

Orienter son cadre d'intervention sur le développement d'un jeu collectif : l'exemple du jeu de transition offensive au football

Vincent Gesbert* & Annick Durny*

*Laboratoire Mouvement Sport Santé, EA 1274, Université de Rennes 2, France.

Résumé

Cette contribution vise à proposer un cadre d'intervention orienté sur le développement d'un jeu collectif au football de haut niveau. Elle repose sur les résultats issus d'un travail de thèse portant sur l'étude de la coordination interpersonnelle au cours de la réalisation de situations de transition offensive (Gesbert, 2014). Ce cadre reprend le concept « d'environnement capacitant » mobilisé traditionnellement au sein des situations de travail et développé au sein de l'ergonomie constructive (Falzon, 2013). Deux pistes d'intervention sont proposées. La première concerne l'élaboration d'un « collectif de travail » (Caroly, 2011) qui doit permettre l'intégration des joueurs dans les processus d'élaboration, d'actualisation et de partage des connaissances. La seconde concerne les possibilités offertes à l'entraînement aux joueurs de vivre des expériences pratiques au plus proche de celles vécues en compétition et d'avoir la possibilité d'y expérimenter différentes solutions (Barcellini, Daniellou et Van Belleghem, 2013). Le lien entre ces deux propositions est discuté à la fin de cette contribution.

Mots-clés : développement de l'activité collective, environnement capacitant, pratiques réflexives, football de haut-niveau.

1. Introduction

Le jeu de transition offensive correspond au passage pour une équipe d'un statut de défenseur (l'équipe n'est pas en possession du ballon) à celui d'attaquant matérialisé par une récupération du ballon au cours même de la dynamique du jeu. Ces moments donnent l'opportunité à l'équipe qui récupère le ballon d'attaquer le but adverse dans de meilleures dispositions (FIFA, 2010). Il s'agit notamment de profiter le plus rapidement possible du déséquilibre momentané de l'équipe adverse, provoqué par les espaces libérés lors de la précédente phase de possession, pour

essayer de marquer un but. De nombreux entraîneurs insistent sur la nécessité pour les équipes d'avoir la capacité à « frapper » l'adversaire sur ces moments (e.g, Gourcuff, 2009). Aussi, à l'instar de Carlo Ancelotti (entraîneur du Real Madrid), il apparaît pertinent de s'intéresser à ces situations afin de mieux les penser à l'entraînement et permettre aux équipes de se créer davantage d'opportunités d'inscrire des buts (UEFA, 2014).

La réalisation de ces situations implique un degré d'interdépendance relativement élevé entre les actions à réaliser par les membres d'une même équipe (FIFA, 2010), ce qui nécessite un travail de coordination. La coordination interpersonnelle dans ces situations est définie comme le processus d'articulation des actions individuelles dans l'espace et le temps, de sorte que lorsque ces actions soient combinées, elles soient dans une relation appropriée en vue d'atteindre un objectif donné (e.g, Mombaerts, 1999). Les processus de coordination sont toutefois rendu complexes sur ces situations. Ces dernières peuvent être considérées comme des situations dynamiques (jeu en mouvement), incertaines (présence d'adversaires), offrant peu de possibilités aux joueurs de communiquer explicitement et générant en retour de fortes pressions temporelles chez les joueurs tant au niveau du choix de leur contribution que de leur réalisation en lien avec celles de leurs partenaires.

Un enjeu pour les entraîneurs consiste à aider les joueurs pour se coordonner sur ces moments ponctuels afin de construire ensemble la performance du collectif. Il semble alors opportun de comprendre d'abord ce qui se joue effectivement dans l'action, lorsque des partenaires cherchent à agir collectivement pour récupérer le ballon et attaquer le but adverse, avant de proposer aux entraîneurs des pistes d'intervention autour de la réalisation de ces moments spécifiques.

2. Etude de la coordination interpersonnelle

Ce travail s'inscrit dans la ligne de recherche de la cognition collective (Sève, Bourbousson, Poizat et Saury., 2009). Les études issues de ce courant cherchent à rendre compte des phénomènes cognitifs permettant aux membres d'une équipe de pouvoir se coordonner. Ces phénomènes sont généralement conceptualisés autour du partage de contenus cognitifs où deux types de contenus cognitifs sont investigués : (a) les contenus cognitifs préexistants à l'activité collective que l'on peut identifier à travers les connaissances partagées (Eccles et Tenenbaum, 2004) ou le référentiel commun (Deleplace, 1979) et (b) les contenus cognitifs plus dynamiques

et inhérents à la réalisation de l'activité collective que l'on peut identifier à travers la conscience collective de la situation (De Keukelaere, Kermarrec, Bossard, Pasco et De Loor., 2013) ou les informations contextuelles partagées (Poizat, Bourbousson, Saury et Sève., 2009).

Si la caractérisation des contenus cognitifs préexistants à l'activité collective rend compte d'un partage « préalable » entre les membres de l'équipe, elle ne permet cependant pas de comprendre comment le collectif agit dans un environnement dynamique et incertain. A l'inverse, si la caractérisation des contenus cognitifs inhérents à la réalisation de l'activité collective permet d'accéder à la dynamique de construction de cette activité collective, en rendant compte du partage entre les membres de l'équipe « ici et maintenant » dans la situation, elle ne prend pas en compte les processus de coordination qui se déroulent avant la compétition (Eccles, 2010), ce qui dans une perspective de formation peut s'avérer cruciale. Nous avons cherché, par conséquent, au cours de ce travail, à articuler le recueil de ces deux types de contenus cognitifs afin de décrire et comprendre la coordination interpersonnelle au cours de la réalisation de situations de transition offensive.

