fire, heads in the fridge: A qualitative investigation into the temporal patterning of the precompetitive psychological response in elite performers. *Journal of Sports Sciences*, 26, 811–824.

Mikolajczak, M., Luminet, O., Leroy, C., & Roy, E. (2007). Psychometric properties of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire: Factor structure, reliability, construct, and incremental validity in a French-speaking population. *Journal of personality assessment*, 88(3), 338-353.

Mikolajczak, M. (2008). Conceptualizing the individual differences in emotion regulation: The three level model of emotion regulation skills. *Emotion Researcher*, 23, 9-11.

Moreno, J.L. (1943). *Fondements de la sociométrie* (traduction 1970). Paris, Presses Universitaires de France.

Morgan, W.P., & Pollock, M.L. (1977). Psychologic characterisation of the elite distance runner. *Annals of the New York Academy of Science*, 301, 382-403.

Mosher, M. (1979). The team captain. *Volleyball Technical Journal*, 4, 7-8.

Mouchet, A., (2003). Caractérisation de la subjectivité dans les décisions tactiques des joueurs d'élite 1 en rugby. Thèse de doctorat. Université de Bordeaux 2.

Mouchet, A., (2005a). Modélisation de la complexité des décisions tactiques en rugby, *eJRIEPS*, 7, 3-19.

Mouchet, A. (2005b). Subjectivity in the articulation between strategy and tactics in team sports: an example in rugby. *Italian Journal of Sport Sciences*, 12(1), 24-33.

Mouchet, A. (2010). Etudier les décisions des joueurs en match. *La táctica deportiva y la toma de decisiones*, 35-55.

Mouchet, A. (2011). Les registres de technicité: un concept utile pour analyser l'activité des sujets dans les APSA. *électronique Journal pour la Recherche sur l'Intervention en Education Physique et Sportive*, 23, 76-92.

Mouchet, A. (2012a). Articulation des modèles scientifiques pour éclairer la complexité des décisions en sport. In M. Quidu (Ed.), *Les sciences du sport en mouvement: Innovations et traditions théoriques en STAPS* (pp. 243-268). Paris: L'Harmattan.

Mouchet, A. (2012b). « Modélisation de la complexité des décisions tactiques en rugby ». In M. Quidu (dir.), *Les STAPS face aux renouvellements théoriques contemporains* (pp. 243-268). Nancy : PUN.

Mouchet, A. (2013). L'expérience subjective en sport: éclairage psychophénoménologique de l'attention. *Movement & Sport Sciences-Science & Motricité*, (81), 5-15.

Mouchet, A. (2014a). Subjectivité des acteurs et observation des actions : propositions méthodologiques. In A. Mouchet (Ed.), *L'entretien d'explicitation : usages diversifiés en recherche et formation* (pp. 141-164). Paris : L'Harmattan.

Mouchet, A. (2014b). *Comprendre l'activité en situation : articuler les actes et leur mise en mots*. Note d'habilitation à diriger des recherches, Université Paris-Est Créteil (UPEC).

Mouchet, A. (2015). L'explicitation au cœur d'un dispositif de formation en spirale qui articule vécu singulier et expérience collective. *Recherche & formation*, (3), 91-106.

Mouchet, A. (2016). Comprendre l'activité en situation : articuler l'action et la verbalisation de l'action. *Savoirs*, 40, 11-70.

Mouchet, A. (2018). *L'expérience subjective en recherche et en formation*.

Mouchet, A. (2021). L'explicitation comme ressource pour former aux prises de décisions en sport, in A. Mouchet, symposium *Expliciter le faire et se faire : les effets transformatifs de l'explicitation*, Biennale internationale de l'éducation, la formation et des pratiques professionnelles. Paris, 22 au 25 septembre.

Mouchet A., & Bouthier D. (2006). « Prendre en compte la subjectivité des joueurs de rugby pour optimiser l'intervention », *Staps*, 2/2006 (n° 72), p. 93-106.

Mouchet, A., Amans-Passaga, C., & Gréhaigne, J. F. (2010). L'approche technologique. *Sciences de l'intervention en EPS et en sport, Paris, revue EPS*, 201-221.

Mouchet, A., Vermersch, P., & Bouthier, D. (2011b). Méthodologie d'accès à l'expérience subjective: entretien composite et vidéo. *Savoirs*, (3), 85-105.

Mouchet, A., & Cattaruzza, E. (2015). La subjectivité comme ressource en éducation et en formation. *Recherche & formation*, (3), 9-16.

Mouchet, A., & Maso, F. (2018). Subjective lived experience: a resource for coaches' education. *LASE Journal of Sport Science*, 9(1), 60-77.

Mouchet, A., Morgan, K., & Thomas, G. (2018). Psychophenomenology and the explicitation interview for accessing subjective lived experience in sport coaching. *Sport, Education and Society*.

Mouchet, A., & Turon, D. (2021). Explicitation et vidéo: les ressources de l'articulation des points de vue en première et troisième personne. *Savoirs*, (1), 79-96.

Neville, T. J., Salmon, P. M., & Read, G. J. (2017). Analysis of in-game communication as an indicator of recognition primed decision making in elite Australian rules football umpires. *Journal of Cognitive Engineering and Decision Making*, 11(1), 81-96.

Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological review*, 91(3), 328.

Nicholls, A. R., Holt, N. L., & Polman, R. C. (2005). A phenomenological analysis of coping effectiveness in golf. *The sport psychologist*, 19(2), 111-130.

Nicholls, A. R., Taylor, N. J., Carroll, S., & Perry, J. L. (2016). The development of a new sport-specific classification of coping and a meta-analysis of the relationship between different coping strategies and moderators on sporting outcomes. *Frontiers in psychology*, 7, 1674.

Nideffer, R. M. (1976). Test of attentional and interpersonal style. *Journal of personality and social psychology*, 34(3), 394.

Nideffer, R.M. (1980). Attentional focus-self assessment. In R.M. Swinn (Ed.) *Psychology in sports* (pp. 281-291). Minneapolis, MN: Burgess Publishing Company.

Nideffer, R. M. (1989). Psychological services for the US track and field team. *The Sport Psychologist*, 3(4), 350-357.

Northouse, P. G. (2010). *Leadership theory and practice* (5th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.

Ntoumanis, N., Edmunds, J., & Duda, J. L. (2009). Understanding the coping process from a Self-Determination Theory perspective. *British Journal of Health Psychology*, 14, 249–260.

O'Neil, D. A. (2011). The value of emotional intelligence for high performance coaching: a commentary. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 6(3), 329-331.

Onesta (2018). Rapport ministériel

Orasanu, J., & Connolly, T. (1993). The reinvention of decision making.

Parkinson, B., & Simons, G. (2009). Affecting others: Social appraisal and emotion contagion in everyday decision making. *Personality and social psychology bulletin*, 35(8), 1071-1084.

Parkes, J. F., & Mallett, C. J. (2011). Developing mental toughness: Attributional style retraining in rugby. *The Sport Psychologist*, 25(3), 269-287.

Parlebas, P. (2002). Réseaux dans les jeux et les sports. *L'Année sociologique*, 52(2), 314-349.

Pastré, P. (2002). L'analyse du travail en didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 9-17.

Pastré, P. (2006). Que devient la didactisation dans l'apprentissage des situations professionnelles ? In Lenoir, Y. et Bouillier-Oudot, M.-H. (Eds.). *Savoirs professionnels et curriculum de formation de professionnels*. Québec : Presses de l'Université Laval, 321-344.

Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle : approche anthropologique du développement des adultes*. Paris : PUF.

Pearce, C. L., & Conger, J. A. (2003). All those years ago. *Shared leadership: Reframing the hows and whys of leadership*, 1-18.

Pelletier, L. G., Rocchi, M., Guertin, C., Hébert, C., & Sarrazin, P. (2019). French adaptation and validation of the Sport Motivation Scale-II (Echelle de Motivation dans les Sports-II). *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17(3), 232-249.

Pensgaard, A. M., & Roberts, G. C. (2002). Elite athletes' experiences of the motivational climate: The coach matters. *Scandinavian journal of medicine & science in sports*, 12(1), 54-59.

Petitmengin, C. (2010). La dynamique pré-réfléchie de l'expérience vécue. *Alter. Revue de phénoménologie*, (18), 165-182.

Petiot, G. H. (2017). Rapport de recension des écrits sur la tactique et la prise de décision en sports collectifs.

Pharamin, F., Barthes, D., & Blandin, Y. (2016). Apprentissage de la prise de décision en rugby: rôle des feed-back vidéo. *Staps*, (1), 81-96.

Piaget, J. (1974). *La prise de conscience*. Paris : PUF.

Pinard, M. (1987). *Validation d'une échelle d'évaluation du leadership en milieu sportif* (Doctoral dissertation, Université du Québec à Trois-Rivières).

Pinard, R., Potvin, P., & Rousseau, R. (2004). Le choix d'une approche méthodologique mixte de recherche en éducation. *Recherches qualitatives*, 24(1), 58-80.

Student. (1908). The probable error of a mean. *Biometrika*, 1-25.

Potdevin, F., Bernaert, F., Huchez, A., & Vors, O. (2013). Le feedback vidéo en EPS: une double stratégie de progrès et de motivations. Le cas de l'Appui Tendu Renversé en classe de 6ème. *eJRIEPS. Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport*, (30).

Poolton, J. M., Masters, R. S. W., & Maxwell, J. P. (2006). The influence of analogy learning on decision-making in table tennis: Evidence from behavioural data. *Psychology of Sport and Exercise*, 7(6), 677-688.

Posner, M.I., et Boies, S.J. (1971). Components of attention. *Psychological Review*, 78, 391-408.

Potrac, P., Jones, R. L., & Armour. K. (2002). 'It's All About Getting Respect': The Coaching Behaviours of in Expert English Soccer Coach'. *Sport, Education & Society*, 7, 2, 183-202.

Price, M. S., & Weiss, M. R. (2011). Peer leadership in sport: Relationships among personal characteristics, leader behaviors, and team outcomes. *Journal of Applied Sport Psychology*, 23(1), 49-64.

Price, M. S., & Weiss, M. R. (2013). Relationships among coach leadership, peer leadership, and adolescent athletes' psychosocial and team outcomes: A test of transformational leadership theory. *Journal of applied sport psychology*, 25(2), 265-279.

Quidu, M., & Favier-Ambrosini, B. (2014). L'articulation des données en première et troisième personnes. De la genèse d'une méthodologie originale en Science du sport. *Intellectica*, 62(2), 7-34.

Raab, M. (2003). Implicit and explicit learning of decision making in sports is affected by complexity of situation. *International Journal of Sport Psychology*, 34, 273-288.

Raab, M. (2005). An explicit investigation of implicit decision-making processes. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 3(1), 91-97.

Raab, M., (2007). Think SMART, not hard- a review of teaching decision-making in sport from an ecological rationality perspective. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 12 (1), 1-22.

Récopé, M., Rix-Lièvre, G., Fache, H., & Boyer, S. (2013). La sensibilité à, organisatrice de l'expérience vécue. *Expérience, activité, apprentissage*, 111-133.

Rees, T., Ingledew, D. K., & Hardy, L. (2005). Attribution in sport psychology: Seeking congruence between theory, research and practice. *Psychology of Sport and Exercise*, 6(2), 189-204.

Rezende, A., & Valdés, H. (2003). Métodos de estudo das habilidades táticas: abordagem comparativa entre jogadores habilidosos e iniciantes-expert & novice. *Revista Digital, Buenos Aires*, 9(65).

Rix-Lièvre, G., & Biache, M. J. (2004). Enregistrement en perspective subjective située et entretien en re-situ subjectif: une méthodologie de la constitution de l'expérience. *Intellectica*, 38(1), 363-396.

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*, 4(4-2).

Rix-Lièvre, G., & Lièvre, P. (2012). La dimension «tacite» des connaissances expérientielles individuelles: une mise en perspective théorique et méthodologique. *Management international/International Management/Gestión Internacional*, 16, 21-28.

Ross, K. G., Shafer, J. L., & Klein, G. (2006). Professional judgments and “naturalistic decision making”. In Ericsson, K. A., Charness, N., Hoffman, R. R. & Feltovich, P. J. (Eds.), *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance* (pp. 403-419). Cambridge: Cambridge University Press.

Roşca, V. (2010). The rugby coach and his three roles in the management of a rugby team. *Management & Marketing*, 5(4).

Rosnet, É. (2005). Intérêts, difficultés et enjeux de l'évaluation psychologique des sportifs. *Bulletin de psychologie*, 475, 113-117.

Salas, E., & Klein, G. (Eds.). (2001). *Linking expertise and Naturalistic Decision-Making*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Salembier, P. (1999). Ergonomie cognitive et anthropologie cognitive: Anthropologies et entreprises. *Performances humaines & techniques (Toulouse)*, (101), 56-60.

Samurçay, R., & Rabardel, P. (2004). Modèles pour l'analyse de l'activité et des compétences, propositions. *Recherches en didactique professionnelle*, 163-180.

Santos, R., Padilha, M. B., & Costa, I. T. D. (2014). Relationship between tactical behavior and affective decision-making in U-17 youth soccer players.

Saury, J. (2003). L'entretien d'auto-confrontation comme aide à la performance sportive: l'exemple de l'optimisation de la collaboration à bord en voile olympique. *Expertise et sport de haut niveau. Les Cahiers de l'INSEP*, (34), 87-91.

Saury, J. (2008). La coopération dans les situations d'intervention, de performance et d'apprentissage en contexte sportif. *Habilitation à diriger des recherches non publiée, Université de Nantes, Nantes.*

Saury J. et Sève C. (2004). *L'entraînement : Les entraîneurs et leurs pratiques*. Paris, Revue EPS.

Schmidt, R. A., & Debu, B. (1993). *Apprentissage moteur et performance*. Paris: Vigot.

Schmidt, R. A., & Lee, T. D. (2005). Motor learning and control: A behavioral emphasis. *Champaign, IL: Human Kinetics.*

Schön, D. A. (1996). À la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes. *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, 201-222.

Schwartz, Y. (Ed.). (1997). *Reconnaissance du travail. Pour une approche ergologique*. Paris : PUF.

Seifert, L., Araujo, D., Komar, J., & Davids, K. (2017). Understanding constraints on sport performance from the complexity sciences paradigm: An ecological dynamics framework. *Human movement science*, 56, 178-180.

Servan-Schreiber, D. (2003). *Guérir: le stress, l'anxiété et la dépression sans médicaments ni psychanalyse* (Vol. 38). Paris: Robert 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*, 8, 25–46.

Shiffrin, R. M., & Schneider, W. (1977). Controlled and automatic human information processing: II. Perceptual learning, automatic attending and a general theory. *Psychological review*, 84(2), 127.

Steffens, N. K., Haslam, S. A., Reicher, S. D., Platow, M. J., Fransen, K., Yang, J., ... Boen, F. (2014). Leadership as social identity management: Introducing the Identity Leadership Inventory (ILI) to assess and validate a four-dimensional model. *The Leadership Quarterly*, 25, 1001–1024.

Stern, D. N. (1989). *Le monde interpersonnel du nourrisson*. Paris : PUF.

Suchman, L. A. (1987). *Plans and situated actions: The problem of human-machine communication*. Cambridge university press

Tamminen, K. A., & Gaudreau, P. (2014). Coping, social support, and emotion regulation in teams. *Group dynamics in exercise and sport psychology*, 222-239.

Tamminen, K. A., Gaudreau, P., McEwen, C. E., & Crocker, P. R. (2016). Interpersonal emotion regulation among adolescent athletes: A Bayesian multilevel model predicting sport enjoyment and commitment. *Journal of sport and Exercise Psychology*, 38(6), 541-555.

Tamminen, K. A., Palmateer, T. M., Denton, M., Sabiston, C., Crocker, P. R., Eys, M., & Smith, B. (2016). Exploring emotions as social phenomena among Canadian varsity athletes. *Psychology of sport and exercise*, 27, 28-38.

Terral, P. (2003), « La question de la construction des savoirs au sein de la "communauté éducation physique et sportive" », *STAPS*, n° 62, pp. 75-88.

Theureau, J. (2006). *Cours d'action : méthode développée*. Toulouse : Octarès.

Tochon, F.V. (1996). Rappel stimulé, objectivation clinique, réflexion partagée. Fondements méthodologiques et applications pratiques de la rétroaction vidéo en recherche et en formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 22, 3, 467-503

Todd, S. Y., & Kent, A. (2004). Perceptions of the role differentiation behaviors of ideal peer leaders: A study of adolescent athletes. *International Sports Journal*, 8(2), 105.

Totterdell, P. (2000). Catching moods and hitting runs: Mood linkage and subjective performance in professional sport teams. *Journal of Applied Psychology*, 85(6), 848–859.

Tourmen, C. (2014). Usages de la didactique professionnelle en formation: principes et évolutions. *Savoirs*, (3), 9-40.

Tourmen, C. (2015). L'évaluation des compétences professionnelles: apports croisés de la littérature en évaluation, en éducation et en psychologie du travail. *Mesure et évaluation en éducation*, 38(2), 111-144.

Turon, D. (2018). *L'intersubjectivité dans les communications entraîneur-entraînés dans le football des jeunes de haut niveau: accéder au vécu subjectif en situation: Intersubjective relationship in communication between managers and young players in professional football during matches* (Doctoral dissertation, Université Paris-Est).

Trudel, G., (2000). La construction d'un savoir en sport passe par une diversification des instruments et des approches de recherche. 1er colloque ARIS *L'intervention dans le domaine des APS : compétence(s) en mutation*. Grenoble, 14, 15, 16 décembre.

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.

Vacher, Y. (2015). *Construire une pratique réflexive: comprendre et agir*. De Boeck Supérieur.

Vallerand, R. J. et Thill, E. E. (1993). *Introduction à la psychologie de la motivation*. Laval: Editions Etudes Vivantes.

Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. *Advances in experimental social psychology*, 29, 271-360.

Van Hoorebeke, D. (2008). L'émotion et la prise de décision. *Revue française de gestion*, 182(2), 33-44.

Varela, F. (1989). *Autonomie et connaissance*. Paris: PUF.

Varela, F. (1996). *Invitation aux sciences cognitives*. Paris : Seuil.

Varela, F. (2010). *El fenomeno de la vida*, Santiago de Chile : J. C. Sàez Editor.

Varela, F., Thompson, E., & Rosch, E. (1993). *L'inscription corporelle de l'esprit*. Paris : Seuil.

Verger, M. (2003). *Entraînement et suivi psychologique: rugby*. Atlantica.

Verger, M. (2019). Chapitre 1. Préparation mentale pour des blessures impliquant plusieurs mois d'arrêt. Dans : Roberta Antonini Philippe éd., *10 cas pratiques en psychologie du sport* (pp. 13-30). Paris: Dunod.

Vergnaud, J. R., (1985). *Dépendances et niveaux de représentation en syntaxe*. J. Benjamins Publishing Company.

Vergnaud, G. (1991). Langage et pensée dans l'apprentissage des mathématiques. *Revue française de pédagogie*, 79-86.

Vergnaud, G. (2001). Psychologie du développement cognitif et évaluation des compétences. Dans G. Figari & M. Achouche (dir.). *L'activité évaluative réinterrogée: regards scolaires et socioprofessionnels* (pp. 43-51). Bruxelles : de Boeck Université.

Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris: E. S. F.

Vermersch, P. (1996). Pour une psychophénoménologie. *GREX*, 13, 01-06.

Vermersch P. (1999). « Pour une psychologie phénoménologique ». *Revue Française de Psychologie*, 44(1), 7-18.

Vermersch, P. (2000). Conscience directe et conscience réfléchie. *Intellectica*, 31(2), 269-311.

Vermersch, P. (2002a). De l'explicitation au point de vue en première personne. *Impulsions*, 3, 97-121.

Vermersch. P. (2002b). La prise en compte de la dynamique attentionnelle: éléments théoriques. *Expliciter*, 43, 27-39.

Vermersch, P. (2003). Des origines de l'entretien d'explicitation aux questions transversales à tout recueil de verbalisation à posteriori, *Expliciter* 50, 16-35.

Vermersch, P. (2006). *L'entretien d'explicitation*. Paris: ESF.

Vermersch, P. (2008). Décrire la pratique de l'introspection, Esquisse d'un article. *Explicititer*, 77, 33-59.

Vermersch, P. (2010). Explicitation et psychologie en première personne. Psychologie et phénoménologie. *Explicititer*, 83, 15-22.

Vermersch, P. (2015). Blog de Pierre Vermersch <<http://wp.me/p4AqKY-3z>> consulté le 7/07/15.

Villepreux, P. (1993). *Formation au rugby de mouvement*. Cépadues-Éditions.

Villepreux, P., (2007). *L'esprit rugby, pour un autre leadership*, Paris : Village mondial.

Vinatier, I., & Morrissette, J. (2015). Les recherches collaboratives: enjeux et perspectives. *Carrefours de l'éducation*, (1), 137-170.

Vorraber, G. A. (2010). Análise dos processos cognitivo-afetivos inerentes ao desempenho tático-esportivo. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas*, 6(2), 117-143.

Vors, O. (2020). Méthodes mixtes en sciences de l'intervention en EPS : un enrichissement heuristique ou un affaiblissement des cadres ? 11^e Biennale de l'ARIS, *Former des citoyens physiquement éduqués : un défi pour les intervenants en milieu scolaire, sportif et des loisirs*, Liège (Belgique), 25-28 février.

Vors, O., Girard, A., Gal-Petitfaux, N., Lenzen, B., Mascret, N., Mouchet, A., ... & Potdevin, F. (2020). A review of the penetration of Francophone research on intervention in physical education and sport in Anglophone journals since 2010. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 25(4), 331-345.

Ward, P. (2003). *The development of perceptual-cognitive expertise*. (Doctorate Doctorate), Liverpool John Moores University.

Watson, D., Clark, L.A., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: the PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 1063-1070.

Weinberg, R. S., & Gould, D. (2014). *Foundations of Sport and Exercise Psychology 6th Edition*. Human Kinetics.

Widenhoefer, T. L., Miller, T. M., Weigand, M. S., Watkins, E. A., & Almonroeder, T. G. (2019). Training rugby athletes with an external attentional focus promotes more automatic adaptations in landing forces. *Sports biomechanics*, 18(2), 163-173.

Williams, A. M., Davids, K., & Williams, J. G. (1999). *Visual perception and action in sport*. London, UK: E & F.N Spon.

Wimsatt, W. C. (1981). Robustness, reliability, and overdetermination. *Characterizing the Robustness of Science. Boston Studies in the Philosophy of Science*, 292, 61-87.

Woodman, T., Davis, P. A., Hardy, L., Callow, N., Glasscock, I., & Yuill-Proctor, J. (2009). Emotions and sport performance: An exploration of happiness, hope, and anger. *Journal of sport and exercise psychology*, 31(2), 169-188.