Nous avons choisi de nous appuyer sur le programme de recherche de la psychophénoménologie qui cherche à accéder et à décrire l'expérience subjective vécue par un acteur durant la réalisation d'une situation singulière (Vermersch, 2012). Nous mobilisons, à cet effet, le cadre méthodologique développé par Mouchet, Vermersch et Bouthier (2011) qui distingue deux notions de l'expérience. D'une part, l'expérience épisodique issue de la réalisation d'une situation singulière. D'autre part, l'expérience sédimentée résultant de la répétition d'une même activité avec réorganisation et adaptation des anciennes expériences. Il s'agit ensuite, en s'appuyant sur la réflexion de Vermersch (2000), d'articuler les expériences subjectives vécues par des joueurs impliqués dans la réalisation de situations de transition offensive afin de pouvoir mieux comprendre la manière avec laquelle les joueurs se coordonnent.

Enfin et parce que nous nous intéressons à la construction du collectif en acte à partir des significations construites par les acteurs en situation, nous n'en oublions pas moins la nécessité de rendre compte de la performance du collectif. Si cette dernière est généralement évaluée par le score final d'une compétition (e.g, Poizat et al., 2009), les spécificités des situations de transition offensive, notamment dans leur délimitation temporelle, ne permettent pas l'utilisation de ce type d'indicateurs. Aussi,

nous avons cherché à élaborer deux indicateurs de performance du collectif propres à la réalisation de ces situations, en caractérisant les potentialités offertes par la récupération du ballon puis en observant la manière avec laquelle ces potentialités sont exploitées ou non au cours de l'attaque.

3. Méthode

Ce travail a été effectué au sein du département performance du Stade Rennais Football Club durant la saison 2011/2012. Il s'est réalisé en collaboration avec l'équipe évoluant dans le championnat U19 National. Equipe composée de 15 joueurs. Ce travail peut se décrire en trois phases.

La première phase consiste à identifier la zone préférentielle de récupération propre à l'équipe. Cette étape a été réalisée au cours de 2 matchs de préparation et des deux premiers matchs de championnat. A l'issue de nos observations et après avoir échangé avec l'entraîneur, nous avons décidé de nous intéresser aux situations de transition offensive démarrant au sein de la zone médiane pré-offensive (figure 1) correspondant au projet de jeu développé par l'entraîneur.

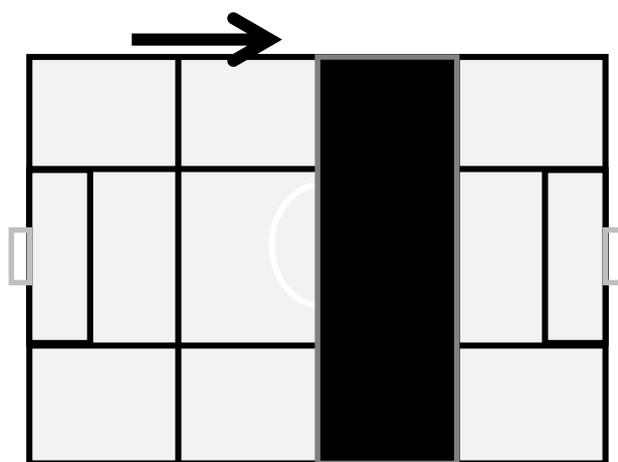


Figure 1. Modélisation de la zone de récupération préférentielle de l'équipe étudiée (la flèche noire indique le sens où l'équipe étudiée attaque)

La deuxième phase consiste à renseigner les connaissances détenues par les joueurs au début du championnat à propos du jeu de transition offensive et de pouvoir rendre compte des connaissances partagées par les joueurs. Pour ce faire, nous avons réalisé des entretiens semi-dirigés avec l'ensemble des joueurs. Ces entretiens ont visé à documenter les conceptions et les expériences vécues par les

joueurs sur le jeu de transition offensive ainsi que leur rapport au projet de jeu de l'équipe.

La troisième phase consiste à appréhender la manière avec laquelle des situations de transition offensive sont vécues par les joueurs. Pour ce faire, nous avons analysé 13 matchs du championnat U19 National à partir duquel un certain nombre de situations de transition offensive ont été extraites correspondant à des récupérations en zone médiane pré-offensive et induisant un déséquilibre momentané chez l'équipe adverse. Nous avons investigué huit situations en mobilisant le dispositif méthodologique conçu par Mouchet et al. (2011), articulant un bref rappel stimulé suivi d'un entretien d'explicitation (Vermersch, 2008), afin d'appréhender l'expérience subjective vécue par les joueurs directement impliqués sur la réalisation de ces situations (un joueur est considéré comme « impliqué » s'il participe à la fois à la récupération du ballon puis à l'attaque du but adverse). Nous avons réalisé au final 22 entretiens d'explicitation (correspondant à six situations impliquant trois joueurs et deux situations impliquant deux joueurs) nous permettant de renseigner entre autre les buts réellement poursuivis, les projections développées ou les indices jugés significatifs par les joueurs en situation. En articulant ensuite les expériences subjectives vécues par les joueurs, nous avons pu caractériser la nature de la relation entre les buts visés par les joueurs ainsi que les éléments partagés par ces derniers.

Enfin, nous avons demandé à un panel d'expert d'évaluer la performance du collectif au cours de la réalisation de ces situations. Ce processus s'est déroulé en deux temps. Le premier temps a consisté en l'évaluation du déséquilibre de l'équipe adverse sur le moment de la récupération du ballon en décrivant le rapport de forces entre les deux équipes à cet instant. Le second temps a consisté en la caractérisation de l'issue des situations en évitant de réduire ces dernières au fait de marquer ou non. La mise en relation de ces deux indicateurs permet alors de rendre compte de la manière avec laquelle le collectif exploite ou non le déséquilibre adverse momentané (pour une description plus complète, Gesbert, 2014).

4. Résultats

Nous présentons ici les résultats que nous jugeons comme significatifs à l'égard de la communication proposée.

4.1. Des situations de transition offensive caractérisées comme « inefficaces »

L'appréhension de la performance du collectif durant la réalisation des situations de transition offensive a permis d'identifier trois situations jugées comme « inefficaces » (Laval, Lille et Le Havre ext). Ces situations sont caractérisées par un rapport de force très favorable sur le moment de récupération mais aboutissent systématiquement à des pertes de balle considérées comme du ressort du collectif par le panel d'experts (figure 2). Le collectif n'exploiterait pas ou mal les potentialités offertes par la récupération du ballon pour aller attaquer le but adverse.

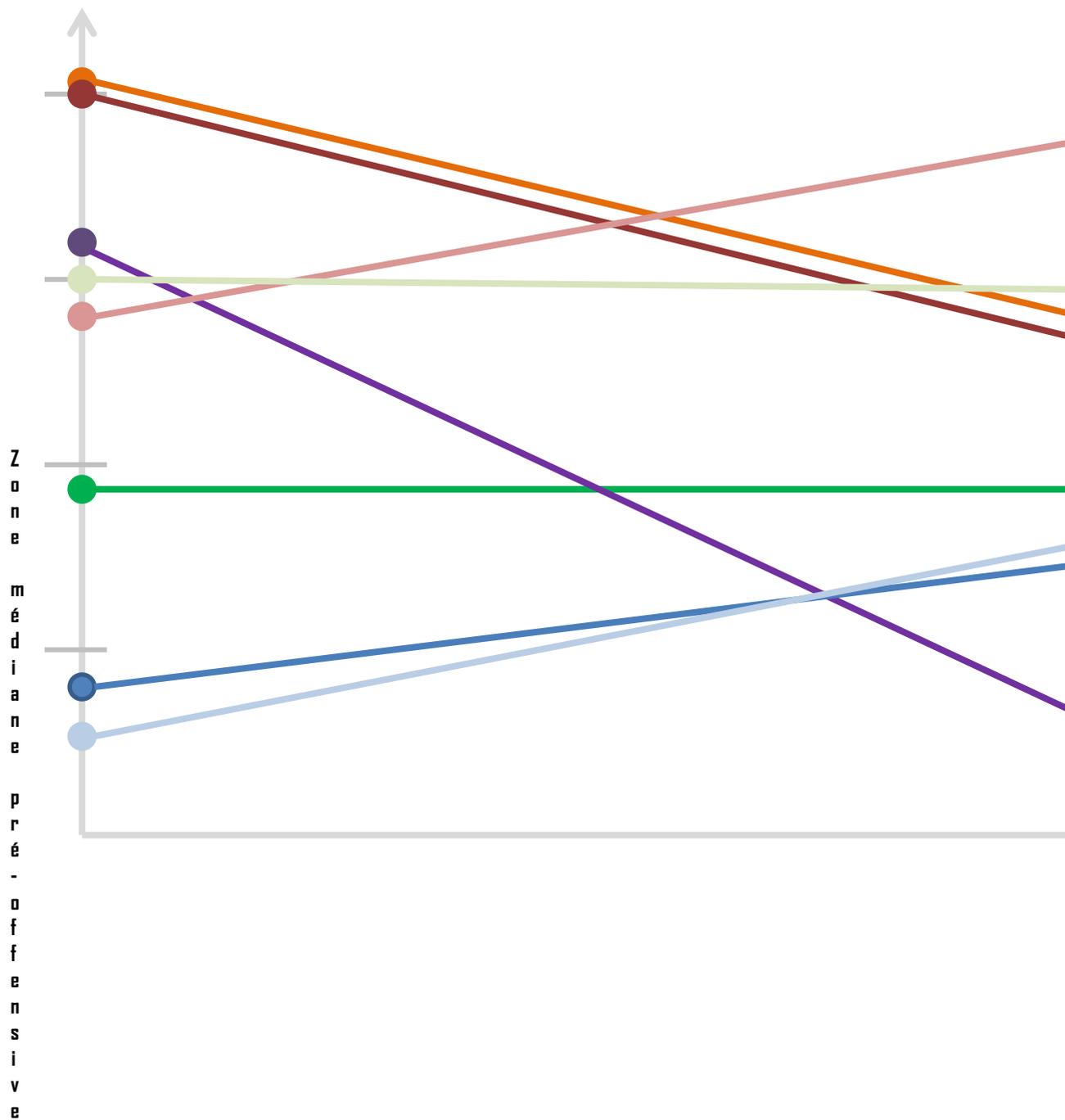


Figure 2. Représentation graphique pour chaque situation de la relation entre le rapport de force sur le moment de récupération et l'issue des situations.

4.2. L'importance du moment qui suit la récupération du ballon

L'analyse de l'articulation des expériences vécues par les joueurs impliqués sur ces situations caractérisées comme inefficaces permet d'identifier des formes de compréhensions divergentes entre le porteur de balle (Pdb) et le partenaire avec lequel il interagit ou souhaite interagir sur le moment qui suit la récupération du ballon. Ces divergences émergent notamment au niveau des buts poursuivis par les deux joueurs ou des projections développées réciproquement l'un sur l'autre.

Par exemple, sur la situation de Laval (figure 3), Phil, en tant qu'avant-centre, considère que le second défenseur adverse est trop loin pour revenir, alors que pour Andrew (le Pdb), il revient assez vite. Ces interprétations contradictoires influencent ensuite le choix des actions à réaliser puisque Phil pense à la réalisation d'un 1-2 pour conserver une supériorité numérique tandis qu'Andrew souhaite plutôt réaliser une passe en profondeur dans son soucis d'aller attaquer le but adverse le plus rapidement possible. Les deux joueurs ne partageant pas alors la même perspective pour attaquer le but et la situation aboutit à une perte de balle.



Figure 3.
Illustration du moment post-

récupération du ballon entre Andrew (Pdb) et Phil (non-Pdb).

Les flèches vertes correspondent aux projections de Phil avec la réalisation d'un 1-2 tandis que la flèche bordeaux correspond aux projections d'Andrew avec la réalisation d'une passe en profondeur.