Liste des figures et des tableaux

<i>Tableau 1. La position de recherche-intervention (David, 2000)</i>	<i>21</i>
<i>Figure 1. Approche systémique de l'activité des joueurs en match, adaptée de Mouchet (2016)</i>	<i>27</i>
<i>Figure 2. Notre vision de la formation mentale du joueur leader de rugby</i>	<i>33</i>
<i>Figure 3. Modèle multidimensionnel du leadership (Chelladurai & Carron, 1983)</i>	<i>39</i>
<i>Figure 4. Modèle de Burke (1980)</i>	<i>55</i>
<i>Figure 5. Modèle de la performance du joueur en rugby dans le Modèle Systémique de la Performance en Rugby (Campo & Djaït, 2016)</i>	<i>56</i>
<i>Figure 6. Notre modélisation de la formation en préparation mentale du joueur leader en rugby (2021)</i>	<i>58</i>
<i>Figure 7. Adaptation de la théorie de l'autodétermination.....</i>	<i>60</i>
<i>issue des travaux de Heutte (2011)</i>	<i>60</i>
<i>Tableau 2. Exemple des modalités de se sentir compétent</i>	<i>61</i>
<i>Figures 8 et 9. Adaptations théoriques issues de Famose (2001).....</i>	<i>61</i>
<i>Figure 10. Modèle de la zone optimale de fonctionnement (Hanin, 1986).</i>	<i>64</i>
<i>Figure 11. Modèle des styles attentionnels, Nideffer (1976)</i>	<i>70</i>
<i>Figure 12. Rapport entre stratégie, tactique, schémas de jeu et organisation du jeu (Gréhaigne, 1989).....</i>	<i>75</i>
<i>Figure 13. Étapes du passage du préréfléchi au réfléchi (Vermersch, 2011)</i>	<i>84</i>
<i>Figure 14. Les registres de technicité comme grille d'analyse</i>	<i>93</i>
<i>de l'activité décisionnelle des joueurs (Mouchet, 2011).....</i>	<i>93</i>
<i>Figure 15. Présentation de notre dispositif de formation.....</i>	<i>95</i>
<i>Figure 16. Organigramme du staff sportif (2020-2021).....</i>	<i>100</i>
<i>Tableau 3. Présentation des dates marquantes de notre dispositif de formation.....</i>	<i>103</i>

<i>Figure 17. Présentation des cycles et thèmes de travail.....</i>	<i>114</i>
<i>mis en place avec le groupe des joueurs leaders de l'équipe.....</i>	<i>114</i>
<i>Figure 18. Présentation générale des tests psychométriques utilisés.....</i>	<i>117</i>
<i>durant les différents cycles.....</i>	<i>117</i>
<i>Figure 19. Données OMSAT – Capitaine</i>	<i>129</i>
<i>Figure 20. Données OMSAT – Vice-Capitaine.....</i>	<i>130</i>
<i>Figure 21. Données OMSAT - Leader de jeu - Demi d'ouverture</i>	<i>131</i>
<i>Figure 22. Données OMSAT – Leader de Touche</i>	<i>133</i>
<i>Figure 23. Données OMSAT – Talonneur</i>	<i>134</i>
<i>Figure 24. Données OMSAT – Groupe Leaders.....</i>	<i>136</i>
<i>Figure 25. Données OMSAT par famille d'habiletés – Groupe Leaders</i>	<i>137</i>
<i>Figure 26. Données OMSAT – Groupe Équipe</i>	<i>139</i>
<i>Figure 27. Données OMSAT par famille d'habiletés – Groupe Équipe.....</i>	<i>140</i>
<i>Figure 28. Données OMSAT à T0</i>	<i>141</i>
<i>Figure 29. Données OMSAT à T1</i>	<i>142</i>
<i>Tableau 4. Présentation d'une séance orientée sur les émotions</i>	<i>144</i>
<i>Figure 30. Données statistiques EMS-2 pour le groupe « leaders »</i>	<i>145</i>
<i>Figure 31. Données statistiques du QPSS pour le groupe « leaders »</i>	<i>147</i>
<i>Tableau 5. Présentation d'une séance orientée sur l'attention</i>	<i>148</i>
<i>Figure 32. Données statistiques du TAIS pour le groupe « leaders »</i>	<i>149</i>
<i>Tableau 6. Analyse des pourcentages du TAIS des joueurs par rapport aux scores maximaux</i>	<i>150</i>
<i>Tableau 7. Présentation d'une séance orientée sur les émotions</i>	<i>151</i>
<i>Figure 33. Données statistiques TEIQue pour le groupe « leaders »</i>	<i>153</i>
<i>Figure 34. Données statistiques PCE pour le groupe « leaders »</i>	<i>154</i>

Tableau 8. Récapitulatif des données de préparation mentale du capitaine de l'équipe. .	158
Figure 35. Mise en action.....	160
Figure 36. Récupération du ballon.....	161
Figure 37. Se dirige vers son équipe	163
Figure 38. Regroupement des joueurs	164
Figure 39 & 40. Ralentissement de l'action	167
Figure 41. Émotion du joueur	168
Figure 42. S'isoler sur le terrain.....	168
Figure 43. Attente des coéquipiers	170
Tableau 9. Récapitulatif des données de préparation mentale du vice-capitaine de l'équipe.	171
.....	171
Figure 44. En observation.....	174
Figure 45. Mise en activité	174
Figure 46. Recherche d'éléments significatifs	175
Figure 47. Prêt à recevoir le ballon.....	178
Figure 48. Convergence vers le porteur de balle	179
Figure 49. Soutien du partenaire.....	179
Figure 50. Mise en place	182
Figure 51. Pénalité sifflée.....	182
Figure 52. Expression d'émotions.....	183
Figure 53. Décision collective	183
Tableau 10. Récapitulatif des données de préparation mentale du leader de jeu de	185
l'équipe.	185
Figure 54. Observation du rideau adverse.....	187
Figure 55. Communication gestuelle	187

<i>Figure 56. Changement de direction.....</i>	<i>188</i>
<i>Figure 57. Suivi de l'action</i>	<i>188</i>
<i>Figure 58. Observation et anticipation du soutien.....</i>	<i>189</i>
<i>Figure 59. Adaptation instantanée.....</i>	<i>191</i>
<i>Figure 60. Satisfaction individuelle et collective</i>	<i>192</i>
<i>Figure 61. Échange avec son coéquipier</i>	<i>194</i>
<i>Figure 62. Gestuelle fermée</i>	<i>194</i>
<i>Figure 63. Échanges avec coéquipiers.....</i>	<i>195</i>
<i>Figure 64. Désaccord gestuel</i>	<i>195</i>
<i>Tableau 11. Récapitulatif des données de préparation mentale du leader de touche de l'équipe.</i>	<i>196</i>
<i>Figure 65. Capter le ballon</i>	<i>199</i>
<i>Figure 66. Joueur au sol</i>	<i>199</i>
<i>Figure 67. Ballon attrapé</i>	<i>202</i>
<i>Figure 68. Organisation du maul.....</i>	<i>202</i>
<i>Figure 69. En attente du jeu</i>	<i>205</i>
<i>Figure 70. Ballon ramassé.....</i>	<i>206</i>
<i>Figure 71. Positionnement des joueurs.....</i>	<i>206</i>
<i>Figure 72. Observation du ballon</i>	<i>206</i>
<i>Figure 73. Émotion en fin d'action.....</i>	<i>207</i>
<i>Tableau 12. Récapitulatif des données de préparation mentale du leader de pack de l'équipe.</i>	<i>208</i>
<i>Figure 74. Routine de lancer</i>	<i>210</i>
<i>Figure 75. Entrée dans le maul</i>	<i>211</i>
<i>Figure 76. Course de soutien</i>	<i>211</i>

<i>Figure 77. Échange avec coéquipier</i>	213
<i>Figure 78. Attente de la combinaison</i>	213
<i>Figure 79. Course de soutien</i>	214
<i>Figure 80. Recherche maul</i>	215
<i>Figure 82. Soutien</i>	215
<i>Figure 83. Joueur au sol</i>	217
<i>Figure 84. Décision collective</i>	218
<i>Tableau 13. Analyse du dispositif par les joueurs</i>	220
<i>Tableau 14. Analyse du dispositif par les entraîneurs</i>	221
<i>Figure 85. Vers un modèle théorico-pratique de la formation du joueur leader en rugby (Couhert, 2021).....</i>	248

Annexe

Annexe 1. Formulaire de consentement



Université PARIS EST CRETEIL
Faculté des Sports et Techniques des Activités Physiques et Sportives
Laboratoire de rattachement : LABORATOIRE INTERDISCIPLINAIRE DE RECHERCHE SUR
LES TRANSFORMATIONS DES PRATIQUES EDUCATIVES ET DES PRATIQUES SOCIALES
(LIRTES)

Chercheurs : Antoine COUHERT

Lieu de collecte des données : Centre de formation de l'Association Sportive Montferrandaise

Madame, Monsieur,

Nous demandons votre consentement dans le cadre d'un projet de recherche relatif à l'étude de la formation des leaders en rugby.

Déroulement

Au cours de la saison 2020-2021, vous allez être filmé et invité à participer à différents entretiens et réunions individuels et collectifs. Vous allez être invités à répondre à des questionnaires concernant votre auto-évaluation de vos habiletés mentales. Nous sollicitons donc votre autorisation pour exploiter de façon anonyme les données recueillies.

Consentement et autorisation

Je suis informé que toutes les informations collectées seront collectées et qu'aucune donnée présentée ne permettra de m'identifier.

Je serai identifié à l'aide d'un autre prénom, différencié du mien.

Je serai identifié dans les données à l'aide de cet autre prénom.

Toutes les données seront conservées et sécurisées au laboratoire.

Je suis informé que je peux refuser de répondre à n'importe quelle question à laquelle je ne souhaiterais pas répondre. Je ne toucherai aucune gratification pour ma participation.

Je suis informé que cette étude est conduite pour contribuer aux connaissances en sciences du sport, qu'elle pourra être présentée en colloque ou dans le cadre de formation et que les résultats pourront être publiés.

NOM & Prénom :

Date :

Signature :

Annexe 2. Verbatim Entretien d'explicitation 1, Capitaine – Mathieu

Le contrat de communication a été établi avec le joueur, le rendez-vous est défini avant le retour des entraîneurs.

Cet entretien a été effectué en deux temps, un rappel stimulé non filmé et un entretien d'explicitation filmé. La retranscription comprend les deux moments.

B1. Ok donc le principe dans un premier temps c'est vraiment que tu observes la vidéo d'une situation Ok que tu la visualises que tu te revois dans l'instant et dans un second temps on aura un entretien où là le but ne sera pas de m'expliquer ce que tu as fait mais de revivre la situation pour savoir comment tu t'y es pris pour prendre cette décision.

A2. Ok.

B3. Donc il faudra que tu que tu que tu prennes le temps pour bien laisser aller dans la situation là où tu es sur le terrain ce que tu veux faire et comment tu t'y prends.

A4. Ça marche.

B5. Est-ce que tu as un moment particulièrement important sur ce match ?

A6. Ben pour moi quand je rentre.

B7. C'est-à-dire ?

A8. Dès le départ quand je rentre je me dis qu'il faut que je sois bon ma priorité c'est d'être bon dès ma première action.

B9. On est à quelle minute du match ?

A10. 55^{ème} environ je pense.

B11. Ok je te laisse regarder la vidéo. **(La vidéo commence)**

A12. Ok.

B13. **(Fin de la vidéo)**. C'est bon pour toi ?

A14. Oui oui c'est bon

B15. Je ferme l'ordinateur on va clôturer ce moment et à partir de maintenant on va se replonger dans l'action. **(Geste en même temps)**

A16. D'accord.

B17. On va prendre le temps de laisser revenir cette action dans ta tête et une fois que c'est bon tu me fais signe.

A18. C'est bon **(signe de tête)**.

B19. Ok. On en où dans le match de manière générale ?

A20. 55^{ème} on mène tranquille un truc comme 25-12 je crois

B21. Que se passe-t-il à ce moment-là ?

A22. Je viens de rentrer c'est une touche je dois prendre les infos donc je vais en touche et je reviens me placer pour attaquer en premier porteur derrière le deuxième centre. Je regarde je suis entre les poteaux de but.

B23. Comment tu t'y prends pour te placer ?

A24. Je réfléchis au lancement je sais que je dois être là. **(Pause)** Je jette un coup d'œil aux joueurs en face de moi.

B25. Et tu es attentif à quelque chose en particulier ?

A26. Ben je vois les deux centres et là je sais que je vais prendre épaule intérieure du 10.

B27. Ok et il se passe quoi à ce moment-là ?

A28. Je regarde la touche pour voir si on a le ballon.

B29. C'est-à-dire ?

A30. Ben une fois la touche réussie je suis focalisée sur mon 10 pour me placer correctement par rapport à lui avoir le bon timing.

B31. Comment tu t'y prends ?

A32. J'en avais parlé pendant la semaine avec le coach sur le timing, je sais que je dois me placer par rapport au 10.

B33. Et comment tu fais pour voir le 10 l'équipe en face et le ballon.

A34. Je fais des allers-retours entre le ballon et le rideau en face.

B35. C'est-à-dire ?

A36. Je sais où il est le 10 donc je suis juste l'action je suis le joueur porteur donc c'est important pour l'équipe.

B37. D'accord et tu es attentif à quelque chose en face ?

A38. Je visualise ce que j'ai en face je crois.

B39. Et ? Tu vois quelque chose ?

A40. Si je sais que c'est un gros plaqueur je joue le duel et si je sais que c'est pas sa force je vais le prendre au contact pour le marquer. **(temps de réflexion)** J'analyse toujours qui j'ai en face de moi, je sais pas pourquoi.

B41. Et là tu vois quoi ?

A42. Là ils sont costauds et serrés je sais que ça va taper.

B43. Ça modifie ce que tu veux faire ?

A44. Non mon objectif c'est de faire une bonne action je veux faire avancer l'équipe.

B45. Est-ce que tu te parles à ce moment-là peut-être ?

A46. Je me dis qu'il faut rentrer fort mais en fait je me rends compte que j'ai pas assez de temps entre le moment où je prends le ballon et le contact (**geste des doigts**) je sais pas forcément comment ils sont au final parce que je les vois plus.

B47. C'est-à-dire ?

A48. Je regarde pas devant moi je sais pas comment la défense évolue.

B49. Qu'est-ce qui fait que tu ne vois plus ?

A50. Je me rate je pars trop tôt j'attrape la balle derrière comme ça (**geste**) Je pense que c'est un excès d'envie (**silence**) même peut-être du stress un peu.

B51. C'est-à-dire ?

A52. Ben faut que je l'aie.

B53. Est-ce que tu te dis autre chose ?

A54. Une fois que j'ai le ballon je réfléchis plus je me place dans l'intervalle.

B55. Si tu réfléchis plus tu penses à quelque chose ? Tu es attentif à quelque chose ?

A56. Ben je regarde le ballon pas l'adversaire. (**il réfléchit**) je m'adapte pas assez et tout mais si je lâche trop la balle du regard après je serai moins efficace je pense.

B57. C'est-à-dire ?

A58. Ça faut que j'y travaille j'ai du mal à en fait si je commence à réfléchir à si je vais faire la passe après je faire ça et tout ben j'ai du mal.

B59. Quand tu dis avoir du mal c'est sur cette situation ou tout le temps ?

A60. Tout le temps quand j'attends la balle je suis concentré qu'à l'attraper

B61. Et que se passe-t-il à ce moment-là ?

A62. Je vois vite fait les deux défenseurs en train de se serrer, je les sens surtout

B63. C'est-à-dire tu le sens ?

A64. Je sais que les mecs vont se serrer, ça fait longtemps que je fais du rugby c'est la base

B65. C'est ta connaissance du rugby qui te fait dire ça ?

A66. Ouais un peu c'est un truc qui se fait ils me voient me lancer donc il se sert au cas où

B67. C'est-à-dire ?

A68. Ben ils me plaquent à deux, un en haut un en bas

B69. OK. Est-ce qu'il y a autre chose ?

A70. Je veux juste avancer

B71. C'est-à-dire ?

A72. Mon objectif c'est d'avancer mais une fois que j'ai le contact je pense à la suite à un offload ou quelque chose

B73. Prends ton temps à quoi tu penses à cet instant précis ?

- A74. Attends, c'est ça je sais plus franchement c'est flou (**silence**) c'est très flou, j'y pense pas vraiment dans l'action je suis toujours sur le ballon mal attrapé
- B75. D'accord à cet instant précis tu es toujours focalisé sur le ballon ?
- A76. Ouais je me sens bloqué je suis pas sûr de moi
- B77. C'est pas grave tout va bien tu bascules sur quoi juste après ?
- A78. Rien l'action s'arrête et là je tire le bilan
- B79. C'est-à-dire ?
- A80. Ben il faut que je travaille sur l'attention à switcher du ballon et de l'adversaire faire les choses dans l'ordre
- B81. Tu te dis ça sur le terrain ?
- A82. Ouais un peu je crois bien
- B83. OK.
- A84. (Il me coupe) et d'ailleurs comment je peux travailler ça ?
- B85. Comment ça ?
- A86. Ben switcher
- B87. Nous verrons ça plus tard dans un autre moment. Est-ce que tu veux qu'on revienne sur la situation ?
- A88. Oui oui pardon
- B89. Est-ce que tu es attentif à quelque chose à cet instant ?
- A90. Je pense pas. Je pense pas aux autres je suis centré sur moi
- B91. C'est-à-dire ?
- A92. Ben je veux me mettre en confiance
- B93. Tu ressens ça à cet instant ? ou peut-être que tu te le dis ?
- A94. Oui j'y pense c'est le plus important
- B95. Comment tu envisages la confiance à cet instant ?
- A96. C'est pas de doutes
- B97. C'est-à-dire ?
- A98. Je veux faire bien pour moi je m'occupe de mon rôle pour l'équipe une fois que je suis dans le match
- B99. Tu te le dis tout le temps ou dans cette situation précise ?
- A100. Je le dis là, dans ma tête.
- B101. Comment tu te le dis ?
- A102. (**silence et décrochage**) Je sais plus... vraiment.
- B103. OK. Est-ce qu'il y a autre chose qui te paraît important dans la situation ?

A104. Non pas trop.

B105. Je te remercie dans ce cas on refera ce genre d'entretien plus tard dans la saison.

A106. Ok merci bon aprem

B107. Merci à toi aussi

Annexe 3. Verbatim Entretien d'explicitation 2, Capitaine – Mathieu

Le contrat de communication a été établi avec le joueur, le rendez-vous est défini avant le retour des entraîneurs.

Cet entretien a été effectué en deux temps, un rappel stimulé non filmé et un entretien d'explicitation filmé. La retranscription comprend les deux moments.

B1. OK donc Mathieu le principe comme l'autre fois dans le premier temps c'est vraiment que tu observes la vidéo OK que tu la visualises que tu te revois dans l'instant et dans un second temps on aura un entretien où là le but ne sera pas de m'expliquer ce que tu as fait mais plutôt de revivre la situation pour savoir comment tu t'y es pris pour prendre cette décision OK ?

A2. Ok.

B3. (**Visionnage de la vidéo deux fois**) Donc il faudra que tu que tu te laisses aller pour bien te sentir dans la situation là où tu es sur le terrain et quand c'est ok tu me fais signe ?

A4. (**Silence et décrochage d'un instant**) C'est Ok.

B5. Est-ce qu'il y a eu une situation dans le match où tu as eu un impact particulièrement important ?

A6. J'ai pas du tout préparé le match en tant que capitaine ça faisait un mois et demi que je n'avais pas joué à cause du Covid je me suis préparé à faire une performance.

B7. C'est-à-dire ? Tu peux préciser ?

A8. Quand on m'a dit que j'étais capitaine je ne suis pas du tout passer dans maintenant c'est gestion du match etc.

B9. Ok. Et dans le match il y a un moment où tu as eu un rôle important pour l'équipe.

A10. Dans les dernières minutes oui j'ai essayé de temporiser.

B11. Ok. Est-ce qu'il y a un moment une image qui caractérise ça ?

A12. Je ne sais pas, je vois plus un moment sur arrêt de jeu justement.

B13. Comment ça ?

A14. Un moment où je demande qu'on se regroupe.

B15. Ok. On est à quelle minute environ ?

A16. Je dirai 60^{ème}.

B17. Et cette situation elle est importante ?

A18. Ouais calmer les choses pour garder le match mais sinon je n'ai pas eu un impact particulièrement important de leader sur ce match.

B19. Dans cette situation tu penses avoir eu un rôle ?

A20. Ouais un peu mais globalement sur ce match je ne suis pas fier de ce que j'ai produit donc c'est compliqué de te dire un truc qui m'a plu.

B21. C'est-à-dire ?

A22. Pour moi je n'ai pas fait d'action vraiment pouah ça faisait longtemps que j'avais pas joué j'ai essayé de retrouver mes repères mais non j'ai pas d'actions qui m'ont marqué en positif

B23. D'accord. Et est-ce qu'il y a des actions qui t'ont marqué en négatif ?

A24. Euh... Ah ben ouais déjà la passe que je fais 15m en arrière.

B25. Est-ce que tu peux m'expliquer pourquoi ça c'est négatif ? Parce que l'essai ?

A26. Non parce que c'est un truc que je travaille tous les jours à l'entraînement la passe et que je ne suis pas foutu de faire une passe de 15 m sachant que si je réussis la passe il y a essai et c'est pour nous donc c'est frustrant.

B27. Est-ce que tu peux revenir dans l'action pour la décrire au maximum ?

A28. Comment l'expliquer... Euh.

B29. Est-ce que tu arrives à justifier ce qu'il s'est passé ?

A30. Non franchement je ne vais pas trouver d'excuse mais les conditions climatiques font que je rate la passe parce que normalement à droite je n'ai pas de problème c'est vraiment le vent qui a emporté le ballon.

B31. Tu souhaites revenir sur cette action ?

A32. Ben je ne sais pas c'est la technique quoi donc bon il n'y a pas grand-chose à dire.

B33. D'accord. Est-ce qu'un autre moment te conviendrait ?

A34. Oui quand je calme l'équipe.

B35. Est-ce que dans les dernières minutes au moment où tu as essayé de calmer l'équipe un moment peut-être un élément qui t'a marqué ?

A36. Ouais on avait fait une bulle on n'en a même fait deux et juste après que ce soit chauffé avec notre troisième ligne j'ai pris un peu la parole pour que tout le monde se calme on respire un coup on reste lucide on reste dans le match et la fin avant une minute j'ai pris la parole parce que c'était le tournant du match. Je ne me rappelle plus si c'est une mêlée ou une touche mais je me souviens avoir pris la parole

B37. Ok, on va regarder la vidéo de l'action. (**visionnage deux fois**). C'est bon ?

A38. Oui oui.

B39. Donc maintenant on laisse l'ordinateur de côté et on commence un entretien d'explications. Quel a été ton rôle sur cet instant ?

A40. Je pense que ça a eu un impact a essayé de resserrer les rangs de leur faire comprendre que maintenant chaque geste au mouvement qu'ils peuvent faire peut avoir un impact sur la suite du match.

B41. Ok. On part sur cette action de bulle à la fin du match ?

A42. Ok.

B43. Il y a des moments importants dans cet action ?

A44. Ouais un peu

B45. Donc on va prendre le temps de laisser revenir cette situation en tête et quand tu es prêt tu me fais signe.

A46. (**réfléchit**) ok c'est bon.

B47. On est à quelle minute du match ?

A48. La 64e minute environ.

B49. En quoi cette action est importante pour toi ?

A50. C'était un moment faible pour nous on est vraiment sur un temps faible de toute façon les 20 dernières minutes on était un temps faible et qu'il fallait resserrer les rangs.

B51. On revient sur l'action de ce match tu vas te remettre sur le terrain ça redevient un moment présent et on va évoquer l'action pour analyser tous les petits détails de cette action.

A52. Ok.

B53. Cela sert à faire émerger à faire émerger des éléments pour ta progression et ton leadership On part donc du moment de la touche tu laisses le moment s'implanter en toi tu le revis et dès que tu le vois bien on attaque.

A54. Oui c'est bon je l'ai bien en tête.

B55. Donc déjà on est un peu près à quelle minute du match.

A56. 62^{ème} minute.

B57. Le score c'est quoi ?