4.3. Un « faible » référentiel commun autour de la réalisation de ce moment

La modélisation des connaissances partagées par les joueurs composant l'équipe U19 présentée permet d'identifier les éléments qui sont le plus partagés (figure 4). Nous nous concentrons uniquement sur les éléments orientés sur la phase offensive. L'examen de ces résultats permet de souligner une tendance forte chez les joueurs autour du partage de certains principes de jeu à appliquer dès la récupération du ballon comme la prise des espaces, de la profondeur et la nécessité d'aller vers l'avant (n=11-15) ou de l'importance de la vitesse dans la réussite de ces situations (n=7-10). Toutefois, ces principes ne sont pas directement opérationnels comme le décrivent Stuart et Tom au cours des entretiens semi-dirigés : « *il faudrait acquérir plus de repères collectifs en attaque...afin que le joueur en possession puisse savoir ce que les attaquants vont faire* » (Stuart) et « *des repères sont à acquérir sur le jeu préférentiel des coéquipiers en position de Pdb ou non Pdb* » (Tom).

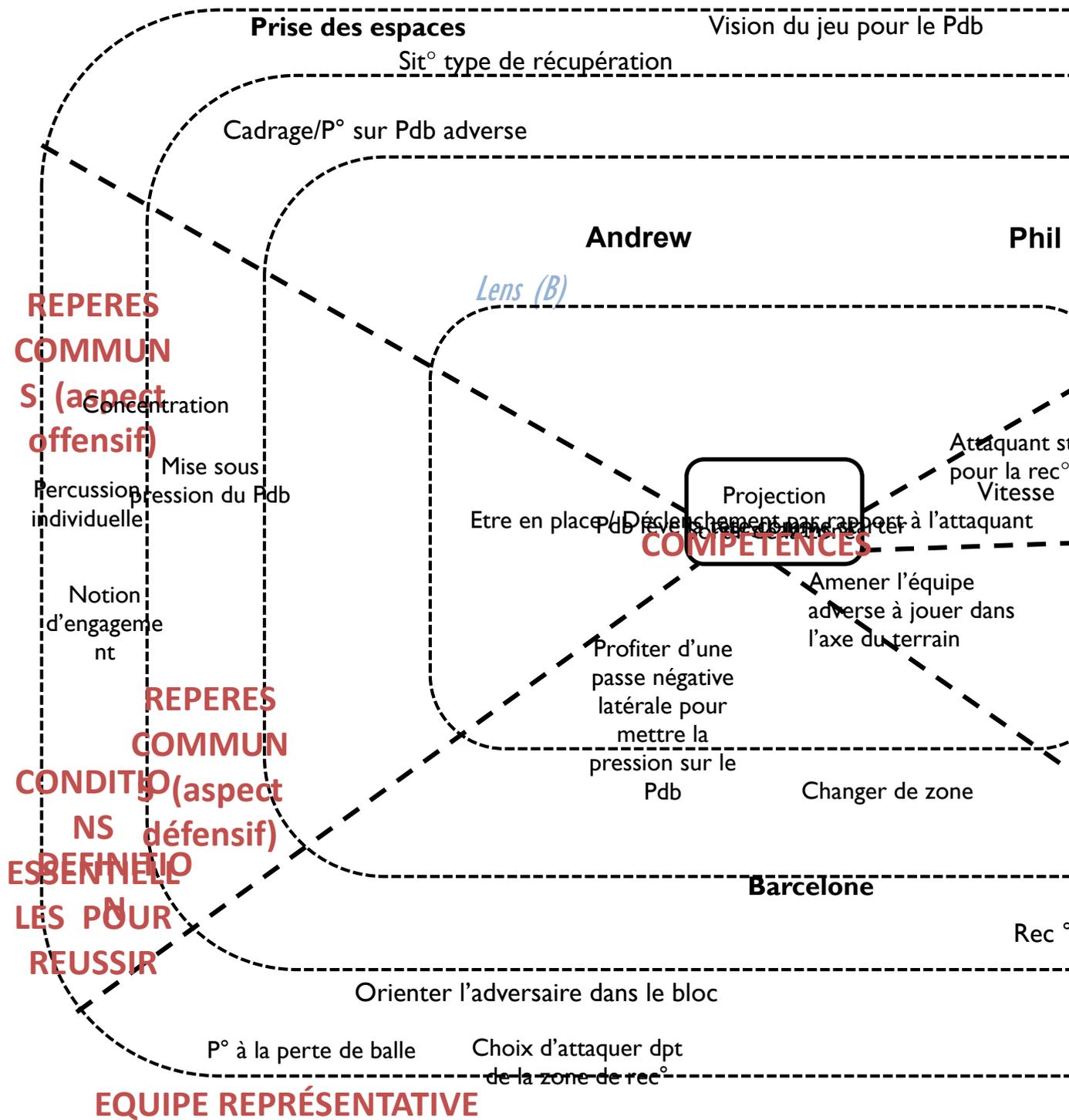


Figure 4. Modélisation des connaissances partagées par les joueurs du groupe U19 à propos de la réalisation du jeu de transition offensive.

Les éléments représentés au centre de la figure sont partagés entre 11 et 15 joueurs puis de manière dégressive par 7 et 10 joueurs, 4 et 6 joueurs et 2 et 3 joueurs.

Nous remarquons toutefois que certains joueurs, à partir des multiples expériences partagées à l'entraînement et en compétition, ont pu construire des connaissances sur le jeu préférentiel de leur partenaire sans que cela ne soit toutefois identifiable au niveau de la modélisation puisque certaines connaissances sont décrites à un niveau individuel sans que cela soit identifiable au niveau du collectif (élaboration d'une connaissance d'un partenaire A sur un partenaire B sans que B ne décrive cette connaissance durant l'entretien).

Enfin, en collaborant avec le staff technique au cours de la saison, nous avons pu constater que l'entraîneur a plutôt insisté au cours de la première partie du championnat sur l'acquisition de repères défensifs et de repères offensifs orientés vers la réalisation d'attaque placée. Aussi, il laissait généralement des espaces de liberté aux joueurs sur des moments de transition offensive sitôt la récupération du ballon effectuée. Certains joueurs le regrettaient estimant que même si « *nous connaissons des lancements de jeu en phase d'attaque placée, il faudrait travailler plus les récupérations hautes, on n'a pas de lancement sur du jeu haut* » (Alan).

5. Discussion

5.1. Construire un collectif efficace sur le jeu de transition offensive

Nos résultats montrent que le moment qui suit la récupération du ballon est particulièrement crucial pour l'efficacité du jeu de transition offensive. Les situations jugées comme « inefficaces » se caractérisent toutes, en effet, par des formes de divergences développées par les joueurs sur ce moment au niveau des buts poursuivis ou des projections. Nous posons alors l'hypothèse qu'un collectif efficace sur le jeu de transition offensive doit être un collectif qui dispose non seulement de potentialités offertes par la récupération du ballon (avec un rapport de force favorable pour l'équipe attaquante) mais également d'un potentiel de coordination suffisant entre les joueurs amenés à agir de façon interdépendante (De Keukelaere et al., 2013), ici en l'occurrence le Pdb et son partenaire privilégié.

Etant donné le degré d'interdépendance relativement élevé entre les actions à réaliser par le Pdb et son partenaire, la performance du collectif sur le moment post-récupération serait favorisée par la similarité des contenus cognitifs partagés par ces joueurs (Sève et al., 2009). Or, nos résultats indiquent que les joueurs disposent d'un « faible » référentiel commun autour de la réalisation de ce moment. Il convient alors

de réfléchir aux moyens à mettre en place pour développer le partage de connaissances entre les joueurs sur ce moment spécifique.

Nous proposons, à cet effet, un cadre d'intervention à destination des entraîneurs dont le rôle est de mettre en place une démarche permettant aux sportifs de développer leur potentiel dans un environnement propice à la réalisation de leurs objectifs (Roy et al., 2006). Nous choisissons de discuter cette notion de « développement » sous le prisme de l'ergonomie constructive (Falzon, 2013) et plus précisément à partir du concept d'environnement capacitant défini comme un environnement devant permettre aux individus de développer de nouveaux savoir-faire, de nouvelles connaissances, d'élargir leurs possibilités d'action et d'accroître leurs autonomies (Falzon, 2005).

Deux pistes d'intervention sont proposées à partir de nos résultats et du concept d'environnement capacitant. La première concerne l'élaboration d'un collectif de travail (Caroly, 2011 ; Caroly et Barcellini, 2013) qui doit permettre l'intégration des joueurs dans les processus d'élaboration, d'actualisation et de partage des connaissances. La seconde concerne les possibilités offertes aux joueurs à l'entraînement de vivre des expériences se rapprochant de celles vécues en compétition et d'avoir la possibilité d'y expérimenter différentes solutions (Barcellini et al., 2013) pour faire face à la variabilité des situations de transition offensive.

5.2. Elaborer un collectif de travail

Nous avons pu observer, au cours de ce travail, la manière avec laquelle les footballeurs « pouvaient » développer des formes de compréhension extrêmement fines au cours de la compétition. Aussi, à l'instar de nombreux travaux, nos résultats soulignent l'intérêt de prendre en compte la perspective de l'acteur dans une logique d'intervention (e.g, Mouchet et Bouthier, 2006).

Nous avons également pu constater, à l'issue de nombreux entretiens d'explicitation, l'intérêt montré par les joueurs pour connaître la manière avec laquelle leurs partenaires avaient vécus la situation investiguée. Aussi, nous souhaitons valoriser l'autonomie des joueurs dans leurs compréhensions des situations de jeu pour développer le collectif (e.g, Bourbousson et Sève, 2010). Les verbalisations issues des vécus de l'action des joueurs peuvent être considérées comme un outil pouvant stimuler le développement et le partage de connaissances entre partenaires.

Le concept de collectif de travail (Caroly, 2011) développé traditionnellement au sein des situations de travail permet d'argumenter notre proposition. Un collectif de travail

se définit comme un espace d'échanges et d'innovations entre les membres le constituant, à propos des différentes façons de faire le travail (Caroly et Barcellini, 2013). En offrant la possibilité aux acteurs impliqués sur la réalisation des situations de travail de décrire la manière avec laquelle ils réalisent ces situations, il permet d'éviter que des situations d'incompréhensions entre membres d'une même équipe puissent se répéter inlassablement faute de pouvoir mettre en œuvre des régulations au niveau du collectif.

A ce titre, le collectif de travail peut être regardé comme une ressource permettant d'aider les joueurs à construire un collectif efficace en rendant notamment les interactions entre partenaires plus « opérationnelles ». Notre présentons notre démarche d'élaboration du collectif de travail qui se compose de quatre étapes et que nous illustrons à partir de matériaux de verbalisation recueillis au cours de notre travail.

5.2.1. L'identification des joueurs

La première étape constitue l'identification des joueurs qui composent le collectif de travail, c'est-à-dire ceux qui ont une influence immédiate sur l'efficacité des situations de transition offensive. Ils sont repérés à l'aide d'une analyse vidéo des situations de compétition. Il s'agit dans notre travail du joueur qui récupère le ballon et du joueur avec lequel il interagit. Toutefois, bien que notre travail se soit centré sur une zone de récupération spécifique, les joueurs impliqués sur ces situations ne sont pas les mêmes et n'occupent pas, par ailleurs, des rôles identiques. Aussi, nous utilisons le terme de « micro-collectifs » correspondant aux situations impliquant les mêmes joueurs à des rôles identiques (Pdb et partenaire du Pdb). Le collectif de travail orienté sur les transitions offensives se compose ainsi de divers micro-collectifs donnant la possibilité aux joueurs impliqués sur une même situation d'échanger à propos du sens donné par chacun en situation.