A58. 22 à 7.

B59. La touche se situe où sur le terrain ?

A60. La touche se trouve à peu près sur les 45,50 adverses dans leur camp.

B61. Est-ce que tu es dans la touche ?

A62. Non je ne suis pas dans la touche

A63. Où est-ce que tu te situes toi ?

B64. Je suis sur la ligne des 40 je suis à gauche du 10.

A65. On avance la touche se passe en mode secret.

B66. Ok, tu es attentif à quelque chose peut-être ?

A67. Ben je me resserre le troisième ligne va dans la touche donc je me resserre on communique on se dit sert sert et donc on a ouvert des espaces sur l'extérieur et on se fait brécher.

B68. Quel est ton état d'esprit au moment de cette douche ?

A69. Ça sent mauvais. On est en train de reculer ça va être chaud à défendre.

B70. Tu te dis ça globalement où sur cette touche ?

A71. Sur cette touche. L'avis général c'est que j'ai mal à l'épaule. Je vais devoir serrer les dents jusqu'au bout sur les temps morts ça occupe pas mal mon esprit

B72. C'est-à-dire ?

A73. En gros j'alterne des moments entre focalisation sur moi et mon épaule et focalisation sur l'équipe et l'état d'esprit général. Je me dis qu'il faut que j'arrête de me plaindre l'équipe c'est important

B74. Comment tu t'y prends pour alterner ses focalisations ?

A75. À chaque arrêt de jeu je me concentre sur la douleur en imaginant qu'elle disparaît et ensuite je fais le point sur le fil du match si on a le dessus ou si c'est eux.

B76. D'accord et qu'est-ce que ça t'apporte à ce moment-là la douleur disparaît ?

A77. C'est de l'imagerie j'essaye de limiter le point de vue sur moi et de basculer sur l'équipe à ce moment-là c'est ce qui me paraît important.

B78. D'accord la touche se passe vous vous faites brécher. Que se passe-t-il ?

A79. Je me resserre sur le ruck pour limiter les espaces. Je me dis discipline je ne mets pas les mains dans le Ruck

B80. Au moment de la brèche quelles sont tes pensées ?

A81. Je pense à me replacer le plus vite possible.

B82. Est-ce que tu ressens quelque chose ?

A83. Non je ne pense à rien

Juste déroule il y a un ruck le jeu se déploie.

B84. Et donc que se passe-t-il ?

A85. Le joueur est plaqué et Romain (le talonneur) gratte le ballon on récupère une pénalité

B86. Ça provoque une pensée pour toi ?

A87. C'est un exploit individuel l'équipe est dans le dur c'est un gros temps faible et donc je me dis que c'est le moment de faire une bulle je vois que l'arbitre siffle deux fois pour arrêter le jeu et là je regarde mon demi d'ouverture et on se dit qu'il faut faire une bulle.

B88. OK tu penses que c'est un exploit ?

A89. Non pas vraiment de la chance mais un exploit individuel c'est Romain est un bon plaquage du 10 on n'est pas bien dans le match.

B90. Quels sont les détails à cet instant-là qui font que pour toi vous êtes sur un temps faible ?

A91. On a pris un essai il n'y a pas très longtemps il me semble qu'on a un carton jaune contre nous aussi à ce moment-là et le maul juste avant on le subit on vient de perdre 40 m.

B92. Est-ce que tu ressens ça sur le terrain ou est-ce qu'il y a d'autres détails qui font que vous êtes dans le dur ?

A93. Je regarde mon équipe et je vois les langages de corps on vient de gagner une pénalité on crie on s'encourage mais c'est éphémère il n'y a pas un vrai collectif qui ressort à ce moment-là je ne sais pas comment dire je ne sens pas d'émulation particulière on crie on est content mais on ne se sert pas dans les bras alors que c'est une pénalité importante quand même on baisse la tête au contraire.

A94. C'est-à-dire ? Comment tu t'y prends pour analyse dans l'instant ça ?

B95. Je le vois les gars et je sais que c'est signe de ça.

A96. Tu vois des têtes baissées ?

B97. Euh je n'ai pas vraiment quelque chose je pense je débrieife l'action dans ma tête c'est un ressenti général.

A98. Prends ton temps replace toi dans l'action.

B99. Ben je vois des genoux à terre des mecs qui sont marqués on est à la 6ème le match est en train de basculer.

A100. Tu les vois bien ces éléments ?

B101. C'est flou c'est dans ma vision périphérique.

A102. Ok et ce sont les détails qui te permettent de tirer cette conclusion à cet instant ?

B103. C'est une sensation que je connais c'est du vécu et de la sensibilisation en tant que leader s'entraîner à reconnaître les moments-clés des matchs du coup à force de vivre et de regarder des matchs à la télé je me pose la question en tant que leader à ce que je pourrais faire est-ce que je dois parler à l'arbitre est-ce que je dois resserrer le groupe et c'est une réflexion que j'ai souvent.

Ok on va ralentir cet instant (**silence**) tu y penses dans l'instant

A104. Ouais ça fait écho

B105. D'où est-ce que ça vient ?

A106. J'ai eu des stages en équipe de France en parlant avec des capitaines mais aussi les réunions qu'on fait ensemble avec toi le tout cumulé m'aide et me fait me rendre compte que on revit souvent les mêmes fils de match.

B107. Intéressant. Donc pour toi à ce moment-là vous êtes en train de perdre le fil du match ?

A108. Si je ne fais pas ça, on peut vraiment lâcher le match.

B109. Cette situation est l'élément déclencheur de ta réflexion ?

A110. Oui prendre un essai ça arrive ce n'est pas très grave mais enchaîné avec une perte de balle une touche ou on recule et une brèche c'est pas bon signe.

B111. Donc toi pénalité siffler tu fais le bilan et tu annonces une bulle ?

A112. Il y a un moment de flottement il y a un joueur au sol (**décrochement du regard**) tout le monde hésite on ne sait pas trop quoi faire c'est pour ça que j'envoie une bulle.

B113. Qu'est-ce qui a provoqué ce moment de flottement chez toi ?

A114. Des émotions sont ressorties je cherche les informations pertinentes et c'est pour ça que je provoque une bulle.

B115. C'est-à-dire quelles émotions ?

A116. De la frustration ça me soule alors qu'on mène.

B117. D'accord autre chose ?

A118. Non rien.

B119. Comment tu l'annonces la bulle à ce moment-là ?

A120. Je dis bulle bulle bulle et mon 10 le répète.

B121. Que se passe-t-il à cet instant ?

A122. Je construis ce que je vais dire.

B123. C'est-à-dire ?

A124. Ben de dire tout le négatif en premier tout ce qui ne va pas ça ça ça je questionne mon leader de jeux qu'est-ce qui ne va pas et comment régler le truc comment trouver une solution et à la fin dire du positif et encourager tout le monde aller dans le même sens.

B125. Qu'est-ce que tu fais à ce moment-là ?

A126. J'annonce bulle avec mon 10. Je demande à tout le monde de se resserrer autour de moi, je prends le temps de réfléchir à ce que je vais dire je me retourne je lève la tête et je commence à parler j'annonce une respiration collective. Elle nous permet de nous resserrer et de se recalier tous ensemble.

B127. Tu y penses à cet instant ?

A128. Ben je le sais on le fait souvent donc je sais ouais

B129. Toi tu réfléchis à ce que tu veux dire ?

A130. Après la respiration on prend le temps de boire et après je parle je parle de discipline de continuer les efforts je vais dire que c'était maintenant qu'il fallait être solidaire et qu'il fallait qu'on s'entraide en défense.

B131. Et après tu dis autre chose ?

A132. Je dis vraiment le négatif pour marquer les mecs je dis que ça ne va pas on ne joue pas comme on doit le faire commencer le faire je les rassure en leur disant que dans un match tout ne se passe pas bien et je bascule sur la suite en donnant de trois nouveaux objectifs à l'équipe pour essayer de faire mieux.

B133. Quand tu dis marquer les mecs c'est-à-dire ?

A134. Ben leur faire comprendre qu'on n'est pas dans les bons objectifs.

B135. Comment tu t'y prends ?

A136. (**Silence, change de position**) On est sur un temps faible, il faut que je remette de la maîtrise chez les mecs, des objectifs collectifs à court terme.

B137. Quels objectifs tu donnes ?

A138. Je dis qu'il faut se rassurer dans la maîtrise que l'on fera les comptes à la fin du match de repartir chez eux sur la touche qui suit de sécuriser le ballon de basculer sur autre chose et d'aller les mettre en difficulté dans leur camp.

B139. Quand tu dis ça, est-ce que tu es attentif à quelque chose ?

A140. Je ne sais pas je ne regarde personne je parle pour tout le monde mais je ne fixe personne il n'y a rien de précis.

B141. Prends ton temps. Là tu es dans la bulle est-ce que tu entends peut-être tu vois peut-être quelque chose ?

A142. (**Silence**) Oui je vois le coach quand je lève la tête je la perçois je vois le masque sous le nez.

B143. Il fait quoi le coach ?

A144. Il nous regarde mais je ne suis pas attentif à lui plutôt à ce que je dis aux gars

B145. Donc tu parles tu donnes tes consignes est-ce que tu ressens quelque chose chez tes coéquipiers ?

A146. Oui je sens de l'inquiétude.

B147. Elle est comment cette inquiétude ?

A148. On ne fait pas bloc ensemble tout le monde est dans son coin je n'ai pas l'impression d'être écouté c'est un peu un tout négatif et ça m'énerve. Une majorité était connecté mais pas tout le monde je ne peux pas dire qui mais je le sens.

B149. Est-ce que ça provoque quelque chose chez toi ?

A150. Ça me soule un peu mais je me dis qu'ils pourront s'en prendre qu'à eux-mêmes si ils font n'importe quoi je me dis j'ai dit les choses il m'écoute ou pas c'est eux qui choisissent je me sent indifférent

B151. Ça arrive en sortant de la bulle ?

A152. Ouais j'ai dit ce que j'avais à dire je n'ai pas de colère. J'aimerais qu'il m'écoute plus dans ces moments difficiles.

B153. Est-ce qu'il y a quelque chose que l'on a pas mentionné sur cet instant ?

A154. Non non après la bulle je me dis qu'il va falloir serrer les fesses pour garder la victoire mais pas plus ensuite je switch sur la suite et l'action qui va suivre comme je l'avais demandé à tout le monde j'ai fait une alerte à tout le monde une fois que c'est dit une fois que c'est fait on bascule sur autre chose (**silence**) ça ne sert à rien de ressasser.

B155. Donc là tu bascule sur la touche et la touche se passe ?

A156. Ouais c'est ça.

B157. Est-ce qu'il y a quelque chose dont tu voudrais parler ?

A158. Non c'est tout je crois.

B159. Ok merci pour l'entretien.

A160. Merci à toi !

Annexe 4. Verbatim Entretien d'explicitation 3, Capitaine – Mathieu

Le contrat de communication a été établi avec le joueur, le rendez-vous est défini avant le retour des entraîneurs.

Cet entretien a été effectué en deux temps, un rappel stimulé non filmé et un entretien d'explicitation filmé. La retranscription comprend les deux moments.

Initialement, nous avons sélectionné une action en seconde mi-temps. Le joueur souhaite également revenir sur une situation de première mi-temps, tout aussi important pour lui.

B1. Du coup normalement, on va visionner la première situation et on va revenir en détails dessus comme on l'a fait les deux premières fois.

A2. Ouais.

B3. (**Double visionnage de la vidéo**) C'est bon ?

A4. Oui.

B5. On ferme l'ordinateur et on va se placer là-bas pour l'entretien. (**mouvement de la main puis déplacement physique**)

Je te laisse le temps de te laisser revenir la situation et une fois que tu l'as en tête tu me fais signe.

A6. C'est bon ouais je l'ai.

B7. On est à quel moment du match ?

A8. En fin de première mi-temps là où je commence à me dire qu'on est

B9. Donc ce moment se situe à peu près à quelle minute du match ?

A10. On est à la 30ème minute je dirai.

B11. Quel est le score ?

A12. 27 à 7 je crois.

B13. D'accord. Où est-ce que l'on se situe sur le terrain ?

A14. Dans notre camp environ sur les 40.

B15. En quoi ce moment est-il important pour toi ?

A16. Parce qu'on est sur un vrai temps fort et qu'il faut le faire durer le plus longtemps possible on a mal commencé le match en se mettant sous pression et en prenant un essai et ensuite on a su enchaîner 23 temps de jeu et on a réussi à leur faire mal.

B17. C'est-à-dire ?

A18. Et ben sur un jeu au pied on marque un essai à deux ou trois passes, derrière sur un jeu rapide après pénalité on met un autre essai et ensuite sur un renvoi on n'en met un troisième c'est des essais faciles sans beaucoup de passe donc on est sur un temps fort en tout cas les grenoblois sont dans le dur.

B19. Qu'est-ce qui te fait dire que dans l'équipe c'est un moment fort ?

A20. On est dans l'euphorie, tous on se regarde on a les têtes levées et les adversaires ont les têtes baissées.

B21. Tu le vois ça toi ?

A22. Oui je les regarde ils ont tous les mains sur les hanches et nous tout le monde peut jouer vite pour continuer à marquer des essais.

B23. En quoi ce moment est important pour toi en tant que capitaine ?

A24. Je dois arriver à maintenir une forme de concentration pour ne pas tomber dans l'excès si tout le monde part dans tous les sens avec l'euphorie et ben ça peut faire du n'importe quoi.

B25. D'accord comment est-ce que tu t'y prends pour gérer ses émotions collectives ?

A26. Ben déjà je prends mon temps on vient de mettre trois essais de suite donc il faut arriver à calmer le jeu pour faire redescendre tout le monde. Ensuite je prends le temps de capter l'état d'esprit général du groupe pour rester dans la maîtrise de notre temps fort.

B27. Et tu captés quoi ?

Comment tu te sens toi dans ce cercle après l'essai ?

A28. Bah comme tout le monde je suis rempli de joie c'est une émotion agréable mais j'ai dans un coin de ma tête l'idée qu'il faut rester calme rien n'est joué.

B29. C'est-à-dire ?

A30. Déjà sur la transformation du dernier essai il y a un blessé donc je dis qu'il faut rester dans la maîtrise parce qu'on peut se faire mal c'est un prétexte mais c'est déjà une alerte ensuite dans la bulle au centre du terrain je redonne des objectifs pour la fin de la mi-temps le renvoi sortir du camp et aller jouer chez eux.

B31. Et les autres ils sont comment ?

A32. Je prends 10s pour regarder les mecs dans le cercle et je les vois grand sourire et en train de rire.

B33. Et ça provoque quoi chez toi ?

A34. Ben c'est comme je pense il y a de l'excès

B35. Ok et tu veux provoquer quoi ?

A36. Du calme et de la maîtrise on en a besoin

B37. Comment tu t'y prends pour calmer tes coéquipiers ?

A38. Pareil je leur dis que rien est joué que ça reste une bonne équipe en face et qui peuvent revenir à tout moment si on est pas attentif.

B39. Que ressens-tu chez tes coéquipiers ?

A40. Ils redescendent parce qu'au fond ils sont concentrés il m'écoute ils comprennent ce que je veux dire tout le monde acquiesce et tout le monde repart se placer où il doit être.

B41. Comment tu sais qu'ils sont concentrés ?

A42. Ils écoutent je les regarde un à un tout le monde m'écoute

B43. Que se passe-t-il à ce moment-là ?

A44. On va se placer pour le renvoi et on récupère le ballon on avance au contact et sur l'action qui suit sur les 40 mettre une pénalité est sifflée pour nous.

B45. Tu es où sur le terrain à ce moment-là ?

A46. Je suis à l'opposé de la pénalité il faut le temps que j'arrive vers l'arbitre je sais que on est sur un temps fort je viens de le dire.

B47. Et donc que fais-tu ?

A48. Volontairement je prends le temps pour aller voir l'arbitre on se l'ai dit après laisser juste avant il faut avoir de la maîtrise c'est un moment de fou rire.

B49. Qu'est-ce que tu fais en allant voir l'arbitre ?

A50. Je fais ma routine de retour au calme en marchant. Je me scanne pour parler au mieux l'arbitre et l'encourager à aller dans notre sens en restant le plus froid possible. Il est en train de me regarder il m'attend.

B51. Quel est ton objectif à ce moment-là ?

A52. Gagner du temps faire redescendre tout le monde anticiper la suite pour continuer à bien travailler ensemble.

B53. Comment tu te sens après cette routine ?

A54. Mieux j'ai fait le point je sais quel est le prochain objectif je le donne à mon leader de jeu.

B55. Quel est cet objectif ?

A56. J'ai envie que l'on marque sur un maul porté

B57. Comment tu t'y prends pour définir cet objectif ?

A58. Je me rappelle qu'on n'en avait parlé en début de match donc j'y pense ensuite les trois quarts ont marqué mais il n'y a pas eu trop de jeux d'avant donc j'y pense.

B59. D'accord en quoi ce moment est-il important pour toi ?

A60. Parce qu'il a vraiment marqué une tournure dans cette mi-temps on a réussi à calmer le jeu pour aller chercher cet essai.

B61. Est-ce qu'il y a quelque chose que tu as rajouté sur ce moment-là ?

A62. Non rien de particulier j'ai tout dit.

B63. Ok on va revenir sur le deuxième moment alors. Viens avec moi, on va observer la vidéo. **(Déplacement physique)** allez c'est parti **(Double visionnage)** c'est bon pour toi ?

A64. Oui c'est ok, je l'ai bien.

B65. Est-ce qu'il y a un ou plusieurs moments importants dans cette situation ?

A66. Non juste la situation enfin si un peu un moment je m'isole et après je regroupe les mecs.

B67. Ok pour le contexte on est à quel moment du match ?

A68. La 60^{ème} environ.

B69. Le score est de combien ?

A70. 33 à 19 je pense

B71. Tu souhaites revenir sur ce moment ?

A72. Oui c'est un moment complètement différent à l'opposé du premier on est dans le dur et on vient d'enchaîner plusieurs actions négatives

B73. C'est-à-dire ?

A74. On a enchaîné des mauvaises actions on a pris un essai on est à la 60e minute et on ne maîtrise plus rien dans notre match là on vient d'enchaîner une action où on rate plusieurs plaquage et l'arbitre vient de nous mettre un carton jaune.

B75. Qu'est-ce que tu fais en tant que leader à ce moment-là ?

A76. Tout le monde n'est pas sur le même objectif on est nerveux on les sent revenir on a eu du mal à gérer ce moment difficile.

B77. Est-ce que tu penses que c'est chacun individuellement ou sur le collectif ?

A78. Plutôt le collectif c'est ce qui a pêché à ce moment-là. À ce moment-là c'est la merde.

B79. Quelle action initie ce moment difficile ?

A80. On rate beaucoup de plaquage on est dans le dur ce carton jaune nous fait mal.

B81. Le carton jaune fait basculer sur un vrai temps faible ?

A82. Oui je le sens tout le monde est dans le dur et cherche des solutions individuelles.

B83. Tu te le dis ça ? Tu y penses ?

A84. Ben ouais je suis sur le terrain je me vois c'est le bordel.

B85. Que fais-tu à ce moment-là ?

A86. Je refais le point sur les solutions qui s'offrent à moi enfin à nous je veux trouver un élément qui nous raccroche tous au même objectif pour finir le match au mieux.

B87. A quoi est-ce que tu es attentif à ce moment-là ?

A88. J'ai un instant d'hésitation je me repasse la faute qu'il a fait je revois le ruck en plus il y a une blessure grave d'un grenoblois à ce moment-là ça fait un arrêt de jeu assez long on prend le jaune sur une faute volontaire en tapant sur le ballon.

B89. C'est-à-dire ?

A90. Le joueur se blesse gravement, ça dure un bon moment, je me dis que tout le monde est dans le dur, faut que je prenne le temps de réfléchir au fil du match.

B91. Que fais-tu à ce moment-là ?

A92. Je me scanne, je vois les questions dans ma tête et je fais le choix de mettre du calme de penser qu'à une question qui résume tout et je cherche une réponse.

B93. Est-ce que tu ressens quelque chose à ce moment-là à quoi est-ce que tu penses ?

A94. Bah on vient de perdre 50 m et on prend un carton c'est un vrai coup de massue et là je fais un état des lieux de ce qu'il vient de se passer et de ce qu'il va se passer pendant 10 minutes à 14.

B95. Toi à ce moment-là tu es en train de prendre de la distance par rapport à la situation ?

A96. Je pense enfin j'essaie d'anticiper des solutions pour gérer ce temps faible parce que le match est en train de basculer même si on est toujours devant au score.

B97. Comment est-ce que tu t'y prends comme ça sur le terrain pour prendre de la hauteur ?

A98. Je prends 10 secondes pour réfléchir seul

B99. Tu en ressors un élément ?

A100. Ouais quand on est 14, faut fermer et réduire le jeu et augmenter les temps morts, c'est un jeu avec l'arbitre, même si on prend bras cassé c'est pas grave et après je me connecte avec mes deux autres leaders pour avoir leur point de vue.

B101. Qu'est-ce qu'il se dit à ce moment-là ?

A102. Je veux qu'on dise la même chose, pas me planter sur un ressenti avant de parler à tout le monde on est sur un moment charnière du match il faut se resserrer tous ensemble pour ne pas le perdre on sent tous cette bascule qu'on ne contrôle plus rien.

B103. Est-ce que vous prenez une décision à ce moment-là ou toi peut-être ?

A104. Le 10 annonce qu'on va aller jouer chez eux le plus possible pour écarter le danger et moi j'annonce que c'est le tournant. Faut qu'on tienne le score et qu'on essaye individuellement de mettre de la maîtrise.

B105. Et toi ?

A106. J'aime bien annoncer et sentir quand c'est un tournant ou un moment très important du match il y en a toujours trois ou quatre et le carton c'en est un.

B107. Est-ce que tu anticipes la suite ?

A108. Je viens de faire le point on a pris des décisions.

B109. Que se passe-t-il à ce moment-là ?

A110. Je me dis on est un de moins faut mettre un ou deux gros plaquages, marquer l'adversaire et lui montrer qu'on est présent jouer sur un maximum de maîtrise.

B111. Comment est-ce que tu as envisagé ça pour l'équipe ? Est-ce que tu sens du doute ?

A112. Parler le plus calmement possible avoir un bon langage du corps montrer à l'arbitre qu'on maîtrise notre match malgré ce moment faible il faut gérer et ralentir au maximum ce moment Sur l'action qui suit avant la touche je reprends les leaders et je leur dis on ralentit le plus possible s'il faut prendre un bras cassé pour ralentissement ce n'est pas grave mais il faut qu'on prenne notre temps ils accélèrent le jeu on doit le ralentir.

B113. Est-ce que tu sens qu'ils t'écoutent ?

A114. Ouais (**silence**).

B115. Tu vois quelque chose peut-être ?

A116. Ben je les regarde, je cherche des réactions.

B117. Et ? Tu es attentif à quelque chose ?

A118. Non pas ils acquiescent les uns après les autres donc c'est Ok.

B119. Quel est ton état d'esprit à ce moment-là ? Prends le temps de réfléchir.

A120. Je sens qu'ils m'écoutent, mais ils ne se transcendent pas, là j'ai le sentiment qu'on a lâché.

B121. C'est-à-dire ?

A122. Franchement, on y est plus, on pense tous qu'on a match gagné dans tous les cas, eux comme moi c'est ça qui fait que ça sonne creux.

B123. Est-ce qu'il y a des choses supplémentaires sur lequel tu souhaites revenir ?

A124. Bah simplement que ce moment il est important parce que j'ai pas l'impact que je veux.