5.2.2. Un temps de réfléchissement

La deuxième étape réside dans l'utilisation de l'entretien d'explicitation qui permet aux joueurs de prendre conscience de leur manière de faire dans l'action et autorise la verbalisation du vécu de l'action (Vermersch, 2008). Le vécu étant largement pré-réfléchi, il n'est pas accessible directement à la conscience réfléchie et nécessite un temps de réfléchissement (Vermersch, 2012). Les verbalisations issues du vécu de l'action des joueurs favorisent en retour des temps de réflexion collectif beaucoup

plus riches et constructifs puisque les joueurs ont préalablement pris conscience de dimensions implicites de leur activité.

5.2.3. Un temps de débat

La troisième étape correspond en la mise en place d'un espace autorisant un débat entre les joueurs à propos de la manière de réaliser les situations de transition offensive¹. Ce temps de débat s'organise de la manière suivante : (a) l'intervieweur demande dans un premier temps au Pdb de décrire la manière avec laquelle il a vécu la situation de transition offensive en présence de son partenaire, donnant à ce dernier la possibilité d'avoir accès à son expérience subjective et l'informant donc de la manière dont il a vécu l'action, (b) son partenaire a la possibilité, durant cette description, de prendre la parole afin d'interroger le Pdb sur son activité (buts, interprétations, projections) ou pour mieux comprendre les connaissances qu'il a mobilisées afin de privilégier un partenaire plutôt qu'un autre, (c) de manière parallèle, le second joueur décrit ensuite son vécu suivant le même procédé. L'intervieweur, de par sa connaissance des vécus des deux joueurs, permet de s'assurer de la description des joueurs et n'hésite pas à jouer le rôle de la controverse dans le cas où la description serait incomplète ou erronée. Par exemple, sur la situation de Laval (figure 3), Andrew, en tant que Pdb, pourrait commencer à décrire son action : *«... je récupère le ballon... le défenseur est devant moi à 3-4 mètres. Je vois qu'il y a de l'espace dans son dos. Phil est sur ma gauche et l'autre défenseur resserre dans l'axe. Je me dis qu'il y a une possibilité d'attaque du but. Je vais sur le défenseur à fond, je conduis le ballon pied droit, je pense que Phil va faire une course croisée dans son dos pour prendre cet espace..... »*. À cet instant, Phil pourrait demander à prendre la parole et faire émerger ainsi un « conflit » : *«... Andrew récupère le ballon... j'essaie de me repérer par rapport à mes adversaires, je vois le défenseur central qui est assez loin, je tourne rapidement la tête, je vois le deuxième central loin au départ... je sais à peu près ce qu'il va se passer ..., le défenseur va automatiquement se rapprocher comme on est en surnombre avec Andrew, je me dis que le « 1-2 » permettrait de garder le surnombre alors que la course en profondeur permettrait plus un 2v2 ou un 3v3.... »*.

Le partage de ces vécus subjectifs donne aux joueurs une lisibilité des événements et de leurs enchaînements, leur offrant du coup la possibilité de comprendre les

¹ Cette étape n'a pu être mise en place au cours de notre travail et restent donc à évaluer.

actions de leurs partenaires (Balas-Chanel, 2014) et de faire émerger les difficultés rencontrées. Bien que Phil et Andrew souhaitent attaquer le but adverse, ils n'interprètent pas la situation de la même manière en réalisant des projections divergentes sur l'action de l'autre à partir de connaissances erronées sur le jeu préférentiel de leur partenaire respectif. L'intervieweur, en fin d'entretien, doit faire émerger ce que les joueurs ont appris individuellement et collectivement, avant d'offrir au micro-collectif un temps supplémentaire pour déjouer les divergences constatées au sein de leur activité en discutant de solutions possibles et en (ré)élaborant de nouvelles connaissances.

5.2.4. Le temps de la capitalisation

La quatrième étape consiste en la « capitalisation » des connaissances et des solutions élaborées par les micro-collectifs. La mise en place d'espaces autorisant des échanges entre les micro-collectifs ayant vécu des situations analogues, stimulerait le développement d'une certaine culture collective autour du jeu de transition offensive. Ces espaces permettraient de faire « résonance » chez les joueurs (Faingold, 2008), c'est-à-dire « *nous nous sommes également retrouvés dans ce genre de situation et voilà comment nous avons géré* ».

Aussi, ce cadre présente quelques similitudes avec la notion de « débats d'idées » développé au sein des théories constructivistes de l'apprentissage des sports-collectifs (e.g, Gréhaigne, Godbout et Bouthier., 2001) en introduisant notamment chez les joueurs la possibilité d'être confrontés à différentes conceptions favorisant en retour la possibilité d'envisager un plus grand nombre de solutions et de faire ainsi des choix plus pertinents. Il s'en différencie toutefois tant par son contexte de réalisation que par son organisation temporelle.

5.3. Permettre aux joueurs d'expérimenter

5.3.1. Que propose le milieu professionnel ?

Nous discutons au cours de cette section la manière avec laquelle les entraîneurs professionnels entraînent « classiquement » le jeu de transition offensive au filtre du concept d'environnement capacitant (e.g, Falzon, 2013). Nous interrogeons les dispositifs pour savoir s'ils permettent ou non aux joueurs de développer de nouvelles connaissances, de vivre des expériences se rapprochant de celles rencontrées en compétition et d'accroître leur autonomie. Cette discussion est réalisée à partir de séances décrites au sein de revues professionnelles et de

formations d'entraîneurs ainsi qu'au travers de différents échanges avec des entraîneurs et des joueurs professionnels².

Un premier type de dispositif mobilisé par les entraîneurs concerne la réalisation de circuits préférentiels sans adversité où les joueurs appliquent les prescriptions faites par l'entraîneur concernant la réalisation de déplacements et/ou du jeu avec ballon. Si ce type de dispositif permet aux joueurs d'acquérir des repères collectifs solides et d'automatiser des combinaisons collectives (Gourcuff, 2009), il n'offre pas de marges de manœuvre aux joueurs pour explorer de nouvelles solutions.

Un deuxième type de dispositif employé par les entraîneurs implique la manipulation de l'adversité lors de situations de jeu aménagées. La spécificité des moments de transition offensive étant liée à sa réversibilité (i.e, changement de statut), cette réversibilité peut être manipulée en prédéterminant par exemple les pertes de balle des adversaires (e.g, Casanova, 2014). Si ce type de dispositif permet aux joueurs de s'assurer de nombreuses répétitions concernant la partie offensive, il occulte la dimension fondamentale des transitions, le changement de statut.

Un troisième type de dispositif utilisé par les entraîneurs repose sur la mise en place de jeux ou matchs à thème se rapprochant le plus possible de la réalité du jeu en manipulant des contraintes environnementales (Mombaerts, 2010). L'entraîneur peut par exemple limiter le temps pour une équipe d'aller inscrire un but sitôt la récupération du ballon effectuée (règle des 6 secondes). Aux joueurs alors de s'adapter et de trouver des solutions pour répondre à cette contrainte environnementale (e.g, Renshaw, Chow, Davids et Hammond, 2010). L'entraîneur encourage ces derniers à explorer leur environnement en vue d'acquérir des principes de jeu. Nous remarquons toutefois l'absence de temps de questionnement concernant les moyens mis en jeu par les joueurs et que nous considérons comme important à faire verbaliser pour permettre à l'entraîneur d'apporter des feedbacks pertinents.

5.3.2. Appréhender les dispositifs d'entraînement comme des « supports de simulation »

² Nous avons conscience qu'il aurait été certainement plus pertinent de la réaliser à partir des séances d'entraînement réalisées avec l'équipe U19 mais cela n'a pu être le cas pour des questions organisationnelles.

Nous venons de voir que les dispositifs d'entraînement généralement mobilisés par les entraîneurs pour travailler le jeu de transition offensive offrent peu d'espaces de libertés aux joueurs pour explorer leur environnement (utilisation de prescriptions) ou ne permettent pas à ces derniers d'être confrontés aux contraintes auxquelles ils risquent d'être confrontés en situation de compétition (manipulation de l'adversité). Ces dispositifs peuvent à ce titre être considérés comme « peu capacitant ».

Le concept de simulation développé en ergonomie (e.g, Daniellou, 2004) offre alors des pistes intéressantes à explorer dans la cadre de l'entraînement. Ce concept insiste sur la possibilité offerte aux acteurs de maîtriser une partie des situations de travail avant leur confrontation au « réel » (Barcellini et al., 2013). Transférée dans le domaine de l'entraînement, nous assimilons cette proposition comme la possibilité offerte aux joueurs d'être confrontés à l'entraînement aux contraintes auxquelles ils risquent d'être confrontés en compétition, d'avoir la possibilité d'y explorer différentes possibilités d'actions et ainsi de pouvoir construire des connaissances « pertinentes » en vue de la compétition. Il s'agit de permettre aux joueurs de vivre autant que possible des expériences représentatives et significatives sur des situations de transition offensive.

Les principes issus d'une pédagogie non-linéaire (e.g, Davids, Araújo, Correia et Vilar., 2013 ; Chow, Davids, Hristovski, Araújo et Passos, 2011) nous apparaissent alors pertinents pour (re)penser les situations d'entraînement. Ces derniers peuvent être imaginés sous la volonté de créer des opportunités d'apprentissage chez les joueurs (Tan, Chow et Davids., 2012). L'entraîneur, à partir de son expertise, doit chercher à manipuler différentes contraintes environnementales (espaces, règles, temps, consignes, objectifs..) afin de faire émerger un milieu « naturel » qui se rapproche le plus possible de celui vécu par les joueurs en compétition. Cette idée implique toutefois une « évolution » du rôle de l'entraîneur, qui passe de « prescripteur » de solutions jugées comme efficaces, à « ingénieur » de dispositifs d'entraînement « capacitant », capacitant puisqu'ils donnent l'opportunité aux joueurs de pouvoir s'exercer et de maîtriser une partie des moments de transition offensive en amont de leur confrontation au « réel ».

5.3.3. Le « terreau » du collectif de travail

Si la phase d'« expérimentation » permet aux joueurs de développer de nouvelles possibilités d'actions, elle permet également aux joueurs de confronter les repères élaborés au sein du collectif de travail pouvant faire apparaître des difficultés, des

désaccords mais qui n'ont pas de conséquences délétères, du fait qu'elles émergent durant une activité simulée. Les expériences vécues par les joueurs lors de ces dispositifs de simulation peuvent à ce titre être considérées comme des vecteurs d'échanges entre partenaires afin de discuter des connaissances mobilisées (Barcellini et al., 2013). Elles pourraient servir de « terreau » au collectif de travail pour débattre des différentes manières de réaliser les situations. Ces expériences participeraient donc au développement et à la mise à jour du référentiel commun autour de la réalisation des moments de transition offensive. Un des objectifs de l'entraînement doit donc résider dans le développement continu de ce référentiel commun.

Ce développement serait permis par des aller-retours permanents entre les expériences pratiques vécues par les joueurs en compétition et à l'entraînement, et la mobilisation des pratiques réflexives au sein du collectif de travail. Il nécessite, dans un premier temps, la présence d'un collectif de travail pérenne, permettant l'utilisation régulière de pratiques réflexives stimulant chez les joueurs une certaine culture collective du jeu de transition offensive (e.g, Mollo et Nascimento, 2013). Dans un second temps, il s'agit de proposer aux joueurs de vivre de manière assez constante des expériences significatives favorisant des échanges entre-eux sur la manière de réaliser ces moments de transition offensive.