B125. C'est-à-dire ?

A126. Je pense qu'ils le sentent donc ça n'apporte rien.

B127. Qu'est-ce que tu fais quand ça t'arrive à cet instant ?

A128. Ben en tant que joueur franchement je subis comme mes coéquipiers et en tant que leader ben j'essaye de me tenir aux objectifs que l'on a fixé avec les leaders et je ne m'énerve pas plus que ça.

B129. Est-ce que les objectifs sont respectés ?

A130. Non (**rire**) on prend essai juste derrière.

B131. Ok et que se passe-t-il à ce moment-là ?

A132. J'appelle les mecs pour faire un retour collectif et là je vois les mecs aller tranquille sous les poteaux ça me fait exploser

B133. Ça te fait exploser ?

A134. C'est dur je suis obligé de gueuler au fond de moi j'ai la rage

B135. Qu'est-ce que tu fais toi à ce moment-là ?

A136. Je réunis les mecs je demande à ce que tout le monde se taise et prennent 20 secondes pour m'écouter et être attentif à ce que je veux dire

B137. D'accord tu fais une bulle ?

A138. Pas vraiment c'est plutôt un cadrage assez tendu je sais qu'il faut être positif pour ses coéquipiers et être exemplaire mais là on perd le fil du match on a besoin d'un électrochoc

B139. Comment tu t'y prends pour le produire ?

A140. Je dis un truc comme on joue la qualif on se bouge le cul on arrête la stratégie et tout vous êtes des hommes. Vous mettez le nez dedans sinon la saison est finie.

B141. Exactement comme ça ?

A142. A quelque chose prêt oui c'est ça.

B143. Tu ressens quelque chose à cet instant ?

A144. Je ne ressens rien, c'est froid, je cherche l'électrochoc (**silence**) là si le match est perdu c'est saison finie.

B145. Qu'est-ce que tu as senti chez tes coéquipiers à ce moment-là ?

A146. Oui je sens une forme de rebond mais je sens qu'au fond les mecs pensent que l'on va gagner quand même.

B147. Et toi tu penses quelque chose peut-être ? Tu es attentif à un élément ?

A148. Non juste je me dis que je sens vraiment que quand je ne suis pas persuadé de ce que je dis et que je suis seul à parler ça ne sert à rien.

B149. D'accord. Est-ce que tu veux rajouter quelque chose ?

A150. Non c'est ok

B151. D'accord merci à toi

A152. De rien merci

Annexe 5. Verbatim Entretien d'explicitation 1, Vice-Capitaine – Louis

Le contrat de communication a été établi avec le joueur, le rendez-vous est défini avant le retour des entraîneurs.

Cet entretien a été effectué en deux temps, un rappel stimulé non filmé et un entretien d'explicitation filmé. La retranscription comprend les deux moments.

B1. On va regarder la vidéo de ce moment et après on basculera sur l'entretien. C'est ok pour toi ?

A2. Oui c'est bon.

B3. Allez, on commence par la vidéo. Je te laisse t'installer vas-y. c'est parti. (**Double visionnage de la vidéo**). C'est bon ?

A4. Humm.

B5. On ferme ce moment et on va s'installer à côté.

A6. Ok.

B7. Je te laisse te mettre bien et te laisse le temps de laisser revenir cette situation et quand tu l'as-tu me dis

A8. C'est bon ouais ouais

B9. Déjà est-ce qu'il y a un moment ou plusieurs qui sont importants pour toi dans cette situation ?

A10. Ben non pas vraiment enfin on peut l'essai quoi.

B11. C'est-à-dire ? L'essai est important ou le process de prise de décision

A12. Les deux je pense.

B13. C'est-à-dire ?

A14. Ben l'essai ça scelle le match et le bonus et la décision ben c'est positif pour moi un peu et l'équipe surtout.

B15. Ok. C'est quoi le contexte du match ? On en est où ?

A16. Deuxième mi-temps le score ça doit être un truc comme 32 à 10.

B17. Comment tu te sens à ce moment-là du match ?

A18. L'équipe est bien dans le match, on est au-dessus même si c'est en dents de scie.

B19. C'est-à-dire ?

A20. Ben Lyon a une petite équipe il y a de la place et on ne se facilite pas la tâche.

B21. Dans quel sens ?

A22. On n'est pas régulier sur le match.

B23. Tu te le dis à cet instant ?

A24. Un peu ouais on n'est pas super propre dans notre jeu.

B25. OK. C'est quoi ton objectif sur la situation initialement ?

A26. On est à +2 essais pour nous, je me dis qu'on doit mettre le troisième.

B27. C'est ton objectif ça ou celui de l'équipe ?

A28. Je pense que tout le monde pense la même chose.

B29. Comment tu le sais ?

A30. Non je ne suis pas sûr en fait (**rire**).

B31. Ok. L'action se déroule à partir de quel point de départ ?

A32. Ben c'est une touche avec lancement.

B33. Tu es où sur le terrain toi ?

A34. Je suis au milieu du terrain prêt à aller au soutien sur la combinaison à peu près.

B35. Ok que se passe-t-il à ce moment-là ?

A36. Le ballon arrive et mon centre part au contact je vais au soutien

B37. C'est dans la combinaison ?

A38. Oui oui j'y pense parce que des fois je peux faire des erreurs.

B39. Ok, à quoi tu es attentif ?

A40. À mon centre, sa course pour aller au soutien.

- B41. Et tu vas au soutien ?
- A42. Oui oui j'y suis ça va vite c'est bien.
- B43. Tu es attentif à la vitesse ?
- A44. Ouais on veut marquer donc ça doit aller vite.
- B45. Comment tu te dis ça ?
- A46. Ben c'est le projet on a tous les mêmes objectifs là.
- B47. C'est-à-dire ?
- A48. Allez vite jouer vite pour empêcher le remplacement.
- B49. Que se passe-t-il à ce moment-là ?
- A50. Là je suis à 18m face au poteau je me relève du ruck je suis attentif, j'attends le 9 pour qu'il me dise quoi faire.
- B51. D'accord et tu fais quoi ? Tu entends des éléments ?
- A52. Je ne suis pas acteur, honnêtement je suis observateur ni plus ni moins c'est un peu spécial, c'est arrêté, c'est flou.
- B53. Comment ça ?
- A54. Je suis un peu paumé je ne sais pas ce qu'il se passe franchement mais je me retrouve pas au bon endroit.
- B55. Comment tu t'y prends pour te reconnecter ?
- A56. Je suis en train de réfléchir à ce qu'on va faire et à moment j'entends crier mais je sais pas d'où vraiment.
- B57. Prends ton temps, le son vient de quel côté ?
- A58. Ben à droite je dirai, ça doit venir du 10 je pense en fait.
- B59. Et il dit quoi ce 10 ?
- A60. Ben après je réfléchis et je me dis que je suis en train de faire une connerie.
- B61. C'est-à-dire ?
- A62. J'entends mon 10 me gueuler dessus circule circule circule.
- B63. Et toi tu es attentif à certains éléments ?
- A64. Non pas vraiment je vois juste qu'on on avance, faut qu'on marque.
- B65. Tu ne vois rien ? Tu n'attends rien ?
- A66. Ben si juste la voix du 10 et c'est tout.
- B67. Et elle provoque une décision cette voix ?
- A68. Je me dis de me bouger et donc j'accélère pour aller au ruck il est sur ma gauche.
- B69. Tu le vois bien ce ruck ?
- A70. Ouais ouais il n'est pas loin à 10-12m de la ligne d'essai.

B71. Et donc tu fais quoi toi à cet instant ?

A72. Je cours et j'observe.

B73. Tu analyses la situation en direct ?

A74. Ben un peu je vois que ça continue d'avance donc je vais aller aider

B75. Et il se passe quoi ?

A76. Nouveau ruck et l'équipe en face est toujours haute donc je sens que je vais avoir une opportunité. J'arrive au ruck je me retiens pour pas aller dedans (**silence**) on me pousse le mec est derrière moi il veut prendre le ballon mais je ne plonge pas

B77. Tu es attentif à quelque chose toi ?

A78. La hauteur à laquelle ils défendent, ils sont tous relevés ils ont soit la main par terre aussi, soit il y en a un qui met la main sur le ruck.

B79. C'est-à-dire ?

A80. Ben la hauteur entre le haut du corps et les pieds est trop importante ils n'auront pas le temps de descendre c'est impossible (**Geste**).

B81. Comment tu le sais ça ?

A82. Ben je le sais c'est le but du rugby faire avancer l'équipe et ça peut leur poser problème.

B83. Est-ce que ton objectif change ?

A84. Je sais ce que je veux faire je sais que je vais marquer.

B85. Est-ce que tu es attentif à d'autres éléments ?

A86. Non pas du tout je ne crois pas je suis le ballon et l'équipe

B87. Tu es attentif à ça toi ?

A88. Oui parce que je sais que si je plonge dans les jambes il y a la place.

B89. Tu te dis quelque chose ?

A90. Je vise les pieds la hauteur entre le haut du corps et les pieds est trop importante, ils n'auront pas le temps de descendre c'est impossible

B91. Comment tu t'y prends pour aller à l'essai ?

A92. Au moment où je prends le ballon, je ne me lève pas, je reste bas pour limiter leur temps d'adaptation, je prends à 2 mains, facile à prendre

B93. Tu es attentif à un élément en particulier dans l'instant ?

A94. Non pas vraiment, je le sens, je passe dessous les joueurs, impossible à m'attraper, ils me prennent au-dessus des épaules, ils sont deux

B95. D'accord et toi comment tu analyse la situation à ce moment-là ?

A96. Je me dis que je sais que je me la joue individualiste je pense à ma gueule mais comme je vois l'opportunité donc je n'attends pas d'indications j'y vais.

B97. Comment tu expliques cet élément ?

A98. C'est mon instinct je ne calcule pas je sens que j'ai l'opportunité.

B99. C'est-à-dire ? Prends ton temps.

A100. Franchement je me vois devant le ruck mais impossible de dire ce qui fait que je fais ça (**silence**) Je vois un trou devant moi donc je prends le ballon et je plonge je ne réfléchis plus à rien c'est noir jusqu'à ce que l'arbitre siffle.

B101. Tu ne réfléchis plus ?

A102. Je me dis que je dois plonger dans les jambes et ça dure 3 ou 4 secondes peut-être.

B103. Est-ce que tu ressens quelque chose peut-être ?

A104. Je ne ressens rien aucune émotion aucune pensée sauf à la fin quand les autres crient et me relèvent je suis content qu'on prenne le bonus parce que c'était mon but

B105. Très bien. Est-ce qu'il y a autre chose sur laquelle tu vas revenir ?

A106. Non c'est bon c'est ok ; merci à toi.

B107. Merci bien à toi aussi.

Annexe 6. Verbatim Entretien d'explicitation 2, Vice-Capitaine – Louis

Le contrat de communication a été établi avec le joueur, le rendez-vous est défini avant le retour des entraîneurs.

Cet entretien a été effectué en deux temps, un rappel stimulé non filmé et un entretien d'explicitation filmé. La retranscription comprend les deux moments.

B1. Je te rappelle le principe il reste le dernier des trois entretiens qu'on devait faire on va le faire sur le match de Castres.

A2. Ok.

B3. Je te fais un léger rappel sur tout ce qu'on avait vu toujours pareil l'important c'est que j'ai aucune attente par rapport à ce que tu vas me dire j'ai surtout besoin de toi pour comprendre ce que tu as voulu faire sur la situation est ce qu'il se passe dans ta tête quand tu fais ses choix là on va travailler sur une situation précise de Castres.

A4. Hmmm.

B5. Je te laisse la regarder une première fois et puis après on reprendra.

A6. OK je vois.

B7. Je te lance la vidéo une première fois (**lecture de la vidéo**) L'action qui m'intéresse c'est celle-là. (**Vidéo 1min**). L'action se termine sur la pénalité OK tu te rappelles un peu plus là déjà

A8. Oui oui c'est bon je l'ai.

B9. On est à quel moment du match ?

A10. Environ la 20^{ème} minute

B11. Ok que se passe-t-il à ce moment-là niveau contexte ?

A12. On se demande les opportunités dans la défense adverse. On a mis que 3 points à ce moment-là

B13. C'est-à-dire ?

A14. Ben je me dis qu'on ne fait pas les bons choix, on joue trop à la main alors qu'on a le vent et en plus on a mis que trois points à ce moment-là

B15. Ok.

A16. Et Mathieu prend la parole avec moi le talonneur et le 10 en disant qu'il faut qu'on les laisse dans leur camp comme on a le vent et qu'on allait finir par profiter des erreurs.

B17. D'accord, vous êtes où sur le terrain ?

A18. Sur les 22m adverse il y a touche pour eux.

B19. Donc le capitaine parle, tu fais quoi toi ?

A20. Je prends la parole en disant qu'il faut qu'on les laisse dans leur camp comme on a le vent et qu'on allait finir par profiter des erreurs.

B21. C'est tout ?

A22. Je leur dis qu'après deux temps de jeu ils ne circulent pas donc on peut attaquer cette zone à 2 contre 1 ou 2 contre 2, en laissant le jeu à notre 10 de jouer avec le premier ou le deuxième joueur.

B23. Comment tu en viens à dire ça ?

A24. Ben j'ai observé les actions d'avant et je fais un peu un bilan parce qu'on n'est pas dans l'avancé alors qu'on a le vent avec nous et en plus je sais que souvent les équipes ont du mal à se replacer après deux trois temps de jeu.

B25. Comment tu le sais ça ?

A26. Ben je l'ai vu sur les actions précédentes et c'est souvent le cas en Espoirs.

B27. Et les autres te répondent ?

A28. Ok, le 10 et le capi (capitaine) me disent ok, on va le faire sur la prochaine action où on a le ballon. Tout le monde valide j'ai envie que ça passe.

B29. Que se passe-t-il à ce moment-là ?

A30. Je réfléchis c'est nouveau de se regrouper à 4, ça fait bizarre de faire des pauses avec les leaders comme ça et après je vais me placer pour la touche qui suit.

B31. Si on déroule un peu l'action, ça donne quoi ?

A32. Le jeu se lance ils font un temps de jeu avec les gros et jouent au pied et là je vais me replacer le plus vite possible au milieu du terrain soit pour jouer la contre-attaque soit pour être placé sur l'action d'après (**silence, il réfléchit**) je me place pour monter sur le pied et j'écoute l'ailier qui lance le rideau je crois que notre 15 récupère et gagne un peu de terrain.

B33. A quoi est-ce que tu es attentif toi à cet instant ?

A34. J'attends les consignes du 10 je suis à sa droite à 4 – 5 mètres environ. Là il y a ruck puis une cellule à trois, et là pendant la cellule avec le 10 on se regarde et il me fait comprendre qu'on va essayer.

B35. Ça a un effet sur toi ?

A36. Non pas vraiment je suis concentré.

B37. Ok que se passe-t-il à cet instant ?

A38. Le 10 annonce à haute voix la combinaison et je me place en m'annonçant

B39. Toi tu te places ?

A40. Oui.

B41. Comment ?

A42. Je crie ma position pour les autres.

B43. A quoi est-ce que tu es attentif quand tu te places ?

A44. Etre bien placé mais je ne vois pas le mec à côté mais j'entends qu'il s'annonce sur ma droite.

B45. Tu le regardes ?

A46. Non je fais confiance, je me place et je me prépare à plonger pour attirer les défenseurs sur moi.

B47. Ok, quel est ton objectif toi ?

A48. Ben je regarde devant moi je vise le trou entre deux défenseurs, il n'est pas gros mais je dois les attirer

B49. Comment tu t'y prends ?

A50. Je jette des coups d'œil en face pour voir qui a la meilleure position.

B51. C'est-à-dire ?

A52. Je suis attentif à mon 10 je cherche les bonnes infos.

B53. Et tu obtiens quelles informations ?

A54. Ben il me montre un peu ce qu'il va faire c'est instinctif dans le regard du 10, il regarde loin et la hauteur de la balle, le 10 je le connais.

B55. Tu le connais ?

A56. Il fait souvent des passes au niveau du ventre là elle est au niveau du buste.

B57. Et ça provoque quoi chez toi ?

A58. Je vois la balle, je sens qu'elle n'est pas pour moi.

B59. Il y a autre chose ?

A60. Je me dis que je vais laisser passer le ballon pour lui et je me dis que je vais devoir aller au soutien, j'anticipe.

B61. A quoi est-ce que tu es attentif pour anticiper ?

A62. En plus, je regarde en face les défenseurs je les vois se serrer sur moi je me dis qu'on va breaker, ils offrent un espace comme j'avais dit

B63. Et tu restes focalisé sur les défenseurs uniquement ?

A64. Je vois le ballon passer devant moi, et je le suis d'un œil c'est Adrien le 4 quand il a le ballon après avoir plongé

B65. Donc tu changes ta direction de regard ?

A66. Ouais je change de direction je le vois il casse le plaquage il se fait attraper mais il a les bras libres donc je converge

B67. Qu'est-ce que tu te dis à ce moment-là ?

A68. Ben là mon objectif c'est de passer devant les défenseurs pour avoir et prolonger.

B69. Comment tu t'y prends ?

A70. J'accélère et je lui crie inté inté inté pour qu'il me lâche le ballon.

B71. Il t'entend ?

A72. Je ne sais pas mais je le connais c'est un joueur de ballon il sait ce qu'il fait.

B73. Et que se passe-t-il ?

A74. Il me lève le ballon je récupère le ballon et là je bascule sur devant moi

B75. Tu bascules ?

A76. Ouais je vois un défenseur en face et un à gauche.

B77. Comment tu t'y prends pour les voir ?

A78. Je sais trop comment. (silence)

B79. Prends ton temps, laisse toi aller dans la situation.

A80. Ben je balaye un peu comme ça (**geste des yeux**) il est sur les talons il monte les bras ouverts vers la droite.

B81. Est-ce que tu ressens quelque chose à ce moment-là ?

- A82. Je ne ressens rien sauf l'envie de faire continuer l'action.
- B83. Et tu es attentif à quelque chose en particulier quand on a le ballon ?
- A84. Ouais j'entends à droite qu'on m'appelle je jette un coup d'œil pour voir un maillot mais je ne vois rien.
- B85. C'est-à-dire ?
- A86. Je cherche des coéquipiers mais rien je ne sais pas où ils sont.
- B87. Et tu vois autre chose ?
- A88. Franchement non juste la voix que je reconnais.
- B89. C'est quelle voix ?
- A90. Je reconnais la voix de mon centre mais je ne le sens pas je ne pense pas que ça peut passer.
- B91. Qu'est-ce que tu entends quand tu dis « tu le sens » ?
- A92. Ben sans voir c'est chaud je joue trop à l'aveugle pour tenter ça je n'arrive pas à le situer autour de moi.
- B93. Quelle est la conséquence de ce ressenti ?
- A94. Et là je me dis qu'il faut que je consomme le plus de défenseurs en haut pour garder la possession sur le ruck
- B95. Ok, et ensuite ?
- A96. Je converge à droite pour faire subir le plaquage au mec sur les talons.
- B97. Tu es attentif à quoi chez ce joueur ?
- A98. Ben je me dis que si je le fais éjecter c'est soit pénalité soit j'avance.
- B99. Ok et donc tu te diriges dans sa direction ?
- A100. Oui je joue l'homme et il me plaque difficilement.
- B101. C'est-à-dire ?
- A102. Ben il tombe et moi sur lui donc je le bloque un peu au sol pour chercher la pénalité tout en cherchant à faire sortir vite le ballon.
- B103. Comment tu t'y prends pour réaliser ça ?
- A104. C'est dur faut garder le joueur avec les soutiens et tenter de faire sortir la balle mais je n'y arrive pas vraiment.
- B105. Tu ressens quelque chose à cet instant ?
- A106. Non rien je veux que ça joue mais le joueur sort du ruck sur le ballon et l'arbitre siffle du coup Je suis vraiment content j'ai bien fait d'annoncer ça c'est la première vraie brèche du match et elle vient de mon analyse.

Annexe 7. Verbatim Entretien d'explicitation 3, Vice-Capitaine – Louis

Le contrat de communication a été établi avec le joueur, le rendez-vous est défini avant le retour des entraîneurs.

Cet entretien a été effectué en deux temps, un rappel stimulé non filmé et un entretien d'explicitation filmé. La retranscription comprend les deux moments.

B1. Comme pour les deux premiers entretiens, on va revenir sur une situation du match contre Grenoble cette fois et je vais t'accompagner dans la verbalisation de tous les éléments qui t'ont paru important dans cette situation.

A2. Ouais c'est bon

B3. L'action se déroule en première mi-temps et c'est une mêlée.

A4. Ok.

B5. Je vais te la montrer deux fois et nous commencerons l'entretien ensuite. C'est bon pour toi ?

A6. Oui oui nickel.

B7. Je lance la vidéo (**double visionnage**). C'est bon ? On peut basculer sur l'entretien ?

A8. C'est bon je l'ai.

B9. (Déplacement physique) Mets-toi dans une position où tu es à l'aise pour laisser revenir cette situation et quand tu l'as bien en tête tu me fais signe.

A10. C'est bon.

B11. A quel moment du match on est ?

A12. Alors première mi-temps, vers le milieu.

B13. En termes de score ça donne quoi ?

A14. On est encore mené là on a pris un essai en début de partie 7 à 3 normalement.

B15. Dans quel état d'esprit tu es à ce moment-là ?

A16. On est mené mais on reprend le dessus là.

B17. Tu te le dis maintenant ou sur le terrain ?

A18. Non sur le terrain je suis confiant je suis bien vraiment depuis cinq minutes on les domine dans l'occupation et la possession.

B19. Tu te le dis ça ?

A20. Ouais je me le dis avant la mêlée on doit aller chercher une pénalité on est sur leur 40m c'est une bonne occas.

B21. Est-ce qu'il y a autre chose qui te permet de te dire ça ?

A22. On avance à chaque impact on est calme dans le jeu on vient de mettre déjà 3 points donc on est quand même mieux.

B23. D'accord et...

A24. (**il nous coupe**) je me vois je suis tout seul sur le terrain ils viennent de faire en avant je me dis qu'on les domine dans le jeu et en plus on vient de gagner une mêlée juste avant et là aussi donc on est plus confiant.

B25. Tu fais ce bilan seul ?

A26. Oui.

B27. Est-ce que tu te dis autre chose ?

A28. Non je crois pas.

B29. Est-ce que tu es attentif à autre chose peut-être ?

A30. Pas vraiment je marche vers la mêlée et je vois Mathieu et là je me dis qu'il faut que je lui partage mon ressenti.

B31. Donc tu donnes ton ressenti au capitaine ?

A32. Ouais je lui dis vite fait ce que j'en pense et son avis pour qu'on s'accorde sur la suite.

B33. Comment tu t'y prends ?

A34. Ben simplement dans le calme je lui demande son avis aussi je crois en tout cas on discute.

B35. Prends ton temps (silence) remets toi bien dans la situation, vous échangez de cette manière ?

A36. Ouais ouais on parle ça j'en suis sûr et ouais il me parle de continuer dans la maîtrise.

B37. C'est-à-dire ?

A38. Ben on gagne une mêlée juste avant c'est bien donc on est confiant faut maîtriser les choses en place soit pour une pénalité soit pour lancer le jeu aussi.

B39. Ok, et ça provoque quoi chez toi ?

A40. Rien je suis d'accord on va diffuser ça.

B41. Que se passe-t-il alors à ce moment-là ?

A42. Je me mets en place pour la mêlée à droite derrière le pilier droit.

B43. A quoi est-ce que tu es attentif ?

A44. Je suis ouvert à plusieurs trucs mon pilier droit et la défense en face de moi pour l'attaque ensuite c'est la zone qu'on va viser.

B45. Comment as-tu accès à ces informations ?

A46. Ben le pilier par la mêlée et le reste, j'entends le 10 qui nous l'annonce pour que tout le monde aie la bonne information il dit le lancement, on le sait mais il le répète

B47. Ça provoque quelque chose chez toi ?

- A48. Non je réfléchis juste où et comment ça va jouer.
- B49. Ok donc là la mêlée débute, que se passe-t-il ?
- A50. Sur la mise en position je regarde mon pilier je l'aide à se mettre bien et le lancer pour prendre l'impact et une fois ça je jette un coup d'œil au rideau.
- B51. Tu restes attentif au rideau ?
- A52. Oui et non parce que je dois être sur la mêlée mais je jette des coups d'œil.
- B53. A quoi est-ce que tu es attentif à cet instant-là ?
- A54. La mêlée je sais qu'on ne va pas la perdre soit on ne gagne pas la ligne soit on avance mais déjà t'es sûr de ne pas reculer.
- B55. Comment tu arrives à ça ?
- A56. On est bien placé tu mets un gros impact là.
- B57. Tu es attentif à rien en particulier c'est plutôt général ?
- A58. Non là dès qu'on est placé je regarde mon pilier à fond.
- B59. Et tu vois quoi ?
- A60. Je le vois et surtout je le sens, mon droitier avance je le pousse et à droite ça commence à avancer direct quand le ballon rentre et le gaucher en face tombe directement.
- B61. Est-ce qu'il y a d'autres éléments auquel tu es attentif ?
- A62. Pas vraiment, je suis avec mon équipe je vois juste le gaucher tomber et là on part vers l'avant, la première ligne tombe au sol.
- B63. Que fais-tu à cet instant toi ?
- A64. Ben j'attends le coup de sifflet de l'arbitre.
- B65. Est-ce qu'il y a autre chose qui apparaît ?
- A66. Je suis excité, on est fort sur la mêlée on est en confiance et je crie ouais en applaudissant c'est pour encourager les mecs et faire mal aux autres en face dans la maîtrise.
- B67. Excité c'est-à-dire ?
- A68. Content pour l'équipe on se sent vraiment fort sur la mêlée.
- B69. Est-ce que tu es attentif à autre chose ?
- A70. Avec le capitaine qui est juste à côté, on se regarde, il me fait un signe de tête pour faire une autre mêlée.
- B71. Tu réfléchis à ça ?
- A72. Là je suis plutôt attentif à ma première ligne et je vois le talon qui reste au sol je crois que c'est son dos.
- B73. Tu es attentif à ça ?
- A74. Ouais et je réfléchis entre prendre les points et reprendre les points.

B75. C'est-à-dire ?

A76. Je lui dis quand ta première ligne est dominante on sait qu'on doit sonder le talon aussi c'est la règle maintenant.

B77. Quel est ton objectif à ce moment-là ?

A78. Je lui dis qu'on doit demander au talon si ça va et ce qu'il sent et je lui dis aussi quand ta première ligne est dominante on sait qu'on doit sonder le talon c'est la règle maintenant.

B79. La règle c'est-à-dire ?

A80. Ben dans la structure des décisions il a un rôle aussi.

B81. Ok, comment tu t'y prends pour faire ça ?

A82. Le demi d'ouverture et le capitaine viennent et on se regroupe autour du talon un peu touché

B83. A quoi tu es attentif toi précisément ?

A84. Tout, je suis ouvert, mais plus orienté sur le talon quand même

B85. Que fais-tu ?

A86. Je pose la question à tous est-ce qu'on va en touche on reprend la mêlée ou les points

B87. C'est-à-dire ?

A88. Ben discuter c'est un moyen de ralentir la décision avec la blessure donc on utilise ça comme ça on le laisse souffler et on lui demande ce qu'on fait il nous dit comme vous voulez.

B89. Est-ce que d'autres éléments entrent en jeu ?

A90. Ben forcément je le connais quand il dit c'est qu'il a besoin de récupérer

B91. Et ça a une conséquence ?

A92. Ben je prends la parole et je dis on a le temps pour revenir sur le match, autant prendre les points et je leur demande leur avis le talon ne dit rien mais les autres sont ok

B93. A quoi est-ce que tu es attentif pour dire qu'ils adhèrent à ta réflexion ?

A94. Ils acquiescent et le talon nous dit qu'il préfère ça aussi pour récupérer sur les actions qui suivent.

B95. Qu'est-ce que tu fais une fois la décision prise ?

A96. Je me dis que c'est bien ce qu'on a fait c'est bon signe pour la suite du match c'est hyper important de prendre en compte l'état instantané du joueur en particulier un leader de pack

B97. Tu te dis autre chose ?

A98. Quand je vais me placer pour la pénalité je me dis qu'on est vraiment bien, je me sens et je nous sens confiant pour la suite vraiment.

B99. C'est la mêlée qui te fait dire ça ?

A100. Oui le pack est fort mais le buteur est bien et on travaille bien ensemble ben c'est bien pour la suite.

Annexe 8. Verbatim Entretien d'explicitation 1, Leader de jeu – Titouan

Le contrat de communication a été établi avec le joueur, le rendez-vous est défini avant le retour des entraîneurs.

Cet entretien a été effectué en deux temps, un rappel stimulé non filmé et un entretien d'explicitation filmé. La retranscription comprend les deux moments.

B1. Allez du coup on va commencer par le rappel.

A2. Je viens là ?

B3. Ouais on va se décaler on va venir se mettre là pour commencer vas-y je t'en prie assieds-toi on va bien différencier les deux temps donc on a choisi un moment en seconde mi-temps OK je te montre l'action dans la totalité.

A4. OK ça marche.

B5. L'action part d'une touche.

A6. Ouais.

B7. La voilà. Je te montre ça (**lecture de la vidéo 2min**) OK donc là c'est le premier visionnage tu vas en avoir un deuxième et au cours du deuxième tu vas vraiment essayer de te concentrer les moments qui t'ont semblé le plus important allez je te laisse regarder une deuxième fois (**lecture de la vidéo 2min**).

A8. Ok d'accord.

B9. On va se placer là je ferme l'ordinateur et la vidéo et on va aller vers l'entretien (Changement de position, installation) et maintenant tu vas prendre le temps de laisser revenir cette action et une fois que tu l'as bien en tête tu me fais signe.

A10. C'est bon

B11. Au niveau du contexte on en est où dans le match ?

A12. On est à la 50ème je dirai

B13. Tu te situes où sur le terrain à cet instant ?

A14. On est sur les 22 adversaire on est sur une touche.

B15. Ok le score tu le connais ?

- A16. là je regarde le score et la minute il y a 25 à 14 je crois
- B17. Tu crois ou tu es sûr ? Prends ton temps.
- A18. Ouais ça doit être ça je me vois en train de lever la tête vers le tableau derrière
- B19. Il est où le tableau par rapport à toi ?
- A20. Il est dans mon dos mais je regarde le score pour voir ce qu'on fait.
- B21. C'est-à-dire ?
- A22. Ben selon si on vient prendre les points ou jouer l'essai absolument
- B23. Ok et là tu en penses quoi ?
- A24. Je vois qu'on est devant et qu'on peut aller marquer.
- B25. C'est la décision que tu prends ?
- A26. Oui c'est ça j'annonce maul sur la touche comme on est à 15m de l'en-but
- B27. C'est toi qui fais l'annonce ?
- A28. Ouais je le dis au capitaine et au leader de touche et après je le dis aux autres.
- B29. Ils sont où les joueurs par rapport à toi ?
- A30. Ils sont déjà vers la touche je me déplace un peu pour leur dire et je le dis doucement pour pas qu'en face ils l'entendent.
- B31. Tu es attentif à un élément en particulier quand tu le dis ?
- A32. Non pas vraiment je regarde les deux joueurs
- B33. Et tu vois quoi ?
- A34. Pas grand-chose ils sont ok
- B35. Comment tu vois qu'ils sont ok ?
- A36. Le capitaine fait un mouvement de tête je crois et Adrien dit rien
- B37. Il y a autre chose ?
- A38. Non je vais me placer après comme si on allait jouer et je le dis aux $\frac{3}{4}$ en faisant passer l'info.
- B39. Comment tu t'y prends pour faire passer l'info ?
- A40. Je le dis aux deux centres et ils font passer ensuite.
- B41. Et que se passe-t-il à cet instant ?
- A42. Ben la touche est ratée je suis obligé de basculer je réfléchis à ce qu'on peut faire
- B43. D'accord comment tu t'y prends ?
- A44. Je regarde le ballon on l'a quand même donc je crie soutien et de faire une cellule d'avant.
- B45. Tu le cries ? et tu es attentif à quelque chose ?
- A46. Oui je crie pour être sûr (**silence**) franchement je sais pas je regarde juste le ballon
- B47. Ok que se passe-t-il à cet instant ?

- A48. Je gueule à tous les mecs de se bouger pour se placer mais ça traine
- B49. C'est-à-dire ?
- A50. Ben ça m'énerve je crie et personne m'écoute
- B51. Tu y penses à ça ?
- A52. Ah ben ouais je pense qu'à ça je me dis qu'on va perdre le ballon si ça fait ça.
- B53. Qu'est ce qui te fait te dire ça ?
- A54. Je sais pas trop je le sens mais je peux pas dire à ce moment-là pourquoi
- B55. Tu ne sais pas ?
- A56. (**Réfléchit**) Non je sais pas c'est lent quoi mais avec le recul je me dis que je le fais à l'envers parce que gueuler sans savoir ce qu'on va faire ça aide pas.
- B57. D'accord et il se passe quoi à ce moment-là ?
- A58. Rien je me place en m'écartant et je regarde le rideau de Lyon et je vois que nos gros sont pas placés dans le sens.
- B59. Comment tu le vois ce rideau ?
- A60. Ils sont dans le sens tout le monde a basculé je crois
- B61. Et ça a du sens pour toi ?
- A62. Ben ouais je me dis qu'un retour peut être pas mal mais pas tout de suite on est pas placé.
- B63. Comment tu t'y prends dans ce cas ?
- A64. Ben là je veux les faire resserrer à ce moment-là pour essayer de provoquer.
- B65. Tu es où toi à cet instant ?
- A66. Je suis dans le sens puisqu'on avait prévu de faire deux temps avec les gros et un temps avec les $\frac{3}{4}$.
- B67. Il y a quoi avec toi ? Tu les vois les autres joueurs ?
- A68. Ouais je jette un coup d'œil pour vois je suis avec 3 autres joueurs dans le sens pour jouer et il y a un ailier dans le dos du centre.
- B69. Et tu regardes tes coéquipiers là ?
- A70. Ouais mais vite fait après je retourne aux gros devant moi.
- B71. Et tu attentif à quoi ?
- A72. Rien là je me dis que ça sert à rien ce qu'on fait c'est nul.
- B73. Quels sont les éléments qui te font dire ça ?
- A74. Il y a du monde en face on fera rien.
- B75. Tu y penses à ça à cet instant ?
- A76. Ouais je me le dis je vois que nos gros sont pas placés donc ça sert à rien de tenter ça.
- B77. Et ça provoque quoi cette analyse ?

A78. Je fais ralentir le jeu avec un troisième temps de jeu parce que l'équipe en face est vraiment bien placée.

B79. Et tu es attentif à un élément toi ?

A80. Je sais pas (**silence**) ça va très vite j'ai du mal à prendre la décision j'hésite sans trop savoir pourquoi.

B81. Tu hésites ?

A82. Ouais mais là le centre m'appelle pour aller en retour

B83. Tu l'entends ?

A84. Ouais il gueule inverse inverse inverse je l'entends c'est sûr

B85. Et tu es attentif à quoi toi à ce moment-là ?

A86. Là je regarde à gauche et je vois un gros pilier la main sur le ruck et un seul défenseur placé pour 10m au moins mais je sais pas trop.

B87. Prend ton temps.

A88. Ben je me dis qu'elle est bonne je me dis qu'il y a un truc à faire en inversant mais je me demande si c'est le bon moment parce que je suis pas prêt.

B89. Et que se passe-t-il à ce moment-là ? Tu es attentif à quoi ?

A90. Je jette encore un coup d'œil en face et là je décide.

B91. C'est-à-dire ?

A92. Je me dis qu'il faut tenter ça sert à rien l'opportunité elle est là bas.

B93. Et tu fais quoi à cet instant ?

A94. Je crois que je crie annule à mon 9 et je gueule retour retour retour

B95. Tu cries retour ?

A96. Je suis pas sûr je crois mais je me dis qu'elle est bonne (**silence**) Je suis sûr que c'est bon il y a la place

B97. Et tu t'y prends comment pour décider ?

A98. Je gueule à mon centre et à l'ailier de basculer dans le fermé

B99. Et quand tu fais ça comment est-ce que tu te places à cet instant là ?

A100. Je cours à fond je réfléchis plus je pense seulement à faire la bonne action.

B101. C'est-à-dire ? Tu envisages l'action ?

A102. On a un 3 contre 2 à jouer je crois avec un ailier devant j'ai pas dix mille solutions faut jouer vite la passe et marquer.

B103. Comment tu t'y prends pour analyser ça ?

A104. Je sais pas vraiment on avait vu à la vidéo qu'ils montaient forts donc je sais que je dois faire la passe

B105. Tu l'avais vu ?

A106. Ouais je le sais en fait c'est peut-être pour ça que j'y pense comme ça.

B107. Tu te le dis dans l'action ou maintenant ?

A108. Maintenant dans l'action je sais pas c'est sûrement parce que le centre le dit

B109. Que se passe-t-il dans l'action à cet instant ?

A110. Le ballon sort l'ailier monte à fond sur moi il veut m'empêcher de faire la passe donc j'ai qu'une solution la passe sur le pas

B111. Tu y penses à ça ?

A112. Ouais vraiment je me dis que je suis capable de la faire, mais j'ai aussi un peu peur de prendre un carton (**rires**)

B113. Tu penses prendre un carton ?

A114. Un peu ouais je me dis qu'il faut aller vite au moins pour marquer.

B115. Et tu ressens quelque chose ?

A116. Non rien franchement comme ça je regarde plus l'ailier je suis concentré que sur le ballon et ma passe ?

B117. C'est-dire ?

A118. Je me dis attrape bien le ballon, pas de conneries et je me dis ensuite je la lâche

B119. Tu te dis ça ?

A120. Ouais c'est hyper important ça fait tout.

C'est-à-dire ?

A122. On a l'opportunité donc faut aller marquer être propre.

B123. Et tu es attentif à quelque chose toi ?

A124. Je suis l'action du regard prêt à aller au soutien je vois l'ailier aller à l'essai.

B125. Tu ne bouges pas toi ?

A126. Non je regarde juste je crois ou sinon je me rappelle pas en fait.

B127. Tu es dans quelle position ?

A128. De côté un peu prêt à y aller quand même

B129. Est-ce que tu ressens quelque chose à ce moment-là ?

A130. Ben je me dis que c'est aussi un peu grâce à moi qu'il marque donc ça fait plaisir c'est cool.

B131. Tu te dis autre chose ?

A132. Non c'est tout je crois en vrai je suis content je dois encore progresser sur mes mains donc je suis content pour moi.

Annexe 9. Verbatim Entretien d'explicitation 2, Leader de jeu – Titouan

Le contrat de communication a été établi avec le joueur, le rendez-vous est défini avant le retour des entraîneurs.

Cet entretien a été effectué en deux temps, un rappel stimulé non filmé et un entretien d'explicitation filmé. La retranscription comprend les deux moments.

L'action se situe en début de seconde mi-temps.

Le joueur se situe à l'entrée des 22m de l'équipe adverse à la 43^{ème} minute du match. L'équipe mène au score 10 à 0.

B1. Ok Titouan, on a défini qu'on revenait sur une action d'essai en deuxième mi-temps.

A2. Oui c'est ça.

B3. Donc maintenant je vais te montrer la vidéo de l'action deux fois et après on dépliera l'action au maximum. C'est bon pour toi ?

A4. Oui c'est bon.

B5. Allez c'est parti pour la vidéo alors (visionnage de la vidéo) je te la remontre une deuxième fois (il acquiesce, deuxième visionnage). Allez, on va se placer de l'autre côté je ferme la vidéo et on bascule maintenant sur l'entretien

A6. Ok. (déplacement physique)

B7. Donc l'action se situe en deuxième mi-temps tu peux me dire à quel moment environ ?

A8. C'est la reprise, ça doit faire 3-4 minutes qu'on a repris.

B9. Ok et niveau score tu peux te situer ?

A10. 10 à 0 on a marqué avant la mi-temps.

B11. Ok très bien. Dans cette situation est-ce qu'il y a un ou plusieurs moments importants sur lesquels on va revenir ?

A12. Euh alors je dirai le choix du lancement et après l'adaptation dans l'action

B13. On va revenir sur ces deux moments dans ce cas.

A14. Ok.

B15. Tu vas prendre le temps de bien laisser revenir l'action dans ta tête et une fois que tu l'as-tu me fais signe

A16. C'est bon je l'ai bien

- B17. Pour commencer l'action part de quelle situation ?
- A18. On a joué au pied chez eux en touche et ils font en avant sur la touche il me semble.
- B19. Et tu es où toi sur le terrain ?
- A20. A peu près en face du premier poteau au niveau des 40.
- B21. Tu es attentif à quoi au début de l'action de touche ?
- A22. Je dois défendre donc là c'est la connexion avec la ligne.
- B23. C'est-à-dire ?
- A24. Ben être bien espacé et essayer de capter ce qu'ils vont faire.
- B25. Et tu captés quelque chose ?
- A26. Pas vraiment là je suis sûr qu'ils vont jouer au pied il y a tellement de vent pour eux que je ferai ça.
- B27. Tu penses ça ?
- A28. Oui après je regarde bien sûr le jeu c'est juste que je sais un peu d'avance.
- B29. Ce savoir c'est quoi c'est le vent uniquement ?
- A30. Non pas que (geste de compter avec les doigts) t'as l'endroit sur le terrain le fait que tu veux pas te faire pénaliser dans ton camp aussi.
- B31. Et ça tu l'as en tête à cet instant-là ?
- A32. Ben pas précisément mais je le sais donc je le dis aux autres.
- B33. Tu leur dis comment ?
- A34. Je dis de se préparer au pied c'est tout.
- B35. Ok il y autre chose ?
- A36. Non parce que le sauteur fait en avant donc on récupère la balle direct.
- B37. Que se passe-t-il à cet instant ?
- A38. D'abord je crois que je regarde l'arbitre pour voir s'il siffle mêlée ou si on doit refaire la touche.
- B39. Et tu vois quoi ?
- A40. Je vois son bras montrer la mêlée je pense donc à ce qu'on va faire.
- B41. C'est-à-dire ?
- A42. Pas le lancement sur mêlée c'est moi qui dois le donner là
- B43. Comment tu t'y prends à ce moment-là ?
- A44. Ben je me remets un peu le contexte en tête.
- B45. Comment tu fais pour faire ça ?
- A46. Ben je me fais un film du match un peu et je réfléchis aux lancements qu'on a prévu.
- B47. Pour faire le film, tu fais comment ?

A48. C'est des images un peu de ce qui s'est passé mais là y a rien parce qu'on a jamais lancé le jeu sur mêlée en fait.

B49. Donc tu te fais des images.

A50. (long silence) Ben pas vraiment en fait comme il y a aucune situation je pensais l'avoir fait mais je rends compte que non.

B51. Donc tu es en train de réfléchir aux lancements ?

A52. Ouais c'est ça on en a prévu.

B53. Prévu c'est-à-dire ?

A54. En gros c'est deux trois lancements selon les mêlées sur le terrain.

B55. D'accord comment tu t'y prends pour faire ton choix.

A56. Je me dis qu'on est pas vraiment dominateur, on mène que de dix points alors qu'on avait le ballon en première mi-temps, on doit faire le trou pour se mettre vraiment à l'abri collectivement.

B57. Tu as un objectif dans ce cas ?

A58. Marquer sur lancement.

B59. C'est ton objectif ?

A60. Ouais le match est tendu on a pas le droit à l'erreur sur le match pour la qualif donc faut faire le trou.

B61. Et tu es attentif à quelque chose pour choisir ?

A62. Non pas vraiment et en fait j'ai du mal à réfléchir un peu les lancements en première mi-temps était jamais bien timés.

B63. Les lancements touche ?

A64. Ouais les lancements avec tous les avants qui sont qui sont dans la touche.

B65. Que se passe-t-il à cet instant-là ?

A66. J'annonce une attaque au centre du terrain avec l'utilisation de l'ailier c'est assez chiant pour l'équipe en face.

B67. Comment tu sais que c'est assez chiant ?

A68. En gros (gestes des mains) l'ailier est là donc avec un en plus ça peut foutre la merde dans la défense sans rien faire.

B69. Et tu penses à ça à cet instant ?

A70. Ben ça met un surnombre donc c'est bien pour nous ça fera forcément un trou quelque part.

B71. Est-ce qu'il y a autre chose qui te permet de faire ce choix ?

A72. Ben je pense aussi à Chichi à la mi-temps qui me dit que je propose pas assez d'alternances donc j'ai regardé les combinaisons que je peux faire

B73. C'est-à-dire ?

A74. Ben j'ai revu les lancements il y a 10 minutes donc je les ai bien en tête.

B75. Et comment tu t'y prends pour choisir ?

A76. Ben le surnombre avec l'ailier qui bloque et aussi qu'en première mi-temps j'ai vu que les mecs de Castres se resserrent sur les attaques avec de la vitesse donc je me dis que je vais tenter d'ajouter un mec au milieu pour les paumer.

B77. D'accord est-ce qu'il y a autre chose encore ?

A78. Non c'est tout.

B79. Que se passe-t-il à cet instant ?

A80. Je dois diffuser au demi de mêlée et aux $\frac{3}{4}$ mon choix.

B81. Comment tu t'y prends ?

A82. J'appelle le 9 et je lui dis comme ça ils diffusent aux gros en fait

B83. Ok et tu es attentif à quelque chose chez lui ?

A84. Juste qu'il a compris.

B85. Tu vois qu'il a compris ?

A86. Oui il me lève le pouce (**sourire**) je le vois bien.

B87. Et les $\frac{3}{4}$ ensuite ?

A88. Exactement je les appelle tous

B89. Tous c'est-à-dire ?

A90. Ben les centres l'ailier du lancement le 15 et les centres surtout

B91. Ils sont tous ensemble ?

A92. Non je vois les centres en premier et après l'arrière et l'ailier vient vers moi.

B93. Et tu remarques quoi chez eux ?

A94. Tout le monde fait oui de la tête ils ont compris on peut y aller.

B95. Ça provoque quelque chose chez toi là ?

A96. Non juste on doit marquer sur lancement le placement est parfait

B97. Tu leur dis ça ?

A98. (**Réfléchi**) Je dis au mec la combinaison et on se place il n'y a pas d'émotions particulières.

B99. Tu sens qu'il n'y a pas d'émotions ?

A100. Ouais on s'est dit les choses on veut gagner donc tout le monde est concentré.

B101. Est-ce qu'il y a autre chose ?

A102. Non c'est tout après c'est la mêlée (ralentissement au cours de la phrase, décrochage)

B103. Tu es sûr de toi ?

A104. (Long silence) je j'attends oui en fait je dis à l'ailier de bien se placer derrière moi pour être caché et au centre de bien plonger pour serrer les mecs.

B105. Tu lui dis à quel instant ?