Bibliographie

- Balas-Chanel, A. (2014). La pratique réflexive dans un collectif, du type analyse de pratique ou débriefing d'équipe. *Expliciter*, 101,1-13.
- Barcellini, F., Van Belleghem, L., & Daniellou, F. (2013). Les projets de conception comme opportunité de développement des activités. In P. Falzon (Ed.), *Ergonomie constructive* (pp. 191-206). Paris : PUF.
- Bourbousson, J. & Sève, C. (2010). Construction/déconstruction du référentiel commun d'une équipe de basketball au cours d'un match. *Ejrieps*, 20, 5-25.
- Caroly, S. (2011). Activité collective et réélaboration des règles comme ressources pour la santé psychique : le cas de la police nationale. *Le Travail Humain*, 74 (4), 365-389.
- Caroly, S., & Barcellini, F. (2013). Le développement de l'activité collective. In P. Falzon (Ed.), *Ergonomie constructive* (pp. 33-45). Paris : PUF

- Casanova, A. (2014). Une méthode d'acquisition d'un modèle tactique à travers des principes de jeu spécifiques. *Vestiaires Magazine*, 56, 22-35.
- Chow, JY., Davids, K., Hristovski, R., Araújo, D., & Passos, P. (2011). Nonlinear pedagogy : Learning design for self-organizing neurobiological systems. *New Ideas in Psychology*, 29, 189-200.
- Daniellou, F. (2004). L'ergonomie dans la conduite de projets de conception de systèmes de travail. In P. Falzon (Ed.), *Ergonomie* (pp. 359-374), Paris : PUF.
- Davids, K., Araújo, D., Correia, V., & Vilar, L. (2013). How small-sided and conditioned games enhance acquisition of movement and decision-making skills. *Exercise and Sport Sciences Reviews*, 41, 154-161.
- De Keukelaere, C., Kermarrec, G., Bossard, C., G., Pasco, D., & D Loor, P. (2013). Formes, contenus et évolution du partage au sein d'une équipe sportive de haut-niveau. *Le Travail Humain*, 76, 227-255.
- Deleplace, R. (1979). *Rugby de mouvement, rugby total*. Paris : Revue EPS.
- Eccles, D.W. (2010). The coordination of labour in sports teams. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 3, 154-170.
- Eccles, D.W., & Tenenbaum, G. (2004). Why an expert team is more than a team of experts : A social-cognitive conceptualization of team coordination and communication in sport. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 26, 542-560.
- Faingold, N. (2008). Les pratiques Éducatives à la Protection Judiciaire de la Jeunesse dans les services de milieu ouvert. *Expliciter*, 73, 1-10.
- Falzon, P. (2005). *Ergonomie, conception et développement*. Conférence introductive présentée au 40^e Congrès de la Société d'Ergonomie de Langue Française [SELF]. Saint-Denis, La Réunion.
- Falzon, P. (2013). Pour une ergonomie constructive. In P. Falzon (Ed.), *Ergonomie constructive* (pp.1-15). Paris : PUF.
- F.I.F.A. (2010). Rapport technique de la Coupe du Monde. Disponible sur http://fr.fifa.com/mm/document/affederation/technicaldevp/01/29/30/95/reportwm2010_web.pdf (consulté le 15.09.2014)
- Gesbert, V. (2014). *Etude de la coordination interpersonnelle au football. Contribution à l'amélioration du jeu de transition offensive*. Thèse de doctorat non publiée, Université Rennes 2, France.
- Gourcuff, C. (2009). L'intelligence collective - Entretien avec Christian Gourcuff. *Revue Education Physique et Sport*, 377, 21-23.

- Gréhaigne, J.F., Godbout, P., & Bouthier, D. (2001). The teaching and learning of decision making in team sports. *Quest*, 53, 59-76.
- Mollo, V., & Nascimento, A. (2013). Pratiques réflexives et développement des individus, des collectifs et des organisations. In P. Falzon (Ed.), *Ergonomie constructive* (pp. 207-221). Paris : PUF
- Mombaerts, E. (1999). *Pédagogie du football, apprendre à jouer ensemble par la pratique du jeu*. Paris, Vigot.
- Mombaerts, E. (2010). Entraînement : quelle pédagogie pour demain ? *Vestiaires Magazine*, 11, 50-51.
- Mouchet, A., & Bouthier, D. (2006). Prendre en compte la subjectivité des joueurs de rugby pour optimiser l'intervention. *STAPS*, 72, 93-106.
- Mouchet, A., Vermersch, P., & Bouthier, D. (2011). Méthodologie d'accès à l'expérience subjective : entretien composite et vidéo. *Savoirs*, 27 (3), 85-105
- Poizat, G., Bourbousson, J., Saury, J., & Sève, C. (2009). Analysis of contextual information sharing during table tennis matches : An empirical study on coordination in sports. *International Journal of Sport & Exercise Psychology*, 7, 465-487.
- Renshaw, I., Chow, J.Y., Davids, K., & Hammond, J. (2010). A constraints-led perspective to understanding skill acquisition and game play: a basis for integration of motor learning theory and physical education praxis? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 15, 117–137.
- Roy, M., Brunelle, J.P., Perreault, G., Desbiens, J.F., Spallanzani, C., & Turcotte, S. (2006). Processus d'implantation de l'entraînement à la prise de décisions auprès d'un entraîneur de football canadien universitaire. *Staps*, 72, 119-131
- Sève, C., Bourbousson, J., Poizat, G., & Saury, J. (2009). Cognition et performance collectives en sport. *Intellectica*, 52, 1-25
- Tan, C.W.K., Chow J.Y., & Davids, K. (2012). "How does TGfU work?": examining the relationship between learning design in TGfU and a nonlinear pedagogy. *Physical education and sport pedagogy*, 17, 331-348.
- U.E.F.A. (2014). Rapport technique de la Ligue des Champions. Disponible sur <http://fr.uefa.com/uefachampionsleague/news/newsid=2141318.html> (Consulté le 15.09.2014)
- Vermersch, P. (2000). Rencontre avec Pierre Vermersch par Jacques Theureau. *Expliciter*, 37, 19-24.

Vermersch, P. (2008). *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF (6^e édition).

Vermersch, P. (2012). *Explicitation et phénoménologie. Formation et pratiques professionnelles*. Presses Universitaires de France.