A106. Juste après en se plaçant.

B107. Ok et ensuite que se passe-t-il ?

A108. La mêlée se fait

B109. Elle est où la mêlée par rapport à toi ?

A110. A ma droite à environ 8m je dirai

B111. Tu la vois comment la mêlée ?

A112. On subit un peu la mêlée mais on a la balle

B113. Tu es attentif à la mêlée à cet instant ?

A114. Ouais et je vois le 10 se resserrer c'est bon signe ».

B115. Tu te dis c'est bon signe ?

A116. Ouais il est dans mon champ de vision je pense qu'il a vu l'ailier et donc il hésite.

B117. Tu vois autre chose ?

A118. Ben là je vois les deux en même temps l'arbitre nous donne avantage il lève le bras et derrière le 9 se jettent pour essayer de casser la passe ».

B119. Prenons le temps. Tu vois l'arbitre levé le bras ?

A120. Oui oui.

B121. Et ça a une conséquence ?

A122. Ben on est sûr d'avoir la balle donc je vais tenter un truc.

B123. Tu vas tenter ?

A124. Ouais en plus du coup ils sont en sous nombre avec notre ailier c'est sûr donc faut y aller à 100%.

B125. Que se passe-t-il à cet instant ?

A126. Je me dis que je vais la mettre plus à plat devant la défense pour augmenter la vitesse de l'ailier pour qu'il aille marquer.

B127. Comment tu t'y prends pour décider ça ?

A128. Je joue sur la passe pour mon 15 pour augmenter l'incertitude je ne fais jamais ça c'est une des premières fois où je change en direct.

B129. D'accord et qu'est ce qui te permet de décider ça ?

A130. La défense on a le dessus là.

- B131. Ok et comment tu t'y prends pour réaliser ça ?
- A132. Je lui gueule à plat pour qu'il accélère dans l'intervalle ».
- A133. Et il t'entend ?
- A134. Je pense oui je crie fort
- B135. Est-ce qu'il y a autre ?
- A136. Ben je me dis si ça passe c'est fait.
- B137. C'est-à-dire ?
- A138. On va marquer c'est sûr si la passe est bonne.
- B139. Que se passe-t-il à cet instant là ?
- A140. Je lève la balle et il la prend.
- B141. Comment tu t'y prends pour réaliser ce geste ?
- A142. Je connais l'ailier il a bcp de vitesse donc je sais qu'il sera là
- B143. Tu le sais d'accord et que se passe-t-il à ce moment-là ?
- A144. Ben là je deviens je deviens un peu observateur je regarde je pense qu'il va à l'essai
- B145. Comment tu le sais ?
- A146. Déjà il prend l'intervalle vite et il brèche donc il peut marquer.
- B147. Tu fais quoi toi sur le terrain tu es arrêté ?
- A148. Non je change juste mon axe de course au cas où mais je fais pas plus je sais qu'on va marquer on a de la vitesse.
- B149. Est-ce qu'il y a autre chose qui te permet de dire ça ?
- A150. En courant je jette un coup d'œil et en plus on est 3 sur l'extérieur et eux un et en retard c'est fait.
- B151. Tu sais la finalité ?
- A152. Ouais c'est impossible de rater là.
- B153. Tu te dis ça ?
- A154. Ouais et en plus le joueur marque pendant que je regarde à l'extérieur.
- B155. Que se passe-t-il à ce moment-là ?
- A156. Je vais vers l'en-but pour célébrer.
- B157. Est-ce que tu es attentif à quelque chose ?
- A158. Là je suis trop content en plus tout le monde me félicite donc c'est trop cool c'est un des trucs qui me fait le plus kiffer les essais en premières mains.
- B159. Ce sont des émotions positives qui ressortent ?
- A160. C'est ça ouais.
- B161. Est-ce qu'il y a autre chose ?

A162. Non juste je me dis avant d'aller buter que j'ai eu un rôle utile à l'équipe qui permet de me mettre en valeur aussi sur le bon choix c'est top ça met en confiance tout le monde.

B163. C'est important pour toi ça ?

A164. Ben ouais c'est ça qui fait qu'on progresse aussi.

B165. Ok merci Titouan pour ton temps

A166. De rien c'était intéressant.

Annexe 10. Verbatim Entretien d'explicitation 3, Leader de jeu – Titouan

Le contrat de communication a été établi avec le joueur, le rendez-vous est défini avant le retour des entraîneurs.

Cet entretien a été effectué en deux temps, un rappel stimulé non filmé et un entretien d'explicitation filmé. La retranscription comprend les deux moments.

B1. On a donc choisi de revenir sur un évènement en fin de première de mi-temps, à un moment où vous enchaîner les situations de maul. Ça aboutira au bout du compte un essai pour vous.

A2. Oui c'est ça.

B3. Je te montre la vidéo 2 fois (**Vidéo**) c'est une séquence qui est assez longue. C'est surtout à partir de maintenant me semble-t-il en tout cas.

A4. Un peu plus tôt stp.

B5. Ok là c'est bon ?

A6. Oui nickel

B7. (**Lecture vidéo**) C'est bon tu l'as en tête ?

A8. Oui c'est ok

B9. On va aller se placer ici (**geste**) je ferme la vidéo et maintenant on passe à l'entretien. (Déplacement) C'est bon tu es bien installé ?

A10. C'est bon.

B11. Pour commencer tu vas prendre le temps de laisser revenir la situation dans ta tête et une fois que c'est bon tu me fais signe.

A12. (**Longue réflexion**) oui c'est bon je l'ai en tête.

B13. Sur le contexte tu peux dire quoi ?

A14. On est à la mi-temps presque et on vient de mettre un essai sur une relance de nos 22m.

B15. Quel est l'état d'esprit général ?

- A16. Il y a de l'excitation on est au dessus de Grenoble à ce moment-là
- B17. Et toi ?
- A18. Pareil on domine tout c'est bien.
- B19. Ok quel serait le ou les moments importants pour toi de cette séquence ?
- A20. Hmm les mauls de manière générale et à la fin le désaccord.
- B21. L'action part de quoi ?
- A22. On enchaîne une pénalité dans nos 40 on prend la touche après pénalité et touche encore et on est dans les 22 de Grenoble c'est positif.
- B23. Quel est l'objectif à ce moment-là ?
- A24. Ben le capitaine donne l'objectif juste avant.
- B25. C'est-à-dire ?
- A26. On va marquer sur maul.
- B27. Comme tu es toi vis-à-vis de cet objectif ?
- A28. Bien ouais ça fait des semaines qu'on parle aux gros de ça donc c'est le moment de leur donner on a de la marge.
- B29. Tu te le dis ça ? Que vous avez de la marge ?
- A30. Un peu ouais. C'est d'être tous sur le même point de vue.
- B31. Tu y penses ?
- A32. Ben je réfléchis comment offrir la possibilité aux gros de marquer pour récompenser toute l'équipe.
- B33. Et comment tu mènes la réflexion ?
- A34. Je me dis que je dois déjà aller chercher une bonne touche pour nous rapprocher de la ligne d'en but.
- B35. Ok est-ce qu'il y a autre chose ?
- A36. Non pas vraiment je fais le jeu au pied qui arrive sur la ligne des 40 et là j'annonce maul.
- B37. Comment tu prends la décision ?
- A38. Je vais juste dans la continuité du capitaine à ce moment-là.
- B39. Que se passe-t-il à ce moment-là ?
- A40. Ben en fait on enchaîne deux mauls et deux pénalités donc faut appuyer
- B41. C'est-à-dire ?
- A42. On domine la situation on continue correctement pour marquer et aussi choper un carton peut-être.
- B43. Tu y penses à ça ?

- A44. Oui oui j'anticipe la suite c'est moi qui organise l'attaque donc à chaque fois je décide avec le capitaine.
- B45. Ok on avance. Que se passe-t-il ?
- A46. On enchaîne pénalité et maul mais on marque pas.
- B47. Vous marquez pas ? Vous êtes où sur le terrain ?
- A48. On est sur leur 5m maintenant.
- B49. Et à quoi tu es attentif toi ?
- A50. Là je regarde un peu tout le monde.
- B51. Comment tu t'y prends ?
- A52. Je balaye du regard les mecs autour de moi les gros d'abord et ensuite les 3/4.
- B53. Les gros d'abord, tu observes quoi ?
- A54. Ils veulent marquer ensemble ils ne nous regardent pas ils ont la pénalité et m'appellent juste pour la pénaltouche.
- B55. D'accord, tu ressens quelque chose peut-être ou peut-être pas ?
- A56. Ah là je sens la tension en train de gagner tout le monde.
- B57. C'est-à-dire ?
- A58. Ben je vois et j'entends les mecs criés tout le monde veut marquer ça traîne
- B59. Et tu en penses quoi à ce moment-là toi ?
- A60. C'est bizarre franchement.
- B61. Comment ça ?
- A62. Ben je vois les gros s'énerver alors qu'on domine on continue d'avancer on est à 5m et on a un maul.
- B63. Tu vois des joueurs en particulier ?
- A64. C'est plutôt général mais le capitaine de touche est assez tendu.
- B65. Comment tu remarques cette tension ?
- A66. Je le vois en train de faire des grands gestes pour amener l'arbitre à siffler dans notre sens.
- B67. Tu es où par rapport au jeu toi ?
- A68. Je suis à 10m en retrait un peu sur le côté
- B69. Et tu vois bien ton coéquipier en train de vivre des émotions fortes ?
- A70. Ouais il crie pour tout.
- B71. Que se passe-t-il sur ce maul ?
- A72. Nouvelle pénalité et là carton jaune contre Grenoble.
- B73. A quoi tu es attentif toi ?
- A74. Je me dirige pour faire la touche rien de plus

- B75. Tu ne captes rien de plus ?
- A76. Non j'encourage et je fais le jeu au pied on est un peu dissocié de la situation à ce moment-là les $\frac{3}{4}$
- B77. Ok que se passe-t-il à ce moment-là ?
- A78. Nouveau maul avantage et là on décide de faire jouer autour et d'ouvrir le jeu.
- B79. Tu prends une décision ?
- A80. Oui je demande la balle pour jouer au large et tenter de marquer.
- B81. Comment tu t'y prends pour décider d'aller au large ?
- A82. L'équipe de Grenoble est vraiment resserrée comme ils sont en difficultés.
- B83. Et que se passe-t-il ?
- A84. Le ballon sort donc on joue une action pour rien de l'autre côté du terrain je tente un jeu au pied et on récupère la pénalité.
- B85. Comment tu te sens toi à ce moment-là ?
- A86. Là je sens que je suis en train de monter en pression aussi ça traîne trop.
- B87. C'est-à-dire ?
- A88. (**Silence prolongé**) Je perds en lucidité c'est frustrant de ça pendant 6 minutes environ.
- B89. Elle se représente comment cette perte de lucidité ?
- A90. Elle se représente dans l'action qui suit mon leader de touche me donne le ballon et je tape sans réfléchir en touche et j'annonce maul.
- B91. On va ralentir l'action si tu veux bien. Tu es où sur le terrain à cet instant ?
- A92. Je reviens du large et je vais vers la faute.
- B93. Tu es attentif à quelque chose ?
- A94. Pas vraiment je suis juste focalisé sur le fait de faire marquer sur maul.
- B95. Tu penses à quelque chose peut-être ?
- A96. Non l'objectif de marquer je suis bloqué sur ça.
- B97. Que se passe-t-il à ce moment-là ?
- A98. Je marche rapidement et je tape.
- B99. Il y a un élément que tu as pris en compte ?
- A100. Non c'est flou le reste vraiment là on est dans une bulle où on se dissocie parce que certains ne sont pas vraiment concernés par la situation.
- B101. C'est-à-dire ?
- A102. Les gros et les $\frac{3}{4}$ en fait.
- B103. Comment tu t'y prends pour t'en rendre compte ?

A104. Je marche et je m'isole mentalement je me rends compte que ça fait dix minutes qu'on est là.

B105. Et tu y arrives ?

A106. Oui jusqu'au moment où je joue au pied en touche.

B107. C'est-à-dire ?

A108. Je me retourne et je vois en face de moi le capitaine qui arrive et qui me demande ce que je fais.

B109. Tu es où sur le terrain ?

A110. Je viens de taper au niveau des 5m dans les 22 et je vais me replacer.

B111. Tu le vois ton capitaine ?

A112. Je le vois très bien il y a les gros à droite et lui en face de moi.

B113. Et ça provoque quelque chose chez toi sa phrase ?

A114. Je me dis pourquoi il me dit ça.

B115. Tu te dis autre chose ?

A116. Non pas vraiment en fait là précisément je me rends compte que je n'étais plus dans le match en même temps que je lui réponds qu'on continue les mauls j'ai vu avec Adrien (**long silence, décrochage**) et là il me dit exactement je le vois très bien mais qu'est ce que tu fous tu demandes rien et tu fais dans ton coin tout le monde est cuit on pouvait varier.

B117. Sa phrase te fait prendre conscience ?

A118. Oui je prends conscience de mon état mental j'avais déconnecté avec la situation où finalement la tension m'a coupé de mes coéquipiers.

B119. Qu'est-ce qui se passe à ce moment-là ?

A120. Je me rends compte de ma connerie suis conscient que c'est un moment de flottement.

B121. Comment tu t'y prends pour gérer ça ?

A122. Rien dans l'instant je fais plus un bilan de la situation qui vient de se passer.

B123. C'est-à-dire ?

A124. Je me parle et je me dis qu'on domine le match mais là ça crée une fracture entre les leaders je le sens

B125. Ça t'aide de te recentrer sur toi à cet instant ?

A126. Oui ça me coupe du reste autour.

B127. Tu captas des éléments autour visuels peut-être ou auditifs ?

A128. Je vois les autres avants arrivés lentement des quatre mauls d'avant.

B129. Ils sont comment ces joueurs ?

A130. Ils sont fermés ils subissent comme moi je crois.

- B131. Quels sont les détails qui caractérisent ça ?
- A132. Ils regardent le capitaine de touche ils ont les mains sur les hanches.
- B133. Et toi tu fais quoi ?
- A134. Je me dis que j'ai peut-être fait une erreur.
- B135. Et tu te dis autre chose ?
- A136. Je doute de mon choix je suis plus acteur de la situation je la subis complet
- B137. C'est tout ?
- A138. J'espère que ça va passer en fait
- B139. Tu es où sur le terrain à cet instant ?
- A140. Je passe au milieu des mecs tout le monde me parle mais j'écoute rien je suis fermé je dis juste maul ».
- B141. Et ensuite ?
- A142. Là les deux centres et l'arrière viennent me voir pour me dire que c'est chiant que ça fait 10min qu'ils font rien et que ça les gonfle je sens une tension globale se créer entre tout le monde juste pour ça c'est bête ».
- B143. Comment tu t'y prends pour rester calme ?
- A144. Je leur dis que je suis leader de jeu t'as rien à dire j'ai rien à te demander là donc tais toi et prépare toi à jouer.
- B145. Quel est l'objectif ?
- A146. C'est de couper court pour je puisse prendre du temps et me reconcentrer sur le match.
- B147. Qu'est-ce que tu fais à ce moment-là ?
- A148. Au fond de moi je suis pas sûr mais je peux pas le laisser transpirer sinon c'est fini.
- B149. C'est-à-dire ?
- A150. Je me dis que pour le collectif c'est important de rester cohérent
- B151. Comment tu t'y prends alors ?
- A152. Je prends le temps de respirer et de switcher émotionnellement sur la suite du match
- B153. C'est efficace à ce moment-là ?
- A154. Un peu mais je prends la décision de parler aux leaders après l'action quoiqu'il arrive.
- B155. C'est-à-dire ?
- A154. Je vais voir le leader de touche le capitaine le vice capitaine et le talonneur et je leur dis un truc comme ça je cherche pas d'excuses c'est moi qui me plante on reprend le fil ensemble désolé.
- B155. D'accord. Tu as des éléments à ajouter ?
- A156. Non je ne crois pas.

B157. On va clôturer ici dans ce cas comment tu te sens ?

A158. Ça va, un peu difficile de se replonger autant dans cette situation.

B159. Je comprends tu t'en es bien sorti je te remercie pour cet entretien

A160. Merci à toi aussi

Annexe 11. Verbatim Entretien d'explicitation 1, Leader de touche – Adrien

Le contrat de communication a été établi avec le joueur, le rendez-vous est défini avant le retour des entraîneurs.

Cet entretien a été effectué en deux temps, un rappel stimulé non filmé et un entretien d'explicitation filmé. La retranscription comprend les deux moments.

B1. Donc Adrien on a défini qu'on allait revenir sur un moment du match particulier une touche en début de match qui débouche sur un essai de pénalité.

A2. Exact.

B3. On va commencer par regarder la vidéo de l'action deux fois et après on entamera l'entretien.

A4. D'accord.

B5. Viens ici on va regarder la vidéo sur l'écran ici.

A6. Ok.

B7. C'est bon ? (**il acquiesce**) allez c'est parti (**lecture de la vidéo**)

A8. Ok je vois.

B9. Je te la montre une deuxième fois peut-être pour cibler un élément clé ou autre chose qui peut te paraître important

A10. Ok.

B11. (**Lecture de la vidéo**) Allez on bascule sur l'entretien (**fermeture de l'écran et déplacement**). Viens te placer ici en face de moi.

A12. C'est bon.

B13. Donc l'intérêt maintenant c'est de revenir sur cette action et de la décrypter au maximum

A14. Je vois

B15. Tu vas prendre le temps de bien te remémorer l'action comme un instant présent et dès que c'est bon tu me fais signe.

A16. (**Silence**) ouais c'est bon.

B17. Ok on est à quelle minute du match ?

A18. Ben c'est le tout début ça doit être la troisième minute.

B19. Le score est de 0 à 0 à ce moment-là (**il acquiesce**) est-ce qu'il y a un ou plusieurs moments importants dans cette action pour toi ?

A20. Ben l'action générale en fait pour moi ça lance le match parfaitement le choix est parfait

B21. Ok l'action part de quoi ?

A22. Ça part d'une faute sur la ligne de 22m dans le camp de Lyon je suis juste sur le ruck, il y a pénalité

B23. Que se passe-t-il à ce moment-là ?

A24. Le plaqueur sort pas, je le bloque un peu donc je le dis à l'arbitre je le montre la faute elle est sur moi

B25. Elle est sur toi ?

A26. Oui il me plaque et il sort pas de la zone donc la faute est là.

B27. Ok. Et ça aboutit sur une pénalité ?

A28. Il siffle et là je me demande ce qu'on va faire.

B29. Toi tu te demandes la suite ?

A30. Ouais parce que c'est le début du match donc on pourrait prendre les points.

B31. Toi tu es en train de réfléchir à la suite tu te projettes ?

A32. Je sais qu'on va faire touche mais je me demande si on fait une spéciale ou pas

B33. Tu le sais c'est-à-dire ?

A34. Je regarde le capitaine et je sais qu'on va prendre la touche c'est l'occasion de se tester sur la touche qu'on a bossé et en plus on est un peu excentré donc c'est mieux la touche.

B35. C'est ces éléments qui te font savoir que la touche va être choisi ?

A36. Ouais cette touche on l'a bien faite à l'entraînement.

B37. Ok et (il nous coupe).

A38. Après début de match pour moi c'est pas à ce moment-là qu'il faut la faire.

B39. C'est-à-dire ?

A40. Ben ça peut être un effet de surprise plus tard là tu peux plus la faire après.

B41. Comment tu t'y prends pour choisir une autre touche à cet instant ?

A42. Je me concentre à deux choses, qui est le talon pour le faire lancer dans sa zone enfin là où il est à l'aise et après les différentes touches possibles.

B43. Et cette touche est la plus adaptée au talon ?

A44. Ouais il me connaît ou sinon je fais sauter un autre mec parce que les gars en face me connaissent et vont sûrement sauter sur moi (**rire**).

- B45. On va ralentir l'action et on revient sur l'action en question l'important c'est pas que tu m'expliques mais comment tu t'y prends d'accord ?
- A46. Ok d'accord.
- B47. Donc à ce moment-là où l'arbitre siffle que se passe-t-il ?
- A48. Le 10 vient et prend le ballon pour aller en touche.
- B49. Tu es où toi à ce moment-là ?
- A50. Juste derrière je regarde où le ballon arrive et il se retourne il me confirme qu'on fait mau.
- B51. Et toi tu es attentif à la zone de la touche ?
- A52. Pas vraiment je le sais déjà je suis en train de réfléchir à la touche
- B53. Donc tu réfléchis toi ?
- A54. Je me dis qu'au début du match il vaut mieux mettre les mecs en confiance en construisant un bon porté donc autant faire sauter au milieu.
- B55. Quels sont les éléments qui te permettent de définir la touche ?
- A56. Comme je t'ai dit, là c'est Benoit qui lance donc je vais le voir en premier et je le dis la combinaison.
- B57. Ok donc toi tu te déplaces vers le talonneur ?
- A58. Oui mais je lui dis aussi tranquille regarde là au milieu.
- B59. C'est-à-dire ?
- A60. Je lui donne une combinaison mais je lui dis aussi d'être prêt si on doit jouer en intention.
- B61. Tu lui dis d'être prêt ?
- A62. Et je lui dis aussi de lancer pas trop haut qu'on puisse enclencher vite.
- B63. Quels sont les détails qui te permettent de faire ce choix ?
- A64 Ben dès que je retombe au sol on peut pousser vite comme ça.
- B65. C'est important pour toi ça ?
- A66. Oui comme on est au milieu on sera vite placé même plus vite qu'eux s'ils sautent.
- B67. Ok. (**silence**) Il y a autre chose qui est important à cet instant ?
- A68. La talon il s'appuie sur moi pendant le match donc faut avoir une relation un peu plus forte.
- B69. Tu penses à ça à ce moment-là ?
- A70. Plus ou moins c'est surtout que pendant que le 10 tape je réunis les mecs et je leur dis qu'on va aller marquer
- B71. Tu penses à ce moment-là ou tu leur parles ?
- A72. Ben les deux ça va vite en fait.
- B73. On va prendre le temps de ralentir l'action ok d'abord tu réfléchis à la touche ?

A74. Oui c'est ça.

B75. Et après ?

A76. Je vais dire au talon les infos.

B77. Et ensuite ?

A78. J'annonce une combinaison avec plusieurs options mais celle du milieu en privilégiée quand le 10 a tapé.

B79. D'accord. Et que se passe-t-il à ce moment-là ?

A80. On se place tranquillement pour faire attendre les adversaires.

B81. C'est-à-dire ?

A82. Je sais pas si tu remarques je joue avec l'adversaire.

B83. Je remarque rien l'important c'est pas moi ici c'est que tu me décrives au maximum comment tu t'y prends sur cette action.

A84. Ah ok ben là Romain est pas prêt donc je m'appuie comme ça sur l'adversaire et je m'essuie les crampons je regarde partout

B85. C'est-à-dire ?

A86. Je cherche du temps mort là j'essaye de déstabiliser.

B87. Tu te vois faire ça ?

A88. Oui oui je parle au mec en face je lui dis regarde ça va sauter devant.

B89. Tu parles au mec.

A90. Ouais il me regarde il est fixé sur moi.

B91. Et toi tu es attentif à quelque chose ?

A92. Non tu vois c'est un jeu la touche on me fait pareil c'est un jeu de bluff ça me stimule moi la touche c'est valorisant c'est technique en plus quand on marque derrière c'est moi qui ai initié le truc et tout le monde est valorisé c'est parfait (**silence bref**) on a réfléchi sur ça c'est mieux qu'un essai avec des passes et tout c'est des petits détails qui vont paumer les gars en face donc la déstabilisation c'est important.

B93. Ok mais là tu m'expliques ce que tu fais, l'important c'est comment toi tu t'y prends comment pour tirer avantage de la situation ?

A94. Là je fais exprès de regarder derrière pour dire à mon pilier place toi bien pour le lift alors qu'il sert à rien dans la touche il est que dans le porté.

B95. Et tu es attentif à quelque chose toi ?

A96. Je vois qu'ils sont perdus complet tout le monde est désorganisé ça va pas sauter

B97. Comment tu t'y prends pour savoir ça ?

A98. Ben il y a un lifteur devant qui regarde derrière alors qu'il doit lifter devant lui.

B99. Tu le vois le lifteur ?

A100. Ouais et au milieu le lifteur arrière il dort.

B101. Tu regardes les lifteurs en face de toi ?

A102. Ben il est pas attentif il attend que ça joue il aura pas le temps de lifter donc j'en profite.

B103. C'est-à-dire ?

A104. Ça part de moi la touche donc dès qu'on est placé, j'annonce milieu (**nom de combinaison non diffusable**).

B105. Tu es attentif à quoi toi ?

A106. Mon talon est concentré il est prêt là.

B107. Quels sont les éléments qui te permettent de dire ?

A108. Il va pas la chier je suis sûr et le mec en face il est en retard du coup et son lifteur avant se retourne donc il va jamais sauter ou sinon il sera en retard c'est sûr

B109. Ok et donc toi tu es centré sur le talon et autre chose peut-être ?

A110. Là je suis bien c'est mon truc la touche je suis bien

B111. C'est-à-dire ?

A112. Je sais pas le décrire

B113. Prends ton temps remets toi dans cette action précisément tu ressens quoi ?

A114. Ça me prend j'ai des fourmis partout (**se touche la poitrine**) ça me stimule de fou.

B115. Il y autre chose ?

A116. Ben je saute le ballon va arriver c'est super cool.

B117. Tu ressens que c'est cool ?

A118. J'entends tout le monde gueuler en tombant ouais ça me stimule.

B119. C'est-à-dire ?

A120. Mon père a fait du rugby ça me fait penser à lui il était leader de touche aussi.

B121. Tu penses à ça quand tu es en l'air là ?

A122. Un peu je tombe et j'offre le ballon et là je me prépare au choc derrière et je regarde devant.

B123. Comment tu t'y prends pour regarder en même temps ?

A124. Je fais les deux en même temps je suis ouvert tout est important.

B125. Tu captés autre chose d'important ?

A126. Non j'adore ce moment on est en position de force.

B127. Tu le sens cette position de force ?

A128. Je regarde tout pour aussi jouer avec l'arbitre et là un mec me prend au cou et me tire en arrière.

B129. Prends ton temps.

A130. On commence à tomber en arrière sur le côté gauche.

B131. Tu te sens tombé ?

A132. Oui et là je suis sous tout le monde.

B133. Que se passe-t-il à ce moment-là ?

A134. Je me dis il va remettre une pénalité.

B135. Tu te dis ça ?

A136. Ouais et j'entends le coup de sifflet.

B137. Tu es attentif à autre chose ?

A138. Ben en fait j'ai pas le temps.

B139. C'est-à-dire ?

A140. Un mec part au ras et va marquer ça va hyper vite.

B141. Tu le vois ?

A142. Je vois partir et j'entends le coup de sifflet de l'essai.

B143. Tu l'entends comment ?

A144. Ben ça va vite au final je me relève et là je suis trop content on commence bien donc je gueule.

B145. Tu fais autre chose ?

A146. Je me dis trop bien j'ai bien géré j'ai fait le job

B147. Tu te le dis ça ?

A148. Ouais je me dis ça.

B149. Il y a autre chose ?

A150. Non c'est fini après.

B151. Ok d'accord Adrien merci pour l'entretien on en fera deux autres de ce type dans l'année.

A152. Merci à toi.

Annexe 12. Verbatim Entretien d'explicitation 2, Leader de touche – Adrien

Le contrat de communication a été établi avec le joueur, le rendez-vous est défini avant le retour des entraîneurs.

Cet entretien a été effectué en deux temps, un rappel stimulé non filmé et un entretien d'explicitation filmé. La retranscription comprend les deux moments.

B1. Ok donc on va revenir sur une action du match de samedi contre Castres.

A2. Oui c'est ça.

B3. Tu l'as revu ?

A4. Non pas encore j'irai à la vidéo après avec Adel pour un debrief

B5. Ok ça marche donc on va revenir sur une action de touche qui te semble importante ?

A6. Ouais c'est une touche qui peut faire du bien.

B7. On va commencer par la regarder deux fois et après on dépliera l'action pour capter un maximum de détails c'est ok ?

A8. Oui oui ok.

B9. (**lancement vidéo**) et la deuxième fois (**lancement vidéo**). C'est bon tu as vu l'action correctement ?

A10. Ouais.

B11. Ok on va se placer ici maintenant (**déplacement et fermeture de l'écran**) c'est bon tu es bien installé ?

A12. Ouais nickel.

B13. Ok je te laisse le temps de bien te replonger dans l'action et quand c'est bon tu me fais signe ?

A14. C'est bon j'ai tout.

B15. Euh alors niveau contexte on est à quel moment du match ?

A16. Vers la 25-30^{ème} je pense

B17. D'accord le score tu le connais ?

A18. 3-0 on a pas fait le trou.

B19. Quels sont les moments importants pour toi sur cette action ?

A20. Déjà la touche et après l'échec de porter en vrai.

B21. Ok très bien. L'action débute par quoi ?

- A22. Dans leur 40m, mêlée et il y a pénalité je me dis qu'on va tenter un porté et ça chauffe un peu mais rien de méchant.
- B23. Ok que se passe-t-il à ce moment-là ?
- A24. On décide d'aller en touche on en discute avec les autres leaders, le capitaine et le demi d'ouverture.
- B25. Vous décidez tous les 4 ?
- A26. Ouais y a tellement de vent qu'on se pose la question.
- B27. Comment vous vous y prenez pour décider ?
- A28. On se cale avec le 10 et puis on y va il la sent pas.
- B29. Tu es attentif à quoi à ce moment-là toi ?
- A30. La touche est dans les 22m donc je réfléchis à laquelle on fait avec le vent.
- B31. C'est-à-dire ?
- A32. Je marche tranquille pour décider quelle touche on va faire.
- B33. Et tu es attentif à autre chose ?
- A34. Ouais j'entends Adel qui me dit en place pour qu'on soit là avant eux.
- B35. Ça a un effet sur toi ?
- A36. Pas vraiment (**rire**) je veux prendre mon temps pour faire bien.
- B37. Tu ressens quelque chose alors en marchant ?
- A38. Je suis serein je sais qu'on est en place en plus depuis le début du match ils ne sautent pas donc on est tranquille en l'air.
- B39. Tu te dis ça ?
- A40. Ouais je suis sûr de nos forces.
- B41. Tu penses à autre chose à cet instant ?
- A42. Non le talon vient me voir pour avoir la touche avant.
- B43. Que se passe-t-il alors ?
- A44. Je fais le point en fait.
- B45. C'est-à-dire ?
- A46. Fond de touche c'est impossible avec le vent et je réfléchis 3-4 secondes dans ma tête.
- B47. Tu réfléchis ?
- A48. Juste avant on a fait une touche et on a fait sauter un mec qui s'est fait couper les jambes en bas.
- B49. Tu penses à l'action précédente ?
- A50. Ouais parce que on est obligé de sauter devant donc faut bien choisir comment.
- B51. Comment tu t'y prends ?

A52. Je fais un topo devant il y a opportunité, le mec qui saute est lent il a sauté à contretemps tout le début du match.

B53. Et tu fais quoi ?

A54. Je regarde son attitude comment il se tient son assurance et là le mec en face il me rend serein.

B55. C'est-à-dire ?

A56. Quand on arrive je le regarde il est pas prêt à sauter.

B57. Quels sont les éléments qui te permettent de dire ça ?

A58. Ils parlent j'entends qu'ils parlent ils se donnent un code (**silence prolongé**) mais je l'entends pas.

B59. Tu es attentif aux adversaires ?

A60. Je regarde les mecs personne est prêt à sauter.

B61. C'est-à-dire ?

A62. Tu dois avoir les épaules à moitié tournées pour être prêt à tout là ils sont prêts à rien

B63. Et toi tu as un objectif à cet instant ?

A64. Je veux aller devant pour avoir le ballon pour être sûr d'avoir le ballon avec le vent

B65. Et tu es attentif à quelque chose tu penses quelque chose ?

A66. Je les vois les mecs me regardent ils se doutent que c'est pour moi

B67. Et ça provoque quelque chose ?

A68. Ça me fait pas douter, dans tous les cas ils ne m'auront pas

B69. Tu le sais ça ? Comment ?

A70. La touche c'est à part c'est un match dans le match c'est un jeu d'acteur j'aime bien

B71. Tu fais l'acteur à ce moment-là ?

A72. J'annonce la touche aux autres, et on se met en place.

B73. Ok et tu es où ?

A74. Milieu mais comme on est en train de marcher ça les perturbe.

B75. C'est-à-dire ?

A76. Ils savent pas quand ça va partir.

B77. Quels sont les signes que tu captes pour remarquer ça ?

A78. Je vois en montant que le ballon est bien lancé et que j'ai personne à côté je jette un coup d'œil sur le côté.

B79. Et tu es attentif à ce côté ?

A80. ouais c'est rapide juste pour être sûr de choper le ballon après là je me prépare à la descente pour pas me faire défoncer.

B81. Comment tu t'y prends ?

A82. Là je sais qu'on va prendre un coup, je vois les mecs reculer pour se lancer dans le maul et un mec prêt à nous faire tomber.

B83. Et ça provoque quelque chose ?

A84. Je suis quand même serein (**décrochage**) je me penche vers l'avant pour pas me faire écrouler.

B85. C'est-à-dire ?

A86. Ils me tirent et je me retiens sur les soutiens et au moment où je nous vois en place je crie debout et je me lance en arrière.

B87. Tu es attentif à quoi à ce moment-là ?

A88. Là c'est du ressenti (**mouvement du buste**).

B89. Du ressenti ?

A90. Je guide le pack on avance petit à petit je sens qu'on les prend.

B91. Et c'est ton objectif ?

A92. Ouais (**silence prolongé**) Le côté gauche tombe et on se fait prendre sur le côté je gueule pour l'arbitre et là je tombe mais j'entends pas de coup de sifflet.

B93. Tu entends pas ?

A94. Non du coup je pense qu'il y a avantage en fait je regarde pas l'arbitre.

B95. On va ralentir l'action ok ?

A96. (**il acquiesce**) Oui ok.

B97. Le maul se forme vous commencez à avancer et là tout s'écroule ?

A98. Ouais c'est ça.

B99. Est-ce que tu es attentif à ce qu'il se passe ?

A100. Ben non c'est à gauche (**mouvement, long silence**) mais non je sais pas.

B101. Et au sol tu penses qu'il y a faute ?

A102. Ben ouais en plus ils essayent de nous gratter donc je les bloque au sol pour qu'ils y arrivent pas.

B103. Ok et que se passe-t-il à ce moment-là ?

A104. je me relève il y 2-3 temps de jeu avec les gros.

B105. C'est-à-dire ?

A106. Le jeu continue et on fait bêtement en avant c'est un manque de concentration

B107. Et là toi tu fais quoi ?

A108. Là je me dis c'est bon on a l'avantage il va revenir.

B109. Tu te le dis ?

- A110. Ben ouais je comprends pas.
- B111. Tu comprends pas ?
- A112. Ben non ça me fait chier parce que franchement il y a faute.
- B113. Et tu fais quoi à ce moment-là toi ?
- A114. Je prends le temps de me calmer et je switche sur la suite.
- B115. Et tu fais autre chose ?
- A116. Non je me dis tant pis on va les prendre sur la mêlée et je bascule c'est tout.
- B117. C'est-à-dire ?
- A118. Je reste dans le présent je peux pas contrôler l'arbitre donc j'essaye de zapper.
- B119. D'accord, à quoi tu es attentif ?
- A120. Rien je suis dans ma tête tout seul un peu là.
- B121. Tu penses à quoi ?
- A122. Je me redonne l'objectif de récupérer le ballon sur la mêlée.
- B123. Comment tu le définis ?
- A124. Juste je veux essayer de me rattraper avec un peu de maîtrise.
- B125. Et comment tu bascules sur la suite ?
- A126. Je me dis tant pis ce sera sur la prochaine je me dis qu'on doit avoir encore plus de maîtrise si on veut marquer comme ça.
- B127. Ok et il y a autre chose si cette action.
- A128. Non rien du tout.
- B129. Et ben merci à toi.
- A130. De rien c'était bien merci.

Annexe 13. Verbatim Entretien d'explicitation 3, Leader de touche – Adrien

Le contrat de communication a été établi avec le joueur, le rendez-vous est défini avant le retour des entraîneurs.

Cet entretien a été effectué en deux temps, un rappel stimulé non filmé et un entretien d'explicitation filmé. La retranscription comprend les deux moments

B1. Pour cet entretien on revient sur une action du match contre Grenoble tu étais titulaire et leader de touche.

A2. Exact.

B3. On va revenir sur un enchaînement d'actions similaires dans le camp adverse c'est une situation importante pour toi.

A4. Carrément ouais.

B5. Ok donc on va regarder la vidéo de l'action et une fois que c'est terminé on fera l'entretien.

A6. Ok c'est bon.

B7. Allez, je lance la vidéo elle est un peu longue (lecture la vidéo) et la deuxième fois (lecture la vidéo) c'est bon pour toi ?

A8. Oui je l'ai.

B9. On va prendre le temps de laisser revenir la situation et quand c'est ok tu me dis

A10. C'est bon je l'ai.

B11. On est à quel moment du match sur cet enchaînement ?

A12. Avant la mi-temps entre la 30^{ème} et la 40^{ème}.

B13. Le score tu le connais ?

A14. Ben on a marqué 3 essais de suite, ils sont dans le dur en face et deux pénalités donc 27 à 8 un truc comme ça.

B15. D'accord. Quels sont pour toi les moments importants de cette action ?

A16. Ben les choix tactiques qu'on fait.

B17. Il y en a un en particulier ?

A18. Pas vraiment.

B19. L'action débute sur quoi ?

A20. Sur la première touche, on met un bon maul et on les fait reculer de 15m et on leur fait prendre un carton jaune

B21. Ok et ça provoque quelque chose ?

A22. Ben ouais là je nous sens bien on domine

B23. C'est-à-dire ?

A24. On a enchainé trois pénalités de suite et on avance à chaque on doit aller marquer

B25. C'est ton objectif ça ?

A26. Perso ouais mais après avec le changement à cause du carton ça peut donner aussi envie de mêlée.

B27. Que se passe-t-il à cet instant ?

A26. On se regroupe le capitaine décide au début de prendre mêlée mais comme on échange ensemble je lui dis que c'est le moment d'appuyer sur les touches.

B27. Est-ce que tu es attentif à quelque chose ?

- A28. Non rien juste le leader de jeu est ok et le talon se sent bien donc on décide ensemble d'appuyer là-dessus.
- B29. Et que se passe-t-il à ce moment-là ?
- A30. Je regroupe tous les avants après et je leur dis on va marquer.
- B31. Tu les regroupes ?
- A32. Je les chauffe ouais je dis que tout le monde dit qu'on marque jamais sur porté.
- B33. Et tu es attentif à quoi ?
- A34. Je suis très lucide en vrai j'hésite pas et comme il l'a dit avant ça va aussi dans son sens.
- B35. Comment tu t'y prends pour chauffer les mecs ?
- A36. Je me transcende à ce moment-là. C'est un moment d'avant, je veux contribuer à ce qu'on marque tous ensemble et en plus le capitaine le donne comme objectif 3min avant sur le regroupement.
- B37. Tu te sens comment à cet instant ?
- A38. Je me mets en mode tueur et je leur diffuse. Je leur dis on va marquer et je les regarde tous.
- B39. Tu captes quoi chez les autres ?
- A40. Je les sens du même avis que moi ils sont tous d'accord dans le regroupement.
- B41. Quels sont les éléments qui te font dire ça ?
- A42. Ben déjà on est sur un vrai temps fort on a marqué 3 essais de suite, ils sont dans le dur en face je le vois.
- B43. Il y a autre chose ?
- A44. Ils font traîner le jeu ils sont tous dans leur coin et pas prêts.
- B45. Quel est ton objectif à ce moment-là ?
- A46. C'est un moment d'avant, je veux contribuer à ce qu'on marque tous ensemble
- B47. Et que se passe-t-il ensuite ?
- A48. Au deuxième maul, on est bien on avance mais je me fais éjecter sur le côté
- B49. Comment ça se passe ?
- A50. Je sors du maul et là je passe en mode caméra et on se fait écrouler à 2m
- B51. Mode caméra ?
- A52. Je suis observateur plus qu'acteur je sens rien de ce qui se passe
- B53. Il y a autre chose ?
- A54. Je regarde les mecs dans le maul en pensant qu'ils vont marquer je suis à l'arrêt.
- B55. Peut-être que tu es attentif à quelque chose ?
- A56. Ça m'arrive des fois avant beaucoup plus mais là c'est moyen.

B57. Qu'est-ce qui te fait reconnecter ?

A58. Je reconnecte direct quand je vois que le jeu s'arrête pas.

B59. Que se passe-t-il à cet instant ?

A60. Il y a un ruck, un jeu d'avants et après je me bouge pour me placer parce que j'ai du retard.

B61. Tu te bouges ?

A62. Je me dis putain on va pas marquer quoi.

B63. Prends ton temps. Tu te bouges et là il se passe quoi ?

A64. Avec l'avantage on a joué au large mais il y un raté.

B65. Et ça provoque quelque chose chez toi ?

A66. En vrai je suis satisfait qu'il revienne à la faute (**sourire**).

B67. Et là tu fais quoi toi ?

A68. Je réfléchis à prendre la mêlée on est à 7-8m de leur ligne mais on a un objectif on veut le réussir.

B69. Tu penses à l'objectif ?

A70. Je veux qu'on arrive à notre objectif à notre moment de pack là je me dis touche à nouveau

B71. Et ça influe sur tes actes ?

A72. Je réfléchis et je me dis on insiste deux fois on va pas prendre la mêlée ce serait un aveu de faiblesse.

B73. Ok et ensuite ?

A74. Le talon vient me voir et me dit de prendre la mêlée parce qu'il est cuit.

B75. Il te dit ça ?

A76. Oui et je lui réponds t'inquiète on va marquer sur celle-là.

B77. Tu perçois quelque chose chez lui ?

A78. Je sens qu'il faut que je le rassure il a besoin de soutien.

B79. Tu lui parles ?

A80. Non, le vice capitaine me dit de prendre mêlée on est en train de discuter et le 10 arrive avec le ballon et tape tout seul en touche.

B81. Comment tu captés ça toi ? Tu le vois ?

A82. C'est un peu confus mais bon au final tout le monde est ok je pense sur l'instant.

B83. Confus c'est-à-dire ?

A84. Ben je sais pas tout le monde est un peu tendu.

B85. Tu le perçois à quoi cet tendu ?

A86. Oui ça rale le 10 envoie chier le capitaine c'est tendu.

B87. Tu es attentif à ça ?

A88. Un peu mais je réfléchis à faire mieux dans l'annonce.

B89. C'est-à-dire ?

A90. On doit marquer sur maul.

B91. Et tu vois que les autres croient comme toi ?

A92. Je sais pas là mais je regroupe les gros pour être sûr d'avoir tout le monde.

B93. Tu sens quelque chose ?

A94. Ils sont connectés.

B95. C'est-à-dire ?

A96. Tout le monde me regarde et tout le monde est prêt.

B97. Que se passe-t-il ensuite ?

A98. J'annonce au fond pour perturber l'équipe adverse.

B99. Tu es attentif à quelque chose ?

A100. Que le ballon.

B101. Et ensuite ?

A102. Ça va très vite ils sont à la rue en face.

B103. Tu ne vois rien de plus ?

A104. Franchement non mon objectif c'est de marquer.

B105. Le maul s'enclenche ?

A106. Oui.

B107. Et toi tu es où à cet instant ?

A108. Je me place dans le maul.

B109. C'est-à-dire ?

A110. Je contourne et je me place. Je vois le talon arriver vite.

B111. Et ça se déroule comment l'action ?

A112. On les enfonce à gauche donc ça tourne un peu mais on va vite et là ça marque ».

B113. Tu fais quoi à ce moment-là toi ?

A.114 Je suis dans le maul et ça va vite on est bien structuré chacun est à sa place

B115. Que se passe-t-il pour toi ?

A116. Je me sens soulagé je pars tout seul je vais même pas le fêter j'ai pas vraiment de joie mais je me sens soulagé

B117. Est-ce qu'il y a autre chose ?

A118. Je pense au coach qui va être content ça fait longtemps qu'on en parle

B119. Merci Adrien c'était un entretien très riche

A120. Merci à toi encore

B121. Bonne journée

Annexe 14. Verbatim Entretien d'explicitation 1, Leader de touche – Benoit

Le contrat de communication a été établi avec le joueur, le rendez-vous est défini avant le retour des entraîneurs.

Cet entretien a été effectué en deux temps, un rappel stimulé non filmé et un entretien d'explicitation filmé. La retranscription comprend les deux moments

B1. Ok Benoit on va faire maintenant l'entretien d'explicitation sur une situation du match contre Lyon.

A2. D'accord.

B3. Tu as choisi une situation en début de match.

A4. Ouais c'est ça.

B5. Je te laisse la regarder deux fois et après on fera l'entretien. Tu es prêt ?

A6. Oui.

B7. Je lance la vidéo (**visionnage**) je te la remets (**il acquiesce, visionnage**)

A8. Ok merci.

B9. On bascule maintenant sur l'entretien installe toi ici.

A10. Ok (**déplacement**)

B11. Je te laisse maintenant le temps de bien te remettre l'action en tête et quand c'est bon tu me dis.

A12. C'est bon oui oui.

B13. Ok est-ce qu'il y a un ou plusieurs moments importants sur la situation ?

A14. *je ne sais pas si c'est vraiment important pour l'équipe c'est surtout pour moi.*

B15. Je comprends et quand il y a quelque chose qui te marque sur l'action ?

A16. C'est le moment de l'annonce je me fais dans la tête le timing ça va être ça et les distances.

B17. Ok on va revenir dessus alors et sur le contexte tu peux me dire quoi on en est où sur le match ?

A18. Ben c'est le début c'est la première action du match.

B19. Tu es où sur le début de l'action ?

A20. Avant l'action je suis à droite du 10 je regarde son jeu au pied de dégagement.

B21. Qu'est-ce que tu fais à cet instant ?

- A22. Je monte pour défendre le ballon est sur ma droite pas trop loin.
- B23. Ok et tu es attentif à des choses en particulier ?
- A24. Comme il est proche de la défense je sais que j'aurais pas à plaquer il aura pas le temps je me le dis.
- B25. Que se passe-t-il ?
- A26. Ben la défense récupère et joue au pied.
- B27. Tu regardes des choses en particulier ?
- A28. Je fais attention à bien être avec ma défense mais c'est tout.
- B29. Et donc le ballon est joué au pied ?
- A30. Ouais c'est ça.
- B31. Il est où par rapport à toi ?
- A32. Il est sur ma droite pas trop loin mais je peux pas défendre sur le jeu au pied.
- B33. Tu fais quoi toi ?
- A34. Je contrôle avec la défense et je regarde un peu le jeu au pied qui va en touche.
- B35. Il va en touche ?
- A36. Ouais mon ailier est le premier sur la touche.
- B37. Tu fais quoi toi comme action ?
- A38. Je vais chercher le ballon il l'a posé au sol.
- B39. Tu vas chercher le ballon.
- A40. J'arrive tranquille je place mes pieds mes mains sur le ballon quand il dit rentre je lève les bras (**fait le geste**).
- B41. On va ralentir un peu l'action si tu veux bien.
- A42. Ok.
- B43. Donc tu te places ?
- A44. Oui j'attends mon pilier qu'il me donne la combinaison.
- B45. Tu es attentif à quelque chose ou peut-être que tu penses à quelque chose ?
- A46. Je pense à rien c'est vide j'attends.
- B47. Tu attends c'est-à-dire ?
- A48. Je place mes pieds mais j'attends j'écoute ce qui se passe.
- B49. Tu entends des choses ?
- A50. Non pas vraiment.
- B51. Et tu regardes quelque chose peut-être ?
- A52. Je regarde ce qui se passe mais ça passe je suis pas attentif ah si je vois l'ailier qui part et ensuite le pilier qui vient vers moi c'est tout.

- B53. Le pilier fait quoi ?
- A54. Il me dit la combinaison (**nom de combinaison non diffusable**)
- B55. Et tu fais quoi quand tu as la combinaison ?
- A56. Je crois je me la fais dans la tête.
- B57. Et tu es attentif à quelque chose devant toi ?
- A58. Non j'attends l'arbitre qui doit dire ok et le signe pour lever les bras et je le fais
- B59. Il est où l'arbitre par rapport à toi ?
- A60. Sur le côté il est chiant il me dit d'attendre
- B61. Il te dit d'attendre
- A62. En fait je sais plus si c'est là ou pas
- B63. Prends ton temps, replace dans l'action.
- A64. (**longue silence**) Non en fait il est pas là
- B65. Et il se passe quoi alors à ce moment-là ?
- A66. Je lève la balle je regarde le leader de touche pour le déclenchement et ensuite je bascule sur le sauteur pour que ce soit nickel.
- B67. Comme tu t'y prends pour que ce soit nickel ?
- A68. Je me pose pas la question.
- B69. Tu es attentif à quelque chose ?
- A70. Je vois le couloir dans mon champ de vision je vois tout.
- B71. C'est-à-dire ?
- A72. Il est grand le couloir j'attends le **mot** pour déclencher.
- B73. Et tu ressens quelque chose peut-être ?
- A74. Je ne me pose pas la question en fait.
- B75. Il se passe quoi à cet instant ?
- A76. Je lance et le ballon part bien je finis mon lancer et je pars direct au maul je crois.
- B77. Tu cours et tu es attentif à quelque chose ?
- A78. J'arrache le ballon à mon 7 et pousser.
- B79. Que se passe-t-il à cet instant ?
- A80. Je sens qu'on part vers la touche je me dis que je dois mettre la balle derrière je le fais pour mon 9.
- B81. Il est là le 9 ?
- A82. Il me dit ballon ballon ballon
- B83. Il te demande le ballon comment ?
- A84. J'ai du mal à être sûr je sais pas trop

- B85. Prends ton temps
- A86. Non je sais pas
- B87. Tu fais quoi toi ensuite ?
- A88. Je vais au soutien je dois être au soutien
- B89. Tu y penses tu te le dis peut-être ?
- A90. Je me dis rien je sais pas trop
- B91. Que se passe-t-il à ce moment-là ?
- A92. Mon 9 rate sa passe et l'arbitre siffle et revient
- B93. Il y a avantage ?
- A94. Je savais même pas qu'on avait avantage
- B95. Est-ce qu'il y a autre chose pour toi d'important à dire ?
- A96. Non je crois pas c'est fini là.
- B97. Ok merci Benoit
- A198. De rien merci à toi.

Annexe 15. Verbatim Entretien d'explicitation 2, Leader de touche – Benoit

Le contrat de communication a été établi avec le joueur, le rendez-vous est défini avant le retour des entraîneurs.

Cet entretien a été effectué en deux temps, un rappel stimulé non filmé et un entretien d'explicitation filmé. La retranscription comprend les deux moments.

B1. Donc Benoit on va revenir sur une action du match de Perpignan, un peu décalé par rapport aux autres par rapport à ta blessure.

A2. Ouais c'était la reprise là.

B3. Exact. On a choisi une des deux actions en fin de match.

A4. Ouais à la toute fin du match je préfère revenir sur le moment positif parce que le dernier moment je sais ce que je rate et ce que l'équipe rate c'est du boulot entre nous.

B5. On va le regarder ensemble et après on la débriefera au maximum pour avoir le maximum de détails dessus ok ?

A6. Ok ok.

B7. Je lance la vidéo de la première action (**démarrage de la vidéo**) et je te la passe une seconde fois (**démarrage de la vidéo**) C'est bon tu l'as en tête ?

- A8. Oui oui.
- B9. On va aller se placer ici (**geste**) et on va commencer l'entretien ok ?
- A10. Ok.
- B11. Je te laisse le temps de bien te repositionner dans l'action et quand tu es prêt tu me fais signe.
- A12. (**silence**) C'est bon.
- B13. On a dit que c'était la fin du match est-ce que tu connais le score ?
- A14. 28 à 16 pour Perpignan je crois.
- B15. L'action démarre sur quoi ?
- A16. On est face aux poteaux on se dit qu'on prend pas les points pour aller tenter de trouver une touche et marquer
- B17. Tu es où toi exactement ?
- A18. Sur le côté je me prépare à aller lancer.
- B19. C'est-à-dire tu te prépares ?
- A20. Je me scanne je suis bien je sais que je vais devoir lancer je me calme en respirant je pense pas à l'enjeu en gros.
- B21. Tu es en mouvement ou à l'arrêt ?
- A22. Je vais vers la touche je regarde mon leader de touche pour qu'il me dise ce qu'on fait.
- B23. Il est où le leader de touche par rapport à toi ?
- A24. Il est à 10m environ il vient il me donne la combi alors que normalement c'est le pilier il en donne une facile.
- B25. Ça provoque quelque chose chez toi ?
- A26. Non rien j'y pense c'est tout.
- B27. Et quand tu as la combinaison il se passe quoi ?
- A28. Je visualise la touche les mouvements et le timing rien de compliqué c'est bien.
- B29. Tu es où sur le terrain ?
- A30. Je suis dans les 22m à 10m de l'en-but je fais ma routine correctement mais l'arbitre de touche me touche le dos je le sens donc je casse.
- B31. Ça provoque quelque chose ?
- A32. Non je je refais ma routine je change rien et là je déclenche.
- B33. Qu'est-ce qui se passe à ce moment-là ?
- A34. Je regarde et le 5 se rate il merde et on saute pas.
- B35. Comment tu es à ce moment-là toi ?
- A36. Ça me gonfle les mecs doivent pas se rater sur ça c'est leur job.

B37. Tu te dis ça ?

A38. Je lui dis qu'est-ce que tu fous réveille toi.

B39. Et que se passe-t-il ensuite ?

A40. On a de la chance une seconde chance pour tenter le coup parce qu'ils font un jeu au pied et la touche est au même endroit.

B41. Que fais-tu à ce moment-là ?

A42. Je me place et j'écoute mon pilier me dire ce qu'on fait on change on va en fond sur un maul.

B43. Tu l'entends te le dire ?

A44. J'entends mais je vois aussi mon 2^{ème} barre s'excuser en levant les bras mais j'en tiens pas compte je suis sur autre chose.

B45. Tu es sur quoi ?

A46. Je fais la même chose je me place les pieds je mets mes doigts et je lève les bras.

B47. Tu es attentif à quoi à ce moment-là ?

A48. Je pense à mon action après la touche je dois foncer au fond pour vite choper le ballon et pousser.

B49. Tu anticipes la suite ?

A50. Ouais je la connais parfaitement je sens que ça sera plus simple à faire.

B51. Que se passe-t-il à ce moment-là ?

A52. Je lance bien elle est pas trop haute il va l'attraper s'il fait pas de conneries.

B53. Tu te le dis ça ?

A54. J'y pense vite fait ouais.

B55. Est-ce que tu es attentif à autre chose ?

A56. Je vois qu'en face ça saute devant et nous on est nickel je vois qu'on est bon.

B57. Nickel, c'est-à-dire ?

A58. Nickel c'est-à-dire que les timings et le lancer sont bons donc rien de compliqué pour le capitaine je sais qu'il va l'avoir il a des bonnes mains.

B59. Comment tu t'y prends pour savoir ?

A60. Je le sais parce que ça fait trois ans qu'on joue ensemble il sait être leader de touche en plus.

B61. Ok il y a autre chose à laquelle tu es attentif ?

A62. Ben les adversaires comme ils ont sauté devant ils sont en retard on avance vite sur le maul.

B63. Tu le vois ça ?

- A64 Ouais ouais.
- B65. Tu fais quoi toi ?
- A66. Je regarde mon lancer.
- B67. Il est comment ce lancer ?
- A68. Non c'est un lancer assuré et correct donc je bascule directement sur la suite.
- B69. On avance un peu dans l'action, le maul débute que se passe-il ?
- A70. On avance plus ?
- B71. Ok et tu fais quoi ?
- A72. Il y a un trou à gauche le 9 est reculé il y a qu'un avant sui est en train de se resserrer pour défendre le maul donc j'ai une opportunité pour faire avancer voire marquer.
- B73. Et tu fais quoi là ?
- A74. Je me jette dedans à fond faut avancer le plus possible vers la ligne d'essai.
- B75. Tu te jettes dedans tu es attentif à quoi ?
- A76. Je me fais prendre donc faut que je libère le plus vite possible.
- B77. Comment tu t'y prends ?
- A78. Je me tourne et je me mets en position de libération.
- B79. Tu es attentif à quelque chose en particulier quand tu es au sol après avoir libéré ta balle.
- A80. Je regarde mon 9 et le ballon partir.
- B81. Et tu vois quoi ?
- A82. Pas grand-chose je me relève pour me replacer.
- B83. Et là tu es attentif à quoi ?
- A84. Là j'ai un peu un trou je sais pas trop ce qu'il se passe.
- B85. C'est-à-dire ?
- A86. Je me rends juste compte qu'à un moment un deuxième ligne part au ras d'un ruck et il est pris en l'air.
- B87. Tu es attentif à ce joueur ?
- A88. Oui sinon on va se faire coffrer le ballon.
- B89. Que se passe-t-il à cet instant ?
- A90. Je me jette sur lui et je pousse de toutes mes forces pour l'aider et marquer.
- B91. Tu es attentif à quelque chose ?
- A92. Là d'un coup c'est très haut d'un coup après un très bas avec le raté en touche je suis content on peut encore gagner ».
- B93. Est-ce qu'il y a un autre élément important à cet instant.

A94. Je switche je pense à la réception du ballon pour récupérer le ballon et retourner dans leur camp.

B95. Comment tu switches ?

A96. J'envisage l'action qui suit et le fait de pouvoir encore gagner.

B97. Ok merci benoit.

A98. Merci à toi.

Annexe 16. Verbatim Entretien d'explicitation 3, Leader de touche – Benoit

Le contrat de communication a été établi avec le joueur, le rendez-vous est défini avant le retour des entraîneurs.

Cet entretien a été effectué en deux temps, un rappel stimulé non filmé et un entretien d'explicitation filmé. La retranscription comprend les deux moments

B1. Benoit on va partir d'une séquence de jeu sur laquelle on a échangé contre Grenoble alors donc il faut que j'aille la rechercher c'est en première mi-temps.

A2. C'est ça oui

B3. Tu as revu le match ?

A4. Non pas encore.

B5. Voilà ça part d'une action dans le camp adverse et on arrive sur une mêlée on est d'accord ?

A6. Oui oui c'est bon.

B7. Je te mets la vidéo deux fois et on fait l'entretien. C'est parti (**démarrage de la vidéo**) et je te la passe une seconde fois (**démarrage de la vidéo**). C'est bon tu l'as bien en tête ?

A8. Oui c'est bon.

B9. Ok donc on va se décaler et commencer l'entretien. Je le laisse te replonger dans la situation et quand tu es prêt on commence.

A10. C'est bon.

B11. Ok quels sont le ou les moments importants de cette action ?

A12. Je dirai surtout l'après mêlée dans l'échange et la confiance.

B13. Ok merci. Tu peux m'en dire un peu sur le contexte ?

A14. On est vers le milieu de la première mi-temps à peu près je crois il doit y avoir 5 à 3 ou 8 à 3.

B15. Ok l'action débute sur quoi ?

- A16. On est dans les 40m adverse on vient de faire en avant de passe.
- B17. A quoi tu es attentif toi à cet instant ?
- A18. Pas grand chose je me sens bien globalement.
- B19. C'est-à-dire ?
- A20. On prend un essai tôt mais je suis confiant ça change rien au match
- B21. Tu es confiant dans l'ensemble ?
- A22. Oui oui ça va.
- B23. Quels sont les éléments qui te rendent confiant ?
- A24. On gagne les collisions déjà.
- B25. Ok et il y a autre chose ?
- A26. On commence à les dominer dans le jeu et on vient de mettre des points après une mêlée juste avant c'est important.
- B27. Vous vous sentez mieux alors dans l'individuel ou le collectif ?
- A28. Je me sens bien parce qu'on a une bonne communication collective à 4.
- B29. Ok. Tu es attentif à quoi à cet instant ?
- A30. Je passe sur la mêlée.
- B31. C'est-à-dire ?
- A32. On a gagné la dernière faut continuer.
- B33. C'est ton objectif là de gagner ?
- A34. On doit gagner la balle.
- B35. La mêlée est où sur le terrain ?
- A36. Entre les 40 et les 22 adverses à peu près.
- B37. A quoi tu es attentif à ce moment-là ?
- A38. Bien préparer la mêlée.
- B39. Comment tu t'y prends ?
- A40. Je prends bien le temps de caler les mecs avec moi
- B41. Tu es attentif à quelque chose ?
- A42. Au moment du placement on est bien plus bas que les autres c'est bon signe je me sens fort.
- B43. Qu'est-ce que tu fais à ce moment-là ?
- A44. Je me mets dans ma bulle je veux gagner l'impact.
- B45. La mêlée débute, à quoi es-tu attentif ?
- A46. Je sens qu'on prend le dessus le mec à gauche remonte je me sens bien je me doute que l'on ne va pas la perdre à l'impact (**silence**) Je sens que ça appuie à droite.

B47. Comment tu le sens ?

A48. Je le sens mon droitier avance sur moi donc je l'accompagne. On est bien stable et bien plus bas qu'eux donc on a des chances.

B49. Ok, tu sens autre chose peut-être ?

A50. Non pas vraiment j'entends la pénalité donc je me dépêche de me relever pour voir qu'elle est pour nous

B51. Ton second moment clé c'est après la mêlée. Comment tu définis ce moment ?

A52. Sur la mêlée je plante la tête et je prends une pointe au dos.

B53. C'est-à-dire ?

A54. Je sens la douleur remonter dans mon dos j'ai eu la même chose la semaine dernière donc ça rappuie dessus.

B55. Ok et tu ressens quoi à cet instant ?

A56. Je suis content et excité mais j'ai un peu mal

B57. C'est-à-dire ?

A58 Je reste au sol j'essaye de m'étirer j'en ai besoin.

B59. Que se passe-t-il à ce moment-là ?

A60. Le capitaine le vice et le dix viennent me voir et je vois aussi les trois leaders arriver.

B61. Comment tu les accueilles à cet instant-là ?

A62. Je prends de la hauteur mon rôle de leader c'est ça parce que je peux poser un problème à l'équipe.

B63. Ok et comment tu t'y prends toi ?

A64. Mon état le temps le score et mon état me font dire ça

B65. C'est-à-dire ?

A66. Ben je suis pas à 100% et puis je préfère assurer la continuité l'équipe.

B67. Comment vous penchez pour les points ?

A68. Déjà on fait le calcul on revient à -1 donc on est dedans il y a le temps et on est sur un temps fort c'est bien de marquer.

B69. Il y a d'autres éléments qui provoquent ça ?

A70. Ils posent beaucoup de questions donc je réponds et je réponds.

A72. B71. Tu leur dis quoi comme élément ?

B73. Je leur dis que je ne me sens pas de prendre la touche et ils m'écoutent. (**silence**) Je leur dis prenez les points je suis pas au top pour faire un bon lancer.

A74. Tu vois quelque chose chez eux ?

B75. Je vois ils me disent ok.

Tu regardes aussi autour de toi un peu ?

A76. Non mais je sais que les avants veulent aller en touche je le sais quand t'as gagné une mêlée tu veux continuer.

B77. Tu te poses la question dans l'instant ?

A78. Je les connais et je suis pas pareil.

B79. Comment tu te sens évoluer pendant la pénalité ?

A80. Ça fait du bien de récupérer.

B81. Comment tu t'y prends pour récupérer ?

A82. Je profite de la pénalité pour me scanner et me relaxer un peu.

B83. Comment tu t'y prends ?

A84. J'essaye de faire descendre les tensions je me dis que ça chauffe et que la douleur disparaît quand je je vais me replacer

B85. Ok il y a autre chose que tu voulais dire ?

A86. Je nous sens bien on a une bonne communication collective à 4 sur cette situation je nous trouve cohérent.

B87. D'accord est-ce que tu veux rajouter des éléments ?

A88. Non c'est bon merci.

B89. Et ben je te remercie bien.

Résumés de thèse

Résumé en français :

Titre : LA FORMATION DES JOUEURS LEADERS EN RUGBY : LES RESSOURCES DE LA PRÉPARATION MENTALE ET DE L'EXPLICITATION DU VÉCU

Cette thèse s'intéresse à la formation à la préparation mentale et à l'expérience subjective des joueurs leaders en rugby. Notre objectif était de concevoir, de mettre en œuvre et d'évaluer un dispositif de formation. Nous avons travaillé avec les joueurs d'une équipe Espoirs (U21) de l'Association Sportive Montferrandaise. Notre objet d'étude concerne l'activité des joueurs leaders de l'équipe en contexte réel de match. Ce travail est ancré dans des champs théoriques comme la psychologie du sport (Campo & Djaït, 2016 ; Debois, 2003), la psychologie sociale (Cotterill & Fransen, 2016 ; Loughhead, Hardy & Eys, 2006), la psychophénoménologie (Mouchet, 2018 ; Vermersch, 2012) ainsi qu'une posture épistémologique particulière au cœur d'une recherche intervention (David, 2000). Nous avons émis trois hypothèses : tout d'abord, l'analyse subjective de situations de match développe les connaissances du joueur sur ses façons de prendre des décisions en fonction des moments de match ; ensuite, le joueur mobilise la formation à la préparation mentale à travers l'utilisation d'outils adaptés pour être efficace avec son équipe sur le terrain ; et enfin, le dispositif de formation mis en œuvre permet au joueur leader une meilleure réflexion sur ses habiletés mentales et fait émerger des possibles axes d'amélioration pour la suite de sa carrière. Notre méthodologie reposait sur un dispositif de formation comprenant trois axes de formation en préparation mentale sur les aspects motivationnels (Deci & Ryan, 1985), émotionnels (Mikolajczak, 2008) et attentionnels (Nideffer, 1976) de la performance, définis en collaboration avec la structure ; et sur un quatrième axe sur la formation à la prise de décisions (Mouchet, 2018) des joueurs leaders grâce à la réitération de trois entretiens d'explicitation couplée à l'analyse vidéo comme trace de l'activité. Nous avons tout d'abord pu souligner l'implication des joueurs tout au long du travail engagé sur la saison 2020-2021. Ensuite, individuellement, l'analyse quantitative des données de préparation mentale issues de tests psychométriques semble montrer une évolution significative sur les trois cycles de travail. Nous avons ainsi pu faire émerger des axes forts et des axes d'amélioration chez les cinq joueurs suivis. Ensuite, sur les données collectives, issues d'une comparaison entre les cinq joueurs et la totalité de l'équipe, une différence significative existe entre les deux groupes dans l'évolution en amont et en aval du dispositif. Enfin, les

résultats montrent que les cinq joueurs suivis évoluent au cours de cette formation à travers l'analyse qualitative des données d'entretiens. Le quatrième axe de travail, sur la formation aux prises de décision, a permis une amélioration de la qualité des entretiens sur la durée, sur les détails de plus en plus précis de la part des joueurs et sur la qualité de l'évocation pour chacun d'entre eux. Des transformations dans les prises de décision et dans la pratique en match ont émergé de notre analyse. Elles sont issues à la fois du travail sur les prises de décision mais font également référence à des éléments issus de la formation en préparation mentale. Ce travail présente toutefois des limites méthodologiques sur l'approche multiméthodes employée et sur la posture de chercheur-intervenant. Nous avons tenté une modélisation de notre travail à travers le dispositif de formation créé pour le joueur leader en rugby. Les prochaines études devront envisager la validité de ce travail en l'élargissant à d'autres publics et à d'autres niveaux de pratique.

Mots clés : leader, préparation mentale, subjectivité, expérience, formation, performance.

English abstract :

Title : TRAINING LEADER PLAYERS IN RUGBY: MENTAL PREPARATION AND EXPLICITATION RESOURCES

This thesis focuses on training in mental preparation and the subjective experience of leading rugby players. Our objective was to design, implement and evaluate a training system. We worked with the players of a Espoirs team (U21) of the Association Sportive Montferrandaise. Our object of study concerns the activity of the leading players of the team in a real match context. This work is rooted in theoretical fields such as sports psychology (Campo & Djaït, 2016; Debois, 2003), social psychology (Cotterill & Fransen, 2016; Lughead, Hardy & Eys, 2006), psychophenomenology (Mouchet, 2018); Vermersch, 2012) as well as a particular epistemological posture at the heart of a research intervention (David, 2000). We put forward three hypotheses: first of all, the subjective analysis of match situations develops the player's knowledge of his ways of making decisions according to the moment of the match; then, the player mobilizes training in mental preparation through the use of adapted tools to be effective

with his team in the field; and finally, the training system implemented allows the leader player to better reflect on his mental skills and brings out possible areas for improvement for the rest of his career. Our methodology was based on a training system comprising three training axes in preparation on the motivational (Deci & Ryan, 1985), emotional (Mikolajczak, 2008) and attention (Nideffer, 1976) aspects of performance, defined in collaboration with the structure; and on a fourth axis on decision-making training (Mouchet, 2018) of player leaders thanks to the reiteration of three explanatory interviews coupled with video analysis as a trace of the activity. First of all, we were able to highlight the involvement of the players throughout the work undertaken for the 2020-2021 season. Then, individually, the quantitative analysis of the data of mental preparation resulting from psychometric tests seem to show a significant evolution over the three cycles of work. We were thus able to identify strong areas and areas for improvement in the five players monitored. Then, on the collective data, resulting from a comparison between the five players and the entire team, a significant difference exists between the two groups in the evolution upstream and downstream of the system. Finally, the results obtained from the five monitored players evolve during this training through the qualitative analysis of the interview data. The fourth work axis, on training in decision-making, seems to have allowed an improvement in the quality of the interviews over time, on the increasingly precise details of the players' game and on the quality of the evocation for each of them. Transformations in decision-making and in match practice emerged from our analysis. They come both from work on decision-making but also refer to elements from training in mental preparation. However, this work presents methodological limits on the multi-method approach used and on the posture of researcher-worker. We tried to model our work through the training system created for the leading player in rugby. Studies likely to consider the validity of this work by extending it to other audiences and to other levels of practice.

Keywords: leader, mental preparation, subjectivity, experience, training, performance.